



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№1(48), 2017



ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№1(48), 2017

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

Бас редактор

психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

Бас редактордың орынбасары
психол.ғ.к., аға оқыт. А.А. Ханания

Редакция алқасы:

физ-мат.ғ.д., проф. В.Н. Косов,

п.ғ.к., доцент А.А. Момбек,

п.ғ.д., проф. С.М. Кеңесбаев,

психол.ғ.д., проф.

Ж.И. Намазбаева,

п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,

психол.ғ.к., доцент А.А. Аутаева,

п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,

п.ғ.к., аға оқыт.

А.А. Байтурсынова,

психол.ғ.д., проф. Н.С. Ахтаева,

п.ғ.к., доцент Т.В. Лисовская

(Минск),

проф. Е.М. Кулеша (Варшава),

проф. Л.Хоппе (Берлин),

п.ғ.к., аға оқыт. И.А. Денисова

(жауапты редактор)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2017

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

Басуға 14.04.2017 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 18 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тансырыс 66.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

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

Тайжан А.А., Молдабаева А.К. Мүмкіндігі шектеулі балалардағы ауытқулардың жіктелуі және оларға медициналық-әлеуметтік қолдау көрсету.....	6
Taizhan A.A., Moldabayeva A.K. The organization of psychology-medikal-pedagogical support of children with limited opportunities of various categories.....	6
Алиханова Г.Е., Сманова А.А. Оқу үрдісінде интерактивті тақтаны қолданудың білім сапасын жақсартудағы қажеттілігі.....	9
Alikhanova G.E., Smanova A.A. Interactive whiteboard as necessary means of improvement of quality of education.....	9
Капалыгина И.И. Особенности применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе школы.....	13
Kapalygina I.I. Features of use of health saving technologies in educational process of school.....	13
Абаева Г.А., Айдар С.А. Еуропа елдеріндегі ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік қолдау мен оның заңнамасын сараптау.....	19
Abaeva G.A., Aidar S.A. Analysis of legislation and social support for children with disabilities early development in Europe.....	19
Нуредин Г.Б., Сманова А.А. Виртуалды алаңқайлар арқылы «Мәдениеттану» пәнін қалай тартымды етуге болады: тәжірибе нәтижесі.....	24
Nuradin G.B., Smanova A.A. Use of the virtual portal as means of improvement of quality of teaching discipline «cultural science» in higher education institutions: results of experience.....	24
Туғанбекова К.М., Рымханова А.Р., Мадетова Ұ.Н. Аутизм: дәстүрлі және дәстүрлі емес түзету әдістері.....	29
Tuganbekova K.M., Rymhanova A.R., Madetova U.N. Autism: traditional and nonconventional methods of correction.....	29
Саурыкова Б., Бекбаева З.Н. Психологияда мотивация мен мотив ұғымының теориялық негізі.....	34
Saurykova B., Bekbaeva Z.N. The theoretical foundations of the concept of psychological motivation and motive.....	34
Сидорович З.З. Комплексный анализ текста как условие формирования читательской грамотности студентов.....	37
Sidorovich Z.Z. Complex text analysis as a prerequisite of students' reading literacy formation.....	37
Dyo E., Kanscitova U., Zhiyenbayeva S. Advantages of multilingual preschool education based on foreign experience.....	41
Дё Э.Р., Кансцитова У.Р., Жиенбаева С.Н. Преимущества многоязычного дошкольного образования, основанные на зарубежном опыте.....	41

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№1(48), 2017

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

Зам. главного редактора
к.психол.н., ст. преп.
А.А. Ханаян

Редакционная коллегия:
д.физ.-мат.н., проф. В.Н. Косов,
к.п.н., доцент А.А. Момбек,
д.п.н., проф. С.М. Кенесбаев,
д.психол.н., проф.
Ж.И. Намазбаева,
д.п.н., проф. З.А. Мовкебаева,
к.психол.н., доцент А.Н. Аутаева,
к.п.н., ст. преп. З.Н. Бекбаева,
к.п.н., ст. преп.

А.А. Байгурсьнова,
д.психол.н., проф. Н.С. Ахтаева,
к.п.н., доцент Т.В. Лисовская
(Минск),
проф. Е.М. Кулеша (Варшава),
проф. Л.Хоппе (Берлин),
к.п.н., ст. преп. И.А. Денисова
(ответ. редактор)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2017

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

Подписано в печать 14.04.2017.
Формат 60x84 1/8. Объем 18 уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 66.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Мұратбаева Г.А., Ержігітова И.Д. Болашақ мұғалімдерді кәсіби күзiреттілік тұрғыдан даярлау.....	44
Muratbaeva G.A., Erzhigitova I.D. Formation of professional competence of future teachers.....	44
Даурамбекова А.А., Махадилова М.С., Милыхина Н.Ю. Инновационная деятельность в школе-интернате для детей с нарушениями слуха.....	48
Daurambekova A.A., Makhadilova M.S., Milyuhina N.Y. Innovative activity in boarding school for children with hearing impairment.....	48
Булабаева С.Т. Әлемдік тәжірибедегі инклюзивті білім жүйесі дамуының жалпы сипаттамасы.....	52
Bulabayeva S. General characteristics of the international practice of inclusive education system development.....	52
МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР	
Аутаева А.Н., Махадилова М.С. Нашар еститін 14-15 жастағы оқушылардың өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері.....	58
Autayeva A.N., Makhadilova M.S. Features of self-appraisal of 14-15 years-old hearing impaired children.....	58
Denisova I.A. Use of information and communication technologies in professional development of special teachers.....	62
Денисова И.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в повышении квалификации педагогов-дефектологов.....	62
Аутаева А.Н., Мирзахмедова У.А. 9-10 жастағы көру қабілеті зақымдалған оқушылардың базалық координациялық қабілеттерін жетілдіруге бағытталған педагогикалық үрдіс.....	66
Autayeva A., Mirzakhmedova U. Improvement of formation of basic coordination abilities of 9-10 years old pupils with sight-violations.....	66
Алшынбекова Г.К., Арбабаева А.Т., Сексенбаева А.Т., Садвокасова А.А. Аутизмді түзету жұмыстарын жүргізу ерекшеліктері.....	70
Alshynbekova G.K., Arbabaeva A.T., Seksenbaeva A.T., Sadvokasova A.A. Features of correctional work with autistic children	70
Аутаева А.Н., Қалымова Ә.Е. Есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау ерекшеліктері.....	74
Autayeva A.N., Kalymova A.E. Features of coordination abilities of children with hearing impairment.....	74
Жунисханова Г.Ж., Жаканбаева Б.Б. Зияты зақымдалған балалардың (1-2 сыныптағы) кеңістікті бағдарлау және мезгіл ұғымдарын түсіну ерешеліктері.....	77
Zhunishanova G.Z., Zhakanbaeva B.B. Features of spatial orientations of children with violation of mental activity (1-2 classes).....	77
Мирзахмедова У.А., Тайжан А.А. Балаға динамикалық тексеру жүргізудегі ПМПК-ның қызметі.....	83
Mirzakhmedova U., Taizhan A. The activities of the child during the dynamic test at PMPC.....	83
Мусаева Н.С. Экспериментальное исследование особенностей развития навыков общения у младших школьников норме и с нарушением интеллекта.....	85
Musaeva N. Pilot study of features of development of skills of communication of younger school students with normal and abnormal intelligence.....	85

Kazakh National Pedagogical
University after Abai

BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»
№1(48), 2017

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001

Editor in chief

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor L.Makina,*

Deputy editor

*Candidate of Psychological Sciences
A.Hananyan*

The editorial board members:

*Doctor of Physical and Mathematical
Sciences, Professor V.Kosov,*

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor A.Mombek,*

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor S.Kenesbaev,*

*Doctor of Psychological Sciences,
Professor Zh.Namazbaeva,*

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor Z. Movkebaeva,*

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor A.Autaeva,*

*Candidate of Pedagogical Sciences
Z.Bekbaeva,*

*Candidate of Pedagogical Sciences
A.Baitursynova,*

*Doctor of Psychology, Professor
N.Ahtaeva,*

*Associate professor T.Lisovskaya
(Minsk),*

*Professor E.Kulesha (Warsaw),
Professor L.Hoppe (Berlin),*

*Candidate of Pedagogical Sciences
I.Denisova (Executive Editor)*

Kazakh National Pedagogical
University after Abai, 2017

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

Signed to print 14.04.2017.
Format 60x84 1/8. Volume 18 –
publ.literature.
Edition 300 num. Order 66.

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

Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University
after Abai

Сатова А.К., Миросланова Л.Р. Научные исследования проблемы аутизма за рубежом и в Казахстане..... 89
Satova A.K., Miroslanova L. The first experiments of correctional work with children suffers from autism in Kazakhstan..... 89

Ибатова Г.Б., Арынтай Б.Е., Өмірбек С.Ж. Жалпы білім беретін мектептегі 3-сынып оқушыларындағы жазу бұзылыстарын тексеру әдістемелері..... 93
Ibatova G.B., Aryntay B.E., Omirbek S.Zh. Techniques of inspection of violations of the letter at pupils of the third class of comprehensive school..... 93

Денисова И.А., Мамашева А.И. Использование ИКТ в работе по развитию и коррекции фонематических представлений..... 98
Mamasheva A., Denisova I.A., Use of ICT in the development and correction phonemic representations..... 98

Сатова А.К., Миросланова Л.Р. Система ABBLIS-R как метод исследования зрительного восприятия у детей с аутизмом..... 103
Satova A.K., Miroslanova L. The ABBLIS-R system as the method of the research of visual perception at children with autism..... 103

**МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ
ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР**

Makina L.Kh., Nurlanbekova A.D. Forms and stages of work with parents, who have children with special needs. Results of primary and final inspection of children of the researched group..... 107

Макина Л.Х., Нурланбекова А.Д. Дамуында ауытқуы бар балалардың ата-аналарымен жұмыстың кезеңдері мен формалары. Зерттелетін топ балаларды алғашқы және қорытынды зерттеу нәтижелері..... 107

Оразаева Г.С., Садакбаева А.Е. Особенности логопедической работы по развитию понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра..... 115

Orazayeva G., Sadakbaeva A. Features of logopedic work on development of understanding of the speech in children with frustration of the autistic rangeg..... 115

Первых О.В., Дегтярёва О.А., Курбанбаева А.Б., Садуакасова С.М. Ақпараттық-коммуникациялық технологияны оқыту мен тәрбиелеуде мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілі бұзылған..... 118

Pervykh O.V., Degtjarjova O.A., Kurbanbayeva A.B., Saduakassova S.M. Informatively are communication technologies in educating and education of children of preschool age with broken speech..... 118

Ибатова Г.Б. Жалпы білім беретін екінші сынып оқушыларының жазу бұзылыстарын түзетуге бағытталған логопедиялық жұмысты ұйымдастыру..... 123

Ibatova G.B. The organization of logopedic work on overcoming violations of written speech of pupils 2 classes of a comprehensive school..... 123

Аутаева А.Н., Моллабаева А.К. ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалармен логопедиялық жұмыс барысында кіші фольклорлық формаларды қолданудың ерекшеліктері..... 128

Autaeva A.N., Moldabayeva A.K. Features of application of small folklore forms in logopedic work with school agechildren with the general underdevelopment of the speech..... 128

Махадилова М.С., Магжанова Б.Ж. Проведение словарной работы на уроках географии в коррекционных школах.....	133
Makhadilova M.S., Magzhanova B.Zh. Carrying out language work at geography lessons at correctional schools.....	133
Ақышева Г.Е., Аутаева А.Н. Нашар еститін окушылардын сабактан тыс уакытта диалогтык сөйлеу тілін дамыту.....	137
Akysheva G., Autaeva A.N. Development of the dialogical speech of hearing-impaired pupils in nonlearning time.....	137
Қошжанова Г.А. Зияты зақымдалған окушылардын еңбек әрекетін ұйымдастыру ерекшеліктері.....	141
Koshanova G.A. Features of mentally-retarded student's labour activity	141

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» (№1, 2017-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 нашей Республики, 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.**

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

УДК 378.091:376-056.39

МРНТИ: 14.29.01

А.А.Тайжан¹, А.К. Молдабаева²

¹ *м.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының профессоры, sozba14@mail.ru*

² *Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, ainura.moldabaeva93@gmail.com*

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДАҒЫ АУЫТҚУЛАРДЫҢ ЖІКТЕЛУІ ЖӘНЕ ОЛАРҒА МЕДИЦИНАЛЫҚ – ӘЛЕУМЕТТІК ҚОЛДАУ КӨРСЕТУІ.

Аңдатпа

Бұл мақалада денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың жіктелуі мен оларға медициналық-әлеуметтік қолдау көрсету жолдарын қарастыру мәселелері қарастырылды. Мүмкіндігі шектеулі балаларға ақаулығына байланысты қандай медициналық-әлеуметтік көмектің түрі көрсетілуі тиіс екені жайында жазылған.

Түйін сөздер: Мүмкіндігі шектеулі балалар, медициналық-әлеуметтік қолдау, дамудың жетіспеушілігі, динамикалық даму, даму тапшылығы.

Аннотация

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ

А.А. Тайжан¹, А.К. Молдабаева²

¹ *д.м.н., профессор кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, sozba14@mail.ru*

² *магистрантка 2 курса по специальности 6М010500 КазНПУ им. Абая, ainura.moldabaeva93@gmail.com*

В статье рассматриваются типы системы психолого-медико-педагогического сопровождение детей с органиченными возможностями (ОВ). Уделяется внимание медицинской сфере сопровождения, изучению истоков возникновения причин ОВ. Дается информация о деятельности отечественных и зарубежных ученых в сфере медико-социальной коррекционной помощи.

Ключивые слова: дети с органиченными возможностями, медико-социальное сопровождение, педагогическое сопровождение, патология.

Abstract

THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGY-MEDIKAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF VARIOUS CATEGORIES

А.А. Taizhan¹. А.К. Moldabayeva²

¹ *doctor of medicial sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Professor of the Department of Special Education.*

² *undergraduate of the 2nd course, specialty 6M010500 – Defectology, Abai Kazakh National Pedagogical University.*

Classifications of variations of children with disabilities and medical social support of them are presented in article. The article discusses the types of systems for psychological, medical and educational support for children with their limits physically challenged (HIA). Attention is paid to the medical field support, the study of the origins of the reasons for the HIA. We give information on activities Russian, Kazakh and far-foreign scientists in the field of medical and social correctional care.

Key Words: children with their limits possibilities of health, medical and social assistance, educational support, pathology.

Даму процесінің жетілмегендігі арнайы білім беру негізінде қаланған даму типтерін айқындайтын критерийлерді 3 топқа бөлуге болады. [1]

Осы топтар дизантогенездік типологияға сүйене отырып жасалынған. Олар:

Дамуында жетіспеушілігі бар топтарға осы немесе басқа жетіспеушіліктің құрылымы (әлеуметтік – психологиялық нормативке қатысты), олардың базалық компоненттерінің жетіспеушілігі байқалады. Ең бірінші болып таным қызметінің қалыптасуы, оның психикалық белсенділігі мен ақыл ой құрылымының реттелінгені жатады. Жалпы дамудың тотальды жетіспеушілігі бар топтардың негізгі еркін психикалық белсенділігі мен ақыл ой құрылымының реттілігі және бағыт бағдар мен уақыт түсініктерінің байланыстылығының бұзылысы анық байқалады. Ал оның бәрі баланың когнитивті саласының даму негізі болып саналады. [2]

Мерзімінен кешігіп дамуы кезінде осы базалық компоненттердің, реттеуші және когнитивті саланың қалыптасуы орташа нормативті және (9-10 жастағы) жас ерекшелігіне қарағанда қатты ерекшелене бермейді және уақыт өте келе компенсация арқылы қалпына келеді. Сондықтан бұл топты «тежелген дамушылық» деп атайды. Егерде негізгі құрылымның жеке бір компоненттерінің дамуының жетіспеушілігі байқалса, онда «толықсыз дамымаушылық» дейміз. Мысалы: «когнитивтік тежелген дамушылық».

Дамудың негізгі принципі бұзылған кезде яғни гетерохронияда асинхронды даму пайда болады. Бұл процессте дисгармония байқалады. Кейбір сфералар тез дамыса, ал кейбіреуі артта қалады. Бұл жағдайда реттеуші ерік-жігер және аффективті-эмоционалдық саласы бұзылады. Осындай балалар өздерінің мінез-құлқын және эмоцияларын басқара алмайды.

Дисгармоналды даму кезінде алдымен аффективті ұйымдастырудың жалпы және құрылымдық өзара қатынасының дисфункционалды қалыптасуына көз жеткізуіміз керек. Егер тек аффективті ұйымдастыру қалыптасуында өзгерістер болған жағдайда (алдымен психикалық дамудың базалық компоненттерінің құрылымдық бұзылысы) қалған компоненттер мен пропорцилық және даму кезектілігінің, когнитивтілік, реттеуші ерік-жігер, аффективті эмоциялық салада өзгерістер болған жағдайда «бұрмаланған даму» тобын бөліп көрсетуге болады.

Зақымдалған даму тобының негізінде орталық жүйке жүйесінің бұзылуы жатыр (алдымен ми) осы немесе басқа да факторлардың, біріншіден негізгі органикалық дамуына қатысты, екіншіден психикалық дамуына қатысты барлық құрылымдарға әсер етеді (факторлардың үлкен көлеміне, оқшаулануына, мерзіміне, көлеміне, анықтылығына, бұзылу деңгейіне байланысты) . Сонымен қатар, даму бұзылысында психикалық жарақат болуы мүмкін, ол жүйелі аффективті ұйымдастырудың нәтижесі (дұрыс емес қалыптастыру).

Зақымдалған даму бас миының зақымдалуымен сипатталады. Зақымдалу күшіне, орналасқан жеріне, уақытына, көлеміне байланысты органикалық болуы мүмкін. Аталғандардың барлығы психикалық даму бұзылуына әкеледі.

Кемістік (дефицитарлы даму)– (туылғаннан немесе ерте жас кезеңінде) негізінде сенсорлы (көру және есту) тірек қимыл және басқа жүйелердің жетіспеушілігін білдіреді. Бұл жағдайда арнайы психология және дефектология санатында (дәстүрлі бөлінеді) сенсорлы және тірек қимыл жүйесінің күрделі бұзылысы бар балалардың берілген логикалық типологиясының сәйкестігі ерте дефицитарлы немесе кеш дефицитарлы дамуға жатуы мүмкін.

Сонымен қатар дефектология салысында дефицитарлы даму термині бар. Ол ертедефицитарлы және кешдефицитарлы даму деп екіге бөлінеді.

Ерте дефицитарлы даму туу кезінде немесе ерте жастағы есту, көру, тірек-қимыл аппараты және т.б. жетіспеушілігімен байқалады.

Дефицитарлы даму- дамудағы көптеген бұзылыстарды қамтиды. Бұл естудің, көрудің, тірек-қимыл аппаратының, танымдық-когнитивті алғышарттарының дамымауымен сипатталады.

Осы категорияларға дамуында көптеген бұзылыстары бар (күрделі және біріктірілген) балалар да жатады. Аталған топқа көбінесе білім беру жүйесінде әртүрлі біріктірілген дамымаушылық

топтары : есту немесе көру және когнитивті пререквизиттері, тірек қимыл аппаратының жетіспеушілігі мен есту немесе көру, және тағы басқа күрделі және ауыр біріктірулер кіруі мүмкін.

Осындай жіктеу көптеген мамандардың (алдымен, дәрігерлер, логопедтер, дефектологтар) қосылып, ортақ шешімге келуіне көмек береді. [3]

Медициналық–әлеуметтік–педагогикалық қолдау көрсетуді дұрыс құрастыру үшін төмендегі заңдылықтарды білу қажет:

- Әртүрлі жастағы қалыпты онтогенезінің кезеңдері мен заңдылықтары;
- Әр жастағы психологиялық ерекшеліктерін білу;
- Дамуында әртүрлі спецификалық ерекшеліктері бар балалардың дизонтогенезі және осы жағдайдың болу себептері мен механизмдерін білу;
- Әртүрлі жас кезеңдеріндегі балалар қауымының өзара қатынасының даму заңдылықтарын білу .

Қолдау көрсету тобының қызметі әрбір нақты баланың даму ерекшеліктерін зерттеуге, жеке қолдау көрсетуге бағдарламасын құрастыруға бағытталған.

Жеке жоспарлаусыз динамикалық дамуды бақылауға болмайды. Ерте жастан көмек көрсету (1,5 жастан 3 жасқа дейін) және де медициналық – әлеуметтік түзету көмегін көрсету өте маңызды. Мекемелердің денсаулық сақтау ұйымдарымен өзара қарым-қатынаста болуы үлкен рөл атқарады.

Түзету көмектерін көрсету кезінде бастапқы кезеңінде дәрігерлердің, педагогтардың, психологтардың, әлеуметтік қызметкерлердің тиімді ынтамақтасстығы маңызды.

Кей жағдайда басқа да мамандардың көмегі қажет болуы мүмкін. Мысалы, тифлопедагог, сурдопедагог, логопед және т.б.

Ерте жастан көмек көрсетудің қызметтері:

- Туылған кезде және ерте жастағы балаларды психологиялық-медициналық-педагогикалық тексеруден өткізу;
- Ерте жастан балаларға кешенді түзете-дамыту көмегін көрсету;
- Ерте жастан денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу мәселелері жайында ата-аналарға кеңес беру.

Инклюзия – қалыпты балаларға қол жетімді мүмкіндіктері әртүрлі балаларды толықтай мектеп өмірінің позитивті аспектілеріне қосу. [4]

- Интеграция – мүмкіндігі әртүрлі балаларды мектеп және сынып құрылымына қосуды мақсат ететін бағдарлама.

Мүмкіндігі әртүрлі балалар – өзінің қатарластарымен салыстырғанда тапсырмаларды орындауда көзге түсетін ерекшеліктері кездесетін балалар.

Жоғарыда айтылғанды қамтығанда психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңесінің (ПМПК) мамандарының міндеттерін қысқаша сипаттағанда:

Невропатологтың диагностикалық міндеттері: баланың жай-күйін бағалау, ағымдағы белгілерін анықтау, немесе бұрын болған неврологиялық ауруы туралы. Моторлық сипаттамаларын жуықтап бағалау, ауызша және психологиялық дамуы, баланың неврологиялық ауруы бар туралы (неврологиялық бұзылыстардың болуы немесе болмауы.)

Дефектологтың диагностикалық міндеттері: балалардың білім деңгейін, дағдыларын, балалардың жасына сәйкестігін және бағдарламалардың (мектепке дейінгі білім беру мекемелері, мектеп жасындағы білім беру мекемелері) білім қабылдау деңгейін бағалау.

Сурдопедагогтың диагностикалық міндеттері: есту қабілеті деңгейін педагогикалық бағалау, қабылдау және ауызша сөз сөйлеу ерекшеліктері және қосымша факторлардың болуын, есту қабілеті нашар балаларға жалпы психикалық дамуына әсер ету.

Логопедтің диагностикалық міндеттері: коммуникативтік, лексико-грамматикалық және сөйлеген сөздің түсінуінің ерекшеліктерін бағалау. Баланың тек қана логопедпен ғана емес, одан да басқа мамандармен қарым-қатынасының ерекшеліктерінің арқасында байқауға болады. Одан

басқа сөйлеу тілінің дыбыс айту жағы, буын заңдылығын ұстануы, фонетика-фонематикалық қабылдау ерекшеліктері, сөзжасам жасауы, дизартриялық бұзылыстары т.б. жағдайы.

Тифлопедагогтың диагностикалық міндеттері: көрнекі қабылдау ерекшелігін педагогикалық бағалау, көру жүйесінің нашарлауы, қосымша факторлар, баламен жұмыс істеуді бағалау, баланың білім алуы үшін қажетті жағдайларды анықтау (соның ішінде, арнайы жабдықтар мен арнайы дидактика).

Психиатрдың диагностикалық міндеттері: мінез-құлықты бағалау, баланың жасына сай болуы үшін мінез-құлықтың жеткіліктігі, психологиялық денсаулықтың кез келген ауытқулардың белгілері (психикалық аурулар), соның ішінде медициналық жазбалар мен бала дамуының тарихына байланысты деректер. Дәрігерлер балалардың оқу мекемелерінің қажетті жағдайына бейімделу ықтималдылығын бағалау. Соның ішінде балаларға психиатрдың қолдау қажеттілігі, атап айтқанда, қосымша зерттеулер және медициналық емдеу үшін мұқтаждықтары. Бұл деректер мен тарихты қоса алғанда негізделген.

Психологтың диагностикалық міндеттері: баланың дамуының деңгейі мен ерекшеліктерінің, оның мінез-құлқының, сыни көзқарасының адекватты жағдайының, коммуникативтілігінің когнитивтік дамуының жасына сәйкестігінің бағалауы. Баланың мүмкіндігін байқау, оның арасында жұмысқа қабілеттілігінің ерекшеліктері, балалардың ортасында және оқу мекемелерінде адаптациялық мүмкіндіктерін бағалау.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Сухарева, Г.Е . *Клинические лекции по психиатрии детского возраста.* \ Г.Е Сухарева. Т. 1. - М: Медгиз,1955. – 459с
2. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. *Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога.* –М: Отдельное издание, 2003.
3. Шешембекова, М.С. –*Роль и потенциал центров психолого-педагогической коррекции в продвижении инклюзивного образования в Казахстан* \ М.С. Шешембекова. - Алматы,2016.
4. Сулейменова, Р.А. *Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с органическими возможностями* \ Р.А. Сулейменова М.: Академия, 2001
5. Тайжан, А.А. *Патологические основы метаболической терапии перинатальной энцефалопатии у недоношенных детей.* \ М: Академия, 1984

УДК: 378-1А

МРНТИ: 14.85.09

Алиханова Г.Е,¹ Сманова А. А.²

¹аға оқытушы ТарМПИ, gulbanu68@mail.ru.

²докторант Абай атындағы ҚАЗҰПУ, alua_87.87@mail.ru.

ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ИНТЕРАКТИВТІ ТАҚТАНЫ КОЛДАНУДЫҢ БІЛІМ САПАСЫН ЖАҚСARTУДАҒЫ ҚАЖЕТТІЛІГІ

Аңдатпа

Мақалада жаһандану заманында білімнің бүкіләлемдік кеңістігіне ену үшін, білім сапасын модернизациялау қажет. Қазіргі таңда білімнің мазмұны да, оған қойылатын талаптар да өзгерді. Қазір жалпы барлық оқу орындарында оқытудың инновациялық технологиялары қолданыла бастады. Осыған орай, қазіргі кезде білім сапасын жаңартуға байланысты интерактивті тақтаның қажеттілігі өте зор. Тақырыптың көкейкестілігі білім сапасын жаңғыртуға байланысты интерактивті тақтаны қолдану маңыздылығының артуында. қазіргі заман талабына орай, бәсекеге қабілетті білім беру.

Мақаланың мақсаты интерактивті тақтаны қолданудың қажеттілігі мен тиімділігін анықтау болып табылады. Мақалада оқыту процесінде интерактивті тақтаның мүмкіндіктері мен ерекшеліктері және оған қойылатын талаптар туралы айтылады.

Түйін сөздер: интерактивті тақта, мультимедиялық құрылғы, жаңа интерактивті әдістер, білім сапасын жаңғырту, ерекшелік, мүмкіндіктер.

Аннотация

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК НЕОБХОДИМОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Алиханова Г. Е.¹, Сманова А.А.²

¹ старший преподаватель. ТАРГПИ. gulbanu68@mail.ru.

² докторант. КазНПУ им.Абая. alua_87.87@mail.ru.

В статье описываются возможности и особенности интерактивной доски и требования к интерактивной доске. Вступая в мир образования в эпоху глобализации, необходимо повысить качество образования. В настоящее время, содержание образования и требования изменились. Теперь использование инновационных технологий необходимо во всех образовательных учебных заведений. В связи с этим, в настоящее время мы имеем большую потребность в интерактивной доске для повышения качества образования. Актуальность данной темы в целях повышения качества образования заключается в повышении важности использования интерактивной доски.

Целью статьи является определение необходимости и эффективности использования интерактивной доски.

Ключевые слова: интерактивная доска, мультимедийные устройства, новые интерактивные методы, повышение качества образования, специфичность, возможности.

Abstract

INTERACTIVE WHITEBOARD AS NECESSARY MEANS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF EDUCATION

G.E. Alikhanova¹ A.A. Smanova²

¹ senior lector, Taraz state pedagogical institute, gulbanu68@mail.ru.

² doktorant. Kazakh National Pedagogical University named after Abai, alua_87.87@mail.ru.

This article describes the capabilities and features of the interactive whiteboard and the requirements to the interactive whiteboard. Entrance into the world of education in the era of globalization is necessary to improve the quality of education. Currently, the content of education and the requirements have changed. Now the use of innovative technologies is necessary in all educational institutions.

In connection with this, now we have a great need to improve the quality of education of interactive whiteboards. The aim of this article is in order to improve the quality of education in raising the importance of using interactive whiteboards. The purpose of the article is to determine need and effectiveness of the use of the interactive whiteboard.

At the moment, a great need for the interactive whiteboard in improving the quality of education.

Key words: interactive whiteboard, multimedia devices, new interactive methods, improving the quality of education, peculiarity, opportunity.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы еліміздің білім беру жүйесін заманауи бетбұрыстарға сәйкестікке бағыттап, тың арналарға жол салудың ғылыми негізі болып табылады. [1]

«Келер ұрпақ алдында зор жауапкершілік жүгін арқалап келеміз» деген Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың сөзі ұстаз қауымына үлкен тапсырыстарды артып отыр.

«Қазіргі заманда жастарға ақпараттық технологиямен байланысты әлемдік стандартқа сай мүдделі жаңа білім беру өте қажет»деп, Елбасы атап көрсеткендей жас ұрпаққа білім беру жолында интерактивті технологияны оқу үрдісінде оңтайландыру мен тиімділігін арттырудың маңызы зор.[1]

Қазақстан елінің барлық оқу мекемелерінде білімнің жаңа жүйесі енгізіліп жатыр. Мұндағы негізгі мақсат – жаһандану заманында білімнің бүкіләлемдік кеңістігіне ену. Осыған орай, білімнің мазмұны да, оған қойылатын талаптар да өзгереді. Сол себепті қазір жалпы барлық оқу орындарында оқытудың инновациялық технологиялары қолданыла бастады. Сондықтан жанашылдық керек, яғни, инновациялық жүйе негізінде оқу орындардағы білім алушының белсенділігін арттыру, өзіне сенімділігін қалыптастыру, танымдық-шығармашылық қабілетін дамыту, сабақта, сабақтан тыс уақытта өз ойын еркін жеткізе білуге үйрету, қоғамда болып жатқан оқиғаларға қатысты көзқарастарының болуы, қазіргі ұстаз қауымының алдында тұрған ең маңызды міндеттерінің бірі.

Қазіргі кезде білім беру саласын, оқытудың әр түрлі техникалық мультимедиялық құралдарын, оның ішінде интерактивті тақтаны пайдаланусыз елестету мүмкін емес. Сондықтан уақыт талабына сай

білім мазмұнын жаңарту бүгінгі күннің басты міндеті. Қазіргі жағдайда еліміздің білім беру жүйелерінде ХХІ ғасыр жастарына білім беру мен тәрбиелеу бағытында сан алуан жұмыстар жүргізілуде. Ал мұғалімнің негізгі ұстанған мақсаты – білімнің жаңа үлгісін жасап, белгілі бір көлемдегі білім мен білік дағдыларын меңгерту, оқу материалын қаншалықты деңгейде меңгеруін бақылаудың, оқу мен тәрбие үрдісін ұйымдастырудың сан түрлі жаңа әдіс – тәсілдерін іздестіру, жаңа технологияларды сабақта тиімді пайдалана білу.[2]

Еліміздің болашағы көркейіп, өркениетті елдер қатарына қосылуы, бүгінгі ұрпақ бейнесімен көрінеді. Дүниежүзілік озық тәжірибелерге сүйеніп, жаңа типті оқыту, яғни әр баланың табиғи қабілетін дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасай отырып, оны жан-жақты дамыту керек. Қазіргі білім беру мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас пайда болып, оқытудың жаңа технологиясы өмірге келді. Яғни, педагогикалық технология ұғымы іс-әрекетімізге кеңінен еніп, қолданылуда. Елбасының «Жаңа әлемдегі – жаңа Қазақстан» жолдауында он-лайн тәсілінде оқыту тәжірибесін дамытып, елімізде оқу теледидарын құру қажет деп айтылған болатын.[3]

Елде болып жатқан саяси, әлеуметтік, экономикалық және басқадай өзгерістер білім беру жүйесіне үлкен әсерін тигізді. Бұл өзгерістер оқу орындарында жаңа пәндер енгізіп қана қоймай, оқыту әдістемесінің де өзін өзгерту қажеттігін туғызды. Біздің еліміздің дамуының демократиялық жолын таңдап алғандықтан қазіргі кезде шешім қабылдауға халықты тартудың да маңызы зор. Бұл аудиториядағы жұмысқа да қатысты: оқушылар сабақ кезінде мейлінше белсенділік көрсетуге тиіс. Оқушылардың белсенділігін арттыруға мүмкіндік жасайтын әдістемелік амалдарды көбіне интерактивтік деп атайды. Сонымен қатар, сабақ үстінде оқушы мен мұғалімнің арасында тығыз қарым-қатынас байқалса, бұлайша оқытуды интерактивті деп атауға болады. Әдетте мұндай қарым-қатынаста оқушылар әлдебір мәселені талқылап соның шешімін табуға талпынған маңызды. Себебі интерактивті оқытудың басты мақсатының өзі-оқушылардың өз бетінше ой қорытып жауап табуға үйрету. Интерактивті технология өзара қарым-қатынастың мол ауқымын қамтиды.

Сабақта жаңа интерактивті әдістерде қолданғанда, оқушының топпен жұмыс жасауға қатыспауы мүмкін емес, бірін-бірі толықтыратын, сабақ кезінде барлық оқушылардың қатысуын ұйымдастыратын оқыту әдісі.

Интерактивті әдіспен оқытқанда білім алушының: -ақыл-ойы дамиды, еркін ойлауға мүмкіндік береді, шығармашылық белсенділігі артады, ұжымдық іс-әрекетке тәрбиеленеді, тіл байлығы жетілдіріледі, жан-жақты ізденушілігі артады. Кез келген оқыту технологиясы оқытушыдан терең теориялық, психологиялық, педагогикалық, әдістемелік білімді, үлкен педагогикалық шеберлікті, шәкірттердің жан дүниесіне терең үңіліп оны ұғына білуді талап етеді.[4]

Сабақта интерактивті технологияны қолдану оқушының танымдық белсенділігін арттыруға, оқушы пікірін тыңдауға, белгілі бір идеяны қабылдауды, зерттеуді, салыстыруды үйретеді.

Жаңа технологияларды күнделікті сабақ үрдісінде пайдалану үшін, әр ұстаз алдында отырған баланың жас ерекшелігін ескеріп, өзінің шеберлігіне орай таңдап алады. Жаңа әдістерді қолдануда интерактивті тақтаның пайдасы зор. Интерактивті тақта арқылы көптеген тапсырмалар орындауға болады. Тапсырманы орындауға барлық оқушы қатысады. Әсіресе тұйық, өз ойын жеткізе алмайтын, өздеріне сенімсіздеу оқушылардың өздері жазбаша жұмысты қызыға орындайды. Өйткені интерактивті тақтаның келесі бетінде ол тапсырманың дұрыс жауабы беріледі, сол арқылы оқушы өзінің жауабын салыстыра тексеріп, өзін-өзі бағалайды. Топпен жұмыстану барысында белсенділік көрсете отырып, топтау, Венн диаграммасына түсіру, сәйкестендіру әдістерін интерактивті тақтада орындап, уақытты үнемдеуге болатынын көруге болады. Сабақты бекіту бөлімінде активпультті пайдаланып, уақытты үнемдеу, оқушының шапшаңдық қабілетін, өз білімінің нәтижесін көруге дағдыланады. [5]

Қазіргі таңда білім беруші педагог оқу үрдісінде оқытудың дәстүрлі әдістерінен, мультимедиялық құрылғыларды пайдаланатын, жаңа интерактивті әдістерге көшуге тиіс. Ол үшін әр педагог өз біліктіліктерін көтеруге міндетті.

Заманымызға сай қазіргі қоғамды ақпараттандыруда педагогтардың біліктілігін ақпараттық – коммуникациялық технологияны қолдану саласы бойынша көтеру негізгі міндеттерінің біріне айналды. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – білім беру бағдарламаларын меңгеру үшін жағдайлар жасау керек» деп көрсетілген. [6]

Солардың бірі білім беруді ақпараттандыру барысында дидактикалық және оқыту құралы болып компьютер саналады. Сондықтан кез – келген білім беру саласында мультимедиялық электрондық оқыту құралдары барлық пәндерді оқытуға пайдаланылады. Бұл бағытта ақпараттық технологияны оқыту үрдісіне екіпінді түрде енгізу бағытында және қолданылатын жаңа құралдардың бірі – бағдарламалық – техникалық кешен болып саналатын «Автивті экран», яғни, интерактивті тақта болып табылады.

Интерактивті тақта бұл компьютердің қосымша құрылғыларының бірі және де дәріс берушіге немесе баяндамашыға екі түрлі құралдарды біріктіретін: ақпараттың кескіні мен қарапайым маркер тақтасын біріктіретін құрал. Демек интерактивті тақта компьютердің дисплейі. Яғни, компьютердегі барлық материалдарды интерактивті тақта бетінде көрсетуге болады.

Оқу үрдісінде компьютер мен проектордың көмегімен интерактивті тақтаны қолдану оқытудың әсерлілігін барынша жоғары етеді. Интерактивті тақтаның (ИТ)-барлық мүмкіндіктерін қолдану үшін оқытушы сабақты түбегейлі жоспарлау керек. ИТ-да құрастырылған сабақты бір рет емес, бірнеше рет

колдануға болады. Бұл уақытты үнемдейді. Оқытушы өзіне қажетті бір емес бірнеше ресурстарды таңдай алады. Жоғарыда аталған ресурстар кәдімгі сабақта қол жете бермейтін компьютердің мүмкіндіктерін, атап айтсақ, түс өзгерту, жылжыту, дауыс шығару т.б. ИТ арқылы пайдалануға үлкен жағдай туғызады. Бүгінгі таңда өскелең ұрпаққа сапалы білім беру барысында осы аталмыш технология нәтижелі жетістік, барлық оқу орындары интерактивті тақтаның педагогикалық мүмкіншіліктерін аса жоғары бағалауда. Оны іс жүзінде тиімді қолдану тәсілдерін үздіксіз зерттей бастады.

Шынында да, интерактивтік тақта сабақты түрлендіруге көмегін тигізіп, яғни оқытудың барлық кезеңінде, әсіресе гуманитарлық пәндерді оқытуды қызықты да әсерлі өткізуге ықпалын тигізеді. ИТ білім сапасын күшейтуге көмектесетін бірден бір ең қажетті құралдың біріне айналып отыр. Міне, тақырыптың көкейкестілігі жоғары екендігін осы тұста байқауға болады.

Оқушыны ойлау мен сөйлеу дағдыларына жетілдіруде мультимедиялық құрылғылар, оның ішінде интерактивті тақта арқылы интерактивті әдісті қолдану баланы тәрбиелеп, оған білім беруде үлкен жетістікке апаратын.

Интерактивті тақтамен жұмыс істеудің мұғалім үшін артықшылығы:

- Мұғалімге жаңа материалды визуалды түсіндіруге мүмкіндік береді;
- Кез-келген қосымшалардың үстіне сурет салуға және жазба жазуға мүмкіндік береді;
- Артық уақыт, күш-жігер жұмсамай тақтадағы кескінді, сабақ уақытында жасалған жазбаларды сақтауға және баспаға беруге, және материалды қабылдау деңгейін тексеруді жеңілдетеді.
- Мұғалімдерді оқытудың жаңа түрлерін іздеуге, кәсіби шеберлікке ынталандырады, құзыреттіліктерін арттырады;
- Үлгерімі нашар оқушылардың қызығушылығын арттыра алады;
- Білімгердің білімін тексере алу мүмкіндігіне ие бола алады;
- Уақыт үнемдейді;
- Кері байланыс жасай алады ; («оқушы-оқытушы»)
- Дайындаған материалдарды студентке электронды нұсқасын бере алады;
- Үлкен аудиториямен жұмыс жасай алады

Білім алушы үшін интерактивті тақтамен жұмыс істеудің артықшылығы:

- Сабақты қызықты етеді және оқушы мотивациясын дамытады;
- Ұжымдық (топтық) жұмысқа қатысуға, жеке және әлеуметтік дағдыларын дамытуға көп мүмкіндік береді;
- Оқыту материалының түсінікті, тиімді және өзгермелі берілуінің арқасында оқушылар қиын сұрақтарды жеңіл және тез қабылдайды.
 - Білім алушы, тіпті үлгермейтін, сабаққа келмейтін, қабілеті нашар, ынтасы нашар білімгерлерде шығармашыл түрде жұмыс істей бастайды және өздеріне деген сенімі арта түседі. (білімгер саусақтың ұшымен тез, еш қиындықсыз ИТ-ғы мәліметке қолын тигізе алады, үлкен объектілерді, түрлі-түсті кескіндерді, диаграммаларды тақтадан көріп, ары-бері оңай жылжыта алады, сурет салады, ой-өрістерін дамыту мүмкіндігіне ие болады т.б.)
 - Білімгер өз білімін тексере алады;
 - Бір сабақта көру, есту, жазу мен оқу дағдыларын қалыптастыру мүмкіндіктеріне ие бола алады;
 - Басқа елдердің тарихы мен мәдениетімен танысу үшін ИТ арқылы өзге елдерге интерактивті саяхат жасай алады.

Интерактивті тақтаның керемет мүмкіндіктерінің бірі сабақты көп жіберетін білімгердің белсенділігімен шығармашылығы артады. Оқуға ықпалы жоқ, оқығысы келмейтін оқушы үшін интерактивті тақта таптырмайтын құрал. Басқа ешқандай құрылғы мұндай мүмкіндіктер бере алмайды. Компьютердің кішкентай мониторы арқылы ондай мүмкіндіктерге қол жеткізу мүмкін емес.

ИТ-ның барлық мүмкіндіктерін толық пайдалану үшін, оның құрылғылары, яғни компьютер, проектор және ИТ-ға арналған бағдарламалар болуы тиіс. Сонымен қатар, басқада заманауи мультимедиялық құрылғылардың бағдарламалық қамтылуын қадағалаған жөн. ИТ-ның қондырылуына, орналасуына, қауіпсіздігіне, кепілдігіне және интернетке қосылуына көңіл аударған дұрыс. ИТ білім үрдісінде қолданылатын ақпаратты көрсетуге және оны компьютермен басқаруға тағайындалған әмбебап интерактивтік жүйе болып табылады. [7]

ИТ оқыту мен үйретуді әртүрлі бағытта өткізуге мүмкіндік береді:

- Презентация, модельдер жасау және оны демонстрациялау: қажет бағдарлама мен қорды интерактивті тақтамен өзара үйлесімді қолдану жаңа сабақты түсінуді жақсартады.
 - Білімгердің белсенділігін, қызығушылығын арттыру. ИТ-ны қолдану арқылы білімгерді жігерлендіру артады;
 - Сабақтың өтуі мен жылдамдығы (темп). ИТ сабақты жоспарлау мен барысын оның темпін жақсартады.
- Интерактивті тақта оқу материалын көрнекті түрде жеткізудің тамаша амалы, сабақты қызықты да қарқынды өткізуге, әр түрлі ресурс көздерінен мәлімет жинақтап ұсынуға мүмкіндік береді.

Оқытушылар интерактивті тақтаға арналған арнайы бағдарламалық қамтамасыз етуді және оның негізгі мүмкіндіктерін игеруі қажет. Және де интерактивті тақтамен жұмыс істеуде қандай ресурстар көмектесе алатынын анықтап алу маңызды. [7]

Интерактивті тақтаның **мынандай ерекшеліктерін** атап өтуге болады:

- Сабақта презентация, слайд жасауға мүмкіндік береді;
- Интернет желісін пайдалануға мүмкіндік береді;
- Сабақты жоспарлау мен өту барысы, жылдамдығы артады;
- Білімгердің білімге деген қызығушылығы, мотивациясы жақсарады;
- Түрлі – түсті айқын, ұқыпты әртүрлі кескіндер, объектілер мен диаграммаларды үлкен экраннан көріп оларды маркермен, немесе саусақпен ары – бері жылжытуға болады;
- Бір емес бірнеше терезелерді бір мезгілде ашуға мүмкіндік береді;
- Өткен сабақ материалдарын сақтап, оны қайта пайдалануға болады;
- Қиын мәліметтер мен материалдардың түсіндірілуін жеңілдетеді;
- Сабақтың өтілуі, екпінділігі мен өнімділігі артады;
- оқытудың әртүрлі тәсілдерін қолдануға мүмкіндік береді;

Әрбір білім беруші оқу үрдісінде интерактивті тақтаны қолданса, жоғарыда аталған барлық мүмкіндіктерге қол жеткізіп, білім сапасын модернизациялауға үлкен үлес қосып, көптеген жетістіктерге жетері сөзсіз.[8]

Дегенмен, интерактивті тақтаның төмендегідей **тиімсіз жақтары** да бар:

- интерактивті тақта жай стандартты тақтаға қарағанда өте қымбат;
- көптеген оқытушылардың компьютермен жұмыс жасау біліктіліктері төмен;
- санитарлық нормаларды сақтау үшін, сабақта интерактивті тақтамен жұмыс істеу уақыты шектеулі. [8]

*Кез-келген электронды құрылғының денсаулыққа кері әсері бар екені анық. Сондықтан барлық мультимедиялық интерактивті құрылғыларға қойылатын талаптар бар. Соның ішінде, **интерактивті тақталарға қойылатын талаптар:***

- тақтаның сапасына көңіл аудару қажет;
- сатып алар кезде сертификат пен экспертизадан өткендігі туралы құжаттарды талап ету керек;
- тақтаны, проекторды дұрыс орналастыру керек;
- оқытушының тақтаға дайындаған материалдары, ақпараттары талапқа сай жасалу керек;
- қауіпсіздігіне;
- желіге және интернетке қосылуын тексеру.[9]

Оқыту үрдісінде интерактивті құрылғыларды қолданып, білім сапасын арттыру үшін, әрбір білім беруші кәсіби-әдістемелік деңгейін көтеріп, инновациялық-технологиялық біліктілігін дамытуға міндетті және интерактивті құрылғыларды қолдануды үйретуге арналған семинарлар мен курстарды көбейтудің қажеттілігі артып отыр.

Қорыта айтқанда, білім сапасын жақсартуда интерактивті тақтаның қажеттілігі жоғары екендігіне көзіміз жетті. ИТ-ның оқыту процесінде оқытушыға да, білім алушыға да беретін мүмкіндіктері, артықшылықтары өте көп. Сонымен қатар, оқыту барысында интерактивті тақтаға қойылатын талаптары мен тиімсіз жақтарын ескерген дұрыс деп ойлаймын. Заман талабына сай, оқытушыға, білімгерге бәсекеге қабілетті болатындай білім беру үшін, осы мультимедиялық құрылғыларды, оның ішінде интерактивті тақтаны қажетті деңгейде, білім алушыны құлшындырып, белсендіру, олардың қызығушылығын өз пәнімізге арттыру мақсатында қолдана білейік.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010.
2. «Қазақ ұстазы» педагогикалық ғылыми-инновациялық ізденістерге арналған республикалық журналы-№ 1(1) 2014.
3. Назарбаев Н.А. «Жаңа әлемдегі –жаңа Қазақстан» жолдау,2007ж. 28 ақпан
4. Көшімбетова С.А. Оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдердің пайдаланудың педагогикалық шарттары: пед. ғыл. канд. ... дис. – 2004ж.
5. А.Әлімов «Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орындарында қолдану» Оқу құралы - Алматы, 2009
6. Қазақстан республикасының «Білім туралы» Заңына өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы /Егемен Қазақстан. 29.10.11ж.
- 7.Х.Касымова п.ғ.к.Кәсіптік мектептің арнайы пән сабақтарында интерактивті тақтаны қолдану мүмкіндіктері. Орал, 2013
8. Алиханова Г.Е «Гуманитарлық пәндерді оқытуда интерактивті тақтаны қолданудың тиімділігі» магистрлік диссертация. Тараз, 2014
9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод.пособие. - М.: Высшая школа, 2000/

УДК 373 005. 336.2
МРНТИ: 14.01.93

Капалыгина И.

¹ к п н, заведующий кафедрой естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье представлены здоровьесберегающие технологии, которые позволяют осуществлять процесс здоровьесбережения школьников. Главной целью применения таких технологий является укрепление здоровья, защита благополучия школьника, сохранение, профилактика заболеваний. Заявлены здоровьесберегающие принципы с учетом тенденций современного образования, особенностей индивидуального развития каждого ребенка. Оздоровительно-досуговые технологии предусматривают терапевтическое воздействие двигательной активности на психическое и соматическое состояние здоровья школьника. Коррекционно-поддерживающие технологии направлены на исправление недостатков в развитии психических функций и личностных свойств учащихся. Медико-профилактические технологии представляют собой физиолого-гигиенические условия обучения. Технологии сохранения психологического комфорта в информационном пространстве школьников и технологии формирования здоровой речевой среды представляют собой внутреннюю удовлетворенность, психологический комфорт школьника при работе с людьми и техникой.

Ключевые слова: здооровьесберегающие технологии, здоровьесберегающие принципы, коррекционно-поддерживающая деятельность, здоровая речевая среда, зрительное восприятие, видеоэкологическая среда.

Аңдатпа

Капалыгина И.И.¹

МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН
ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛ

¹Янка Купала атындағы Гроднен Мемлекеттік білім беру мекемесінде лингвистикалық және шынайы ғылыми пәндерді оқыту кафедрасының меңгерушісі

Мақалада оқушылардың денсаулық сақтау үрдісін іске асыруға мүмкіндік беретін денсаулық сақтау технологиялары ұсынылған. Бұл технологияларды қолданудың басты мақсаты оқушылардың денсаулығын нығайту, аурулардың алдын алу, сақтандыру болып саналады. Заманауи білім беру үрдістері мен балалардың жеке ерекшеліктерін есепке ала отырып, денсаулық сақтау қағидалары көрсетілген. Денсаулық сақтау технологиялары оқушылардың психикалық және соматикалық жағдайына терапиялық ықпал етуді болжайды. Түзетушілік-қолдау технологиялары оқушылардың тұлғалық ерекшеліктері мен психикалық функцияларының дамуындағы жетіспеушіліктерді түзетуге бағытталған түзетушілік-қолдау технологиялары көрсетілген. Медициналық-профилактикалық технологиялар оқытудың физиологиялық-гигианалық жағдайларын құрайды. Ақпараттық кеңістікте психологиялық жағдайды сақтау ішкі қанағаттандыруды, оқушылардың адамдармен және техникамен жұмыс жасау барысындағы психологиялық жағымды ақуалын сипаттайды.

Кілттік сөздер: денсаулық сақтау технологиялары, денсаулық сақтау қағидалары, түзетушілік-қолдау әрекеті, қалыпты тілдік орта, көріп қабылдау, видеоэкологиялық орта.

Abstract

FEATURES OF USE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOL

Kapalygina I.I.¹

¹ *c p s, the head of the department of natural-science and linguistic disciplines and techniques of their teaching establishment of education "The Grodno state university of Janka Kupala". Republic of Belarus.*

Health saving technologies which allow to carry out process of a health-saving of school students are presented in article. A main goal of use of such technologies is strengthening of health, protection of wellbeing of the school student, conservation, prophylaxis of diseases. The health saving principles taking into account tendencies of modern education, features of an ontogeny of each child are declared. Recreational and leisure technologies provide therapeutic impact of a physical activity on the mental and somatic state of health of the school student. The correctional supporting technologies are directed to correction of shortcomings of development of mental functions and personal properties of pupils. Medico-preventive technologies represent fiziologo-hygienic conditions of training. Technologies of preservation of psychological comfort in information space of school students and technology of formation of the healthy speech environment represent internal satisfaction, psychological comfort of the school student during the work with people and the equipment.

Keywords: health saving technologies, the health saving principles, the correctional supporting activity, the healthy speech environment, visual perception, the video ecological environment.

Здоровьесберегающий компонент является одним из необходимых компонентом в системе образования. Учитывая положительные и отрицательные аспекты информационного и образовательного компонента, необходимо взять во внимание психическое, физическое, нравственное благополучие школьников. Здоровьесберегающие технологии обладают значительным потенциалом сохранения здоровья детей при условии их применения в учебно-воспитательном процессе школы. Здоровьесберегающая образовательная технология представляет собой систему, создающую максимальные возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования. Такая система включает физиолого-гигиенические условия, которые необходимы в помещении для учебной деятельности ребенка и для работы за компьютером, эмоционально-психологические условия взаимодействия с людьми и техникой, информационно-безопасные условия для работы с информационными ресурсами. Главная цель применения здоровьесберегающих технологий – укрепление здоровья, защита физического и психического благополучия школьника, сохранение работоспособности на относительно высоком уровне, профилактика заболеваний и, в конечном счете, продление творческой активности. При применении здоровьесберегающих технологий важное значение имеют реализация основополагающих принципов учета специфичности обозначенной области жизнедеятельности человека, тенденций современного образования, а также особенности индивидуального развития каждого ребенка. *Принцип интегративности* основан на интеграции различных областей знания о здоровье во взаимосвязи с семейным воспитанием. *Принцип индивидуальности* учитывает индивидуальные особенности учащихся. *Принцип доминанты* основан на возникновении у школьника устойчивого очага возбуждения и наличии доминирующих потребностей в сохранении и укреплении индивидуального здоровья, бережного отношения к здоровью других людей и среды обитания. *Деятельностный принцип* предполагает побуждение ребенка к деятельности по формированию, сохранению и укреплению индивидуального здоровья, проявление активной жизненной позиции и волевой активности личности, направленной на физическое, психическое и нравственное совершенствование. *Принцип природосообразности* подразумевает учет сенситивных периодов развития биологического и социального в человеке, потребностно-мотивационной сферы и типологических свойств личности в соответствии с индивидуальными законами развития. *Принцип опережающих воздействий* обеспечивает реализацию ранней профилактики здоровья, «заблаговременность» воспитания, устойчивость к негативному воздействию вредных привычек. *Принцип альтернативности* профилактической работы способствует предотвращению реального приобщения ребенка к вредным привычкам, формирует у школьника конкретные поведенческие умения и навыки, обеспечивающие ему эффективную социальную адаптацию. *Принцип оздоровительной направленности* образовательного пространства способствует позитивному влиянию на здоровье, если организация учебно-воспитательного процесса соответствует возрастным особенностям учащихся, развивает каждого ученика, стимулирует учителя к использованию современных педагогических технологий, реализует двигательный режим. *Принцип научности* включает использование в образовательном процессе, в первую очередь, научно обоснованной информации, опирающейся на фундаментальные и прикладные научные исследования в области здоровья и оздоровительных технологий.

Общепринятой классификации здоровьесберегающих технологий не существует. К решению этой актуальной научно-практической проблемы разные авторы подходят по-разному. Проводя анализ научно-методической литературы, обобщая собственный педагогический опыт можно выделить виды социальных оздоровительных технологий, которые обеспечивают реализацию вышеуказанных положений и соответствуют принципам здоровьесбережения.

Оздоровительно-досуговые технологии. Положительный эффект дает терапевтическое воздействие двигательной активности на психическое и соматическое состояние здоровья школьника. В процессе физической нагрузки путем многократного повторения движений происходят формирование и совершенствование моторной и сенсорной ориентировки, тренировка нервно-мышечного аппарата. Развиваются мышечно-суставное чувство, ориентировка в пространстве и времени, память на последовательность движений, умение выполнять движение по словесной инструкции, анализ движения по качеству выполнения.

Рационально подобранная физическая активность способствует стимуляции деятельности центральной нервной системы, уменьшению переживаний больных, повышению социальной активности и коммуникативных способностей. Применение средств физической культуры с целью медицинской реабилитации позволяет снизить количество и частоту обострений хронических заболеваний. Оздоровительно-досуговые технологии предусматривают: занятия физическими упражнениями, учитывая индивидуальные предпочтения, возможности и возраст, хронические и текущие заболевания организма; соревнования, которые организуются среди равных по силе, возрасту людей; ходьба и бег в среднем и медленном темпе; игры на открытом воздухе в сочетании с закаливанием (купание и плавание, прогулки на лыжах, катание на коньках); игры и упражнения в домашней обстановке более спокойные и менее подвижные, чем игры на свежем воздухе; туристические походы и путешествия с преодолением различных препятствий; использование локальной гимнастики для различных частей тела (пальцев, шеи и др.), применение дыхательной гимнастики.

Коррекционно-поддерживающие технологии. Коррекционно-поддерживающая деятельность включает воздействия, направленные на исправление недостатков в развитии психических функций и личностных свойств учащихся, устранение личностных реакций, обусловленных эмоциональными расстройствами, такими как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность. Положительные эмоции являются неотъемлемой частью деятельности социального работника. Аксиома «В здоровом теле – здоровый дух» может читаться наоборот. Для поддержания физического здоровья необходимо психическое закаливание. Существенным условием здесь выступает поддержка человека, которая основана на оказании превентивной и оперативной помощи в решении проблемных жизненных ситуаций, стимулирующих развитие внутренних сил, направленных на укрепление физических сил, опирающихся на приемы консультирования, одобрения, содействия, помощи, заботы и защиты.

Основными направлениями коррекции нарушений и поддержки развития личности могут быть: помощь в разрешении психотравмирующих ситуаций, в формировании продуктивных видов взаимоотношений с окружающими людьми, в повышении социального статуса, в развитии компетентности в вопросах нормативного поведения; формирование и стимулирование сенсорно-перцептивных, мнемических, интеллектуальных процессов; развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения; формирование адекватных установок в семье на социально-психологические проблемы человека; создание атмосферы открытости, доброжелательности, взаимопонимания в окружающей социальной среде [6].

Приемлемы следующие виды коррекционно-поддерживающей деятельности: использование элементов вдохновения на многие позитивные дела; авансированность поощрений за содеянное, приносящее лично значимую и общественную пользу; реализация активного отдыха и переключение внимания на другой вид деятельности; применение психологических пауз (упражнения на дыхание, введение позы расслабления), лирических отступлений.

Медико-профилактические технологии представляют собой физиолого-гигиенические условия, включающие примерный перечень факторов, представляющих угрозу для здоровья школьников, разработанный медиками на современном этапе. *Воздушная среда.* При гигиенической оценке воздуха учитываются:

а) физические свойства воздуха: температура (16-17 градусов; влажность (50-60 %); скорость и направление движения воздуха (0,2-0,4 м/с) его охлаждающая способность; атмосферное давление; электрическое состояние (ионизация); уровень солнечной радиации радиоактивности;

б) теплопродукция и теплоотдача: теплопродукция (химическая терморегуляция: перемещение всего тела в пространстве); теплоотдача (физическая терморегуляция): излучение (инфракрасные лучи), кондукция (контактная теплопередача); конвенция (нагревание прилежащих к телу и все время перемещающихся слоев воздуха);

в) воздушно-тепловой режим: химический состав воздуха (постоянные составные части воздуха, и посторонние газы); механические примеси в воздухе (пыль, дым, сажа и др.); бактериальная загрязненность: (наличие микробов).

Совокупность физико-химических, биологических свойств воздушной среды образует понятие микроклимата [4].

Освещенность. При характеристике светового освещения рассматривается: а) достаточность (размер окон относительно сторон света, расположение затеняющих объектов, частота и качества стекол, количество и мощность светового освещения); б) равномерность (конфигурация помещения, контрастность окраски стен, оборудования, светильники); в) отсутствие теней на рабочем месте; г) отсутствие слепимости (поверхности с высоким коэффициентом отражения); д) отсутствие перегрева помещения (сила прямых лучей и лампы).

Видеоэкологическая среда изучает связь человеческого самочувствия с тем, что он видит: мебель, цвет, размер, линии, зрительное восприятие любых предметов, конфигурация проемов, окон, арок. Не рекомендуется однообразная по геометрическим формам мебель, прямоугольная, с многократно повторяющимися элементами архитектура, бело-серо-черное окружение с ритмично повторяющимися линиями. Приветствуется разнообразием форм линий, округлые очертания, комбинации различных геометрических фигур, не должно быть гомогенных агрессивных полей, комнатные растения, разнообразие форм предметов, высокие контрасты между светом и тенью, разнообразные фактура и структура поверхности, трансформация и видоизменение среды за счет подвижных элементов, смена экрана, мебели, наличие декоративных деталей, пастельные тона теплой световой гаммы [5].

Технологии сохранения психологического комфорта в информационном пространстве школьников. Эмоционально-психологические условия представляют собой внутреннюю удовлетворенность, психологический комфорт школьника при работе с людьми и техникой. Про человека говорят, что он существо социальное, а умение взаимодействовать – одна из важнейших человеческих качеств. При этом не последнюю роль играет понимание между людьми. В противном случае отношения могут разрушиться. Когда человек чувствует себя хорошо, его удовлетворяют условия жизни, тогда и возникают положительные эмоции – радость, удовольствие, душевное спокойствие. Если человеческие потребности не реализуются и условия жизни не устраивают, то возникают негативные эмоции – неудовлетворенность, страх, гнев, неуверенность в завтрашнем дне.

Эмоции по-разному влияют на здоровье человека: позитивные – делают его счастливым, укрепляют здоровье, поддерживают хорошее настроение. Негативные – делают человека несчастным, уничтожают веру в себя, что отрицательно сказывается на его здоровье. Каждое неисполненное желание человека, неудовлетворенная потребность – это энергия, которая не израсходовалась. Она может накапливаться и в самый неподходящий момент проявиться в виде слез, раздражения, грубости - это стрессы. Стрессы очень сильно подрывают физическое и духовное здоровье человека. Поэтому люди стремятся испытывать только положительные эмоции.

Эмоционально-психологические условия представляют собой умение запрашивать необходимую информацию; умение задавать вопросы (включенность, познавательная активность, развитость коммуникативных навыков, взаимный интерес, подавляющий утомление); количество видов учебной деятельности их продолжительность и чередование; наличие, место, содержание и продолжительность моментов оздоровления; эмоциональная разрядка; момент наступления утомления и снижение работоспособности; наличие и место методов, способствующих активизации; место и длительность применения технических средств; поза учащегося, чередование позы [5].

Состояние психологического здоровья ребенка зависит от его защищенности не только дома, в семье, но также и в различных учебных заведениях, в различных ситуациях. Создание *информационно-безопасных условий* связано с поддержанием психологического здоровья школьника. Чтобы не превратить школьника в придаток компьютерной или телевизионной техники необходима четкая позиция со стороны государства и семьи как в отношении контроля над СМИ и коммуникациями, так и в отношении оптимального использования их потенциала для воспитания полноценного поколения. Родителям и учителям учитывать некоторые особенности при работе с информацией и каналами ее получения в сфере образования подрастающего поколения: заблаговременная изученность информации и фактов; контроль посещаемых школьниками страниц; собеседования о вреде незнакомых сайтов и сообщений; критичность по отношению к информации; отработка личной точки зрения на факты и комментарии к страницам; проявление осторожности к привлекательной информации на различных сайтах.

При разработке стратегии информационной безопасности школьников необходимо учитывать уровень развития общества, степень влияния информации на сознание, поведение и точку зрения учащихся. Необходимо рассматривать вопросы о доступности и вседозволенности средств массовой информации детям. Социально-педагогические аспекты создания информационно-безопасных условий являются актуальными и нуждаются в дальнейшем внимании со стороны ученых и педагогов для создания благоприятного информационного пространства в социуме и воспитания подрастающего поколения.

Технологии сохранения зрительных функций. Зрительный анализатор (его центральный и периферический отделы) в период младшего школьного возраста ещё находится в стадии становления (Н.С. Преображенская, 1965г.). В 6 лет только ещё начинает совершенствоваться глубинное зрение, острота зрения составляет 0,86, а способность к стереоскопическому восприятию и различительная чувствительность к цвету меньше, чем в юношеском возрасте. Анализ состояния зрительных функций у детей школьного возраста нашей республики за последние годы свидетельствует о том, что острота зрения по мере перехода из класса в класс постепенно понижается, достигая в ряде случаев 50%, а к окончанию средней школы почти половина детей близоруки. Это явление связано, прежде всего, с возрастанием зрительной нагрузки, которая у школьников достигает иногда 10–12 часов в сутки. Анализ имеющихся данных, доказывающих системный характер происхождения утомления зрительного восприятия, позволяют прийти к следующему заключению. Происхождение утомления обусловлено множеством разнообразных факторов: сенсорным разрывом с естественной экологической средой, продолжительным воздействием серого (черно-белого) книжного фона, напряженно-статическим положением тела, отсутствием переключения ближнего зрения на дальнее и т.д.[2; 3; 7].

В современной школе наблюдается чрезмерное увлечение методиками «интеллектуального» развития в ущерб чувственному, эмоционально-образному. Реальный образно-чувственный мир заменяется искусственно созданным (виртуальным) миром букв, цифр, символов, слов. Это приводит к расщеплению в человеке чувственного и к распаду важнейшей психической функции – воображения. Еще воспитатели древности знали - «Verba docent, example trahunt» - слова учат, примеры увлекают. Дж. Дьюи утверждал: «Не учитель и учебник - источник знаний, а руки, глаза, уши, фактически все тело». Н.Т. Лебедева считает, что для облегчения зрительной работы и укрепления здоровья учащихся, важно хотя бы один урок в течение учебного дня проводить на воздухе [3].

Зрительное восприятие базируется на элементарном зрительно-двигательном рефлексе (сочетанных импульсных движений глаз и головы). При таком подходе к обучению подразумевается использование нестандартных приемов обучения чтению, рассказу, письму, счету с применением комплекса зрительных приемов. Отличительным моментом физкультурно-оздоровительных пауз является активное побуждение зрительно-двигательной активности в пространстве. Наглядность (зрительные метки) фиксируется в различных участках классной комнаты. Это могут быть игрушки или красочные картинки. Располагать их рекомендуется в разном удаленных участках учебного кабинета (например, две фиксируются по углам у фронтальной стенки, две – на боковой стене или отдаленной сзади). Игрушки и картинки подбираются с таким расчетом, чтобы вместе они составляли единый зрительно игровой сюжет. Целесообразно один раз в две недели сюжеты менять. В целях активизации работы организма школьников оздоровительные паузы выполняются стоя, при этом поочередно фиксируется взгляд на указанных зрительных метках, сочетая его с движениями головы, глаз, туловища. Данную форму организации активизации интеллектуальной деятельности можно использовать и в другом варианте в зависимости от целей и задач урока. Начало учебной деятельности, ознакомление с поставленной задачей требует личностного, участливого отношения ученика, его внутренних побуждений, что чаще всего сопряжено с познавательным интересом. Так, приступая к решению задач по математике, учитель, обращая внимание детей на яркие зрительные метки, приглашает их в гости к знакомой сказке. Дети считают предметы, выполняют задания на увеличение и на уменьшение количества предметов, придумывают по заданию учителя свои задачи. Выполняя задания учителя, младшие школьники поочередно фиксируют взгляд на указанных зрительных метках, сочетая его с движениями головы, глаз и туловища. В конечном итоге, чем лучше развито зрительное восприятие, тем совершеннее учебный процесс, а именно, повышается работоспособность и снижается утомление, тем выше успеваемость учащихся.

Технологии формирования здоровой речевой среды. Особую роль в получении и передаче информации играет речь, как средство общения, специфическая форма отражения действительности. В речи человека отражается его культура, воспитанность, духовное богатство, чистота мыслей. Она связана со сменой культурных ориентиров, ценностей и установок и следует за изменениями, происходящими в обществе. Свойства речи и свойства среды взаимосвязаны.

Современные средства массовой информации значительно расширяют круг общения современных школьников. Они полезны и доступны почти всем, обеспечивают приятный отдых и отвлекают от повседневных забот и обязанностей. Достаточно распространенным и в научном и в повседневном общении является такое понятие как средства массовых коммуникаций, куда относится система печатных, визуальных и аудиальных средств. Конечно, необходимую информацию учащиеся получают из непосредственного опыта, личного общения, как уже было сказано ранее, а также из разнообразных источников информации (книги, радио, телевидение, журналы, газеты и другие источники). Однако речь, которая звучит во время передач, кинофильмов не всегда способствуют формированию культуры речи школьников, развитию здоровомыслящей личности.

Направленность личности, ее качества, социальная значимость будут зависеть не только от социума, в котором она взаимодействует, но и от воспитания. Поэтому важную роль в становлении личности должна сыграть школа, одной из задач которой и является создание здоровой речевой среды школьника как важной составляющей информационной культуры личности. Здоровая речевая среда способствует созданию благоприятного информационного поля для развития личности, она формируется в результате взаимодействия учащегося с учителем.

Речь учителя – основное орудие педагогического воздействия и для ученика зачастую является единственным образцом литературной нормы и правильного построения речи вообще. Достичь мастерства в области правильной речи можно только в том случае, если работать над собой: пополнять знания, расширять кругозор, активно общаться с другими людьми, усваивая не только лучшие образцы речевого поведения, но и постоянно духовно обогащать себя.

Специфика учительской профессии заключается в постоянном деятельном контакте со школьниками. Педагогическое общение есть общение воспитателя и воспитанника. Воспитательная направленность речи педагога предполагает особый подход к отбору информации и ее подаче. Речь педагога служит передаче информации школьникам. В ней всегда присутствует дидактическая направленность: одновременно с передачей информации решаются задачи обучения. Это выдвигает особые требования к способам организации учебного процесса и изложения необходимой информации учащимся. Таким образом, особое внимание следует обращать на форму педагогической речи, ее нормативный характер, делать доступной не только для восприятия, но и для подражания.

Создать здоровую речевую среду для школьников не легко, учитывая влияние и воздействие информационных потоков вне школы. Современные школьники хотят не только сидеть и слушать учителя, подражая ему, повторяя слова и предложения, но и хотят проявлять самостоятельность, активно участвовать в обучении, применять свои знания, творить что-то новое. Необходимо добиваться понимания учащихся о том, какая информация полезна, а какая нет, какую вообще не следует брать во внимание.

В заключении хотелось бы отметить следующее. Применение здоровьесберегающих технологий в образовании не противоречит гуманистическим идеям в обществе. Данный факт подтверждает направленность процесса взаимодействия на личность, нуждающуюся в поддержке и защите; создание благоприятных условий для получения новых знаний, профессии, развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных интеллектуальных, физических качеств. Исключает недобросовестность и фальсификацию фактов. Это способствует передаче разным по своим возможностям школьникам накопленного научного и культурного наследия прошлого, формированию сознания и мировоззрения, которое поможет адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

Список использованной литературы

1. Акатов Л.И. *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов – М.: ВЛАДОС, 2003.- 368 с.*
2. Биран В.П. *Зрение и здоровье ребёнка. – Мн.: Польша, 1993. – 155с.*
3. Лебедева Н.Т. *Школа и здоровье учащихся. – Минск: «Университетское», 1998. – 220с.*
4. Попов, С.В. *Валеология в школе и дома / С.В. Попов. – СПб. : Союз, 1998. – 250 с.*
5. Советова Е.В. *Оздоровительные технологии / Е.В. Советова/. - Ростов н/Д: Феникс, 2006 – 288 с.*
6. Трофимова Н.М. *Основы специальной педагогики и психологии / Н.М.Трофимова [и др.]; СПб: Питер, 2010. – 304 с.*
7. Щербинина В. П. *Повышение эффективности зрительного восприятия младших школьников на уроках за счет введения сенсорно-развивающих режимов // Вестник Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Серия 1. – 1999. - № 1. – С.56-58.*

Абаева Г.А.¹

Айдар С.А.²

¹п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қаз ҰПУ

²курс магистранты, ҚазМемҚызПУ

ЕУРОПА ЕЛДЕРІНДЕГІ ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК ҚОЛДАУ МЕН ОНЫҢ ЗАҢНАМАСЫН САРАПТАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада Еуропадағы Ерте Қолдау (ЕК) қызметі аясындағы ұйымдастыру әдістеріне, басты сипаттарына, айырмашылықтары мен қиыншылықтарына шолу жасалған. Талдауға кіргізілген ЕК әлеуметтік қызметін ұйымдастыру Еуропада біркелкі емес. Дей тұрғанмен, ерте жастағы балаларға (туған сәтінен бастап) және олардың отбасыларына қамту қызметі мен қолдауын барлық Еуропа мемлекеттері ұсынады.

Түйін сөздер: ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балалар, әлеуметтік педагогика, әлеуметтік қолдау, ерте қолдау, ерте қолдау қызметі

Аннотация

АНАЛИЗ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАННЕГО РАЗВИТИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

Абаева Г.А.¹, Айдар С.А.²

¹к.п.н., доцент, КазНПУ им. Абая, ²магистрант 2 курса,

КазГосЖенПУ

В статье представлен обзор способов организации, основных характеристик, различий и проблем, входящих в рамках услуг Раннего Вмешательства (РВ) в Европе. Организация социальных услуг РВ не является однородной в Европейских странах, вовлеченных в этот анализ. Тем не менее, все страны в той или иной степени предоставляют услуги, обеспечение и поддержку очень маленьким детям (от рождения) и их семьям.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями раннего возраста, социальная педагогика, социальная поддержка, услуги Раннего Вмешательства

Abstract

ANALYSIS OF LEGISLATION AND SOCIAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES EARLY DEVELOPMENT IN EUROPE

G.A.Abaeva¹, S.A.Aidar²

¹Candidate of Pedagogic Sciences, ²the 2-year student of master,

Kazakh state women's pedagogical University

This article provides an overview of how organizations, basic characteristics, differences and challenges within Early Intervention (EI) services in Europe. The organization of social services PB is not homogeneous in the European countries involved in this analysis. However, all countries provide services to support very young children (from birth) and their families.

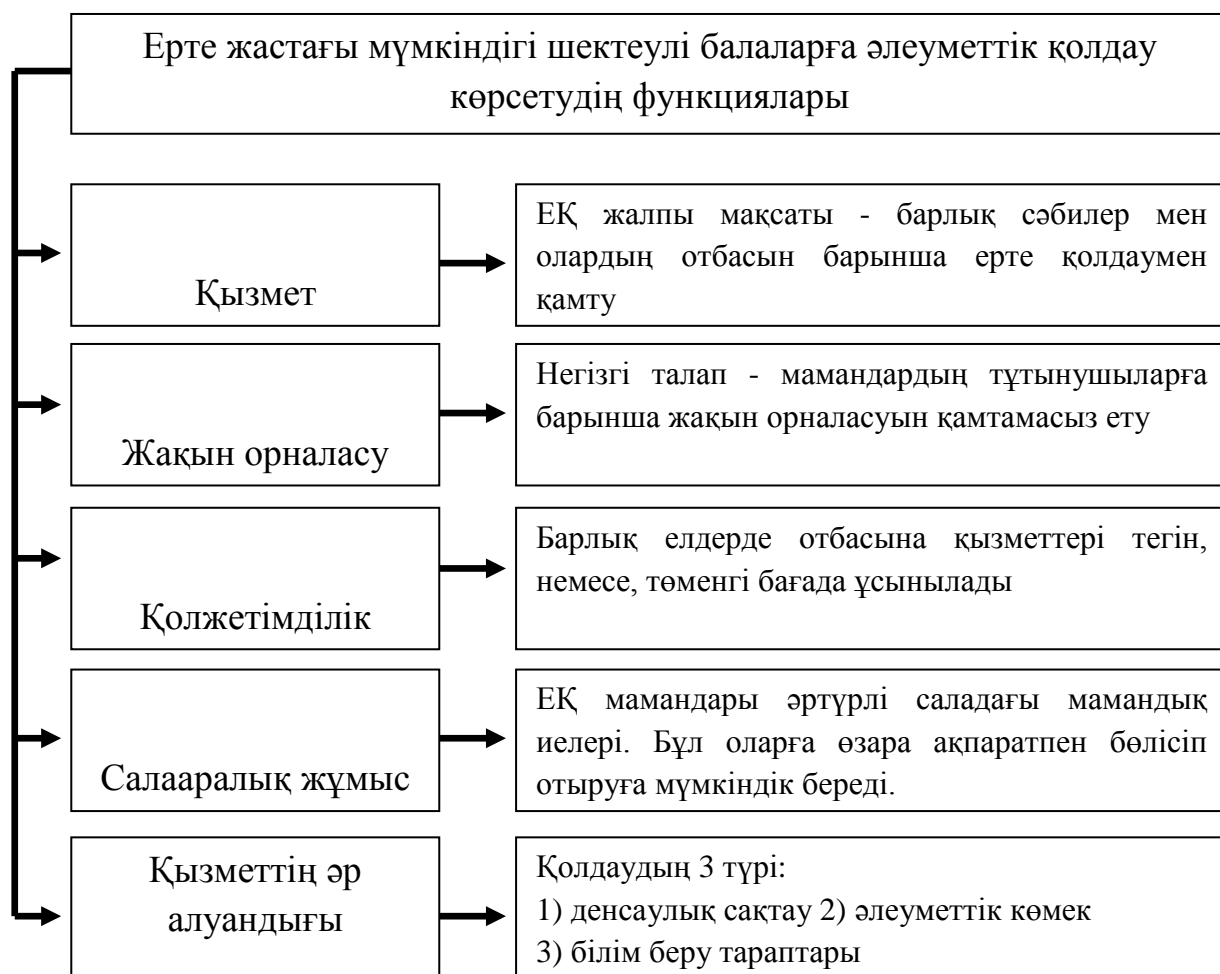
Keywords: children with disabilities at early age, social pedagogy, social support, Early Intervention services

Скандинавия елдерінде, медбикелер бір жыл бойы тұрақты түрде барлық жаңа туған сәбилердің үйлеріне барып, олардың ата-аналарына жаңа парыздарын орындау барысында ақыл-кеңестері мен қолдау жасап тұрады. Қолдаудың бұл түрі, сәби дамуында қиындықтар туындаған жағдайда, екі жарым жылға дейін ұзартылуы мүмкін. Басқа елдерде де медбикелердің үй жағдайында қызмет ету мәселесі жолға қойылған, алайда, жаңа туылған сәби қатер тобына алынғаннан кейін барып, келесі (екінші) қолдау кезеңінде басталады. Бала дамуындағы орын алған қиындық ерте аңғарылған сәттен бастап әр түрлі қызметтердің көптеген түрі ұсынылады.

Барынша кең қамтитын шолу денсаулықты алдын-ала тексерудің мемлекеттік талдау деңгейі арқылы жасалады. Бірінші кезеңдегі алдын-ала бақылау, тұрғындар арасындағы

қиындықтар мен күйзеліс мөлшерін төмендетуге бағытталған іс-шаралардан тұрады. Екінші кезеңдегі алдын-ала тексеру орын алған жағдайларды келешекте азайтуға бағытталған. Үшінші алдын-алу жұмыстары сол анықталған қиындықтар мен күйзелістерден болатын асқынуларды азайтуға бағытталған. Бірінші кезеңдегі алдын-алу жұмыстарын, барлық елдерде, әдетте, медициналық қызмет көрсету саласы, сонымен қатар, әлеуметтік және білім беру қызметтері қамтиды. Кей жағдайларда бұл әрекет, аяғы ауыр әйелдерге жасалатын жүйелі медициналық және әлеуметтік мониторинг, болмаса, жаңа туған балаларға ауруханаларда, немесе, жергілікті денсаулық орталықтарында жасалатын даму скринингі арқылы жүзеге асырылады. Барлық аталған қызметтер, осыдан кейін, көбіне биологиялық және әлеуметтік қауіп факторы бар тұрғындарға арналған сұранысты бағалау жүргізілетін бірінші жалпы зерттеуді қамтамасыз етеді [1].

Кесте 1- Ерте жастағы МШБ әлеуметтік қолдау көрсетудің функциялары

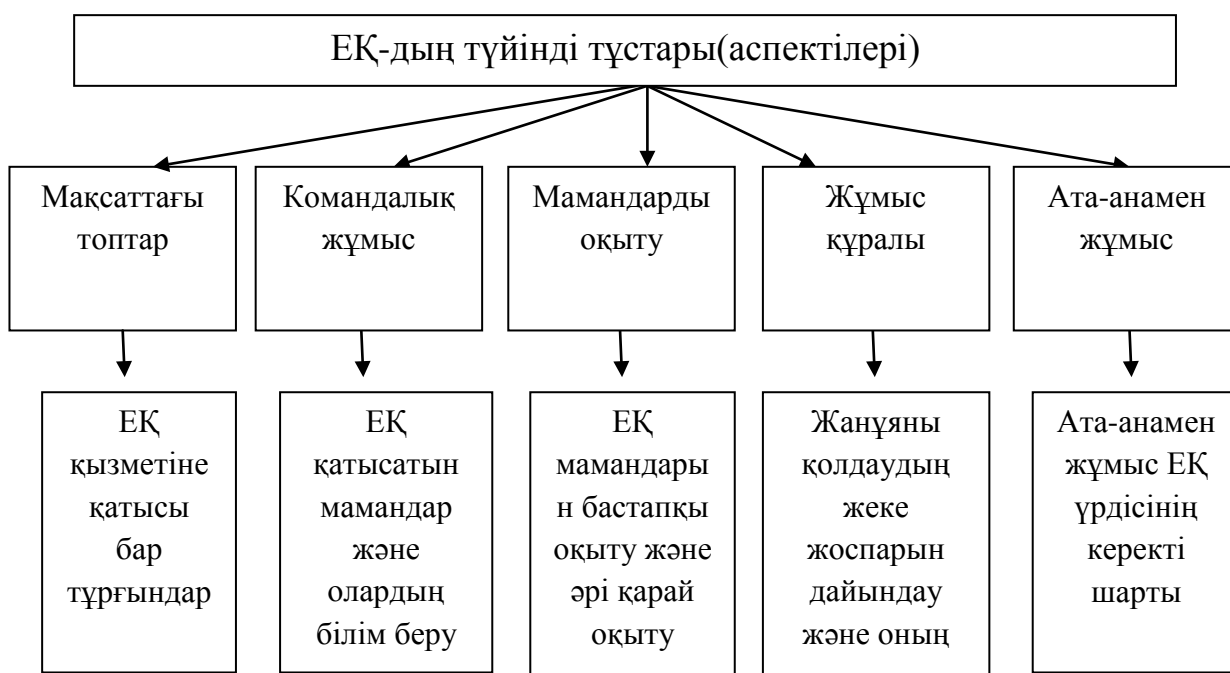


Төменде Еуропа елдеріндегі ЕҚ-дың түйінді айырмашылықтары мен қиындықтарына қысқаша шолу келтіріледі.

1. ЕҚ басталу уақыты. Барлық Еуропа елдерінде медициналық қызмет бірінші кезектегі алдын-алу және отбасымен жүргізілетін жұмысқа жауап беретін басты орган болып табыла тұра, әлеуметтік және білім беру қызметтері де үдеріске араласады. Бүткіл мемлекет «қимылдауды» ертерек және үзбей жүргізудің маңыздылығына келгенде бірауыздан келіседі. Қиындықты ерте анықтау, бағалау мен емдеуге және қолдауға жіберу арасындағы уақыттың елеулі созылып кетуіне байланысты туындайды.

Үлкен алға басушылыққа қол жеткенмен, әлі де әжептәуір анық қиындықтар – көбіне, кейін елеулі салдарға душар ететін әлеуметтік және психологиялық қиындықтарға қатысты «күтейік, көрейік» саясатын қолдануға үйірлік бар.

2. *ЕҚ жүргізілу кезеңі.* ЕҚ сәбидің туған күнінен бастап, үш жылға дейін созылатын солтүстік Америкадан айырмашылығы, Еуропа елдерінде араласу мерзімі әрқалай болады. Негізінде, бала мен оның отбасына қолдау бала мектеп табалдырығын аттап, толайым білім беру саласының қолдау қызметі қарамағына өткенше жасалады. Кейбір елдерде бұл жалпыға бірдей міндетті білім алудың басы болып есептеледі. Солай бола тұра, осы фазалық өту кезеңіне байланысты айқын стратегия жоқ және ЕҚ командасының мамандары сәйкестендірудің жоқтығын, немесе, ресурстың болмауын толтыру үшін өздерінің әдеттегі міндеттерін орындау шертесінен шығуы қажеттігін



ұғынып отыр.

3. *ЕҚ жауапты мемлекеттік ұйымның мамандары.* Еуропада қамтамасыз етудің көптеген түрі бар. Маркетинг тұрғысынан оның көп болғандығын артықшылық деп қабылдауға да болар еді: жанұялар үшін таңдау көп болса, ішінен ең жақсысын таңдап алуға болады дегендей. Алайда, бұл жағдай нақты көрініске жиі сәйкес келе бермейді: ата-аналарға балалары үшін дұрыс жолды таңдау қиындық туғызып та жатады; қызметтің әртүрлі нұсқалары турасында түсінікті мағлұматтарға қол жеткізу әрқашан оңай емес. Шамасы, қызмет ету қызметтің басым бөлігі, жоспарлы саясаттың нәтижесі емес, кейінге қалдыруға болмайтын қажеттілік пен сұранысты қамтамасыз етуге жедел ыңғайлануға жасалған жауаптың көрінісі болып отыр.

4. *ЕҚ жұмысының мазмұны.* Еуропаның әртүрлі мемлекеттерінде сәбилердің дамуына араласу тұрғысында медициналық қолдау мен әлеуметтік қолдау арасында дихотомия (әртүрлі уақытта басталуы) байқалатындығын айтып өткеніміз жөн [2].

Кесте 2- Еуропа елдеріндегі ЕҚ-дың түйінді тұстары

Еуропа елдеріндегі ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік қолдау қызметін сараптауда біз 3 мемлекеттің (Германия, Португалия, Швеция) әлеуметтік қызмет жүйесін қарастырдық [3].

Германияда мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған ЕҚ қызметін ұсынатын 1000-нан астам мекеме бар. Бұл ЕҚ орталықтарын, негізінен, Caritas, Diakonie, Paritätischer Wohlfahrtsverband және Lebenshilfe тәрізді, басты ұлттық қайырымдылық ұйымдары басқарады.

ЕҚ жүйесі бір федеральды штаттан екінші федеральды штатқа түрленіп отырады. Орталықтардың құрылымдары, қаржыландыру жүйесі мен мүмкіндіктері әртүрлі. Жүйеге салааралық ЕҚ орталықтары, әлеуметтік-ағарту орталықтары, арнаулы балалар орталықтары, емдеу орталықтары, білім беру және ата-аналарға кеңес орталықтары кіреді. 1973 жылы Білім беру Сұрақтары бойынша Неміс Кеңесінің (German Board of Education) өтінішімен дайындалған Speck Otto-ның Ерте Араласу жайлы баяндамасы, Баварияда салааралық ерте араласудың кешенді жүйесін құруға негіз болды.

Баварияда 3 жасқа дейінгі балалардың 4% ЕҚ-ды қажетсінеді. 2002 жылы 123 ЕҚ орталықтары кез-келген жанұя үшін 10 шақырымнан алыс емес, баршаға оңай жетуге болатын төңіректерде жақсы ұйымдасқан ерте көмек желісін құрды. 50%-ы амбулаториялық клиент болатын, 50%-ы ЕҚ қызметін жедел бригада арқылы үйде алатын 25 000 бүлдіршіндер мен кішкентай сәбилерге көмек көрсетіледі. ЕҚ қызметін пайдаланатын балалардың әр түрлі ауытқулары бар.

ЕҚ ақысыз ұсынылады және баршаға жол ашық. ЕҚ, муниципальдық билік органдары, медициналық сақтандыру, Бавария білім беру министрлігі және Бавария әлеуметтік сұрақтары министрлігі сияқты, әртүрлі органдар есебінен қаржыландырылады.

Диагностика мен емдеу, тек қана, бала мен оның қоршаған ортасына бағатталған. Қолдау қызметі екі жыл бойы аптасына бір, болмаса екі сабақтан тұрады. ЕҚ командасында орташа есеппен әр түрлі мамандықтағы 11 терапевт бір ай үздіксіз жұмыс істейді. Бір орталықта мамандар орташа алғанда, 5-7 жыл жұмыс істейді, яғни мамандар кәсіби күзіретті команда болады. ЕҚ-ның табысты жұмыс істеуінде топтық жұмыстың алатын орны айтарлықтай маңызды. Барлық мамандар бір-бірін толықтырып отырады. Әр жеке жағдайда бірлесу және оймен, идеялармен бөлісіп отыру, басты-басты сұрақтар, мақсаттар, арнайы тұстар бойынша, ұйымдастыру сұрақтары бойынша келісімге жетелейді. ЕҚ, муниципальдық билік органдары, медициналық сақтандыру, Бавария білім беру министрлігі және Бавария әлеуметтік сұрақтары министрлігі сияқты, әртүрлі органдар есебінен қаржыландырылады.

Португалияда 1980 жылдардың соңына дейін, айрықша сұраныстары бар төменгі мектеп жасындағы балалармен бірінші денсаулық сақтау қызметі мен әлеуметтік қамсыздандыру қызметі айналысты. Білім беру министрлігінің араласуы шектеулі болды.

Португалияда 1980 жылдардың аяғы, 1990 жылдардың басына қарай ЕҚ ауқымында жаңа кезең басталды. Мүгедек балалар мен қауіп тобының бірінші группасындағы балаларға қамқорлықтың жаңашылдық (инновациялық) тәжірибесі пайда болды. Әлеуметтік қорғау, денсаулық сақтау, білім беру секторларының саларалық бірлесуіне және сол сияқты Лиссабондағы ЕҚ жобасына негізделген Coimbra Early Intervention Project (PEIP) жобасы бүкіл елде ЕҚ дамуына, ЕҚ аясындағы әртүрлі мамандардың біліктілігін көтеруді қамтамасыз етуге қолайлы әсер етті. Португалиядағы ЕҚ дамуы «төменнен-жоғарыға» бағытталған үдеріс болды деуге болады. Іскер мамандардың жергілікті деңгейде жасаған әрекеттері ЕҚ дамуында жетекші рөл атқарды. Салааралық әріптестік пен қоғамдық жобалардың қаржы алуға жасаған сұраныстары арқылы алынған жалаң және жетімсіз қорлардан барынша пайда шығару үшін, бүкіл ел бойынша ЕҚ-ға арналған Интеграцияланған Жобалар пайда болды.

Білім беру Министрлігі туғанына 4 ай болған мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдау шараларына қатыса бастады. Ішінара алғанда, Білім беру Министрлігі, сол арқылы жергілікті ЕҚ жобаларына қор және қаржылық қолдау көрсетілген механизм құрды. Механизм білім берудің қолдау қызметі мен арнайы жекеменшік оқу орындары арасындағы әріптестікке негізделді.

Швеция. Балалық, швед пәлсапасынына сай, адам өміріндегі дамудың ерекше кезені болып есептеледі. Балалық жай ғана ересек өмірге дайындық емес, өзіне тән құндылықтары бар әлем, балаларға жақсы ойнау мүмкіндігін жасау маңызды деп есептейді.

Барлық 289 муниципалитет балаларға арналған басты қызметтер үшін жауапты болып табылады. Швецияда, ақысыз ЕҚ қызметіне, денсаулық сақтауға, стоматологияға, жауапты аймақтық кеңес басқаратын 20 аймақ бар.

ЕҚ туған күнінен бастап 6-7 жаста мектепке барған уақытқа дейін айрықша қолдауды мұқтажсынатын балалардың дамуына араласу ісі болып анықталады. Уақыт өте келе бұл қызметтердің назары, жанұяға әсер ете отырып, ата-ана топтары және ата-аналарға арналған білім беру деген сияқты жұмыс түрлерін пайдалана отырып, мониторинг және имуннитеттеу бағдарламасынан психикалық-соматикалық және әлеуметтік-толқыныс қиындықтары бар жұмыстарға ойысты. Балаға ЕҚ қызметі жанұяға барынша жақындатылған ортада көрсетіледі.

Аймақтық кеңес, балалар мен отбасылар үшін Бала Денсаулығы Қызметі (Child Health Services - CHS) арқылы, барлық және мүгедек балалар үшін Балаларды Оңалту Орталықтарында (Child Habilitation Centres- CHC), алдын-алудың алғашқы деңгейінде денсаулықты сақтау мен медициналық қызметерді қамтамасыз етуі керек.

Үш елдегі ЕҚ ұйымдастыруындағы ұқсастық пен айырмашылықтар.

Жоғарыда қысқаша қарастырған, әр үш мемлекеттің сарапшылары қарастырған жалпы ақпарат және үш мемлекеттің орталық мамандарымен пікірталас осы үш мысалда кейбір ұқсастықтар мен айырмашылықтардың барын байқатты.

Теориялық ұқсас модель: бұл үш мысал да өз тәжірибелерін экологиялық-жүйелік модел принциптеріне негіздейді және кейбір жалпы белгілері бар:

- Отбасының орналасқан орнына байланысты ұсынылынған қызметке қатысты және топтағы жұмысқа қатысты біртекті принцип қолданылады;

- Отбасыға қызмет тегін ұсынылады;

-Кәсіби дайындыққа үлкен басымдық беріліп, соған орай топтың барлық мүшелері біліктілігін көтерудің әр түрлі әдістерін пайдаланады;

-Мамандар өздерінің командаларында жұмысты қызығушылықпен, жоғары күзіреттілікпен және позитивті қабылдау арқылы жұмыс істейтіндерін көрсетті.

- Командада жайлы жағдай мен ортақ мақсатты түсіну басым болды.

Іске асыру айырмашылығы: әркімде әрқалай іске асырылған экологиялық модельдің сипаттарына қарай айырмашылықтары бар:

Германиядағы жақсы ұйымдастырылған және тәжірибелі ЕҚ орталығы - Бавариядағы ЕҚ орталықтардың топтасқан желісінің өкілі. Бұл орталықтаротбасылар орналасқан жерлерге жақын тұрақты және жоғары білікті мамандар тобын құруға негізделген. Қордағы білімді жеткілікті дәрежеде игере алмаған жағдайда, қаржыландыру көздерінің әр түрлі болуы қиындық тудырады.

Португалиядағы жоғары білікті жобалық топ ЕҚ-ды «мекемеаралық» жүйе арқылы іске асырады. Бұл жүйе, қажетті мамандарды қосу арқылы қызметті қаржыландыруды мойнына алатын әр түрлі жергілікті және аймақтық денсаулық сақтау, білім беру және әлеуметтік қызмет басқармалары арасындағы келісім мен әріптестікке сүйенеді. Бұл жүйе, толықтай қорғалмаған отбасыларға үлкен артықшылық бере отырып, қолдағы қорды тиімді үнемдеу мен пайдалануды қамтамасыз етеді. Мектепке дейінгі жастағы балалар мен олардың ата-аналарына Швециядағы Қорлар Бірлестігі Орталығының саналуан мамандары қолдау көрсетеді. Қызмет етудің бұл «жергілікті және орталықсыздандырылған» түрі едәуір әлеуметтік жеңілдігі бар әлеуметтік қамсыздандырудың берік жүйесіне негізделген. Бұл жүйе мамандардың кәсіпқойлығы мен мемлекеттің мықты экономикасына арқа сүйейді [4].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Сулейменова Р.А. Теоретические и социальные основы ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями.- Алматы, 1999.
2. Хелльбрюге Т., Лайоси Ф., Линара Д. и др. Мюнхенская функциональная диагностика развития. -Минск.: Издательство-БелАПДИ "Открытые двери".
3. Blackman, J.A. (2003) Early Intervention: An Overview. In Odom, S.L., Hanson, M.J., Blackman, J.A., Kaul, S. Early Intervention Practices around the World. Baltimore: Brookes Publishing.
4. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) Special Needs Education in Europe.Middelfart: EADSNE

УДК: 16:001

МРНТИ 14.07.07

Нурадин Г.Б¹., Сманова А. А².

¹ ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор, ТарМПИ, Тараз қ., Қазақстан

² докторант, Абай атындағы ҚАЗҰПУ. Алматы қ., Қазақстан

**ВИРТУАЛДЫ АЛАҢҚАЙЛАР АРҚЫЛЫ
«МӘДЕНИЕТТАНУ» ПӘНІН ҚАЛАЙ ТАРТЫМДЫ ЕТУГЕ БОЛАДЫ: ТӘЖІРБИЕ НӘТИЖЕСІ**

Аңдатпа

Эксперимент - әрбір оқытушының білім беру жүйесінде орын алуға тиісті. Оның нәтижесінің үнемі сәтті болуы міндетті емес, ең бастысы эксперименттен өткен қорытындыны ұтымды пайдалануда. «Мәдениеттану» пәні барлық ЖОО-да элективті пәндер құрамында. Бұл пәннің студенттер тарапынан тартымды болып, оның таңдалуын еселеу мақсатында өзге пәндермен салуатты бәсекелестікке түсуі тиіс. Осы мақсатта сабақ беретін мәдениеттану пәніне эксперимент көрсетіледі. Студенттердің қызығушылықтарын анықтау арқылы оларды сол пәнді игеруге бағыттау және пәнді игерту арқылы оларды заманауи педагог болып қалыптасуына ықпал ету. Студенттердің пәнге деген қызығушылықтары артты, ІТ технологиясын игеруге машықталды, оларды білім беру үрдісіне қалай пайдалану керек екендігін өз қолдарымен жасады, аудиториямен контакт жасауды үйрету. Элективті пәндер және пән оқытушылары арасындағы салауатты бәсекелестіктің болуы ЖОО-дағы білім беру сапасының артуына және кез-келген пән арқылы студенттің өз кәсібіне бейімделуіне ықпал етуі тиіс. Ұсынылғалы отырған эксперимент нәтижесі соның бір елелулі дәлелі бола алады.

Түйін сөздер: Виртуалды алаңқай, эксперимент, ІТ технология, элективті пән, кәсіпке бейімделу, салауатты бәсекелестік, пре-постсауалнама, профайлинг, бағалау жүйесі, дескриптор.

Аннотация

Нурадин Г.Б.¹, Сманова А. А.².

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОГО ПОРТАЛА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ "КУЛЬТУРОЛОГИЯ" В ВУЗАХ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТА

¹*кандидат философских наук, ассоциированный профессор (доцент), Таразский государственный педагогический институт, г.Тараз, Казахстан gnuradin@mail.ru.*

²*докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г Алматы, Казахстан, alua_87.87@mail.ru.*

В статье раскрываются результаты эксперимента, который должен присутствовать в образовательной практике каждого преподавателя. Необязательно его успешное завершение, гораздо важнее оптимальное использование результатов эксперимента.

Ключевые слова: Виртуальная платформа, эксперимент, ІТ технология, ориентировать на профессию, здоровая конкуренция, пре-постанкета, профайлинг, система оценки, дескриптор.

Abstract

USE OF THE VIRTUAL PORTAL AS MEANS OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF TEACHING DISCIPLINE "CULTURAL SCIENCE" IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: RESULTS OF EXPERIENCE

G.B.Nuradin¹, A.A.Smanova²

¹*Candidate of Philosophy Sciences, associate professor, the Taraz state pedagogical Institute, gnuradin@mail.ru*

²*doktorant, the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, alua_87.87@mail.ru, Almaty, Kazakhstan*

The experiment must be in the educational system of each teacher. Its successful completion is not necessarily, the optimal use of the experimental results is more important thing.

Key words: Virtual platform, experiment, IT technology, to orient on a profession, healthy competition, pre-postquestionnaire, profiling, system of estimation, descriptor.

Қазіргі таңда ЖОО-да негізгі пәндер азайып, элективті пәндер құрамы басымдылық танытуда. Сол пәндердің бірі «мәдениеттану». Бұл пәнді студенттер көбіне алғашқы курста өтеді. Мен қызмет ететін орын Тараз мемлекеттік педагогикалық институты болғандықтан, әрбір пәннің жүргізілуі педагогикалық сипатта болуы тиіс. Болашақ педагогтың ежелгі, әлемдік мәдениеттер мен өркениеттердің тарихын білу арқылы өзінің жүріс-тұрыс, сөйлеу, қарым-қатынас түзу, сабақ беру, аудиториямен көз арқылы контактке түсу, ақпараттар қорын жинақтау, оларды сұрыптау, өзін және өзгені бағалау, эстетикалық талғампаздықты үйрену, этикалық нормаларға сүйену, жаңа ІТ технологияларын өз пәніне бейімдей алу және оны ұтымды пайдалану т.б. дағдыларды қалыптастыра алуы аса маңызды. Егер әрбір педагогикалық бағыттағы ЖОО-да жүргізілетін элективті пәндердің мақсатты осыны көздесе, болашақ педагогтарды дайындау ісінің сапасы артуы мүмкін. Бұл негізгі ойымды дәлелдеу үшін 3 семестрлік эксперимент жүргіздім. Алғашқы эксперименттің нәтижесі жоғары, екіншісі төмен, ал үшіншісі тіпті жоғары болды, сонымен қатар күрделілігі де студенттердің курс айырмашылықтары мен пән айырмашылықтары да болды. Бірақ осы ғылыми мақала аясында 3 топтың бір семестрлік эксперименті талқыланады.

Мәдениеттану пәнін таңдаған 3 топтың, яғни жалпы саны 192 студентке дәріс жүргіздім, ал практикалық сабақ өзге тьютерге берілді. Әдетте үлкен топтарды дәріс кезінде бағалау қиыншылық тудырады. Оларды 50 минуттық дәріс үстінде аты-жөнімен тексерудің өзі 2-3 минут уақытты алады. Дәрісті «Платонус» жүйесі бойынша сабақ сайын бағалау тіпті мүмкін емес. Осы тұрғыда бұл мемлекеттік жүйге қарсы келуден гөрі оған ыңғайланудың дұрыс шешім екенін

түсіндім. Экспериментті жүзеге асырума «Өрлеу» біліктілікті арттыру мекемесі тарапынан өткен Испаниядағы «Валенсия политехникалық университетіндегі» тәжірибем де өз көмегін тигізді. Сонымен бірге, кез-келген лектор және студент үшін апталық 50 минуттық кездесу ол пәнді толық игеруге және тартымды етуге әлсіздік танытанын, ал СӨЖ және СОӨЖ-дың виртуалды болуы студенттің де оқытушының уақытын үнемдейтінін, ақапарат аламасудың тиімділігін, салауатты бәсекелестік туғызатын сауал жүргізу, тапсырмаларды мерзімінде орындалуын қадағалау сынды талай жұмыстардың оңтайлылығын дәлелдеп отыр.

Негізгі бөлім. Өзге ЖОО-дағы «мәдениеттану» пәнінен сабақ беретін оқытушыларға түсінікті болу үшін және оны қайталай алатын мүмкіндігін арттыру мақсатында қадамдық нұсқаулық арқылы көрсеттім. Себебі қадамдық нұсқаулық әр кезеңді рет-ретімен өту арқылы нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Әрбір жүргізілген эксперименттің әдістемелік тұсы екіншібір оқытушының жетілуіне ықпал етуі тиіс. Бұл турасында «заманауи оқытушының күнделікті жұмысы - өзіндік бір зерттеуші лаборатория. Ол зерттеуді өзі жасайды, өзі саралап, нәтиже шығарады. Нәтиженің эффектісін көтеріп өзін-өзі табысқа жетелейді, ақырында оқу ордасын білім бағына айналдырып, студентті бағбан етеді» - дер едім.

1 қадам. Алғашқы дәрісте студенттермен танысып өзімнің экспериментім туралы қысқаша мәлімет бердім, олардың ауызша рұқсатын алдым және алдын ала дайындап қойған кестені ұсынып электронды пошталарын алдым. Алған мәліметтерден база жасадым.

2 қадам. Бір топқа «Элиадеми» атты финляндиялық оқу платформасын аштым, ал қалған екі топқа «В Контакте» әлеуметтік желісінде топтардың атауымен арнайы қауымдастық аштым. Бұл әлеуметтік желіні оқыту процесінде қолдануды алдыңғы оқу жылдарында эксперимент жасап көріп, нәтижесін алдым, сондықтан бұл тараптан тәжірибем бар. Ал бір топты «элиадеми» оқу платформасында алғашқы сынама ретінде алдым. Бұл платформаны жеке басыма қолданып көргенмен, бірақ оқу процесінде алғаш рет сынадым.

3 қадам. Әр топты өз желілерінде шақырту арқылы жинап, студенттер арасында реттілікті ұстап отыратын редакторлар сайлап қойдым. Олардың функционалдық міндеттерін түсіндірдім, этикалық нормаларға сай өз келісімін, топ келісімін алдым.

4 қадам. «В контакте» желісімен «Элиадеми» оқу платформасын «виртуалды алаңқай» деп атады. Екеуінің өзіндік артықшылықтары мен кемшіліктері де бар, бірақ дәл оқу процесіндегі мерзімді нақты тапсырма беру, ол тапсырмалардың орындалуын қадағалау мақсатында финдік «Элиадеми» оқу платформасының басымдылығы анықталды. Осы қадам аясында мен алғашқы аптада виртуалды алаңқайға студентке қажетті силлабусты, әдебиеттер тізімін, қажетті кітаптарды, пайдалы сайттар сілтемесін, қысқаша дәрістерді т.б. қажетті материалдарды жүктедім. Осы сипаттас құжаттар ішіндегі ең қомақтысы әрі жаңасы өзім құрастырған - «Бағалау жүйесі».

МӘДЕНИЕТТАНУ ПӘНІ БОЙЫНША ӘР ДӘРІСТІ БАҒАЛАУ РУБРИКАСЫ

Дәріске қатысу	Әлеуметтік желінің қатысушысы және белсенді болуы	Дәріс үстіндегі тапсырмаларды орындау (пре-пост тест, жазба т.т)	Сұрақ қою	Бір реттік презентация	Әр дәрістегі белсенділік	Барлығы
20 балл	5-25 балл	5-20 балл	1-5 балл	5-30 балл	5-30 балл	100 балл
ДЕСКРИПТОРЛАР ДЕСКРИПТОРЛАР ДЕСКРИПТОРЛАР ДЕСКРИПТОРЛАР						

<p>Кешікпеу ; Сабаққа қатысу;</p>	<p>5 балл – тіркілеу; 10 балл- тапсырмаларды орындау; 15 балл – тапсырмаларды дер кезінде және функцияларды толық емес орындау 25 балл – тапсырмалады дер кезінде және функцияларды толық орындау, белсенді болу</p>	<p>5 балл - аудиториялық шапшаң тапсырмаларға қатысу; 10 балл - аудиториялық шапшаң тапсырмаларға қатысу және белсенді болып, өз ой-пікірін негіздеу;</p>	<p>1-3 балл – талқылауға келмейтін карапайым сұрақ немесе сұраққа жауап немесе ой айту; 3-5 балл – талқылауға келетін маңызды сұрақ немесе сұраққа жауап немесе тұщымды ой айту;</p>	<p>Презентацияны бағалау рубрикасы</p>	<p>5 балл – табан асты сұрақтарға жауап беру; 10-15 балл – табан асты сұрақтарға жауап беру, ой-пікірін айту; 15-20 балл – қосымша өзінің оқыған, көрген материалдарымен бөлісу, анализ жасау; 20-25 балл – қосымша материалдарға анализ жасау, терминдермен жұмыс; 25-30 балл - қосымша материалдарға анализ және синтез жасау, терминдермен жұмыс, аргументтерді пайдалана алу;</p>
--	--	---	--	---	--

Бұл жүйе бойынша студент өзінің дәріске қатысқаны, дәріс үстінде талқыланатын маңызды сұрақ қойғаны, қойылған сұраққа тұщымды жауап айтқаны, өз пікірін білдіргені, бір реттік презентация қорғағаны, виртуалды алаңқайдағы қосымша тапсырмаларды орындағаны үшін бөлінген арнайы баллдарды және сол баллдардың ішкі бөлінісіне жазылған дескрипторлар мен критерийлерді көріп, таныса береді.

5 қадам. Мәдениеттану пәні бойынша 15 дәріс жоспарланған, алғашқы 2 дәрісті үлгі ретінде өзім жүргізіп, сабақтың мақсатын қалай қою керек, мақсатқа жеткенімізді немесе жетпегенімізді ұғыну үшін прежәне пост сауалнама жүргіздім. Алғашқы пресауалнама аты айтып тұрғандай дәрістің басында сол өтілетін тақырыпқа бағытталады. Мәселен, «мәдениет» сөзінің төркінін білесің бе, «культура» терминінің алғашқы аудармасы қалай аталғанын білесің бе, Цицеронның «культура» терминінің этимологиясына қандай өзгеріс енгізгенін білесің бе, «пайдея» сөзінің кімдерден енгенін және оның мағынасынан хабардарсыз ба, мәдениеттануды ғылым ретінде айналымға енгізген кім екенін білесің бе, мәдениеттану ғылымы немен айналысатынымен хабардарсыз ба, мәдениеттану бағыттарымен таныссыз ба деген 7 сұрақты қойдым. Ол сұрақтардың жанында 2 жауап бар, «иә» және «жоқ». Студенттер өз аты-жөндерімен тобын жазып, сұрақтың тек санын көрсетіп, жанына «иә» немесе «жоқ» жауабын көрсетеді. Бұл процедура бар жоғы 2 минут уақыт алады, кейін студенттердің дағдылары қалыптасқан соң 1 минутқа қысқартуға болады. Ал пре және постсауалнамаларын тексеру арқылы олардың бар-жоғын түгендеп алуға болады. Сабақты интерактивті тақтамен өту студенттердің қызығушылығын арттырады әрі уақытты үнемдейді. Постсауалнамада аты айтып тұрғандай дәрістің соңында жүргізіледі, онда пресауалнаманың 7 сұрағы сол күйінше қайталанатын.

6 қадам. Жиналған сауалнамаларға корреляциялық анализ жасадым, сонымен бірге, сол сауалнаманың арқасында студенттерді түгендеп алдым. Нәтижесінде 1 топтан 89,1% студент қатысып пресауалнама бойынша 37% «иә», 61,6 % «жоқ», 1,2 % жауап жазбаған, постсауалнама бойынша 89,3% «иә», 3% «жоқ», 7,5,% жауап жазбаған. Бұл көрсеткіштер менің дәрісімнің 52,3% - дық үлес салмағын анықтап тұр. Бұл үлес салмағы алғашқы және соңғы «иә» жауабын салыстыру арқылы, сонымен қатар, «жоқ» және жауап жазбағандарды есепке алу арқылы анықталды. Бұл көрсеткіш менің әлдеде ұмтылуыма өз ықпалын тигізіп, мотивациялық рөл атқара алады. Келесі 2-ші топтан 91% студент қатысып пресауалнама бойынша 38,5% «иә», 61,4% «жоқ» жауап берген, жауап жазбағандар жоқ. Ал постсауалнама бойынша 88% «иә», 2,2% «жоқ», 9,7% жауап жазбаған. Бұл топтағы дәрістің нақты үлес салмағы 49,5% құрап отыр. Келесі 3-ші топтан 85% студент қатысып пресауалнама бойынша 36,5% «иә», 62,8% «жоқ», 0,6% жауап жазбаған болса, постсауалнама бойынша 95,9% «иә», 3% «жоқ», 2,4% жауап жазбаған. Осы аталған пайыздарды саралай келе, бұл топтағы жүргізілген дәрістің үлес салмағы 59,4% құрады.

7 қадам. Сауалнаманың қорытындысын 2 дәрісте жариялап, пре-пост сауалнаманың құрылымын өзгерттім және азайттым, себебі сауалнамаларға корреляциялық анализ жасау менің өте көп уақытымды алды. Сондықтан ондағы сұрақ санын екіге қысқарттым. Ары қарай 2 дәрістің жоспарланған тақырыбына байланысты магия, фетешизм, тотемизм, анимизм және табу терминдерінің нешеуін білесің, санын жаз, Роззак, Тайлор, Кант, Флоренский мәдениет туралы теориясымен таныссың ба, оған «иә» немесе «жоқ» деп жауап бер, Шпенглер, Тойнби, Данилевский, ЛевиСтресс, З.Фрейд, Кассирер, Вебер есімдерінің нешеуімен таныссың, санын жаз деген 3 сұрақ берілді. «Сен үшін қажеттілік деген не? Қысқа әрі нақты ойыңды жаз» деген төртінші тапсырма «1 минуттық жазба» әдісі арқылы жүзеге асты. Бұл жолы да дәріс үстінде топты тексерудің қажеттілігі туындамады, ол уақыт студенттің жұмыс істеуіне жұмсалды.

8 қадам. Екі үлгі ретінде болған дәрістен соң келесі 3 дәрістің силлабус бойынша сұрақтарын 3 перзентатор болып бөліп алды. Оларға алдын-ала виртуалды алаңқайда жүктелген презентацияны бағалау рубрикасы бойынша жасау талабы қойылды, ал қалған студенттер дәл осы талап бойынша оларды бағалау қажеттілігі тапсырылды.

ПРЕЗЕНТАЦИЯНЫ БАҒАЛАУ РУБРИКАСЫ

№	Бағалау рубрикалары	А 100-90 %	В 89-75 %	С 74-50%
1	Материалды беру Еркін сөйлеуі; Жест, мимика; Көзбен жұмыс, Сөзінің ырғағы мен шапшаңдығы; Даусының естілуі; Өзін-өзі ұстауы; Сыртқы пішіні Регламент; Көлемі	Еркін сөйлеп, аудиторияны өзіне бағындыра алады. Дауысы бәріне естіледі, сөйлеген әрбір сөзі түсінікті. Жистукляция қалыпты, өз-өзіне сенімді. 10 слайдтан артық емес, регламент 5-7 минут, 3 түстен артық қолданбау. Мәтін 10-20 пайыз. Бейне материалдар қолдану мүмкіндігі, басқа да инновациялық артықшылықтар	Сөйлеуінде аздаған іркіліс бар, аудиторияны өзіне қарата алады, дегенмен дауыс ырғағы динамикалық емес. Сыртқы пішіні педагогикалық стильге сай. Слайд 10-нан, регламент 5-7 минуттан, слайд түсі 3 түстен, мәтін 10-20 пайыздан артық немесе кем. Бейне материалдар қолдану мүмкіндігі, басқа да инновациялық артықшылықтар	Еркін сөйлей алмайды, аудиторияныөзіне қарата алмады. Даусынан діріл байқалады, өз-өзіне толық сенімді емес. Сыртқы пішіні педагогикалық стильге сай. Слайд 10-нан, регламент 5-7 минуттан, слайд түсі 3 түстен артық немесе кем қолдану. Мәтін 10-20 пайыздан артық немесе кем. Қосымша материалдар жоқ.
2	Мазмұны -Материалды игеруі; -Материалдың толықтығы; -Өзектілігі; -Салыстырмалы талдай білуі; -Аудитория деңгейін негізге алуы; -Материалдарды қолдана білуі; - Терминология; - Аргументация; - Авторлық библиография; - Құрылымы;	Материалды толық қамтыған, өзі оны игере алып тұр. Материалдың өзектілігіне баса назар аударады, аудиториямен контактке түсе алады. Презантациядағы материалдарды орынды қолданады, қосымша тыс материалдарды да қамти алады. Авторларға тоқтау арқылы оларға қатысты терминдерді, басты идеялар мен маңызды тұстарына нақты тоқтала біледі.	Материалды толық қамтыған, бірақ оны игеруде дайындық аздығы байқалады. Материалдың өзектілігі анық байқалады, бірақ аудиториядан гөрі материалға көбірек назар аударады. Қосымша материал тым аз, негізінен презентация бойынша сөйлейді. Авторлар мен олардың идеяларын немесе олар негіздеген терминдер арасындағы логикалық байланысты	Материал толық қамтылмаған, сәйкесінше оны игеруде де кемшілік бар. Материалдың өзектілігі ауқымды, сәйкесінше анық емес. Бір ғана автормен шектеледі. Аргументацияны орнымен қолдана алмады. Терминді пайдаланғанмен оның қандай мағына беретініне көңіл бөлмеген.

		Айтылған ойды аргументация арқылы негіздеп, қорытындылай алады. Авторлардың идеяларына салыстырмалы талдай жасай алады, аралық байланыс түзе алады.	анықтай алмайды.	
3	Ұйымдастырылуы - Мақсаты мен міндеті; - Логикалық сабақтастық; - Маңызды тұстарын айшықтау; - Тұжырымдамалар; - Сілтемелер; - Безендендірудегі стандарттарды ұстануы; - Қорытынды; - Ресурстар;	Мақсаты қолжетімді, міндеттері мақсаттан туындайды. Презентацияның әр бетінде бір-бірімен логикалық байланыс бар. Презентацияның ең маңызды тұсын анық айқындай біледі. Тұжырымдама, қорытынды мен сілтемелері бар. Презентацияны безендендіруде стандартты қатаң ұстанған. Ақпараттық ресурстар ресми.	Мақсаты қолжетімді бірақ міндеттерінде мақсаттан ауытқуы бар. Тек қорытынды мен сілтемесі бар. Безендендіруде тым көп түстер қолданған, маңызы жоқ суреттерде орын алған. Ақпараттық ресурстары көрсетілген.	Мақсаты тым ауқымды, сәйкесінше міндеттер де орындауға тым қиын. Логикалық сабақтастық үзілген, маңызды тұстарын ауызша жеткізуде қиналады. Безендендіруде стандарттан тым алшақ. Ресурстар мен сілтемелер көрсетілмеген.
4	Тіл - Идеяның айқындығы; - Сөздікпен жұмыс жасауы; - Дикция; - Сөз байлығы; - Сөз саптауы немесе сөйлеудегі сауаттылығы; - Регламент	Идея айқын, қызық, әрі әрекетті. Тақырыпқа қатысты сөздіктермен жұмыс жасаған, дикциясы орнықты. Сөз сауаттылығы мен байлығы жақсы, жаргон немесе диалект сөздер орын алмаған, іскерлік стильде. Регламентке толық үйлесті. Уақытты презентацияның әр тұсына дұрыс бөле алған және оны сақтай алған.	Идеясы айқын, бірақ тым қарапайым, әрекетті деуге болады. Сөздіктермен жұмыс жасалған, бірақ толық қамтылмаған. Дикциясында аздаған ақаулар бар. Әсіресе терминдерді қолдану барысында. Регламентке толық үйлесті, дегенмен презентацияның маңызды тұстарына уақыт аз бөлген.	Идея көмескілеу, толық пісіп жетілмеген екені назарға ілігеді. Сөздікпен жұмыс тым нашар. Сөзінде диалект және ауызекі сөз тым көп кездеседі. Артикуляция ақсап тұр. Регламентке үйлесе алмады, сәйкесінше уақытты бөлуді дұрыс орайластыра алмаған.

9 қадам. Келісілген 3 дәрістен бастап әр топтағы презентаторлар сол тақырып бойынша өз беттерінше дайындап келді, ал студенттер оларды бағалайды. Дайындалған материалдарды виртуалды алаңқайға тіркеу, презентацияға жазылуды жүргізу редакторларға жүктелді. Бұл үрдіске айналып кетті. Презентация жасау арқылы студенттер өзін-өзі ұстауға ойын білдіруге, IT технологияларын мүмкіндігінше қолдануға үйренді. Мен лектор ретінде оларға «PREZI динамикалық сервисі; KAHOOТ – онлайн жүйеде оқушылардың оқу жетістігін бағалаудың тиімді амалдарын, PADLET виртуалды қабырғасын үйретіп, олардың да қолдануына жағдайлар жасап отырамын. Бір топтағы озық презентацияларды екінші топтың виртуалды алаңқайына салып оларға дауыс беуге мүмкіндік туғыздым. Мұндай мүмкіндіктер студенттердің «мәдениеттану» пәніне деген қызығушылықтарын арттырып, педагогикалық қызметке дайындап, IT игеруге деген құлшыныстарын оятты.

10 қадам. Дәріс үстіндегі презентациялардан тыс виртуалды алаңқайда қосымша тапсырмалар беріледі. Төмендегі сурет «Элиадеми» оқу платформасындағы тапсырмалар тізбегі.



[Кен Робинсон](#)

(5 из 38 получены)Дата сдачи 16 фев 2016 г. (18 дней назад)



[Білгенге маржан!](#)

(7 из 38 получены)Дата сдачи 23 фев 2016 г. (11 дней назад)



[ПРОФАЙЛИНГ](#)

(6 из 38 получены)Дата сдачи 26 фев 2016 г. (8 дней назад)



[Қосымша материалдарға бағытталған тест](#)

(26 из 38 получены)Дата сдачи 7 мар 2016 г. (через 2 дня)



[Құқықтық мәдениет](#)

(0 из 38 получены)Дата сдачи 11 мар 2016 г. (через 6 дней)



[Тест](#)

(31 из 38 получены)Без даты сдачи

Студенттер тапсырмаларды инструкция бойынша мерзіміне орай орындап отырады, орындалмаған студенттерді де осы оқу платформасы арқылы оп-онай тексеріп алуға болады. Элиадеми оқу платформасынан скриншотталған кестедегі «профайлинг» студенттердің ерекше ықыласына ие болды, онда арнайы құрастырылған инструкция бойынша 4 деңгей бар. Әр студент біріншісінен екіншісіне инструкция арқылы өтіп, тапсырманы логикалық жүйе арқылы орындайды.

Қорытынды. Өзімнің оқыту жүйеме осындай өзгерістер енгізу арқылы студенттерді «мәдениеттану» пәніне тартқым келді. Бұл тектес әдістерді әр сабаққа пайдалану, әсіресе педагогикалық бағыттағы ЖОО-да бірнеше функцияларды қатар атқаруға үлкен мүмкіндік береді. Виртуалды алаңқайлар арқылы «әлемдік 10 топ» атты жарыс жүргізу үстіндемін. Бұл қосымша тапсырма бойынша студенттер өз қалауларымен әлемдегі ең танымал көпірлер, театрлар, су бұрқақтары, алаңдар, суретшілер, композиторлар т.б. туралы топ құрастырады. Әрине, мұндай қосымша жұмыстарға студенттер 100 пайыз ат салыспайды, дегенмен қызығушылық күнен-күнге артып келеді. Әдепкіде тапсырмалар тым көп па деп қобалжыдым, бірақ студенттер мерзімімен тапсырмаларды еңсеріп келеді. Бір аптада бір қосымша тапсырма және бірнеше студент бір реттік презентацияға дайындалады. Белсенді студент менің нұсқауым бойынша метор болып, өзіне белсенділігі төмен протежені «әлемдік топ 10» бойынша дайындайды, бірақ баяндаманы протеже өзі жасайды.

Біз жоғары білімге ие болған азаматтың ой-өрісі, дүниетанымы кең болуы керек дейміз, бірақ ол оны қайдан алады, қалай кеңейтеді деген сұрақтарға көбіне жауап бермейміз. Біз студенттерге бір нәрсені қалай істеу керек екенін үйретпей, оны өз бойынан табуды талап етуіміз дұрыс емес. Сондықтан студенттерге дүниетанымын кеңейтетін құрал беруіміз керек. Осы мақаладағы эксперимент нәтижелері өзім атап отырған дүниетаным мен ой-өріс кеңейтуге арналған құрал деп есептейміз.

1. <https://eliademy.com/app/a/courses/ad99d0c710/participants>
2. <http://vk.com/club113547525>
3. <http://vk.com/ngb79>

УДК 159.97
МРНТИ 14.29.37

Туғанбекова К.М¹, Рымханова А.Р², Мадетова Ұ.Н³

*¹п.ғ.к., доцент, ²докторант, аға оқытушы, ³магистрант
дефектология кафедрасы, Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университет
Қазақстан*

АУТИЗМ: ДӘСТҮРЛІ ЖӘНЕ ДӘСТҮРЛІ ЕМЕС ТҮЗЕТУ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Мақала аутистік спектрдегі бұзылыстары балаларды оқыту мен тәрбиелеу, әлеуметтендіру мәселесінің қазіргі арнайы және инклюзивті білім беру жүйесіндегі шешуді қажет ететін өзекті мәселе екендігіне шолу жасай келіп, аутист балаларға қысқаша психологиялық сипаттама береді және заманауи әлемдік білім беру кеңістігінде қолданылып жүрген дәстүрлі және дәстүрлі емес түзету әдістеріне талдау жасайды. Соның ішінде, әлем елдерінде қолданысқа ие болып отырған ТЕЕССН, АВА, Son – rise, заттық терапия (сенсорлық интеграция және стимуляция) әдістерінің қолданылу мүмкіндігі мен нәтижелері қарастырылады.

Тірек сөздер: аутистік спектрдегі бұзылыстар, білім алу қажеттіліктері ерекше балалар, дәстүрлі түзету әдістері, дәстүрлі емес түзету әдістері, заттық терапия.

Аннотация

АУТИЗМ: ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ

Туганбекова К.М.¹ Рымханова А. Р.² Мадетова У. Н.³

¹ к.п.н., доцент, klaratuganbekova@mail.ru

² докторант 1 курса специальности 6D010300-Педагогика и психология,
ст. преподаватель, ainagul_rymhanova@mail.ru

³ магистрант 2 курса специальности 6M010500-Дефектология, madetova.toma@mail.ru
КарГУ им. академика Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан
г.Караганда, Казахстан

Статья рассматривает вопрос обучения, воспитания и социализации детей с расстройствами аутистического спектра как актуальную проблему в сфере специального и инклюзивного образования, требующую своего положительного решения, а также дает краткую характеристику детям с аутизмом. Проведен анализ традиционных и нетрадиционных коррекционных методик, которые используются в мировом образовательном пространстве. В том числе, методики, находившие широкое применение в странах мира, как ТЕЕССН, АВА, Son – rise, предметная терапия (сенсорная интеграция и стимуляция), соответственно рассмотрены возможности использования и результаты.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дети с особыми образовательными потребностями, традиционные и нетрадиционные методы коррекции, предметная терапия.

Abstract

AUTISM: TRADITIONAL AND NONCONVENTIONAL METHODS OF CORRECTION

Tuganbekova K.M.¹, Rymhanova A.R.², Madetova U.N.³

¹ PhD, associate professor, klaratuganbekova@mail.ru

² 1st year doctoral specialty 6D010300-Pedagogy and Psychology, senior lecturer
ainagul_rymhanova@mail.ru

³ 2 undergraduate course specialty 6M010500-Defectology madetova.toma@mail.ru
Buketov Karaganda State University, Kazakhstan

The article deals with the question of training, education and socialization of children with autism spectrum disorders, as the actual problem in the field of special and inclusive education, requiring its positive decision, and gives a brief description of the children with autism. Conducts analysis of traditional and non-traditional corrective techniques that are used in the world educational space. In particular, the technique is widely used in countries around the world as TEESCH, ABA, Son - rise, substantive therapy (stimulation and sensory integration), respectively, discussed the possibility of using the results.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, special children, rehabilitation, training and education model, subject therapy.

«Аутизм» ұғымы осыдан он-он бес жыл бұрын тек ғылыми педагогикалық-психологиялық немесе медициналық ақпараттарда кездесетін болса, қазірге кезде бұқара көпшілік арасында да танымал ұғымға айнала бастады. Себебі он жасқа дейінгі жеткіншектер арасында атаулы синдром жиі кездесетін болды. Бұл, әрине, өз кезегінде аутизмге ұшыраған балалардың санында өсу тенденциясы орын байқала бастағанына дәлел.

Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылыми- практикалық Түзету орталығының ресми деректеріне сәйкес, 2004ж. мен 2015 ж. көрсеткіштерін салыстарғанда аутизмі бар балалар саны жиырма есеге артқан (!)[1].

Жыл санап аутизмнің симптомдары түрленіп, әрі көбейіп келе жатқандықтан ғылыми-әдістемелік әдебиеттерде «аутистік спектрдегі бұзылыстар» деген ұғым пайда болды. Сәйкесінше, балалардың психологиялық-педагогикалық мінездемесі де өзгеріп, жаңа белгілер пайда бола бастады.

Аутизм – науқас емес, сондықтан оны емдеп-жазуға болады деген пікір қате. Ғалымдардың айтуынша, аутист адамдар әлемді өзгеше қабылдайды: өзгеше көреді, өзгеше естиді және өзгеше сезінеді.

Бұл тек олардың «ерекше» екендігін көрсетеді, демек, оларды оқыту мен тәрбиелеу үдерісінде де «ерекше қажеттіліктер» туындайды. Өзге балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі әдістер мен жағдайлар бұл балаларға жарамайды, олардың білім алуға қажеттіліктері ерекше немесе өзгеше. Нәтижесінде әртүрлі деңгейдегі және әртүрлі формадағы психологиялық-педагогикалық қолдау жұмыстарын ұйымдастыру қажет болады.

Мысалы, бұл категориядағы балалардың дыбыс, дәм, иіс, жарық немесе түс тәрізді тітіркендіргіштерге сезімталдығы жеткіліксіз немесе шамадан тыс күшті. Айталық, аутизмі бар бала үшін өзге адамдарға тікелей әсер етпейтін дыбыстар тым қатты болып қабылданады. Бұл мазасыздық немесе, тіпті, физикалық ауырсыну сезімін де туғызуы мүмкін. Керісінше, кейбір аутизмі бар балалардың сезімталдығы өте төмен болғандықтан, температураның өзгерісін сезбейді, денесіне түскен жарақаттан ауырсынуды сезінбегендіктен өзін-өзі жаралауы мүмкін.

Ал әлеуметтік өмірде пайда болатын қиындықтар, оларды өзге адамдардың түсінбеуімен байланысты. Күнделікті тұрмыста отбасы мүшелерімен қарым-қатынастар орната алмауы болашақта әлеуметтік дағдылар орната алмауына әкеліп соқтырады.

Кейбір аутист балалардың сөйлеу қабілеті бола тұра сөйлемейді немесе сөйлеу тілін қарым-қатынас құралы ретінде өте сирек қолданады. Бірақ олар өзге адамдардың айтқандарының барлығын түсінеді, кейде абстрактілі ұғымдарды түсінуінде қиындықтар ұшырасуы мүмкін. Балалардың басым көпшілігі сөйлеу тілінің баламасы – ым-ишара тілімен ұғынысқанды, яғни визуальды сөйлеу құралдарын қолданғанды қалайды. Сондықтан өздері үшін қолайлы қарым-қатынас құралын пайдаланады.

Аутизмі бар балалар өздерінің эмоциялары мен сезімдерін жеткізе алмайды және өзгелердің де эмоция-сезімдерін түсінбейді. Мұнда қиындықтар олардың әлеуметтік өмірді бағдарлауларында айтарлықтай кедергілер туғызады. Өзге адамдардың күйлерін олар мүлдем сезінбейді, себебі олар өз сезімдерін де білмейді, сондықтан өзгеге жанашырлық таныту немесе көмектесуге ұмтылу әрекеті болмайды.

Әлеуметтік қарым-қатынас орнату қиындығы балалардың өзге құрбыларымен ойын барысында тіл табыса алмауынан басталады, кейін есейе келе басқа балалармен достасқысы келсе де, оны қалай жасау керектігін білмейді.

Аутизмі бар бала үшін әлем толып жатқан күрделі ситуациялар мен бей-берекет шатасқан құбылыстар мен қарбаласқан адамдар. Олар үшін белгілі бір тәртіп, қалыптасқан күнделікті жағдайлар мен үйреншікті іс-әрекеттер қажет.

Зияты қалыпты жетілген балалардың қызығушылықтары, әдетте, өнер саласына бағытталады. Жас бала күнінен музыка, көркемөнер, бейнелеу тәрізді әрекеттермен шұғылданады. Математика, компьютерлік технологиялар тәрізді салалар аутизмі бар балалар үшін қызықты, әрі қолжетімді әлем.

Аутизмі бар балаларды оқыту мен әлеуметтендіру, әрине, ұзақ уақытты қажет етеді, бірақ олардың жоғары қабілеттілігі мен әлеуетті мүмкіндіктері жұмсалған күш пен уақытты толығымен өтей алады. Сондықтан, уақытында және дұрыс ұйымдастырылған түзету-дамыту және педагогикалық-психологиялық қолдау жұмыстары мүмкіндігінше жақсы нәтижелер бере алады[2].

Заманауи арнайы білім беру кеңістігінде аутизмді түзетудің толып жатқан дәстүрлі және дәстүрлі емес әдістері бар. Соның бірі - медициналық препараттарды қолдану. Ата-аналарда медициналық препараттар толық емдеп-жазып жібереді деген жаңсақ пікір қалыптасқан. Жоғарыда айтқандай, аутизм – науқастың түрі емес. Сондықтан дәрілер тек қосымша қолдау жасай алады, дәрілерді белгілі бір түзету терапияларын қолдану кезінде қатар қабылдау ұсынылады.

Кез келген терапияның негізгі мақсаты – аутизммен ілесе жүретін жетіспеушіліктер мен отбасындағы қысымшылықты төмендету, өмір сапасы мен функционалды тәуелсіздігін жоғарылату. Емдеудің бірыңғай оптималды әдісі жоқ, ол тек жекелей таңдалып алынады. Әр түрлі емдеу тәсілдеріне зерттеулер жүргізу барысындағы әдістемелік қателіктер осы және басқа да тұжырымдамалардың жетістіктері жайлы сенімді айтуға мүмкіндік бермейді. Кейбір жақсы нәтижелер бірқатар психоәлеуметтік көмек әдістерін пайдалану кезінде болатынын байқатады.

Бұл мүлдем көмек болмағаннан гөрі, оның бары анағұрлым жақсы екенін көрсетеді. Қарқынды, ұзақ арнайы білім беру мен мінез – құлықтық емдеу бағдарламалары өмірінің ерте кезеңдерінде балаға өзіне көмек көрсету дағдыларын меңгеруге, қарым – қатынас, жұмыс дағдыларын алуға жағдай жасау, жұмыс жасау деңгейін жоғарылатады, симптомдар мен бейімделмеген мінез – құлық қиындықтарын төмендетеді.

Аутизмді түзетудің бірқатар әдістері бар. Олар: ТЕЕССН, АВА, Son – rise, заттық терапия (сенсорлық интеграция және стимуляция).

ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) әдістемесі – аутизммен зардап шегетін және қарым – қатынасында бұзылысы бар балаларды емдеу мен оқыту. 70 – жылдары Солтүстік Каролина штатының университетінде Э. Шеплор, Р. Райхлер және Г.Месибовтармен бастамасы құрылған. Қазір осы және басқа да көптеген штаттарда мемлекеттік болып табылады. Сондай- ақ, Еуропа, Азия мен Африканың көптеген елдерінде кең таралған. Бұл бағдарламаның тұжырымдамалық өзіндік ерекшеліктері бар. Аутизмі бар балалардың психикалық ерекшеліктерін мұқият зерттей келе көптеген шетелдік авторларды: аутизмде ойлау, қабылау және психика нормамен салыстырғанда тұтастай мүлде басқаша ұйымдастырылған деген қорытындыға алып келді. Психиканың мұндай ерекшеліктері қиынға соқтырады, ал ауыр жағдайларда баланың әлеуметтік бейімделуіне кедергі жасайды. ТЕАССН – бағдарламасы қолдаушыларының пікірі бойынша баланы әлемге бейімдеуді күшейтуге емес, ондағы бар ерекшеліктерді жаратылыс шарттарына қарай бағыттап құруды көздейді. Бұл бағдарлама шынайы өмірге бейімдеудің жоғарғарғы дәрежесін ешқашан жеткілікті түрде қамтамасыз етпейді, бірақ ол аутизмнің аса ауыр жағдайларында да жұмыс жасауда тез қалыпты тұрақты өзгерістерге қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Бұл әдістеменің мақсаты - «тәуелсіз және дербес» өмір сүру мүмкіндіктеріне ие болу, бірақ тек ереше, шектелген және жасанды құрылған жағдайларда ғана. Қосалқы мақсаты - баланың дербестігі мен тәуелсіздігінің және өзіне деген сенімділік деңгейін көтеру. Аутист бала үшін «жаратылыстың шынайы ортасы» - отбасы болғандықтан, үй жағдайындағы даму мен өмір тиімді саналады. Барлық күш қарым – қатынастың вербальды емес формасын дамытуға және қарапайым тұрмыстық дағдыларды қалыптастыруға бағытталады. Сөйлеу тіліне үйрету IQ - 50% болған жағдайда ғана орынды болып саналады, бірақ оқу және кәсіптік дағдыларды тәрбиелеу сияқты бұл да міндетті болып бағаланбайды. Әдістеменің нақты негізі – кеңістіктік пен уақытты айқын бағдарлау[3].

Кеңістіктік ұйымның міндеттері:

➤ Сәйкес дағдыны үйренуге арналған қажетті заттардың нақты іріктеуі: біз ең әуелі таңдалған дағдыны үйгенуде нақты қандай заттарды қолданатынымызды ойластырамыз. Мысалы, егер біз баланы ыдыс жууға үйрететін болсақ, онда бізге жуу заттары, губка, таза ыдыстарға арналған контейнер, сүлгі, сабын және қол сүртетін орамал қажет болады.

➤ Іс – әрекет түрлеріне қарай ғимаратты түгелдей секторларға бөлу, яғни кеңістікті аймақтың болуы: сабақ бөлмесі, дем алуға, ұйықтауға арналған бөлме, ас бөлме. Әрбір дағды үшін сол дағдыға қажетті құралдар таңдалған арнайы аймақ таңдалады.

➤ Дағдыны қалыптастырудағы қажетті заттардың қолжетімді орналасуы. Бұл баланың дербестігін жоғарылату мақсатында маңызды. Мысалы, қолды жуу дағдысын орындауда, орамалды бала қолы жететін жерге ілу керек.

➤ Сәйкес аймақта заттардың орналасуы. Осы дағдыны үйренуде балаға қатысы жоқ заттардың аз мөлшерде болуы. Кеңістіктің айнала көп мөлшердегі заттармен толып тұрмауы маңызды. Мысалы, балаға жуу үшін қажеті жоқ әкесінің қырыну заттары, анасының кремдері сияқты заттарды жоғары сөрелерге қою керек.

➤ Талап етілген дағдыны үйренуге қажетті заттардың басқа заттаран айырмашылығының көзге көрініп тұруы. Мысалы, балаға ірімшік қосылған бутерброд жасауды үйретпек болсаңыз, онда тоңазытқыштағы ірімшік салынған қаптама басқа заттардың қаптамаларынан айқын ажыратылуы керек; сондай - ақ, тіс тазалауды үйретсек, щетка формасы, түсі жағынан отбасының басқа мүшелерінікінен ажыратылады.

➤ Сабақ оқитын орынның дұрыс ұйымдастырылуы (баланың жұмыс орны)[4].

Бүгінгі таңдағы аутизмі бар балаларды түзетудегі тиімді әдістердің бірі – АВА (Applied behavior analysis), мінез – құлық терапиясы немесе мінез – құлықты қолданбалы талдау (анализ) әдісін атауға болады.

АВА – терапия - бұл мінез-құлық технологиялары мен оқыту әдістеріне негізделген қарқынды оқыту бағдарламасы. АВА ғылыми тұрғыда адамның мінез – құлқын өзгерту үшін, мінез – құлыққа қоршаған орта факторларының әсерін зерттей отырып, осы факторлармен әрекет етеді.

Аутизмі бар балалармен жұмыс істеуде АВА әдісін алғаш болып 1963 ж. Лос - Анджелестегі Калифорния университетінің докторы Ивар Ловаас пен оның әріптестері қолданған болатын. Кез –

келген мінез – құлық өзімен кейбір салдарларды алады, егер балаға мінез-құлық ұнаса, ол бұл мінез – құлықты қайталайды, ұнамаса қайталамайды, осы әрекеттер негізге алынды.

Осыған орай, сөйлеу, шығармашылық ойын, көзге тура қарай алу сияқты барлық күрделі дағдылар – іс - әрекет деген ұсақ блоктарға бөлінеді. Әрбір іс – әрекет әуелі баламен жеке – жеке оқытылады, сосын әрекеттер қабаттаса байланыстырылып, күрделі әрекеттер тізбегін құрады. Ересек баланы ынталандырмай, керісінше жеткілікті түде оның қызметін қатаң басқарады. Дұрыс орындалған іс – әрекеттер автоматты дағдыға енгенше бекітіледі, ал дұрыс еместері қатаң түрде жойылады. Көздеген мінез – құлыққа жету үшін оң да, сондай – ақ теріс те көмектер мен ынталандырулар қолданылады. Бала тапсырманы қай ортада және кімнің нұсқау бергеніне қарамастан 80 пайызға қатесіз орындай алса, онда оны дағдыға бекітілді деп санауға болады.

АВА әдісі бойынша оқыту бағдарламасының шеңберінде бала әркез бақылауда, оның еркіндігі мен өзіндік бастамалары оқытатын ересек қалауына қарай шектелген. Әр бала үшін кезеңдік дамудың жеке жоспары құрылады. Бала бір уақытта бір – бірмен байланыссыз 2 – 3 дағдыны меңгеруі мүмкін. Сондықтан педагогқа барлық жаңа дағдыларды күрделендіру мен кезеңдік меңгеруінің айқын жүйесін құру көзделеді. АВА – ның соңғы мақсаты – балаға қоршаған әлемді өз бетінше танып - білуге жағдай жасау.

АВА арсеналында жүздеген бағдарламалар, оның ішінде: вербальды және вербальды емес еліктеулер, жалпы және ұсақ моторика, тілді түсіну, заттарды атау, іс – әрекеттерді атау, заттарды жіктеу, «сен қалай ..., көрсетіп бер», есімдіктер, «Не?», «Кім?», «Қайда?», «Қашан?», «Қалай?» сұрақтарына жауап, «иә» және «жоқ» сөздерін қолдану, және басқалары. Бұл бағдарламалар ішіндегі жоғары дәрежедегілері: «Егер ... не болады? Айтып бер» (іс – әрекеттің алдын ала нәтижесін біледі), «Тарихын баянда», «(құрбысының есімі) сияқты істе», «(құрбысының есімін атап) бірге ойнауға шақыр» әдістері.

АВА – терапияда ерте балалық шаққа (1,5-3,5 жас), мектепке дейінгі және мектеп жасындағыларға, жеткіншектер мен ересектерге арналған бірнеше терапиялық модельдер бар.

Теріс мінез – құлықпен ол әлі санада бекітілмей тұрған кезде, ерте балалық шақта түзету жүргізу тиімді. Бала негізгі мінез – құлық дағдыларын меңгеруі және дамудағы артта қалушылықты жену үшін ерте араласу бағдарламасы қарқынды түрде аптасына 30 – дан 40 сағатқа дейін болуы керек.

АВА бағдарламасын жүргізуші маман ең әуелі баладағы мінез – құлық мәселесін анықтайды, сосын нәтижесінде бағасы шығарылып, оқыту стратегиясы жасалатын «өлшеулер» жүргізеді (мінез – құлықты бақылайды, танып - біледі).

АВА жүйесі бойынша оқыту кезінде бір күнде баламен әртүрлі бағыттағы бірнеше маман (мінез-құлық дағдылары бойынша дефектолог, музыкатерапевт, арттерапевт) жұмыс жасайды. Ал бақылауды әдістеме бойынша маман жүзеге асырады. Мамандар баламен реттілікпен 2 – 3 сағаттан (осы уақыт арасында 5 – 6 бағдарламадан) айналысады. Бір күн ішінде баламен 2 – 3 маман реттілік бойынша жұмыс жасауы мүмкін. Жұмыс күніне баламен 5 – 6 сағат жүргізіледі. Бағдарлама бойынша, мамандардың ісәрекетімен үйлестіріле отырып, баламен жүргізілген барлық іс - әрекеттер ортақ журналға жазылады. АВА әдісін оқыту мекемелерінде, балалар үйірмелерінде, үйге жүргізуге болады. Сабактар жеке немесе топтық: кіші топтарда (2 – 3 бала) және үлкен топтарда (5 – 6 бала) болуы мүмкін.

Әдістемені негіздеуші Ивар Ловаастың нәтижелері бойынша АВА – ны оқып, бітірген балалардың жартысына дерлігі жалпы мектептерде оқуға мүмкіндік алады. Және барлық баланың 90 пайызға жуығы өз жағдайын жақсартады[3,4].

Son – Rise бағдарламасы. Бұл 35 жыл бұрын ұлдары Раунның (Raun) аутизм диагнозына жауап ретінде ата – аналары Барри Нейла Кауфман мен Samahria Lyte Кауфманның шығарған бағдарламасы болатын. Son – Rise бағдарламасының авторы Барри Нейла Кауфман болып табылады. Аутизмнен толық сауыққан Раун Кауфман қазір Американың аутизмді емдеу орталығында ғаламдық білім беру директоры. Son – Rise бағдарламасы әлемнің 78 елінде шамамен 25000 балалар мен ересектерді емдеуге көмектескен. Бұл бағдарлама баланың өзіндік сарынына сүйенеді. Ересек баланың аутистік элементін бұзбай оның қайталаушы және дәстүрлі әрекеттеріне жаңа түсініктер мен саналылық бере отырып, оның әлеміне қосылады.

Сенсорлық интеграция мен стимуляция әдісі(СИС, заттық терапия). Дендегі барлық жүйке жүйелерінен миға түсетін сигналдар байланысы мәселесімен айналысады.

Сонымен қатар, аутизмді түзетуде – құм терапиясы, кинезотерапия сияқты, жай – күйімен, массажбен, актив – пассив гимнастикамен емдеу әдістері қолданылады.

Аутизмді түзетуде анималтерапия (латын тілінен аударғанда «animal» жануар), яғни психотерапиялық көмек көрсету үшін жануарлар мен олардың бейнелерін қолданатын терапия түрі. Оның ішінде: дельфинотерапия, иппотерапия (жылқыны пайдалану), канистерапия (итті қолдану арқылы жүргізілетін терапия) сияқты түрлері бар.

Аутизмді емдеп -жазуға арналған дәрі-дәрмекпен емдейтін әдіс жоқ. Дәрі-дәрмекпен емдеу ілесе жүретін мәселелер: агрессия, жалықтырушылық, тартылу, мазасыздық, көңіл-күйдің өзгермелілігі, гипербелсенділік және т.б. шешуде тиімді болар еді.

«Холдинг – терапия». Соңғы уақыттарда аутист балаларды түзету жұмыстарында Батыста «холдинг - терапия» (ағылшын тілінен «hold» - ұстау) деген атпен танылған әдісті қолданамыз. Әдіс эмоционалды бұзылыстарды түзетуде қолданылады. Бірақ алғаш ерте жастағы балалар аутизмінен зардап шегетін балаларға жасалып, қолданылды. Бұл әдістің авторы дәрігер Марта Велш.

Холдинг емінде ана баланы өзіне жақын тартады, оны құшақтайды және бетпе бет қатты ұстап тұрады.

Аутист бала бірден қарсылық танытады. Ол жұлқынады, төбелесуі, тістеп, түкіруі мүмкін. Анасы берілмей, оны жібермей көзімен байланыс орнатуға тырысуы керек. Қызығы, баланың қарсылық күші анасының күшін асыртпайды. Егер бала анасының құшағынан шығып кетсе, ол қашып кетпей «айкастың» жалғасын күтіп тұрады. Шешелері балаларын тынышталып, анасына қарай тығылып, көзіне қарағанша жібермей ұстаулары керек. Бұл әдетте холдингтің 1 сағат шамасында болады. Бала бұл кезде тек анасымен ғана емес, жанындағы басқа үлкендерменде қатынаса бастайды, сөйлеу тілін белсенді қолданады. Сабасына келіп, бала ұйықтап кетуі де мүмкін, бұл да холдингтің жағдайдан жол таба білудегі жағымды жағы. Дәрігер Велш холдингті күніне бір рет өткізуді ұсынады (бала көңіл – күйіне қарамастан барлық жағдайда).

Мүмкін болса отбасы мүшелерінің барлығын қатыстыру керек. Мұнда шешесі баласын ұстап тұрады, ал әкесі (немесе әжесі, т.б.) анасын демеп тұрады. Анасы қолына аутизммен ауыратын баласын ұстап тұрғанда, әкесі қалған балаларын (бауырлары, қарындастары) ұстауына болады.

Дәрігер Велштің тәжірибесі кез – келген жағдайда, ерте жастағы балалар аутизмі кезіндеде холдинг – терапия қалыпты нәтижелер бергенін тұжырымдады.

Холдинг – терапия кемістікті жоюға жағдай жасады, ал уақыт өте келе аутизмді толықтай жеңуге, мазасыздықты төмендетуге, қорқыныштарды, агрессияны жеңуге жағдай жасады. Холдинг – терапия баланың эмоционалды жағдайын жақсартатын отырып, әрі қарай дамуына серпіліс берді. Көп жағдайларда 4-5 жастағы күрделі аутизмді, психикалық дамуында күрделі артта қалушылығы бар балалар 3 – 4 жылдан кейін жалпы мектептерге бара бастады. Сонымен қатар, құрдастарының сөйлеу тілі және зияткерлік дамуларымен қатарласып қана қойған жоқ, біртіндеп қажетті элеуметтік дағдыларды да игерген[4].

Өкінішке орай, біздің елімізде шетелдік ғылым мен тәжірибеге сүйену, шетелдік жаңалықтарды енгізу дәстүрі қалыптасқан. Шетелдік тәжірибелердің барлығы бірдей қалаған нәтижелерге қол жеткізе бермейді. Мүмкін түзету әдістемелерінің технологиялары дұрыс сақталмайды, мүмкін отандық мамандардың біліктіліктері жетіспейді. Сондықтан ата-аналардың шамасы келетіндері балаларын шетелдік емханаларға, шетелдік мамандарға көрсетуге тырысады.

Бірақ ата-аналардың бәрінің бірдей мұндай мүмкіндіктері жоқ. Сол сияқты ата-аналардың бәрі бірдей өз баласының дамуындағы қандай да бір ерекшеліктерді, ауытқуларды байқай бермейді. Ата-аналар баланың өзіндік ерекшеліктерін еркелікке саяды, «есейгесін қояды, түзеледі» деген сенімде болады. Сондықтан аутизм белгілері бар балалардың көпшілігі психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияда (ПМПК) тексерілмеген және сәйкесінше, ресми диагноз қойылмаған, түзету-дамыту шаралары тағайындалмаған. Демек, аутизмі бар балалар саны қазіргі статистикалық мәліметтерде көрсетілгеннен де гөрі анағұрлым көп болуы мүмкін.

Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылыми- практикалық Түзету орталығының мамандарының пікірінше, «қазақстандықтардың басым көпшілігі аутизм туралы білмейді, бұл, өз кезегінде, аутизм белгілері бар балалардың бақылау мен түзету шараларынан қағыс қалдырады, балалар дер кезінде қажетті көмек пен қолдауға қол жеткізе алмайды. Көптеген ата-аналар мұндай проблемалар оларға қатысты емес деп ойлайды, шындығында, ешкім де болашақта не күтіп тұрғанын білмейді. Аутизмнің себебі ұлтқа немесе элеуметтік мәртебеге байланысты емес, кез келген дені сау, тұрмысы жақсы отбасында аутизмі бар бала дүниеге келуі мүмкін. Жапондық ғалымдардың зерттеулеріне сәйкес. енді 20 жылдан кейін жер бетіндегі әрбір екінші балада аутизм белгілері болады!»[1].

Біздің елімізде қазіргі кезде аутизмі бар балаларды түзету немесе оңалту орталықтары ашылып жатқаны мәлім, бұл негізінен ата-аналардың күшімен құрылып жатқан жеке ұйымдар. Бұл жерде және бір айта кететін жай, түзету-дамыту шараларын жүзеге асырудағы ата-аналардың ролі. Ата-аналар бұл жердегі ең белсенді, әрі ең мүдделі субъект. Себебі, өз балаларының оңалуы мен дамуына, нәтижелі әлеуметтенуіне шын ниетімен көмек беретін, өз үлестерін аямай қосатын ата-аналар. Аутизм табиғатын өз бетімен зерттеп-білген, ізденген ата-аналар өз балаларының мінез-құлқы мен өзіндік ерекшеліктерін, не қажет екенін, ненің тиімді екендігін өз тәжірибелері негізінде кез келген дефектолог маманға қарағанда жақсырақ біледі.

Сондықтан аутизмді түзетудің әдіснамалық негіздерін құруда, тиімді жолдары мен тәсілдерін ұсынуда ата-аналар институты мен ғылыми-практикалық зерттеу орталықтарының, ЖОО арнайы білім беру кафедраларының өзара қызметтес әрекеті қажет. Әртүрлі реабилитациялық немесе түзету (оңалту) бағдарламаларын құруда теориялық білімдерді ата-аналардың тәжірибелерімен толықтырып негіздеген абзал. Тек өзара қызметтестік жағдайында ғана еліміздегі аутизмі бар балалармен жүргізіліп жатқан түзету-дамыту шаралары оң нәтиже беріп, балалар толыққанды білім мен тәрбие алуға, әлеуметтенуге мүмкіндік ала алады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі

1. *Через 20 лет каждый второй ребенок в мире будет страдать аутизмом.* <https://radiotochka.kz/11273-cherez-20-let-kazhdyy-vtoroy-rebenok-v-mire-budet-stradat-autizmom.html>
2. *Рымханова А.Р., Арбабаева А.Т. К вопросу о расстройствах аутистического спектра.* // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология». - Алматы, 2016. – №3 (48). – С.64-67.
3. *К. Tuganbekova, Rymkhanova A., U. Madetova. Modern methods of psychocorrectional work with autistic children.* // Журнал «Education and Science without borders». - 2015.-Vol.6 -№ 12.- P. 87-89.
4. *Дахбай Б.Д., Рымханова А.Р., Аманбай Ж.С., Халықбергелі М.Т. Аутизмі бар балалармен жүргізілетін түзету әдістері: отандық және шетелдік тәжірибелерге шолу.* // Научное и творческое наследие академика Е.А.Букетова: Материалы междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 90-летию Е.А.Букетова: В 2 т. -Т.2.- Караганда: Изд-во КарГУ, 2015.Б.87-89.

УДК 376-056.71
МРНТИ 15.01.07

Саурықова Б.¹, Бекбаева З.Н.²,

¹Абай атындағы ҚазҰПУ-нің бМ010500 «Дефектология» мамандығының ІІ-курс магистранты baglan.saurykova.89@mail.ru

²Ғылыми жетекші, п.ғ.к., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасы kaznauzake@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯДА МОТИВАЦИЯ МЕН МОТИВ ҰҒЫМЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

Аңдатпа

Қазіргі таңда мотивация мен мотив мәселелері әлі де талқылауға мұқтаж және өкінішке орай экспериментальді түрде зерттеу үшін қиын тақырып болып табылады. Мотивацияның көптеген шет елдік теориялары жануарларды экспериментальді түрде зерттеу негізінде болғандықтан, адам баласына тікелей экстраполяциялау бірқатар жағдайларда мүмкін емес.

Түйін сөздер: мотив, мотивация, мотивациялық сфера, эмоционалдық ерік ерекшеліктері, мотивация сферасы

Аннотация

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОНЯТИЙ «МОТИВ» И «МОТИВАЦИЯ» В ПСИХОЛОГИИ

Саурықова Б.¹, Бекбаева З.Н.²,

¹Магистрант 2-го курса КазНПУ имени Абая по специальности бМ010500 «Дефектология»

²Научный руководитель, к.п.н, ст. Преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

В статье дается теоретический обзор исследований по изучению особенности сферы мотивации детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: мотив, мотивация, сферы мотивации, особенности эмоциональной воли, сфера мотивации.

Abstract

THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL MOTIVATION AND MOTIVE

Saurykova B.¹, Bekbaeva Z.N.²

¹ 2^d course master specialty of Defectology / *Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,*

² *с p s, senior lecturer of department of special education of KAZNPY name after Abai Almaty*

In article the theoretical review of researches on studying of feature of the sphere of motivation of children with the general underdevelopment of the speech is given.

Keywords: motive, motivation, spheres of motivation, feature of emotional will, sphere of motivation.

Әрекет және іс-әрекет мотивтері мен мотивация мәселелері үлкен теориялық, методологиялық және тәжірибелік маңыздылығы бары заманауи психологияның басты мәселелерінің бірі. Б.Ф. Ломов (1999), мысалы әрекеттің психологиялық зерттеулерінде мотивация мен мақсатқа болжаулыққа үлкен рол жатқызылатындығын айтқан. «Бұл мәселелерді шығару психологиядағы теорияның дамуы үшін ғана емес, сонымен қатар көптеген практикалық мәселерді шешу үшін үлкен маңызды болып келеді» [1]

В.Т. Асеев (1995), В.Д. Шадриков (1994) және өзге де ғалымдар әрекетті мотивация тұрғысынан басқару мен тұлға әрекетін басқарудың заманауи психологиялық ғылымның кілттік мәселелеріне жатқызып, тәжірибе талаптары : өндіріс, оқыту мен тәрбиелеу психологияның осы аймағындағы ашылуларды талап етіп отыр. Мотивация мен мотив мәселелерінің маңыздылығын шет елдік психология да көрсетіп отыр [2, 3].

Бірақ мотив пен мотивация мәселелеріне арналған әдебиеттер табиғат тұрғысынан қарастырылып, ол кей ғалымдарға психологияда бұл мәселені белгілі қарастырып (Д. Дьюсбери, 1981, В.А. Иванников, 1985); мәселенің практикалық тұрғыда шешілмегендігі туралы айтуға болатындығын көрсетті. Х. Хекхаузен: «күтпеген нәтижелерді тым болмағанда артқы уақытпен түсіндіру үшін мотивациялық процесстер эффектсіне жүгінбеген психология саласы жоқ шығар...»деп айтқан болатын. Бұнда талаптардың үнемі өсіп отыратын көлемінде ғана емес, сонымен қатар осы мәселені шешетін импульстердің түрлілігінде болып табылады (олар экспериментальды психология, әлеуметтік психология, терең және клиникалық психология ияқты өзара ұқсамайтын аймақтардан шығады).

Шынымен де, психологиялық феномен ретінде адам мотивациясын қарастыра отырып, ғалымдар көптеген қиындықтарға душар болады. Х. Хекхаузеннің пайымдауынша (1986), мотив пен мотивация (немесе олардың эквиваленттері тура мәнісінде бақыланбай, сол себепті сана үшін қол жетімсіз болып келеді. Бірақ, Б.Ф. Ломовтің ойынша(1999), мәселелерді зерттеу барысындағы қиыншылықтар « мотивте де, мақсатта да психиканың жүйелі мінезі көрініс тауып, олар психикалық бейненің интегральді формасы ретінде болады» (155 б). Аталмыш жайттардың барлығы мәселеге психологияның ең жұмбақ және қызықты аймағы ретіндегі дәрежесін беріп отыр [1].

Терминалогиялық тұрғыдағы сәйкес келмеушілік мотивация психологиясының барлық даму тарихында көрініс тауып отыр.

Алғашқы «Мотивация» сөзін А.Шопенгаузер өзінің «жеткілікті себептің төрт қағидасы " атты мақаласында қолданған болатын (1900-1910). Кейін осы термин адам және жануарлардың әрекетін түсіндіру үшін психологиялық сөздік қорына еніп, бүгінгі күнге дейін адамның және жануарлардың мақсатты түрде бағытталған әрекет механизмдері мен себептерін зерттейтін психологияның барлық аласында кеңінен қолданылууда.

Мотивация түсінігі қозғалып жатқан әрекет пен іс-әрекет күшін түсіндірудің негізі болғанымен, бүгінгі күнге дейін психологиялық ғылымда адам мотивациясына қатысты бірегейлік ықпал ету жолы жоқ, яғни, «мотивация» және «мотив» түсініктері нақты қалыптаспай, терминология нақтыланған жоқ (В.Д. Шадриков, 1994) [3].

«Мотив» және «мотивация» терминдері синонимдері , тіпті кейде бірдей де қолданылып жатады (Е.П. Ильин, 2000). «Мотивация» термині адамның және жануарлардың белсенділігі немесе әрекет немесе іс-әрекеттің пайда болуын қалыптастыруды түсіндіруде кеңінен қолданылады (А.Б.Орлов, 1989). Бұл түсінікке көптеген нәрселерді жатқызуға болады, себебі шын мәнінде көп заттар мен көріністерге түрткі бола алады. Сондықтан да Д. Дьюсбери (1981)

«мотивация» түсінігі табиғаты жеткіліксіз түрлі факторлар үшін қоқсық қорапшасы ретінде қолданылады деп айтқан. Шынымен, мотивацияны адамның қажеттіліктерімен, мотивтері мен көзқарастарымен, оның өзі, тұлғалық ерекшеліктері және функциональды жағдайы туралы түсінігімен, уайымы, сонымен қатар қоршаған орта туралы түсінігімен, өзгерістер туралы болжаммен, өзге адамдардың бағалауымен байланыстыруға болады (В.А. Иванников, 1985) [4].

Ал, «мотив» түсінігіне келсек, оның көлемі де түсініксіз «...мотив қайшылығында оны өмірдің мақсаттары мен идеялары ретінде де, сонымен қатар электр тоғымен тітіркендіргіш ретінде де қарастыруға болады» (А.Н.Леонтьев, 1975, 189 б) [5]. Мотив деп түрлі психологиялық феномендерді атауға болады: ұстанымдар (А.Маслоу, 1954), әдеттер, ойлар мен парыздық сезімдер (П.А.Рудик, 1967) [6], түсініктер мен ойлар, сезімдер мен уайымдар (Л.И. Болови, 1968), моральды- саяси ұстанымдар мен ойлар (А.Г. Ковалев, 1969) [7], психикалық үрдістер, жағдайлар мен тұлғаның қасиеттері (К.К. Платонов, 1986) [8], сыртқы әлем заттары (А.Н. Леонтьев, 1971, 1975) [5], сонымен қатар өмір сүру жағдайлары (В.К. Вилюнас, 1990) [20]. Мотивация ол сенімдер, көзқарастар, талпыныстар, сезім мен қызығушылықтар, әдеттер мен еліктеуге тенденция (Н.М. Якобсон, 1969), сонымен қатар «қалыптасу барысындағы дағдылар» (G.W.Allport, 1937) сияқты түсініктеркөптеген авторларда кездесіп жатады (К.Н. Корнилов, 1948; В.И. Селиванов, 1974; Ж. Ньюттен, 1975; Е.П. Ильин, 2000) [9].

«Мотив» терминің «психогенді қажеттілік» (Н.А. Murray, 1938) терминімен және «қажеттіліктермен» (K.Lewin, 1935) немесе жай ғана «қажеттілік» терминімен (McClelland et.al, 1953; J.W. Atkinson, 1958) алмастыру да кеңінен тараған . Ж. Годфруа (1992) мотивацияға қатысты бүтіндей терминалогияның бар екендігін айтқанболатын. А.Н. Леонтьев мотивация мәселесіне қатысты жұмыстар бір жүйеге берілмей, түрлі болып келетіндігін айтқан. «Мотив» түсінігін әдебиетшілер, жазушылар, заңгерлер тарапынан еркін қолдану туралы айтудың да қажеті жоқ. Себебі, ол туралы заманауи түсініктер бір-бірімен жанасайтын бірнеше шынайылықты бейнелеуі мүмкін (В.А. Иванников, 1985) .

Сонымен, «мотив» және мотивация» түсінігін түсіндіре қолдану орны табалдырық шеңберінде жабылып қалады (Х. Хекхаузен, 1986, 1т, 36 б).

Нәтижесінде, тәрбиеге қатысты тәжірибедегі түсініксіз жайттар қиын жағдайда қалып отырады. Л.П. Кичатинов (1989) тәрізді педагогтардың бірі: «Мотивті осыншама талқылаудың түрлілігінде оның қалыптасуының тәжірибелік жолына педагогтар үшін қалай шығуға болады? Көріністің барысы мен осы түсінікті жетіліру бойынша жұмыстың белгісіздігі «соны жаса, бірақ не екендігін білмеймін» деген жағдайды еске салып отыр», - деп, Л.П. Кичатиновтың ойынша, мотивтің «үшкен қапшыққа» айналуы бүтіндей педагогикалық жоспарлардың жабылуына әкеліп отырғандығын пайымдаған.

Шет елдік психологияда мотивацияның 50 шақты теориясы бар. Осыған орай В.К. Вилюнас (1990) «мотив деген не?» сұрағын талқылаудың мақсаттылығына күмән келтірген болатын. Бұның орнына ол белсенділіктерді қоздырғаш ретінде қабылданатын жеке феномендерді белгілеу мен бейнелеуге назар аударуды ұсынған болатын. В.А. Иванников (1985) ұсынған ықпал ету жолы: бір шынайылық негізінде «мотив» түсінігінің мазмұнын қысқартып, ал өзгелері үшін басқа атаулар енгізу керектігін айтқан. «Мотив» терминің оның ойынша, затталған қажеттіліктер түріндегі мотивациялық сфераның тұрақты білімдерімен бекітіп, ал туындаған нақты жағдайлар үшін «итермелеу, түрткі болу» сияқты терминді қолдану керектігін айтқан .

Кейбір жұмыстарда «мотив» ми әрекетінің ақыл-ой жемісі ретінде қолданылады. Ж. Годфруа (1992) мотив ол – субъект әрекет етуі тиіс ойлану барысы. Х. Хекхаузен (1986): «Шын мәнінде ешқандай мотив жоқ. Олар – біздің ойымыздың түсінікті жеңілдететін қосымша құрастырулары, яғни, эмпиризм тілімен айтқанда «гипотетикалық құрастырмалар» (1т, 37 б). Қуанышқа орай кей авторлардың ойымен келісуге де болады, себебі, көптеген психологиялық көріністер ойлардың құрамалары болып табылады. Бірақ, бұл аталмыш психологиялық көріністің шын мәнінде өмір сүрмейтіндігін білдірмейді. Қандай да бір психологиялық көріністердің немесе феномендердің белгіленуі – психологтардың елестерінің нәтижесі емес, ол фактілерді талдаудың нәтижелері болып табылады. Егер Х. Хекхаузен және өзге де психологтарға сүйенсек, ерік, назар, ойлау тағы сол сияқты психологиялық феномендер жоқ, себебі оларды оларды қолымен ұстап немесе нақты құралмен өлшеу мүмкін емес. Аталмыш фактілерді есепке ала отырып, кез-келген теориялық құрылым волюптаризм мен қиялдың нәтижесі емес, нақты фактілерге сүйеніп, логикалық түрде бір-бірімен байланысты болуы керек (Е.П. Ильин, 2000).

Мәселеге қатысты қарама- қайшылық сұрақтар да бар: мотив әрекетке ме әлде іс-әрекетке жатады ма? А.Н. Леонтьев 1956 жылы мотив жеке, бөлек әрекетті тудыратындығын айтқан. Бірақ

кейінгі жұмыстарында ол «мотив сол әрекет қосылған іс-әрекет негізінде болады (520 б) деп айтқан. Егер осыны әрекеттің өмір сүруінің жеке жағдайы ретінде қарастырсақ, А.Н. Леонтьевтің пайымдауы анық болмақ – іс-әрекет негізіндегі әрбір әрекеттің өзінің жеке мотиві болмайды, бірақ бұл әрекеттердің мотивацияланбағандығын білдірмейді. Жай ғана іс-әрекет пен әрекет үшін жалпы отив болады. Бірақ іс-әрекет мақсаты мен оның құрамындағы әрбір әрекеттің сәйкес келмеушілігі де кездесіп жатады. Р.А. Пилюняның (1984) түсінігі бойынша, мотив, керісінше тек әрекетке қатысты болып, ал іс-әрекетті ол «мотивация» түсінігінің контекстінде қарастырған. Ол сонымен қатар М.Ш. Магомед-Эминовтың (1987) мотивацияны тек іс-әрекет даярлығымен ғана емес, сонымен қатар оның болмысымен байланыстыратын ойымен де келіседі.

Мотивация психологиясының жүріп өткен тарихи жолын талдай отырып, Д.А. Леонтьев (2002): «Әрине, мотивация психологиясына психология даму тарихының жалпы тенденциясы көрініс тауып, (соның ішінде мотивация психологиясы) олардың әрқайсысы затты өзіндік қабылауын ұсынып, өзгелермен сәйкес келмеушіліктен ақырындап оны ұжымдық өңдеуге де жетті. 1960-1970 жылдары мотивация психологиясы мен оны мен қатар жүретін тұлға психологиясының негізгі классикалық кезеңі аяқталып, пән аймақ арасындағы шекара мен түрлі мектеп арасындағы шекаралар анықталған болатын. Д.А.Леонтьевтің ойынша, осы кезден басталып, мотивация психологиясының заманауи даму кезеңі басталып, « ол тағы да мотивацияны тұлға психологиясы мен өзгеше байланыстыра түсті»: егер, бұрын мотивация түсінігін қарастырғанда ол кең мағынада түсіндірілетін тұлға ядросы ретінде болса, ал қазір тұлға – мотивацияны кеңінен түсінетін ядро болып отыр.

Сонымен, мотивация мен мотив мәселелері әлі де талқылауға мұқтаж және өкінішке орай экспериментальді түрде зерттеу үшін қиын тақырып болып табылады. Мотивацияның көптеген шет елдік теориялары жануарларды экспериментальді түрде зерттеу негізінде болғандықтан, адам баласына тікелей экстраполяция лау бірқатар жағдайларда мүмкін емес. Сонымен қатар, аталмыш теорияларды шынайы мотивациялық деп қарастыруға болады ма, және олар әрекет детерминациясының биологиялық теориясы емес па деген сұрақтар да туындайды.

Сонымен қатар бүгінгі таңда көптеген зерттеушілер тарапынан қызығушылық танытып отырған тұлға психологиясы мәселесі (ал мотивациялық сфера оның ядросы болып табылады), оның әрекетіндегі күрделі динамикалық өзгерістер, психологиялық ғылымда адам әрекеті мен іс-әрекетін мотивациялық тұрғыдан реттеудің маңызыдығын алға тартып отыр. Сондықтан мотив және мотивация мәселелерін шешу барысында жыңа ықпал ету жолдарын іздестіру қолда бар көзқарастарды сыни тұрғыдан қарастыруды талап ететіні анық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Ломов, Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. \ Б.Ф. Ломов .- М., 1999.
2. Асеев, В.Г. *Мотивационная регуляция поведения личности. Автореф. дисс. д-ра психол. наук*. М., 1995.
3. Шадриков В.Д. *Деятельность и способности*. М., Логос, 1994.
4. Асеев В.Г. *Мотивационная регуляция поведения личности. Автореф. дисс. д-ра психол. наук*. М., 1995.
5. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. М., 1975.
6. Дьюсбери Д. *Поведение животных: сравнительные аспекты*. -М., 1981
7. Иванников В.А. *Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии*. – 1985. -№ 3.
8. Шадрикова, В.И. *Введение в психологию: мотивация поведения* \ В.И. Шадрикова М.: Логос, 2001
9. Орлов, Ю.М. *Мотивация поведения*. \ Ю.М Орлов. – М: Импринт-Гольфстрим, 1997.

УДК 81'42:811.161.1

МРНТИ: 14.35.07

Сидорович З.З¹

¹ кандидат филологических наук; доцент кафедры русского языка Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Беларусь, г. Гродно,;

zoya.sidorovich@mail.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье предлагается система работы по обучению студентов филологическому анализу текста. Рассмотрены четыре аспекта изучения текста: как единицы теории текста, поэтики и стилистики, синтаксиса и лингвистики текста. Автором статьи обоснована эффективность использования предложенной схемы анализа текста для формирования читательской грамотности креативной личности.

Ключевые слова: текст, анализ текста, категории текста, речевая деятельность, читательская грамотность.

Аңдатпа

Сидорович З.З.¹

КЕШЕНДІ ТАЛДАУ СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЖАҒДАЙЫ РЕТІНЕ

¹ *доцент, филология ғылымдарының кандидаты Янка Купала атындағы Мемлекеттік университет. Гродно. Беларусь. zoya.sidorovich@mail.ru*

Мақалада студенттерді мәтінді филологиялық талдауға оқыту бойынша жұмыстың жүйесі ұсынылған. Мәтінді зерттеудің 4 аспектісі қарастырылған: мәтін теориясының бірлігі, поэтикасы мен стилистикасы және синтаксисі мен лингвистикасы ретінде берілген. Мақаланың авторы тарапынан креативті тұлғаның оқу сауаттылығын қалыптастыру үшін мәтінді талдауға ұсынылған сызбанұсқаны қолданудың нәтижелілігі пайымдалған.

Кілттік сөздер: мәтін, мәтінді талдау, мәтін категориясы, сөйлеу тілдік әрекет, оқу сауаттылығы.

Abstract

COMPLEX TEXT ANALYSIS AS A PREREQUISITE OF STUDENTS' READING LITERACY FORMATION

Sidorovich Z.Z.¹

¹ *candidate of philological sciences associate professor of the Russian Language Department of Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus, Grodno, 22 Ozheshko str.; zoya.sidorovich@mail.ru*

The article presents a system of teaching philological text analysis to students. Four aspects of studying a text are examined: as a unit of literary theory, poetics and stylistics, syntax and text linguistics. The author substantiates the efficiency of applying the suggested scheme of text analysis to the process of a creative personality's reading literacy formation.

Ключевые слова: text, text analysis, categories of text, speech activity, reading literacy

Основой базового компонента образования называют чтение и изучение текста, его толкование, понимание получаемой информации, что является важнейшим условием для постижения авторской концепции, проникновения в идею и структуру произведения. Однако изучение текста порой носит эпизодический характер, без должного внимания к возрастным особенностям мышления обучаемых, логике восприятия текста и, следовательно, не достигает того результата, который мог бы быть получен вследствие системного и целенаправленного включения элементов такого анализа в образовательную практику.

Чтение как вид речевой деятельности усиливает интерес учащихся к литературе, активизирует их мыслительный процесс, формирует самостоятельные суждения и оценки у обучаемых, вооружает читателей навыками анализа произведения в единстве формы и содержания, углубляет образное и целостное восприятие произведений, способствует личностному литературному развитию. Наиболее обоснованной является трактовка активной позиции читателя в результате взаимодействия его с текстом, так как формирует и развивает потребность обучаемых в реализации собственной мыслеречевой и речемыслительной деятельности, способствует раскрытию интеллектуальных и творческих возможностей каждого. Обучение чтению должно строиться как познавательный процесс, который включает не только

рецептивную деятельность студента, но, в первую очередь, его репродуктивную деятельность с опорой на овладение структурой языка.

Современная филология в отношении к тексту, его характеристикам и категориям реализует основные научные подходы: структурный, коммуникативный, когнитивный, лингвокультурологический. Сегодня понимание текста мыслится учеными как процесс, происходящий при обязательной активной позиции читателя. К.А. Андреева, С.М. Антонова, Р. Барт, М.М. Бахтин, В.А. Богданов, Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, М.Я. Дымарский, Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, Е.М. Мелетинский, Л.А. Новиков, А.Е. Супрун, В.И. Тюпа, В. Шмид и многие другие авторы (будь то лингвисты, литературоведы, философы, психологи), классики науки и наши современники, подчеркивают активность читателя, его сотворчество в постижении текста.

«Каждое художественное произведение допускает бесконечное число пониманий, притом истинных, не противоречащих замыслу автора, хотя часто им самим не подозреваемых. Каждый из читателей поймет по-иному, по-своему, одно и то же стихотворение. Исполняя пьесу на сцене, артист воплощает именно то, что есть у него *своего* [выделено автором] в понимании. Только это одно и ценно» [1, с. 291]. «Книги имеют свою судьбу, зависящую от того, как их понимает читатель» [2, с. 4]. Сегодня никого не удивляет способность читателя постичь текст глубже, чем его задумал автор: «Счастливые озарения здесь ни при чём. Скорее, это профессиональное умение свести воедино все концы и все контексты и в дальней дали писательского лабиринта его творения увидеть то, что автор хотел сказать, а порой и сказал помимо своей воли» [2, с. 4]. Читатель всегда субъективен, и это его право, и «никакой самый блестящий анализ художественного шедевра не способен стать основанием для последнего, завершающего слова о нем» [3, с. 8].

Читательская грамотность – это способность человека **понимать** письменные тексты, **размышлять** о них, **использовать**, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Студент должен уметь выбирать необходимые источники информации и уметь использовать их в соответствии с конкретными целями, развивать навыки анализа и обработки информации; уметь объяснять явления действительности, выделяя существенные признаки, систематизировать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, оценивать их значимость; уметь самостоятельно принимать решения, определять собственную позицию и развивать способность отстаивать эту позицию. Всякое истинно художественное произведение неисчерпаемо, поэтому восприятий, толкований и интерпретаций текста столько, сколько у текста читателей, и совсем не обязательно, чтобы читательское понимание текста совпадало с авторским. Глубина восприятия художественного текста читателем зависит от того, насколько он глубоко знает внеязыковой план произведения.

Сегодня востребовано комплексное исследование текста (*«текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку»* [4]), многоаспектный и интегрированный подход на основе достижений многих гуманитарных дисциплин. Комплексный анализ текста должен быть филологическим: включать и литературоведческую составляющую, и лингвистическую. «Методы и приемы литературоведческого и лингвистического анализов тесно взаимодействуют», обуславливая потребность в таком исследовании текста, при котором и лингвистика, и литературоведение «могут успешно дополнять друг друга» [4, с.123].

«Категории текста носят характер универсалий и обнаруживаются в связанном тексте независимо от языка, на котором создан данный текст, и независимо от типа текста» [5, с. 81]. Категория – понятие, отражающее существенную характеристику, типологический признак изучаемого объекта, в данном случае, текста. Каждая категория имеет план содержания (значение) и план выражения (языковые средства). Выявление набора текстовых категорий, определение их языкового выражения и взаимодействия способно прояснить структуру текстовой семантики. Изучение отдельных текстовых категорий всегда связано с их вычленением из сложно

организованной материи текста, где категории функционируют в тесном взаимодействии. Исследования языкового материала свидетельствуют о том, что в формировании категорий текста участвуют единицы различных уровней в их взаимозависимости и взаимодействии. Формальные, содержательные, стилистические и другие особенности художественного текста складываются под влиянием составляющих его структуру языковых средств. Последние приобретают в нем определенную тексто-функциональную направленность, поскольку они выступают в тексте не только как относительно самостоятельные единицы, но и как составляющие более крупного единства. Как доминирующие в данной схеме квалифицированы те текстовые категории, которые более остальных приближают к авторскому замыслу, причём все они являются и ключевыми для понимания текста. Предложим схему анализа текста как единицы теории текста (I блок), поэтики и стилистики (II блок), как синтаксической единицы (III блок), как единицы лингвистики текста (IV блок).

I. Общая характеристика текста.

1. Сведения об авторе, краткая история написания текста, место данного произведения в системе произведений автора.

2. Эпоха, в которую создавалось произведение (культурно-исторический контекст), и ее отражение в тексте.

3. Литературное направление (течение), в русле которого создавался текст.

II. Лингвопоэтический анализ текста.

1. Тема текста, основная мысль, идея.

2. Роль заглавия в раскрытии содержания текста.

3. Композиция текста.

4. Система образов.

5. Стилль речи.

6. Тип речи (описание, повествование, рассуждение).

7. Жанровая разновидность текста.

8. Форма речи (монолог, диалог, полилог; их соотношение).

III. Лингвистический анализ текста.

1. Лингвистический комментарий, т.е. объяснение непонятных слов, выражений, ситуаций и т.п.

2. Языковые особенности (приведите примеры):

а) на уровне фонетики (если ярко выражены),

б) на уровне лексики (стилистические функции многозначных слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов, историзмов и архаизмов, неологизмов, слов иноязычного происхождения, диалектизмов, терминов, профессионализмов, канцеляризмов, жаргонизмов и арготизмов; лексико-семантические группы слов; повторы; стилистическое использование экспрессивно окрашенной лексики и фразеологических средств),

в) на уровне словообразования (ряды однокоренных слов, авторские неологизмы),

г) на уровне морфологии (какие части речи преобладают и почему),

д) на уровне синтаксиса (какие синтаксические конструкции преобладают и с какой целью используются; порядок слов, разные типы простого и сложного предложения; однородные члены, обращения, вводные и вставные конструкции, различные обороты; период, прямая и несобственно-прямая речь, цитаты).

3. Структура текста: количество ССЦ (название микротем) и абзацев. Соотношение ССЦ и абзацев (больше, меньше, соответствует).

4. Преобладающий тип связи предложений в тексте (цепная, параллельная).

5. Средства связи предложений, частей текста (приведите примеры).

6. Изобразительно-выразительные средства языка, имеющиеся в тексте (эпитеты, метафоры, сравнения и т.д.).

IV. Текстовые категории.

Анализ текста в аспекте текстовых категорий с точки зрения лингвистики текста:

-категория информативности,

-пространства и времени,

-эмоционально-экспрессивной структуры,

-категории проспекции и ретроспекции,

-категория связности.

Подобный интегрированный подход к тексту способствует антропоцентрическому видению языка и текста, где возрастает научный интерес к познанию механизмов авторского и читательского взаимодействия при порождении и восприятии текста. Осуществлению авторского замысла служат селекция языковых средств и особая, эстетически значимая их организация в тексте. Через языковые факты читатель может исследовать не только сам текст, его параметры, но и составляющие его языковые элементы, их организацию и сочетаемость.

Данная схема анализа текста рассчитана на профессионального гуманитария, который поможет простому читателю понять текст адекватно авторскому замыслу.

Проведение занятий с использованием данной схемы, на наш взгляд, способствует развитию читательских компетенций: навыков работы с текстом, оперированию полученными знаниями по теории языка и литературы; активизации мыслительной деятельности на уроке; развитию образного мышления; развитию связной монологической речи; воспитанию интереса к созданию собственных текстов. Целесообразность этой работы очевидна: в ее основу положена идея совершенствования таких коммуникативных умений, как понимание текста адекватно авторскому замыслу, анализ языковых средств и выявление их текстообразующих функций, определение места данного текста в культурологическом аспекте, умение писать на конкретную тему и раскрывать основную мысль, умение собирать и систематизировать материал в соответствии с жанром, конструировать текст в определенной композиционно-речевой форме, умение редактировать написанное.

Список использованной литературы:

1 Лукин В.А. *Художественный текст : основы лингвистической теории. Аналитический минимум*; Рос. акад. наук, отд-ние ист.-филол. наук ; Научный совет «Русский язык». – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2005. – 559 с.

2 Кайда Л.Г. *Композиционный анализ художественного текста : Теория. Методология. Алгоритмы обратной связи : пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов.* – М. : Флинта, 2000. – 147 с.

3 Тюпа В.И. *Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ).* – М. : Лабиринт, РГГУ, 2001. – 192 с.

4 Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* – 5-е изд., стереотип. – М. : URSS : КомКнига, 2007. – 138 с.

5 Тураева З.Я. *Лингвистика текста (Текст : структура и семантика) : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.».* – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.

УДК 373. 111

МРНТИ 14.01.11

Elina Dyo¹, Ulbolsin Kanseitova², Saira Zhiyenbayeva³

¹a 1st year master student, majors in 6M010100 – Preschool Education, de.elina@mail.ru

²candidate of pedagogical sciences, English and French teacher, ulsha@mail.ru

³doctor of pedagogical sciences, professor, Scientific supervisor, Dean of Pedagogy and Psychology Faculty saira1962@mail.ru

*Kazakh State Women's Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan*

ADVANTAGES OF MULTILINGUAL PRESCHOOL EDUCATION BASED ON FOREIGN EXPERIENCE

Abstract

The article is devoted to highlight the advantages of multilingual education starting at preschool age. The author has collected the essential information from the data of foreign countries' experience. It was proved that providing early opportunities for contact and interaction with a foreign language results in a longer overall contact time with the foreign languages and thus in improved opportunities for language learning. Children who learn foreign languages at early age outperform their peers in many spheres and in a way of learning comprehension. The article pays special attention to the immersion teaching since it is one of the most effective ways of teaching children at preschool age. In immersion programmes learners are fully immersed in the target language for a certain period of time, both in and outside the class.

Keywords: multilingual education, foreign languages teaching, immersion programme, communicative approach, cultural difference, preschool children, children with disabilities.

ПРЕИМУЩЕСТВА МНОГОЯЗЫЧНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА ЗАРУБЕЖНОМ ОПЫТЕ

Аннотация

Дё Э.Р¹. Кансеитова У. Р², Жиенбаева С.Н.³

¹магистрант 1 курса по специальности 6М010100 – Дошкольное обучение и воспитание de.elina@mail.ru

²к.п.н., преподаватель английского и французского языков ulsha@mail.ru

³Научный руководитель, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета Педагогики и

Психологии saira1962@mail.ru

КазГосЖенПУ, г.Алматы, Казахстан

В данной статье рассматриваются преимущества многоязычного обучения, начатого в дошкольном возрасте. Автор собрал необходимую информацию, на основе имеющегося зарубежного опыта. Было доказано, что обеспечение ранних возможностей с целью контакта и взаимодействия с иностранным языком в результате дает более длительный контакт с иностранными языками в общем, и таким образом, усвершенствует возможности обучения языкам. Дети, изучающие иностранные языки дошкольного возрасте превосходят своих ровесников во многих сферах деятельности и способности быстро обучаться. Статья уделяет особое внимание методу погружения в обучение иностранным языкам, так как это один из самых эффективных методов обучения детей дошкольного возраста. При использовании метода погружения дошкольники погружаются в языковую среду изучаемого языка на определенный период времени, находясь в и за пределами учебной комнаты.

Ключевые слова: многоязычное обучение, изучение иностранных языков, метод погружения, коммуникативный подход, культурное различие, дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Аңдатпа

Дё Э.Р¹. Кансеитова У. Р², Жиенбаева С.Н.³

¹6М010100 – Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу мамандығының 1 курс магистранты, , de.elina@mail.ru

²п.ғ.к., француз және ағылшын тілдерінің оқытушысы, ulsha@mail.ru

³Ғылыми жетекшісі: – п.ғ.д., профессор, Педагогика және Психология факультетінің деканы,

saira1962@mail.ru

ҚазМемҚызПУ,

Алматы қ., Қазақстан

ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ НЕГІЗІНДЕ МЕКТЕПKE ДЕЙІН КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДІҢ АРТЫҚШЫЛЫҚТАРЫ

Бұл мақалада көптілді білім беруді мектепке дейінгі білім беруден бастаудың артықшылықтары жайлы талқыланады. Мақала авторы халықаралық тәжірибе негізіне сүйене отырып, қажетті ақпараттарды жинаған. Жалпы шет тілдерін ерте жастан бастап меңгерту, неғұрлым ұзақ байланыста және өзара іс-қимыл мақсатында пайдалану, тілдерді тез меңгеруіне және оқыту мүмкіндіктерін жақсаруына үлкен ықпал етеді деп дәлелденген. Шет тілін ерте жастан меңгерген бала, өз құрдастарының арасында жан-жақтылығымен және тез қабылдап, үйрену қабілеттерімен көзге түседі. Мақалада мектепке дейінгі балаларды оқытуда шет тілін оқытуға үйрету ең тиімді әдістердің бірі ретінде назар аударуға көңіл бөлген. Тіл үйрену әдісін қолданғанда мектепке дейінгі балалар оқып жүрген тілдің аймағына белгілі бір уақытқа енгізіледі.

Түйінді сөздер: көптілді білім беру, шет тілдерін үйрену, тіл үйрену әдісі, коммуникативтік тәсілі, мәдени айырмашылық, мектепке дейінгі балалар, мүмкіндігі шектеулі балалар.

Knowing different languages is of growing importance for personal development. Language skills provide better chances for communication and exchange in the worldwide market and in an increasingly globalised world. As the president of Kazakhstan, Mr. Nursultan Nazarbayev, said in one of his interviews on February 28, 2007: “Knowledge of three languages is our future. The world is becoming

more globalized, and our future generations must learn how to orientate in the multilingual environment” [1, p.7]. Multilingual preschools are the first part of an educational programme which is aimed at achieving functional multilingualism. To fully accomplish this goal, it is necessary to continue successful foreign language programmes in primary and secondary education. Providing early opportunities for contact and interaction with a foreign language results in a longer overall contact time with the foreign languages and thus in improved opportunities for language learning. Additionally, multilingual preschools provide further factors which have been identified as beneficial for the child learner.

The young age of the learner, a long exposure to the foreign languages, a high intensity of the language programme, the active use of the foreign languages and also the specific pedagogic strategies used in multilingual programmes have been found to advance the children's language attainment: data from I. L. Sholpo's textbook and practice have shown for the first time that the teaching principles used by foreign languages' teachers have a significant effect on the children's language learning, that is, children show the best results when teachers provide a high quantity and quality of language input, when they ensure comprehension by visualising and contextualising everything they say and when they explicitly encourage the children's language production [2, pp. 154-163].

Immersion programmes work best when teachers use the target language in the authentic contexts of the children's everyday life. Language in preschools should always be content-based, i.e. the language is not in the prime focus of attention but is used as a means of communication instead. By ensuring this, teachers provide an ideal learning environment for learning another language, as well as for learning different contents. If it offers children audio, visual and tactile information in their encounter with the new language, it fosters multi-sensory learning, and thus caters to the children's different learning styles. To establish contact with their foreign languages' teachers, children also need to and do experiment with different verbal and non-verbal communication strategies, a fact which adds to their repertoire of expressing themselves [3, pp. 250-273].

For these reasons, scholars believe that early intensive multilingualism also fosters the general cognitive development in a child. Children are able to think more abstractly and they have a higher awareness of languages and their similarities and differences (metalinguistic awareness) than their monolingual peers. Using three and more languages actively also raises the children's cognitive control, their working memory and selective attention, i.e. their capacity to focus on one language without completely suppressing the others, and their general planning and problem solving abilities [4, pp. 38-52].

Children attain a competence in their foreign languages learning which is much further advanced than that of most of their monolingual peers at that early age. Generally, comprehension precedes production, i.e. children understand the foreign languages better than they are able to speak it. Sometimes, children even produce the foreign languages in full sentences at the end of their preschool years. Under favourable circumstances, some children involved in Sholpo's classes were able to reach a level in the foreign language comprehension of English which resembles that of monolingual English children. However, this level of language competence depends on various factors. I. L. Sholpo taught English to preschoolers grouped in 5-10 people by 30-40 minutes.

Preschoolers at the age between three and six years are still in the process of acquiring their native language. Parents often ask the question whether the first language will suffer from an extensive exposure to a second and third language at such a young age. However, research conducted over several decades has repeatedly shown that this is not the case. On the contrary, children who learn a second language in an early intensive multilingual programme may equal or even outperform their monolingual peers in their first language.

Moreover, bi- or multilingual preschool groups are, in most cases, bi- or multicultural as well. Most of the educators in multilingual preschools are native speakers of the preschool's teaching languages and are of different nations. Thus, even if all children are from the same cultural background, at least one of their attachment figures (the preschool teacher) introduces them to a different culture. Children in the modern preschools have been observed to overwhelmingly react in a positive way to cultural differences: they accept and trust the native speakers, they are interested in their language and their origin, they ask questions and talk about language, they help each other understand the unfamiliar language and they even translate for each other. In other words, the multilingual preschool context creates opportunities for the development of social competences. Rejection or negative prejudices are rare. The few children who initially showed fear of a person from a different background overcame these attitudes quickly and later created a close bond to the second language preschool teacher. The bi- or multicultural situation of these preschools presents a valuable context for all educators to raise awareness of and tolerance for cultural differences.

All children have the ability to learn a second language and multilingual preschools provide a beneficial environment for the acquisition of a new language plus the above-mentioned competences. This happens regardless of the children's social or cultural background, their language aptitude, or other differences that might exist. No special talent for language learning is needed to benefit from multilingual education in the preschool. Metalinguistic understanding of the language, reading and writing are not required in multilingual preschools. In the research context, it has been observed that children whose cultural and linguistic background differs from the surrounding majority adapt very well to the multilingual preschool setting. The results of their receptive foreign languages' vocabulary and grammar learning do not differ significantly from that of their monolingual peers. However, one word of caution is in order at this point: parents and preschools have to make sure that a child learns his or her first language, i.e. the language(s) spoken at home, as well as the majority language, in an age-appropriate way [5, p.5]. Researchers have claimed that, if a child's first language does not develop at an appropriate rate, children may run the risk of becoming "semilingual" and thus fail to develop sufficient academic language skills in either of their two languages. At this particular age, the general cognitive development is, after all, linked to language development. However, this problem has really nothing to do with multilingual preschools – it is rather an effect of parental attitudes and the general conditions of educational systems. It can also be found in monolingual programmes. Educators who are aware of such problems should make sure that both home language and official language receive equal attention. More often than not, it is not a good idea for parents to abandon their own native language in favour of the official language in an attempt to "help" the child in the new education system.

In the foreign scientists' opinion, foreign language learning in the socio-cultural context should be directed to the formation and development of linguistic and non-linguistic skills of children. Realization of this goal requires simulation of real communication situations in which communication needs to use a foreign language are actualized, and those needs are important for building the future prospects of language learning [6, p. 202]. Proper organization of communicative activity of children in the inclusive classroom allows to: increase the level of cooperation between all children with no exceptions, the level of confidence in their abilities, and careful attention to the needs of others; develop a system of differentiated exercises and to plan extra time for their implementation; set up immediate feedback among children, providing an opportunity to consolidate and expand the language and speech skills. The use of the communicative approach of teaching children with disabilities aims at ensuring the formation and development of the main kinds of verbal thinking activities of preschool children.

Making decisions about how to direct a child's education is not always easy. Since parents do not want to expose their children's intellectual development to unnecessary risks, it is understandable that they want to know whether immersive learning is suitable for all children. This often results in questions of whether children with special characteristics benefit from immersion programmes: those who appear to be particularly gifted, slow learners, children with learning impairments, or children of another nationality. As is often the case, there is no single, clear-cut answer. Since the factors involved in each case tend to vary widely, only a close look at the individual circumstances and the specific prevailing conditions in the families and at the schools will provide useful clues for making the best decision for the given situation. Research studies conducted in North America have repeatedly shown that a successful participation in immersion programmes does not depend on what might be seen as a child's academic aptitude. Even supposedly weaker pupils benefit from immersion teaching. They also acquire a comparably good foreign language competence in addition to knowledge in the respective subjects. They are not disadvantaged and achieve the same level of competence as they would in monolingual lessons, provided they get the same level of support as in monolingual lessons. Researchers in the USA investigated whether children who changed from immersion programmes to monolingual programmes would improve their achievements [7, pp. 243-264]. For bilingual children who start learning English as a third language when attending a multilingual preschool and an immersion school, no problems are expected, provided that both native languages are well developed. It is important in such cases that the home languages and any other languages are well supported. Children from multilingual families should use the official language as well as the native or family language/s as often as possible and in as many situations as possible. International research has shown that especially those children stand to benefit from immersion teaching who are certain to develop all their official language and possible other languages at an age-appropriate level. As immersion teaching strongly relies on visual input, all children, regardless of their individual characteristics, have a very good chance to learn the foreign language successfully.

References:

1. Послание Президента Республики Казахстан «Новый Казахстан в новом мире» от 28 февраля 2007 года. – Астана, 2007. – с. 7
2. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности "Преподаватель иностранного языка в детском саду". СПб., 1999. – с. 154-163
3. Richards, J.C., Rodgers, T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – pp. 250-273
4. Festman, J., Kersten, K., *Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit*. In U. Massler, P. Burmeister (eds.), *CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 2010. - pp. 38-52
5. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан по дошкольному воспитанию и обучению от 23 августа 2012 года. – с. 5
6. Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982. – p. 202
7. Met, M., Lorenz, E. B., *Lessons from US immersion programs: Two decades of experience*. In R. Johnson, M. Swain (eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – pp. 243-264

ӘОЖ: 378.22

МРНТИ: 14.01.45

Г.А. Мұратбаева¹, И.Д. Ержігітова²

¹п.ғ.д., профессор м.а.ҚазМемҚызПУ, Алматы қ., Қазақстан

²ҚазМемҚызПУ, “Педагогика және психология” факультетінің 2 курс магистранты
Алматы қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІК ТҮРҒЫДАН ДАЯРЛАУ

Аңдатпа

Мақалада оқытушының кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру мәселелері сөз болады. Кәсіби құзіреттілік дағдыларының, іскерлік сапасының жаңа үрдістері зерделенеді. Болашақ маманның өз ісінің шебері болу үшін мамандығына қажетті қабілеттерді, сондай-ақ жалпы әлемдік мәдениетті, өз елінің мәдениетін, қарым-қатынас мәдениетін, тіл мәдениетін игеру, интеграциялық үрдістерді, жаңа технологияны меңгеру арқылы әлемдік білім кеңістігінің өрісінен шыға алуғаталпындыру жолдары қарастырылады.

Түйін сөздер: кәсіби құзіреттілік, тұлғалық, біліктілік, педагогикалық идея, моральдық-этикалық қасиет.

Аннотация

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Г.А. Муратбаева¹, И.Д. Ержігітова²

¹ д.п.н., и.о. профессор КазГосЖенПУ, Алматы, Казахстан

² магистрант 2 курса по специальности “Педагогика и психология” КазГосЖенПУ, princesa-101@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

В данной статье рассмотрены вопросы профессиональной компетентности преподавателя в формировании у будущих специалистов навыков, деловых качеств, культуры общения, культуры языка, знаний о культуре своей страны, мировой культуре.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, личность, квалификация, педагогическая идея, морально-этического поведения.

Abstract

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

G.A. Muratbaeva¹, I.D. Erzhitova²

¹ doctor of pedagogical sciences, deputy professor of Kazakh State Women’s Teacher Training University
Almaty, Kazakhstan,

² 2-d undergraduate course in “Pedagogy and Psychology» princesa-101@mail.ru
Kazakh State Women’s Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan

In this article are considered culture of communication, culture of language, knowledge of culture of the country, world culture at future experts and the questions of professional competence of the teacher in formation of skills, business qualities.

Keywords: professional competence, personality, skills, pedagogical idea, moral and ethical behavior.

Қазіргі таңда болашақ мұғалімнің маман ретіндегі кәсіби дайындығы оның құзыреттілігімен байланысты. Бұл жерде педагогикалық оқу орнының түлектері кәсіби қызметтің жаңа түрлерін практикалық жағынан меңгеру барысында қаншалықты білім мен білікке ие болды деген сұрақ туындайды. Осы меңгерген білімі мен білігі жас маманның кәсіби құзыреттілігін жоғарылатуда педагогикалық қоғамда қалыптасқан нормаларға дайындығын білуде шешуші роль атқарады.

Елбасы Н.Ә.Назарбаев өзінің «Қазақстан – 2030» жолдауында: «оқушыларды қазақстандық патриотизм мен шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу аса қажет... ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тәкәппарлық, тектілік, білімділік, биік талғам, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек» дегені мәлім. Елбасының осы алға қойған зор міндеттерін іске асырушылар — әрине, жастар. Олай болса, сол жастарға сапалы білім мен салауатты тәрбие беру қажет. Ол, Мағжан айтқандай, мектеп пен ұстаздарға байланысты.

Педагогтың кәсіби құзыреттілігі дегенде пәндік-кәсіби білімдердің бірлігін, кәсіби-педагогикалық технологияларды меңгеруін, педагог қызметінің мазмұнын анықтайтын жағдайларда әрекет ету қабілетін түсінеміз. Бүгінгі күні қоғам алдымызға жоғары білімді маманды дайындауда қатал талаптар қойып отыр: ұжымда жұмыс істей білу, еңбек нарығында бейімделе білу, үздіксіз білімін жетілдіру, білім беру ұйымының даму стратегиясының өзгеруіне байланысты мамандығының бейінін өзгерту, педагогикалық технологияларды меңгеру, ақпаратпен жеке жұмыс істей білу, шешім қабылдай білу, сонымен қатар, өз қызметін жобалап, одан нәтиже алуға қабілетінің болуы [1].

Құзыреттілік білім беру жағдайындағы инновациялық үрдіс – бір жағынан нысанның, педагогикалық идеяның деректер мен тұжырымдамалардың, теорияның, әдіс-тәсілдерінің жаңа сапалық өзгерістерін қамтамасыз ететін үрдіс болса, екінші жағынан педагогикалық қауымдастықтың сұранысын қанағаттандыратын, қоғамдық педагогикалық құндылықтарына сәйкес жаңаны меңгеру, қолдану, талдау, салыстырмалы бағалау үрдісі болып табылады.

Сондықтан бүгінгі таңда қазіргі қоғам талабына сай әлеуметтік бейімділігі жоғары, мәдениетті, ұлттық тәлім-тәрбие алатын, жан-жақты дамыған жеке тұлғаға мемлекеттік тілді үйрету, іс қағаздарын мемлекеттік тілде сауатты толтырып, өз кәсібін, мамандығын мемлекеттік тілде жүргізе алатын мамандар дайындап, қалыптастыру мәселесі алда тұр. Бұл мәселені шешу – ой-санасы дамыған, бәсекеге қабілетті, ғылыми құзыреттілігі жоғары болашақ маманды дайындау арқылы жүзеге асады[2].

Қазіргі педагогика саласында болашақ педагогика мұғалімдерінің кәсіби құзырлылық деңгейін көтеруде, құзырлылықтың бірнеше белгілері пайдаланылады. Олар:

- тұлға аралық және еңбектегі байланыс мәдениеті;
- өз қызметінде экономикалық, әлеуметтік, құқықтық, адамгершілік, психологиялық аспектілерін меңгеру;
- практикалық кәсіби тапсырмаларды орындаудағы дайындығы;
- туындаған жағдайларға байланысты қандай да бір әдістерді қолдана білу мүмкіндігі;

Сондай-ақ мұғалімнің кәсіби құзырлылық деңгейі; Мәселен, біріншіден мектептегі оқу-тәрбие жұмысы арқылы шығармашыл оқушыларды қалыптастыруынан; екіншіден, өзінің кәсіби іс-әрекеті арқылы жақсы нәтижелерге жете білуінен; үшіншіден, кәсіби мүмкіндіктерін іске асыра білуінен байқалады. Білім сапасын арттыруда мұғалімнің құзырлылығының ықпалы мынадай болуы тиісті:

1. Есеп беру және басшылық, басқару, тиісті құжаттарын әзірлеу жүйесін жетілдіре білу;
2. Білім сапасын диагностикалау мен мониторинг жүйесін білу;
3. Тұлғалық-қызметтік, құзыреттілік тәсілдерге оқытудың әдістемелік жүйесін жасай білу;

4. Білім сапасын бағалаудың жаңа рейтингін енгізе білу.

Мұғалімнің кәсіби құзырлылық деңгейін көтеру үшін, құзырлылық сөзінің мәніне терең үнілген жөн. Құзырлылық – бұл күнделікті өмірдің нақты жағдайларында пайда болатын проблемалар мен міндеттерді тиімді түрде шешуге мүмкіндік беретін қабілеттілік. Мысалы педагогика саласын зерттеуші А.В.Хуторскийдің пікірінше: «Құзырлылық-нақты пәндер мен үрдістер айналасындағы және сапалы, өнімді қызмет үшін қажетті тұлғаның бір-бірімен тығыз байланыстағы сапалары» десе[3], ал Т.Г.Браже «Құзырлылық-тек кәсіби білім ғана емес, ол тұлғаның мәдениетімен шығармашылық әлеуетін дамыту қабілеті» деп тұжырымдаған. Мұндай пікірлерден кейін қазіргі білім талабын қанағаттандыру үшін, мұғалім жоғары мәдениетті, терең адамгершілікті, құндылық пен сенімділік жүйесінің қалыптастыратын, өз оқушыларының шығармашылық мүмкіндіктерін дамытатын, жаңалыққа іс-әрекетімен қабілеттілік танытатын, өзін-өзі үнемі жетілдіріп отыратын, кәсіби белсенді құзырлы мұғалім қалыптастыру қажет. Болашақ мұғалімнің кәсіби құзырлылық деңгейін көтеруде, Т.А.Горюнова және Н.Ш. Королева кәсіби құзырлылықтың 3 негізгі құрамдас бөлігін атап көрсеткен:

- Пәндік Бейімделген
- Аналитикалық бақылау Ынталық/психологиялық
- Ұйымдастырушылық Жобалық
- Коммуникативтік Ғылыми-ізденістік

Қазіргі жоғарғы оқу орындарында болашақ мұғалімдердің кәсіптік шеберлігін, құзырлығын арттыруда көптеген әдістемелік жұмыстар; ұжымдық, топтық, жеке, белсенді, түрлері мен әдістер жиынтығы кеңінен қолдануда. Мысалы; «Әдістемелік коллаж», «Жарнамалау», «Панорамалық сайыс», «Лидер» іскерлік ойындарын, «Дөңгелек үстел» жиынын, озат тәжірибелер бойынша шығармашылық есеп беру, әдістемелік апталықтар, конференцияларды атап өтуге болады. Мектепте әрбір мұғалімнің ғылыми –зерттеушілік жұмыспен айналысуына, шығармашылықпен жаңа педагогикалық инновацияларды меңгеруіне және енгізуіне толық жағдайлар жасалған. Мұғалім- ол ұлы тұлға. Адами қасиеттерді дамыту, бала бойына сіңіру мен қалыптастыруда мұғалімнің алатын орны ерекше.

Мұғалімнің қоғамдағы белсенділігін арттыру үшін, кәсіптік мәртебесі және әлеуметтік беделіне, шығармашылығына көңіл бөлу керек. Яғни бала тәрбиесімен, шығармашылығымен үнемі жұмыстанатын мұғалімнің құзырлылық деңгейін қалыптастыру басты мәселелердің бірі. Еліміздегі білім саласы оқытудың жаңа моделіне көшіп келеді. Бұл жаңа модель «Нәтижеге бағытталған білім беру» деп аталады. «Нәтиже» дегеніміз жеке тұлғаның құзырлылық деңгейінің дамуы. Ал «нәтижеге бағытталған білім беру» дегеніміз жеке тұлғаның құзырлылық қабілетінің қалыптасуы[4]. Құзырлылық - ол тереңде сапалы білім. Мұғалімнің кәсіби құзырлылық деңгейі жоғары болғанда ғана, құзырлы оқушы қалыптасады. Бүгінгі таңда жоғарғы педагогикалық оқу орындарында оқып жатқан болашақ мұғалімдерге қойылатын талап «кәсіби құзырлылық деңгейін жетілдіру» болып табылады. Яғни, жаңа мұғалімнен тек өз пәнін білу ғана емес, тарихи танымдық, педагогикалық, психологиялық және ақпараттық сауаттылық талап етілуде. Болашақ мұғалім заман талабына сай білім беруде жаңашыл шығармашылықпен жұмыс істей алатын, оқытудың жаңа технологиясын меңгерген, білігі мен білімі жоғары жетекші тұлға ретінде қалыптасуы керек. Осы орайда ежелгі ғұламалардың айтып кеткен сөздері есімізге түседі. «Егер бір жылдығыңды ойласаң егін ек, ал 100 жылдығыңды ойласаң ағаш ек, ал 1000 жылдығыңды ойласаң адам тәрбиелеп, білім бер» деген екен [5].

Бүгінгі таңдағы сапалы білім мен саналы ұрпақты қалыптастырушы, әрине, ол – ұстаз. Мәселен, ұстаздың анықтамсын дана Әл-Фараби былай деп көрсеткен: «Ұстаз жаратылысынан өзіне айтылғанның бәрін жете түсіне білетін, көрген, естіген және аңғарған нәрселердің барлығын жадында жақсы сақтайтын, еш нәрсені ұмытпайтын, алғыр да аңғарымпаз ақыл иесі, мейлінше шешен, өнер-білімге құштар, аса қанағатшыл, жаны асқақ және ар-намысын ардақтайтын, дихрем, динар атаулыға, жалған дүниенің басқа да атрибуттарына жирене қарайтын, табиғатынан әдептілік

және әділдікті сүйіп, жақындарына да, жат адамдарға да, әділ, жұрттың бәріне өз білгенінше жақсылық пен ізгілік көрсетіп, қорқыныш пен жасқану дегенді білмейтін батыл, ержүрек болуы керек». Нағыз педагог деп оқушы жүрегіне жол таба білген адамды айтамыз. Ендеше қоғам талабына сай кәсіби мұғалім болу және оны ғылыммен ұштастыра білген, ол қазіргі заман талабы болып тұрғаны анық. «Жаңа формация мұғалімі кім?» деген сұраққа жауап іздейтін болсақ, Қазақстан Республикасының жоғары педагогикалық білім беру тұжырымдамасында «Жаңа формация мұғалімі – кәсіби дағды мен педагогикалық дарыны қалыптасқан, жаңалыққа құмар, рухани дүниесі бай, шығармашылықпен жұмыс істейтін жеке тұлға» [6]деп көрсетілген, яғни, ол ізгілігі мол әр іске жаңашылдықпен, үлкен ізденіспен зерттеуші ретінде қарайтын, ақпараттық технологияны толық меңгерген, коммуникативті, бір сөзбен айтқанда, толыққанды ғылыми-құзырлы адам. Мұғалім өзі құзіретті болмай, мақсатқа жетуі екіталай.

«Ұстаз қандай болса, қоғамы сондай» деген бұлжымас заңдылық қай қоғамда да көкейкесті. Сондықтан да бүгінгі күннің өзекті мәселесі - педагогтардың құзіреттілігін үздіксіз дамыту. Қазіргі таңда мұғалім құзіреттілігін үздіксіз жетілдіруде мынандай міндеттер жүктеліп отыр.

- 1.Мамандығы бойынша негізгі дайындығы болуы;
- 2.Адамдардың адамға, қоғамға қатынасын реттейтін құқықтық және этикалық нормаларын білуі;
3. Қазіргі білім беру технологиясын пайдалана отырып жаңа білім алуы және өз еңбегін ғылыми негізде ұйымдастыра білуі;
- 4.Компьютерлік техниканы меңгеруі;
5. Ғылыми іскерлік, қоғамдық, саяси, және тұрмыстық тілдер ауқымында мемлекеттік және шетел тілдерінде сөйлесе білуі;

I. Педагогтың кәсіби мәдениеті төмендегідей сипатталады:

I.Кәсіби қасиеті:

- ұйымдастыру қабілеті ;
- білімнің тереңдігі;
- ғылыми білімі;
- дарындылығы;
- шығармашылығы;
- интеллектуалдық қасиеттері.

II. Моральдық–этикалық қасиеті:

- қарапайымдылығы;
- ақиқатқа құштарлығы;
- мейірімділігі;
- адамгершілігі.

III. Психологиялық даярлығы:

- сыртқы келбеті;
- сөйлеу мәдениеті;
- киім киісі;
- әдептілігі.

Қорытындылай келе осы жоғарыда айтылғанның бәрі басқару қызметіне стратегиялық және инновациялық ойы дамыған, басқару мәселелерін шешуге қабілеті жеткілікті, жаңа технологияларды игерген, команда құрамында жұмыс істей алатын, өз іс-әрекетіне жауапкершілікпен қарайтын, қарым-қатынас мәдениеті жоғары, бір сөзбен айтқанда болашақ ғылыми құзіретті ұстаздың қалыптасуын және үздіксіз дамытуды қажет етеді.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

- 1.Оспанова.Ә.Ә «Болашақ мамандарда жобалау құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары» Білім берудегі менеджмент журналы, А. 2012.
2. Жолдабекова С.А. «Кәсіби оқыту бойынша мамандарды даярлау барысында құзыреттіліктерді қалыптастыру мәселелері». Педагогикалық ғалымдар. Шымкент 2009.
3. Кенжебеков Б.Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру. пед.ғыл.докт....автореф.: 21.05.05. - Қарағанды: Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ, 2005.

4. Айтмамбаева С.Т. «Тілді үйрету барысында жүзеге асатын құзыреттіліктер» Өскемен қаласы. 2005.
5. Шаукенова З.К. Социальная структура современного казахстанского общества. \|\ Сборник материалов международной научно-практической конференции. Астана, Казахстан, 12 июня 2003 г.,
6. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы.

УДК:376.3

МРНТИ: 14.29.27

А.А.Даурамбекова¹, М.С.Махадилова², Н.Ю.Милухина³

- ¹ старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, asiya.abenovna@mail.ru
- ² магистрант 2 курса по специальности 6М010500- Дефектология, Каз НПУ имени Абая, makpal_12_91@mail.ru
- ³ КГУ «Специальная (коррекционная) школа интернат №5 для детей с нарушениями слуха» г. Алматы Воспитатель высшего уровня второй категории Milyukhina59@mail.ru г. Алматы, Казахстан

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ- ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.

Аннотация

В данной статье рассматриваются инновационные формы педагогической деятельности в школе- интернате для детей с нарушениями слуха. Раскрывается содержание инновационных технологий

Ключевые слова: инновация, инновационные технологии, слабослышащие дети, педагогический подход, специальное образование, практика.

Abstract

INNOVATIVE ACTIVITY IN BOARDING SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT.

A.A.Daurambekova¹, Makhadilova M.S.², N.Y.Milyuhina³

¹ senior Lecturer, Department of Special Education KazNPU named after Abai

² 2^d course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

³ "Special (correctional) boarding school №5 for children with hearing impairment" Educator of second category/ Almaty, Kazakhstan

This article discusses the innovative activity in the boarding school for children with impaired hearing. The content of innovative technologies is represented

Keywords: innovation, innovative technology, hard of hearing children, pedagogical approach, special education and practice.

Аңдатпа

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ТӨМЕН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН МЕКТЕП-ИНТЕРНАТТА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ.

А.А.Даурамбекова¹, М.С.Махадилова², Н.Ю.Милухина³

¹ Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, asiya.abenovna@mail.ru

² Абай атындағы Қаз ҰПУ-дің 6М010500 «Дефектология» мамандығының 2-курс магистранты, makpal_12_91@mail.ru

³ КММ Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернаты. Алматы қ. Екінші санатты тәлімгер-тәрбиеші, Milyukhina59@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

Бұл мақалада есту қабілеті төмен балаларға арналған мектеп-интернаттағы инновациялық қызмет жүйесі айтылған. Инновациялық технологиялар мазмұнына сипаттама берілген.

Кілт сөздер: инновация, инновациялық технологиялар, нашар еститін балалар, педагогикалық тәсіл, арнайы білім беру, тәжірибе.

Что же такое инновация? Слово «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания,

имеющие целью повышение их эффективности. Целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат. Изменения в оборудовании учебных классов; изменения в отношениях «Учитель-Ученик»; повышение статуса образования, новые санитарно-гигиенические требования. Содержание инновации – это содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся состоянию, результату, развивающее теорию и практику обучения и воспитания. «Менять педагогические ориентиры- это самое трудное и самое необходимое, что приходится делать сегодня» (так говорил В.А.Караковский).

Под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения. Наличие мотива включения в инновационную деятельность, комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования. [1]

Наукой доказано, что 80% информации, которую слышит ученик на уроке, забывается в тот же день, если ученик самостоятельно над ней не поработал (повторил, проговорил, записал), 20% сохраняется в памяти несколько дольше, в зависимости от уровня ее актуальности для обучаемого. Сегодня практически любое изменение в сфере образования претендует на инновационный статус. Но инновационная деятельность подменяется «педагогическим изобретательством» без существенных нововведений и развития как теории, так и практики. По мере взросления детей сопротивление детей прямому воздействию педагога возрастает, объем же его работы увеличивается, содержание учебных дисциплин усложняется. Силы учителя уходят на преодоление нежелания детей учиться. Работа превращается в тяжелый непосильный труд. Постоянная ситуация навязывания своей воли другим приводит к негативным изменениям в психике педагога. Особое значение этот фактор приобретает в условиях коррекционной школы, где большая часть обучающихся имеют сниженный уровень познавательной активности. Обостряется влияние этого условия, если мы имеем дело с подростками, вступившими в пубертатный период. В.А.Сухомлинский в книге “Сердце отдаю детям” пишет, что у 85% всех неуспевающих детей главная причина отставания – плохое состояние здоровья и неуверенность, порождаемая частыми упреками в школе и дома.

Как воспитывать сегодня? Какие методы воздействия сегодня могут стать полезными, какие инновационные технологии использовать в своей работе, чтобы пребывание детей в школе стало насыщенным, интересным, плодотворным? Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса для слабослышащих детей и одной из форм организации свободного времени учащихся. Она понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей слабослышащих учащихся в содержательном досуге, их участие в самоуправлении и общественно полезной деятельности интерната.[4] Важнейшим условием является такая организация внеурочной деятельности, при которой в практических ситуациях, лично значимых для ребенка, они получают запас необходимых представлений и убеждений. Положительное влияние воспитательно-коррекционных воздействий значительно возрастает при включении учащихся в общественные дела, выходящие за рамки группы, а иногда и школы-интерната. Каждый вид внеклассной деятельности: творческой, познавательной, спортивной, трудовой, игровой-обогащает опыт их коллективного взаимодействия, что в своей совокупности дает большой воспитательный эффект. Особое место в процессе организации воспитательной деятельности слабослышащих учащихся занимает использование инновационных технологий. В процессе организации внеурочной деятельности использование инновационных технологий значительно повышает мотивационные показатели усвоения социальных норм поведения, дают возможность эффективного личностного роста детей.

Инновационные педагогические технологии могут различаться по разным основаниям:

- по источнику возникновения(на основе педагогического опыта или научной концепции);
- по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности);
- по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты);
- по функциям воспитателя, которое он осуществляет с помощью технологий (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями);
- по подходу к ребенку.

В своей работе воспитатель может использовать следующие воспитательные технологии:
Диалоговые технологии (диспуты, дискуссии, дебаты)
Технология «коллаж»
Коллективное творческое дело.

Применение компьютерных технологий на занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи в школе-интернате для слабослышащих детей дает пошаговое развитие с учетом уровня слуха и речи каждого. На данном этапе компьютер не может и не должен быть только развлечением, игрушкой. Он должен быть еще и инструментом решения самых трудных для ученика учебных и житейских задач. При этом можно говорить о педагогическом результате, связанном с формированием навыка собственной деятельности (речевой и умственной) Именно применение цвета, графики, звука современных средств видеотехники позволяют формировать и моделировать смысловые компоненты речи глухих школьников: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления. [5]

Технология (коллаж)- предполагает изучение темы или проблемы путем создания плакатов из найденных иллюстраций, цитат и других имеющихся средств. Реализуется в группах.

Здоровьесберегающие технологии - это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся; создание благоприятного психологического климата во время проведения воспитательных мероприятий внеурочной деятельности детей;

охрана здоровья и пропаганда здорового образа жизни;

Пожалуй, одним из важнейших аспектов является именно психологический комфорт школьников. С одной стороны, таким образом, решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой-появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка.

В современном законодательстве Республики Казахстан в соответствии с основополагающими международными документами предусматриваются гарантии прав всех детей на получение качественного образования. Эти права закреплены в Конституции РК, Законе «О правах ребенка в РК», «О социальной защите инвалидов в РК» и т.д. Государство предпринимает последовательные шаги в движении от равных прав к равным возможностям, доступе к качественному образованию для всех категории детей. В реализации этой программы центральной фигурой является педагог, работающий в коррекционных организациях. Работа педагога в специальной школе для детей с нарушениями слуха всегда связана с большой затратой сил, энергии, отдачей душевного тепла. Она невозможна без наличия глубоких, разносторонних знаний, объединенных с высокими человеческими качествами.

Педагог коррекционной школы должен знать особенности развития каждого своего ученика. Планировать работу с учетом зон актуального и ближайшего развития своих воспитанников. Наиболее значимыми компонентами инновационной деятельности педагога, работающего с «особыми детьми», являются восприимчивость, чувствительность, открытость, проблемам, нелинейное мышление. [2]

Инновационные процессы в нашей школе предусматривают поворот развития учебного процесса к обучению на основе современных педагогических технологий. Педагогическим коллективом ведется работа над внедрением и использованием технологий дифференцированного обучения, здоровьесберегающих, информационных технологий, применения информационно-коммуникативных технологий. Роль информационно-коммуникативных технологий в специальных школах становится едва ли не главенствующей. ИКТ решают компенсаторные задачи, являются вспомогательным средством обучения слабослышащих учащихся. Применение информационных технологий не только облегчает усвоение учебного материала, но и представляет новые возможности для развития творческих способностей слабослышащих учащихся, повышает мотивацию к учению, активизирует познавательную деятельность, развивает мышление.

Ситуативные технологии применяются по ситуации Сложно определить на глаз, какие формы, в представлении того или иного педагога, «новые», а какие «старые». Целесообразнее их рассматривать с точки зрения результативности в каждом конкретном случае.[6]

Какие бы технологии ни использовали учителя, воспитатели в своей деятельности, если они не будут прислушиваться к тому, что говорят их ученики, что они чувствуют, то удачного тандема не будет. Следует отметить важность применения любых компьютерных технологий на уроках РСВ и

ФП при обучении слабослышащих школьников, учитывая перспективность обучения, так как в процессе освоения компьютерных технологий у учащихся формируются следующие навыки и умения:

- способность использовать полученные навыки и умения при работе с компьютером на уроках;
- применять методы переработки полученной информации и использовать её в практических целях.

Современное слухопротезирование и коррекционная реабилитация позволяют ребенку с нарушением слуха чувствовать себя равным среди равных. В 2016 году мой 10 «Б» класс после обучения и воспитания в нашей школе в полном составе поступил в 2 колледжа. Алматинский государственный колледж технологий и флористики на специальностям: «столяр-строительный», «швея» и в Алматинский государственный колледж сервиса и технологий на специальность: «Парикмахерское дело».

Годы социально-ориентированного обучения и воспитания в нашем коллективе позволили детям сформировать индивидуальность, социально-адекватную самооценку. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за педагогом. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуется не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области специальной педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания.[3]

Содержание учебно- воспитательного процесса в школе для слабослышащих детей имеет свои особенности. Наряду с коррекционно-образовательной, проводится и коррекционно-воспитательная деятельность, которые в современном интегративном единстве объединяет общее понятие «коррекционно-педагогическая» деятельность. Поэтому наряду с коррекционно-образовательными задачами, перед специальной коррекционной школой стоит главная задача-средствами коррекции дефекта развития, в условиях учебно-воспитательного процесса создать базис для успешной социализации детей с нарушениями слуха в обществе на основе духовно-нравственного воспитания.

На внеклассных групповых занятиях и подготовке общешкольных коллективных мероприятий широко используются разные формы организации деятельности слабослышащих школьников. В процессе работы парами, группами, состав которых может меняться, возникают ситуации сотрудничества, ролевого и делового общения. Используются такие формы организации деятельности воспитанников, как индивидуальное выполнение заданий под руководством воспитателя или групповая работа под руководством ведущего ученика (маленького учителя), старшего школьника. Но наряду с использованием традиционных технологий, педагогами внедряются и новые технологии в обучение и воспитание слабослышащих учащихся. Здоровьесберегающие образовательные технологии предусматривают программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формированию представления о здоровье, как ценности, мотивации на ведение здорового образа жизни. [4] Проблема здоровья детей актуально сегодня как никогда. Особенно остро это касается детей с ограниченными возможностями. Многие учащиеся нашей школы- интерната имеют сложную структуру дефекта, дополнительные заболевания. Поэтому задача учителя и воспитателя строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы обучение не наносило ущерба здоровью учащихся.

Учитывая возможности и способности каждого ребенка, в нашей школе функционируют спортивные кружки: по настольному теннису, шахматам, волейболу, футболу, бадминтону, легкой атлетике, баскетболу. Об увлеченности наших воспитанников говорят результаты соревнований по бадминтону, футболу, легкой атлетике. Наши учащиеся всегда занимают призовые места. Так, Ахмолданова Айжан - мастер спорта по бадминтону, капитан команды девочек по футболу, Волков Виктор- кандидат в мастера спорта по бадминтону, член сборной команды по футболу. Наши грамоты, кубки, медали говорят сами за себя.

Задачу по внедрению инновационных технологий обучения выполняют методические объединения. Например метод. объединение воспитателей систематически проводит открытые занятия как в старших, так и младших классах с обсуждением и анализом, конкурсы рисунков к различным праздникам, общешкольные праздники с привлечением родителей, спонсоров. Организует экскурсии для наших детей.

Все участники образовательного процесса школы-интерната: психолог, учителя, воспитатели, педагог слухового восприятия, врач-терапевт работают в единстве и тесной взаимосвязи. Уделяют особое внимание социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями, подготовке их к семейной жизни и жизни в обществе, созданию условий для получения профессионального образования.

Доброжелательная обстановка, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция воспитателя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление- вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка.

Учащиеся входят в класс не со страхом получить плохую оценку или замечание, а с желанием продолжить беседу, продемонстрировать свои знания, получить новую информацию. В процессе такого урока не возникает эмоционального дискомфорта даже в том случае, когда ученик с чем-то не справился, что –то не смог выполнить. Более того, отсутствие страха и напряжения помогает каждому освободиться внутренне от нежелательных психологических барьеров, смелее высказываться, выражать свою точку зрения.[6] К тому же каждый ученик уже более спокойно реагирует на полученную оценку, если он сам понимает ее обоснованность. Оценивая свои ошибки, ученик сразу же видит и пути их исправления. Неудача, воспринимаемая как временное явление, становится дополнительным стимулом для более продуктивной работы дома и в классе. Педагог поощряет стремление ученика к самоанализу, укрепляет его уверенность в собственных возможностях. Следует заметить, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность класса заметно повышается, что в конечном итоге приводит к более качественному усвоению знания, и, как следствие, к более высоким результатам.

По окончании любого мероприятия ученики покидают класс с хорошим настроением, поскольку в течение этого времени отрицательные факторы практически отсутствуют. Охрана здоровья ребенка предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных заболеваний, а также пропаганду здорового образа жизни. На сегодняшний день очень важно вводить вопросы здоровья в рамки учебных предметов. Это позволит не только углубить получаемые знания и осуществить межпредметные связи, но и показать ученику, как соотносится изучаемый материал с повседневной жизнью, приучить его постоянно заботиться о своем здоровье.

Современный французский ученый Легуве сказал: «Воспитание-это наука, которая обучает наших детей обходиться без нас». От себя позволю продолжить эту мысль- потому что нас когда-то не станет, но мир останется, и каким он будет- добрым или злым- во многом будет зависеть от того, что мы заложим в души наших детей.

Список использованной литературы:

1. Богданова, Т.Т. Сурдопсихология\ Т.Т.Богданова, - М: Академия, 2002.
2. Зайцева Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы. \ Дефектология. – 1995. - № 3.
3. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании.\ Коррекционная педагогика. - 2004. - № 2.
5. Речицкая Е.Г. Личностно-ориентированный подход в современной сурдопедагогике. Межвузовский сборник научно-методических трудов, М., 2001.
6. Турик Л.А., Осипова Н.А. Педагогические технологии в теории и практике. М: - 2009г.

МРНТИ 14.91.00

УДК 37(4/9)

Булабаева С.Т¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ-ті, Педагогика және психология институты, «Арнайы білім беру» кафедрасының оқытушысы, п.ғ.маг. Алматы қ., Қазақстан

bulabaeas@mail.ru

ӘЛЕМДІК ТӘЖІРИБЕДЕГІ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ ЖҮЙЕСІ ДАМУЫНЫҢ ЖАЛПЫ СИПАТТАМАСЫ

Аңдатпа

Мақалада шетелдегі мүмкіндігі шектеулі балалар үшін инклюзивті білім берудің мәселелері талданған. Зерттеу материалдарын талдау барысы Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың негізгі бағыты мен болашағын айқындауға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім, мүмкіндігі шектеулі балалар.

Аннотация

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МИРОВОЙ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Булабаева С.Т.¹

¹*магистр, преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан*
bulabaeas@mail.ru

В статье анализируются вопросы развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями зарубежом. Анализ материалов исследования позволил нам определить основные направления и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями

Abstract

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE INTERNATIONAL PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT

Bulabayeva Saule¹

¹*teacher of department of Special education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Institute of Pedagogy and Psychology, Almaty, Kazakhstan*
bulabaevs@mail.ru

The article analyzes the development of the inclusive education abroad. Analysis of materials research has allowed us to identify the main trends and prospects of development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan.

Key words: inclusive education, children with disabilities

Қазақстан Республикасы Президентінің «Қазақстан - 2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты халқына Жолдауында білім беруді дамыту мемлекеттік саясаттың басым бағыттарының бірі екендігі айтылған [1].

Бүгінгі таңда инклюзивті білім беру арнайы білім берудің ең соңғы стратегияларының бірі болып табылады. Инклюзивті білім халықаралық ұйымның көптеген мүше елдерінің білім беру саясатының құрамына ене отырып, өз кезегінде жалпы мемлекеттік әлеуметтік саясаттың бөлігі болып табылады және оның сипатын, ішкі логикасын және даму бағытын қабылдайды.

Инклюзивтік білім беру жүйесі - барлық балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың түзеу-педагогикалық және әлеуметтік қажеттіліктерін арнайы қолдау, қоршаған ортаның балаларды жас ерекшеліктеріне және білімдік қажеттіліктеріне бейімделуіне жағдай қалыптастыру, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат [1,3]

Өткен ғасырдың аяғынан бастап инклюзивті білім беруді дамыту әлемнің көптеген: АҚШ, Ұлыбритания, Дания, Испания, Финляндия, Германия, Италия, Австралия және т.б. шетелдік мемлекеттерде білім беру саясатының жетекші бағдарына айналды. Осы елдерде балалардың дамуы үшін тиісті психологиялық-педагогикалық жағдай жасалған жалпы білім беру ұйымдарында психикалық және дене бұзылыстары бар, дамуында артта қалушылығы бар балалар қалыпты дамыған құрдастарымен бірге табысты білім алуда.

Интеграция әлеуметтік-тұрмыстық формасы ретінде қарастырыла отырып, қалыпты дамыған адам мен ерекше қажеттілікті қажет ететін адамдардың бірдей әлеуметтік үрдіске, барлық білім беру сатыларына, күнделікті бос уақыттарына, жұмыстарына, әртүрлі әлеуметтік функциялар мен рөлдерді жүзеге асыруға тең құқылы екені барлық дамыған елдердің заңдарында заңды түрде бекітілген.

Кез келген мемлекетте арнайы білім беру жүйесінің дамуы қоғамның мәдени нормалары мен құндылық бағыттарының негізінде жүзеге асырылады.

Экономикалық, технологиялық және ақпараттық мүмкіндіктері дамыған Европа, Япония, АҚШ елдерінде инклюзивті білім берудің пайда болуымен оны жүзеге асыруға ықпалын тигізеді. Демек, оларда арнайы білім беру жүйесінің болуымен, жалпы білім беру мекемелеріне арнайы білім беру жүйесін енгізу, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға максималды қолжетерліктей қалалық инфрақұрылымын құруға мүмкіндіктері бар екенін сөзсіз айтуға болады. Демократиялық тенденцияның әрі қарай бұл бағыт бойынша дамуы тек интеграциялық идеяны ғана емес сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балаларға қарасты өзекті мәселелерді және «ортақ топта» (mainstreaming) оқытуға бағытталған арнайы білім беруге сәйкес интеграциялық үрдістің дамуына септігін тигізді. Қазіргі уақытта АҚШ және Еуропа елдерінде ықпалдастық термині көбіне-көп кірістіру терминімен ауыстырылса, дамуында ауытқушылығы бар оқушылар термині білім алуға айрықша қажеттіліктері бар оқушылар терминімен алмастырылады [4].

XX ғасырдың 70-ші жылдарынан бастап шетел мемлекеттерінде (АҚШ) мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алу мүмкіндіктерін кеңейтуге бағытталған нормативті актілер пакеттері әзірленіп, мүмкіндігі шектеулі балалар тарапынан білім алуға қол жеткізу жолында *білім алуға мүмкіндіктерін кеңейту (widening)* мен *мэйнстриминг (mainstreaming)*, *интеграция (integration)*, яғни *инклюзия (inclusion)* сияқты бірқатар түрлері мен амал – тәсілдері пайда болды:

- білім алуға деген мүмкіндікті кеңейту (widening participation)
 - мэйнстриминг (mainstreaming) – мүмкіндігі шектеулі оқушылардың құрдастарымен түрлі мейрамдар, сауық бағдарламалары т.б. кезінде араласуы.
 - ықпалдастық (integration) – психикалық және физикалық кемтарлығы бар балалардың қажеттіліктерін оларға бейімделмеген, жалпы өзгермейтін білім беру жүйесіне сай келтіру.
- инклюзия, яғни кірістіру (inclusion) – еш шектеусіз барлық балалардың талаптары мен қажеттіліктеріне жауап беретіндей етіп мектептер мен оқу бөлмелерін қайта құру [5].

Инклюзивті оқыту жайлы ережелер 2006 жылдың 13 желтоқсанында БҰҰ Бас Ассамблеясымен мақұлданған «Мүгедектердің құқықтары туралы» БҰҰ Конвенциясына енгізілген.

Бірқатар ғалымдардың зерттеулері (Коркунов В.В., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М. және т.б.) мүмкіндігі шектеулі балалардың әлемнің әртүрлі елдерінде білім берудің жалпы жүйесіне ендіру үдерісінің, нақты әлеуметтік-мәдени жағдайлар мен басшылықтың саяси еркін есепке алып, бірте-бірте жүзеге асатынын көрсетеді. Әрбір елде интеграцияның өзіндік модельдері жүзеге асырылады, ол білім берудің әмбебап интегративті модельдерін құрудың мүмкін еместігін білдіреді. Алайда, кез келген елде интеграциялық білім беруді табысты жүзеге асырудың алғышарттары болады. Оларға жататындар [6]:

- тұлғаның құқықтарын кепіл сақтаумен демократиялық қоғамдық құрылым;
- білім беру үдерісінің қаржылық қамтамасыз етілуі;
- мүмкіндігі шектеулі балалардың өмір сүру әрекетінің ерекше жағдайлары мен арнайы білім беру қызметінің кең тізімінің жалпы білім беретін мектеп, балабақша құрылымында болуы;
- интеграциялық үдерістердің жүргізілуінің еркін сипаты, білім беретін және коррекциялық қызметті таңдау мүмкіндігі;
- қоғамның мүмкіндігі шектеулі адамдармен өзара әрекет етуге дайындығы.

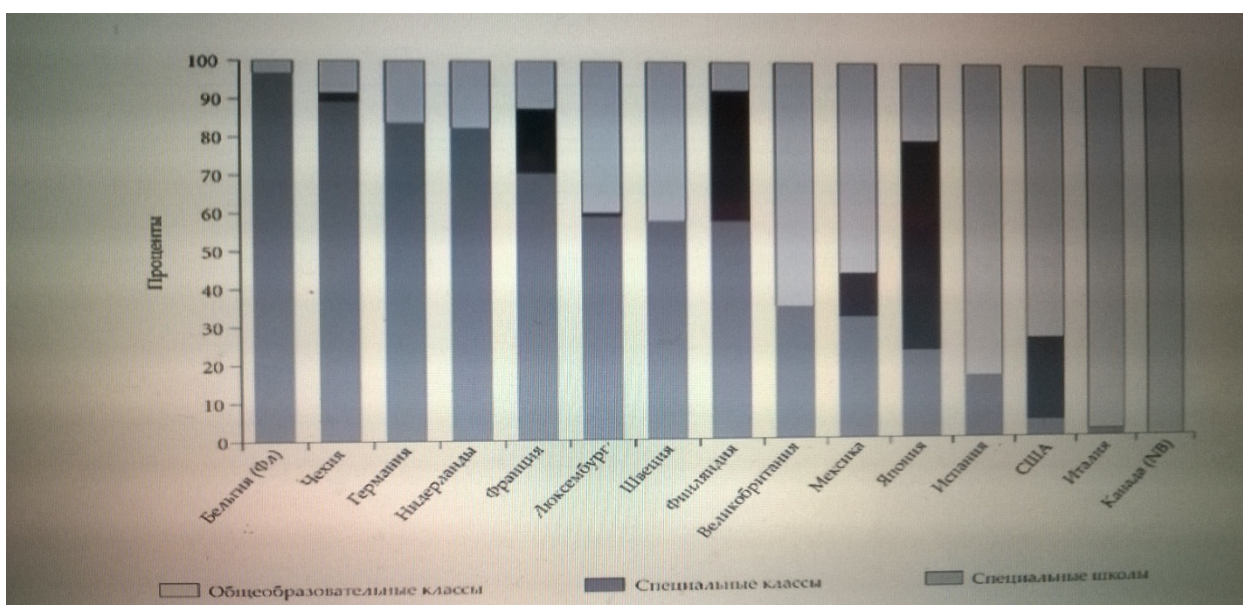
Шетел мемлекеттерінде мүмкіндігі шектеулі оқушыларды қамтамасыз етудің өзіндік тәжірибесі болады. Әдетте, әрбір елде педагогикалық қамтамасыз етудің және мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдаудың өзіндік моделі болады. Олардың көпшілігінде мектептен тыс ресурстық орталықтар немесе қолдаудың жергілікті қызметі құрылған, олар «арнайы мұғалімді» жалпы білім беретін ұйымға немесе нақты педагогқа көмек беру үшін бағыттайды.

Қазіргі заманғы зерттеушілер, инклюзивті білім беру тәжірибесін қамтамасыз ету саласында, аса жетілдірілген заңнамасы бар елдердің арасында келесі елдерді атауға болады: Канада, Кипр, Дания, Исландия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, ОАР, Испания, Швеция, Уганда, АҚШ, Ұлыбритания. Италияда заңнама енгізілген оқытуды 1970 жылдан бастап қолдайды. Мұнда ең түбегейлі және жедел өзгерістер әлемнің ең кедей елдерінде байқалады: Уганда, Лесото, Вьетнам, Лаос, Иордания, Палестина, Марокко, Египет, Йемен. Бұл динамика көп жағдайда жоғарыда аталған елдерде ЮНЕСКО бағдарламасының тиімді жүзеге асырылуымен түсіндіріледі [6].

Бірқатар елдерде баланың жалпы мектепте білім алуын қамтитын инклюзивті оқыту үрдісі басым болады (Ұлыбритания, Италия, Канада, АҚШ, Норвегия, Австралия), ал кейбір елдерде баланың білімді арнайы мектепте немесе орта мектептің коррекциялық арнайы сыныбында

алатын, бірақ сабақтан тыс уақытын дені сау балалармен өткізетін интеграция басым болады (Франция, Германия, Голландия, Финляндия, Бельгия). Әртүрлі елдер интеграцияға басқалардан айрықшаланатын, үлкен қиындықтары бар, оның пайдасы, нәтижелілігі және нормативтік-құқықтық қамтамасыз етуінің құрастырылуы туралы пікірталасдан кейін өз жодарымен келді. Білім берудегі интеграция құбылысы әлеуметтік-педагогикалық феномен ретінде, АҚШ және Батыс Еуропада 1970-жылдардың аясында қалыптасты. Алайда, әлеуметтік, нәсілдік, діни және басқа белгілері бойынша айрықшаланатын адамдарды бірлесіп оқыту үрдісінің пайда болуының алғышарттары, өзінің түп-тамырын соғыстан кейінгі жылдары қалыптасқан әлеуметтік жағдайдан алады. Күйреу, адамдар ресурсын аяусыз қырып-жою, қоғам мен оның мүшелерінің азаматтардан өзіндік сипаттамасымен айрықшаланатын адамға деген қатынасты қайта мағыналуға ықпал етті. Адамзат өмірі мен тұлғаның маңыздылығын саналы ұғынып, қоғам мүмкіндігі шектеулі балаларға деген қамқорлықты көрсете бастады.

Ұлыбританияның инклюзивті білім беру саласындағы ғалым, зерттеуші Т.Бут өзінің зерттеу жұмысында 15 мемлекеттерді қарастыра отырып, олардың жалпы мектептер мен арнайы мектептер мен сыныптарда қамтылуының статистика бойынша қарастырып, оның диаграммасын көрсеткен.



Сурет 2 Т.Бут бойынша 15 мемлекеттерде мүмкіндігі шектеулі балалардың арнайы және жалпы мектептер мен сыныптарға кірістірілуі

Суреттен көріп отырғанымыздай, инклюзивті білім бойынша жалпы мектептерде мүмкіндігі шектеулі балалардың қамтылуы бойынша Канада, Италия, АҚШ, Испания, Ұлыбритания мемлекеттері алдыңғы қатарда екен. Оған ЮНЕСКО тарапынан шығарылған (ЮНЕСКО - ның білім, ғылым және мәдениет сұрақтары бойынша, 2009 ж) және осы инклюзивті білім бойынша өзге мемлекеттерге үлгі бола алатын «Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования» атты еңбек дәлел.

Ресей. Педагогикалық интеграция сау және мүмкіндігі шектеулі балалардың бірге оқытылуы мен тәрбиеленуі ретінде балалардың екі тобының да, білім беру қызығушылықтарын тең дәрежеде көрсетеді. Педагогикалық феномен ретінде интеграция бірнеше жүзжылдықтарды өткерді [7].

Педагогика тарихында түрлі білім беру мүмкіндіктері бар балалардың бірге оқытылуы мен тәрбиеленуінің ұйымдастырылуының мысалдары аз емес. Алайда көптеген жағдайларда бұл тәжірибе кездейсоқ, стихиялық сипатқа ие бола отырып, «Псевдоинтеграция» атауына ие болған. Интеграциялық педагогиканың даму тарихы арнайы педагогика тарихының құрылымымен байланысты. Себебі, білім алудағы қажеттіліктері әртүрлі балалардың интеграциялық білім алуы мен тәрбиеленуінің көздерін осыдан іздейді.

Мүмкіндігі шектелген балалардың жүйелі оқытудағы алғашқы қадамдарының бірі Киев мемлекетінің құрылуына алғашқы кезеңдерінде байқалады. Ол ең алдымен Киев Русінің XX ғасырда христиан дінін қабылдауымен байланысты. 996 жылы шіркеуді кедей және мүмкіндігі шектеулі жандарға қамқор жасауға міндеттейтін православтық шіркеуде Жарлық қабылданды. Осы топтағы балаларды оқыту мақсатында мекемелер ашылған. Аталмыш мекемелерге қабылданатын кедей және өзге де балалар арасында әртүрлі бұзылыстары бар балалардың болуы стихиялы педагогикалық интеграцияның алғашқы мысалдары жайында куәлік етеді. Ағарту дәуірі еуропалық жаһанданудың даму жолында білім беру тарихының жаңа кезеңін ашты. Осы кезеңде сенсорлық бұзылыстары бар балаларды емдеу мен оқыту мүмкіндіктері пайда болған. Балаларды жекелей оқытудағы жетістіктер арта түсті. XVIII ғасыр интеграциялық және түзетушілік педагогика тарихына өз үлесін қосқан бірқатар жарқын тұлғалардың есімімен байланысты болды. XVIII ғасырдың екінші жартысында жетім және мүгедек балаларды тәрбиелеумен айналысқан және сол арқылы өзінің алғашқы педагогикалық тәжірибелерінде оқыту мен тәрбиелеудің интеграциялық ықпалын зерттеген педагог – гуманисттің бірі И.Г.Песталоцци (1746 – 1827ж.) болып табылады.

Осылайша, аталмыш кезеңде мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру мәселелері ғылыми жоба ретінде қалыптасты. Ал оның тәжірибе жүзінде кеңінен іске асуы 19 ғасырдың 2 кезеңінен бастау алады және қосымша сабақтардың өткізілуінен, көмекші сыныптар мен мектептердің құрылуынан көрінеді. Ресейде отандық психолог және педагог Л.С.Выготскийдің іскерлігі назар аудартады. Педагогикадағы интеграциялық ықпалдың дамуында Л.С. Выготскийдің үлесі оның мүмкіндіктері шектелген балаларды оқыту мен тәрбиелеу жүйесін қатаң сынға алуымен байланысты, ол «қалыпты балалық шақ педагогикасы мен арнайы педагогиканы органикалық тұрғыда байланыстыратын» жүйенің құрылуы жайлы тезисті ұсынды. Г.Я. Трошин мен В.П. Кащенконың ойларын жалғастыра отырып, Л.С. Выготский баланың кемістігінің биологиялық жағы, сонымен қатар әлеуметтік салдары едәуір қиыншылықтар тудыратындығын қолдаған. Оқшауланған оқыту мен тәрбиелеу жүйесі қарым-қатынас пен білім, білік және дағдылардың игерілуін тоқтататын «әлеуметтік бұзылыстарды» өршітеді.

Өзге қатарластарымен салыстырғанда Л.С. Выготский интеграция мәселесі - бұл тек мектеп қана емес, сонымен қатар отбасының мәселесі болып табылады деп ары қарай жалғастырған. Ол көбінесе мүмкіндігі шектеулі баланың отбасындағы тәрбиесінің, оның одан әрі оқшаулануына әсер ететіндігін меңзейді: «отбасындағы соқыр және мылқау бала мұндағы ерекше бала. Бұл дәл осы жерде едәуір көп бөлінген назар мен мейірімділік бала үшін оны басқа балалардан бөлектейтін шекара болып табылады» [2]. Бұдан байқайтынымыз, интеграция отбасы тәрбиесінің алғашқы кезеңдерінде басталуы қажет. Л.С.Выготский бойынша кемістіктің әсері тура емес, жанама, яғни «екіншілік» әсер болып табылады. Ғалым бала өзінің кемістігін тікелей сезінбейтіндігін атап көрсеткен. «Ол кемістіктен туындайтын қиындықтарды сезінеді. Кемшіліктің тікелей салдары – баланың әлеуметтік позициясының төмендеуі». Мұнда баланы әлеуметтік ортаға жалпылаушы емес, енгізетін балалар ұжымы маңызды рөлге ие. Л.С.Выготский баланың өзіндік шектелген мүмкіндіктері оны кемтар етпейтіндігін айтқан. Оның кемшілігі мен қалып деңгейі қоғамдағы қатынас пен әлеуметтік компенсацияға тәуелді.

Білім беру үрдісі әрқашанда күрделі тарихи үрдістердің органикалық бөлігі ретінде болған. Орыс ғалымы Н.Н.Малофеевтің пайымдауынша салыстырмалы-педагогикалық зерттей қарастыру тұрғысынан мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға мемлекет пен қоғамның қатынасын бес кезең бойынша қарастыруға болады екен [7]. Олар Кесте -2 көрсетілген.Ресейде алғашқы инклюзивті білім беру мекемелері 1980 – 1990 жылдар шебінде пайда болды. 1991 жылы Мәскеулік емдік педагогикасы мен ата-аналардың қоғамдық қауымдасытығының «Кочвег» атты инклюзивті білім беру мектебі пайда болды. 1992 жылдың күзінен бастап Ресейде «Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың ықпалдастығы» жобасының іске асуы басталды. Нәтижесінде 11 аймақта мүгедек балаларды біріктіре оқыту эксперименталды алаңдары құрылды.

2001 жылдың 31 қаңтарында денсаулық мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың бірлескен білім алу Концепциясы қабылданды. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс істеуге педагогтарды дайындау мақсатында РФ Білім министрлігінің алқасы 1996 жылдың 1 қыркүйегінен бастап педагогикалық ЖОО-дың оқу жоспарларына «Арнайы (түзету) педагогикасы» мен «Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалар психологиясының ерекшеліктері» курстарын енгізу жайлы шешім қабылдады. 2008 – 2009 жылдары инклюзивті білім беру үлгісі

эксперимент ретінде Федерацияның бірқатар субъектілерінде әр түрлі типті білім беру мекемелеріне енгізіледі. Мәскеуде инклюзивті оқыту бағдарламасы бойынша 47 мектеп жұмыс істейді.

Қазіргі уақытта Ресейде денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалар үшін білім беру қызметтер нарығы тым шектеулі, арнайы (түзету) білім беру мекемелері оқытудың дәстүрлі формалары болып қалып келеді. Заңнамалық негізде және әлеуметтік қолдау жүйесінде анық кемшіліктер бар. Ресейде әлі күнге дейін балалар дамуындағы ауытқушылықтарды ерте кезеңде анықтау бірыңғай жүйесі және ерте түзету-педагогикалық қолдау толық құрылмаған, ал шын мәнінде сапалы мектепке дейінгі түзету педагогикалық қолдаудан өткен балалардың жартысы білім алуға шығыны көп арнайы (түзету) мектептері мен сыныптарында емес, жалпы білім беретін мектептерде оқи алады.

Мүмкіндігі шектеулі оқыту мен тәрбиелеудегі қиындықтардың елеулі бөлігі түзету педагогтары (педагог-дефектолог), психологтар, тәрбиелеушілер мен әлеуметтік педагогтар сияқты білікті кадрлардың қатты жетіспеуімен, олардың дайындық деңгейінің жетіспеушілігімен байланысты, көптеген мектеп директорлары мен мұғалімдері мүгедектік мәселесі жайлы көп біле бермейді және мүмкіндігі шектеулі балаларды қарапайым сыныптардағы оқу үрдісіне қосуға дайын емес. Мүгедек балалардың драма, би үйірмелері, спорт секциялары және т.б. қатысу мүмкіндіктері жоқтың қасы, бұл олардың қоғамға одан ары қарай бірігуін қиындатады [7].

Одан басқа инклюзивті білімге мектептердегі қажетті материалдық-техникалық қамтамасыздандырудың кемшіліктері кедергі, сондай-ақ мүгедек балаларға білім беру, денсаулық сақтау мекемелері, тұрғын үйлер мен көлікке, спорт және мәдениет мекемелеріне жетудіңөзі қиыншылық тудырады, бұл оларды қоғамнан мүлде ажыратады десе де болады.

Бүгінгі таңда РФ аумағында инклюзивті білім беру РФ Конституциясы, «Білім туралы», «РФ мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» федерациялық заңдары, сондай-ақ Еуропалық адам құқықтары мен негізгі еркіндіктерін қорғау туралы конвенцияның №1 баяндамасы мен бала құқықтары туралы Конвенциямен реттеледі.

2010 жылдың 28 сәуірінде Мәскеу қаласында «Мәскеу қаласындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуы туралы» Заңы қабылданды, ол денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алу, қоғамға бейімделу және бірігу қажеттіліктерін мейлінше толыққанағаттандыруына бағытталған.

2012 жылы Ресейде «Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенцияны бекіту туралы» Федералдық заңына қол қойылды. Заңнамалық тұрғыда бекітіліп, жіті қолға алынып келе жатқан инклюзивті білім берудің бүгінгі таңда педагогикалық, психологиялық тұстары зерттелініп, алға қойылуда.

Инклюзивті білім беру жүйесінің өзіндік тарихы мен даму кезеңі бар аталмыш Ресей мемлекетінде білім беру саясатындағы заңнамалық негіздер ерекше танылып, қазіргі таңда тіпті мш қажеттіліктері мен сұраныстарына орай кей тұстарына қосымшалар мен толықтырулар енгізілуде .

Инклюзивті білім беру мәселесіне қатысты заманауи зерттеу жұмыстарының нәтижелері аталмыш тақырып төңірегінде әлі зерттеуді қажет ететін тұстардың бар екендігі көрсетті.

Әр мемлекет ішіндегі мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға деген қарым-қатынастың тарихи кезеңдерінен бастау алған инклюзивті білім беру жүйесін салыстырмалы-педагогикалық зерттеу негіздері заңнамалық негіздердің халықаралық және төл, яғни әр мемлекетке сай өзіндік болып бөлінетіндігін көрсетті. Білім беру саясаты негізінде оның ажырамас бөлігі болып табылатын заңнамалық негіздер шеңберінде білім беру саясатының жүзеге асырылуы оның білім беру сапасын анықтайтындай..

Қандай жүйе болмасын баланы біліммен қамтамасыз ету, бала мен қоғам арасындағы тығыз байланысты орнату, алдыңғы қатардағы бастапқы жоспарға негізделеді. Сонымен, өз бастамасын шетелден алған инклюзивті білім беру мәселесі күрделі талқылауды қажет етеді, бірақ бастысы - ол шын мәнісінде өзекті мәселе, өйткені оны шешу барысында көптеген адамдардың қызығушылықтары назарға алынуы тиіс.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

- 1. Қазақстан Республикасындағы Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. Астана. 2010 ж.*
- 2. Л. С Выготский , Дефектология негіздері / Л.С. Выготский. - жинақ., т.1. М., 1982. – 654 б.*
- 3. Инклюзивное образование – шаг к инклюзивному обществу //Современное дошкольное образование.- 2012.- №1.- С.10-15.*

4. Susan J. Peters. *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs.*
siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_En.pdf
5. Jenkins, J.R., Jewell, M., Leicester, N., Jenkins, L. and Troutner, N.M. (1991) *Development of a school building model for educating students with handicaps and at-risk students in general education classrooms*, *Journal of Learning Disabilities* 24, 311–20
6. Малофеев Н.Н. *История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект) // Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М., 2000*

РАЗДЕЛ 2 МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК: 376.2

МРНТИ: 14.29.27

Аутаева А.Н.¹, Махадилова М.С.²

¹ доцент, психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, akbota-n@mail.ru

² Абай атындағы Қаз ҰПУ-дің БМ010500 «Дефектология» мамандығының 2-курс магистранты, makpal_12_91@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

НАШАР ЕСТИТІН 14-15 ЖАСТАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҒЫ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.

Аңдатпа

Мақалада 14-15 жастағы нашар еститін оқушылардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктері сипатталған. Отандық және шет ел әдебиет көдеріне психологиялық-педагогикалық талдау жасалған.

Түйін сөздер: өзін-өзі бағалау, когнитивті компонент, педагогикалық ықпал, нашар еститін балалар, мінез құлық.

Abstract

FEATURES OF SELF-APPRAISAL OF 14-15 YEARS-OLD HEARING IMPAIRED CHILDREN

Autayeva A.N.¹, Makhadilova M.S.²

¹ candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department special education, akbota-n@mail.ru

² 2nd course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

Almaty, Kazakhstan

The article describes the features of the self-hard of hearing of 14-15 years old- children. Spend a psychopedagogical analysis of domestic and foreign literature.

Keywords: self-appraisal, cognitive component, pedagogical influences, impaired children, behaviors.

Аннотация

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СЛАСБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ 14-15 ЛЕТ

Аутаева А.Н.¹, Махадилова М.С.²

¹ психол.н., доцент, зав.кафедрой специального образования КазНПУ имени Абая. Алматы. Казахстан

² магистрант 2 курса по специальности БМ010500- Дефектология, Каз НПУ имени Абая, makpal_12_91@mail.ru

В статье рассмотрены особенности самооценки слабослышащих детей 14-15 лет. Проведен психолого-педагогический анализ отечественных и зарубежных литературных источников по проблеме.

Ключевые слова: самооценка, когнитивный компонент, педагогическое воздействия, слабослышащие дети, поведения.

Соңғы жылдары жасалған білім беру тұжырымдамасында мектеп оқушыларының жеке тұлғасын қалыптастыру мәселелері бірінші орынға қойылып отыр, өйткені мектеп жасындағы кезең бала дамуының жауапты кезеңдерінің бірі болып табылады. Бұл кезеңде педагогикалық ықпалдың әсерінен оқушының негізгі жаңа психикалық ерекшеліктері дамып, жетіле түскен кезі болып саналады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың іс-әрекет субъектісі ретінде қалыптасуын анықтайтын басты факторлардың бірі- олардың өзін-өзі бағалау болып саналады. Жасөспірімдердің қалыпты өзіндік бағалауын қалыптастыру жолдары еліміздегі элеуметтік саяси өзгерістерге байланысты білім беру мекемелерінде өскелең ұрпақ бойында рухани, адамгершілік элеуметтік және тағы да басқа құндылықтарды қалыптастыру мақсатында жұмыстарын ұйымдастырудың қажеттілігі туындап отыр.

Болашақта ел тұтқасын ұстар азаматтардың өнегелі тәрбиесі бүгінгі күн тәртібінде тұрған маңызды мәселелердің бірі: олардың Отансүйгіштік сезімін, білім мен біліктілігін, дағдысы мен шеберлігін, асқақ адамгершілік қадір қасиеттерін, жаңа дүниетанымдық көзқарастарын қалыптастыру қажетті екені Ел президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2030» жолдауында жан-жақты негізделіп көрсетілген [1]

Кенес психологиясында өзін-өзі бағалау мәселесі теориялық деңгейде зерттелген (Б.А.Ананьев, Л.И.Божович, И.И.Чеснекова) және т.б). [1]. Соңғы жылдардағы эксперименттік зерттеулер барысында өзін-өзі бағалауды өз беттілік, жеке тұлғалық феномен, адамның мінез-құлқын реттеуші деп қарастырады. (А.И.Липкина, М.И.Лисина).

Сонымен қатар Қазақстанда жүргізілген зерттеулердің ішінде профессор Ж.Ы. Намазбаеваның жетекшілігімен Р.Ш. Сабырова, С.Ж. Өмірбекова және Л.С. Пилипчуктың жұмыстарында жасөспірімдер мен жеткіншектердің өзіндік бағалау ерекшеліктері мен жасөспірім шақтағы өзіндік сана-сезімдер жайлы, олардың тұлғаның даму сатыларындағы әсері көрсетіліп, зерттелінді.

Қазіргі уақытта ғылымда жалпы тұлғаның ерекшеліктері жан-жақты зерттелінген. Бірақ дамуында ауытқуы бар балалардың, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғалық ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған жұмыстар аз.

Шетел психологтарының зерттеулерінде өзін-өзі ұғынудың пайда болуы баланың анасынан субъективті ажырау процесі ретінде қарастырылады (E.Jacobson). Бала өзін 3 жасқа қарай қоршаған ортаны және басқа адамдарды танығанда өзін тұрақты адам ретінде ажырата бастайды. Дәл сол кезде оның өзі туралы белгілі бір елестетулері пайда болып, өзін-өзі бағалауы пайда болады (А.Валлон). [2]

Л. Пожар есту қабілеті зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалау мәселелерін зерттей отырып, қызықты жайттарды анықтады. Есту қабілетнің зақымдалу сипаты балалардың моральдіэтикалық түсініктерінің, әлеуметтік-эмоциональдық тұрғыда есеюу түсініктерінің қалыптасу ерекшеліктеріне ықпал ететіндігі анықталды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың есту ауытқушылықтары баланы жиі жағдайда оқшаулайтындығына орай есту қабілеті зақымдалған балалардың отбасы мен мектептің, қоғамның жағдайының эмоциональды және тәрбиелік жағдайына тәуелділігі байқалады. Зерттеушінің пайымдауынша, есту қабілеті зақымдалған балаланың өзін-өзі бағалауының қалыптасуының бастапқы кезеңінде отбасының ықпалы зор болатындығын айтқан. Ата-анасының махаббат сезімінің бөлінбеуі тұлға дамуының түрлі деформациясына әкелуі мүмкін екен: өзін толыққанды сезінуінің жетіспеушіліктері, ашушандық т.ғалымдардың пайымдауынша, екі жастан соң балалар түрлі әрекет түрлерін меңгере бастауына байланысты баланың өзін-өзі жеке бағалауы қалыптасады. Мектеп жасына дейінгі кезеңде бала өзінің жетістіктерін өзәрекетінің шынайы нәтижелеріне қарамастан жоғары бағалауы да кездесіп жатады. Бірақ аталмыш кезеңде баланың өзін-өзі бағалауының қалыптасу үрдісі бастау алып жатқандықтан, ересектер тарапынан болатын жиі бағытталған жағымсыз бағалаулар мен ескертулертәрбелік мән бермей, тек баланың келесі ретте өзге әрекет түрлерінен бас тартуына әкелуі мүмкін.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауының жағымды түрінің қалыптасуына балалардың өз жолдастарымен бірге ойнауы, әрекетке түсуі де маңызды болып саналады. Бала өзінің әрекет түрлерін өзімен жасты балалардікімен салыстыра отырып бағалай бастайды. Балалардың жеке өзін-өзі бағалауы негізінен ересектердің бағалауы мен баланың өз тәжірибесі негізінде қалыптасады.

Ғалымдар балалардың өзін-өзі бағалауының қарқынды қалыптасу кезеңі көбінесе жасөспірім шақта болатындығын айтқан. Сондықтан да жасөспірім балалар өздерінің сәтсіздіктерін өздерінен басқа себептерге итермелеп жатады. Бұл жағдайлар балалар тарапынан ашушандық, қырсықтық сияқты қатынастарды туындатып, тәрбелеу мәселесін де қиындыққа бағыттап жатады. Бұндай әрекеттердің ұзақ уақыт бойы қайталануы бала бойында бектіліп, мінезінің бір болмынна айналып кетуі де мүмкін. 14-15 жастағы балалар негізінен өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін –өзі жетілдіруге қажетті болып саналады (қалыпты балалар).

Өзін-өзі бағалауды балалардың қоғамға бейімделуі мен әлеуметтенуінің басты негізі ретінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бағалауын зерттеу барысы келесі жайттарды анықтауға мүмкіндік берді. [3]

Өзін-өзі бағалау адам баласының өзін таным үрдісінің ерекше объектісі ретінде тани отырып, өзіне қатысты бейімделуінің тұрақты дамуы үшін ішкі жағдайларды құрайтын өзі туралы жалпы және дифференциальды білімдердің жинақталуы, сонымен қатар өзіне деген эмоциональдық қатынасты құрайды. Онтогенезде аталмыш психологиялық феноменнің дамуы жалпы өзін-өзі бағалауда, оның эмоциональды және когнитивті компоненттерінің дамуында және шынайылық шынайылық деңгейінің дамуында белгілі ерекшеліктерді анықтайды. Есту қабілетінің депривациясы кезінде балалардағы өзін-өзі бағалаудың ерекше көріністері бір-біріне сипаты бойынша вариативті статистикалық нақты факторлардың тәуелділігін анықтайды.

Аномальды фактор балалардың өзін-өзі бағалауының жалпы деңгейі мен оның жеке когнитивті және эмоциональдық деңгейіне, оның шынайылық даму деңгейіне жағымсыз ықпалын тигізеді екен. Бірақ бұл фактордың айқын жағымсыз ролі жеткіншек жас кезеңінде байқалады, ал жасөспірім кезеңінде оның ықпалы аздап әлсірей бастайды.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бағалауын зерттеуге бағытталған біз жасаған бағдарламаға сәйкес анықтаушы эксперименттің сериясының негізгі мақсаты - есту қабілеті зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалау компоненттерінің жасерекшелік даму ерекшеліктерін анықтау болды. Аталмыш серия барысында әдістемелік негіз ретінде когнитивті және эмоциональді компоненттерден тұратын өзін-өзі бағалаудың екі компонентті құрылымы туралы теориялық жағдайы болды. Аталған екі компоненттер де ажырамас бірлікте жүре отырып, өзінің ерекшелігіне ие болып, дамудың түрлі деңгейімен сипатталады екен («Д.Б. Ольшанский, А.В. Захаров, И.С. Кон т.б).

Өзін-өзі бағалаудың когнитивті компонентінің даму деңгейін анықтау үшін – **өзін-өзі сипаттау әдісі қолданылды**. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бағалауының когнитивті компонентінің даму деңгейін зерттеу үрдісінде респонденттер тарапынан көрсетілген тұлғалық көріністердің орташа саны есептелінді (қасиеті, сипаты, әдеті)[4]

Зерттеу нәтижесінде анықталғандай, жасерекшелік факторлары, бір жағынан есту қабілеті зақымдалған балалардың жалпы өзін-өзі бағалау деңгейінің динамикасын кіші мектеп жасынан жеткіншек жас кезеңі арқылы, жасөспірім шаққа дейін балаларда өзін-өзі шынайы бағалаудың дәрежесіне жағымды ықпалын көрсетіп, ол балаларды әлеуметтік өмір әрекетінің субъектісі ретінде сипаттайтын қасиеттерді оларды бағалау барысында қосу арқылы кеңейту негізінде сипатталады. Сонымен қатар тағы бір заңдылық назар аудартады. Егер баланың өзін-өзі бағалауының когнитивті компоненті жасы ұлғайған сайын көтерілсе, ол оның эмоциональды компонентіне де ықпалын тигізеді екен. Кіші сынып жасында ол жағымды бейімдеушілікке ие болса, ал жеткіншек жас кезеңінде – кері, ал жасөспірім кезеңінде – индифферентті бейімдеушілікке ие болады екен.

Зерттеушілер жеке өзін-өзі бағалаудың когнитивті компоненттерінің қалыптасуының үш деңгейін бөліп көрсеткен:

1. **Ең жоғарғы дәреже**. Өзін-өзі бағалаудың ақиқаттылығымен және тұлға өз ерекшеліктерін білуімен; бағаланып отырған қасиеттер жүзеге асырылатын жағдайды жалпылау қасиеттерінің қалыптасуымен; өзін-өзі бағалап отырған пайымдалулардың тереңдігі мен мазмұнының жан жақтылығымен сипатталады.

2. **Орташа дәреже**. Өзін-өзі бағалаудың шынайылығы тізбексіз түрде пайда болуы қасиеті бар: көбіне жас өспірімдердің өзін-өзі бағалауы жанындағы тұлғалардың ойларына негізделген, нақты жағдайлар мен факттердің анализіне, өзін-өзі бағалау тұғырлары өте тар.

3. **Төменгі деңгей**. Өзін-өзі бағалаудың қателігімен ерекшеленеді: шынайы факттардың анализін негізге алмай, эмоционалды жағдайға байланысты бағалау, өзін-өзі бағалаудың пайымдаулары терең емес.

Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн, П.Р.Чамата т.б. ғалымдар өзін-өзі бағалауды тұлғаның өзіндік сана-сезімінің бір компоненті, тұлға дамуының өнімі ретінде қарастырады. Өзін-өзі бағалаудың тұлғаның идеялық бағыттылығымен, дүниетаныммен байланысы Л.И.Божович, В.С.Мерлин, А.Л.Шнирман т.б. ғалымдардың зерттеулерінде көрсетіледі.[5]

Жасөспірімдік жас соңында кезде өзін және жеке тұрақсыздықты іздестіру соңында жасөспірімде «Мен-концепция» - «Мен» көрінісі, өзі туралы іштей келісілген ұғымдарының жүйесі қалыптасады. Кулагина И. Ю. Коллюцкий В.Н. «Мен-концепцияны» құрайтын екі үлкен пластты ерекше көрсетеді: шынайы «Мен» және мінсіз «Мен». Шынайы «Мен» - бұл жасөспірімнің өз санасында қалыптасқан «Мен» көрінісі: өзінің сырт келбетінің тартымдығы, өзінің ой-өрісі, түрлі саладағы мүмкіншілігі, мінез-құлық күші туралы, сөзге шеберлігі, мейірімділігі мен басқа да қасиеттері туралы ұғымдар. Шынайы «Мен» өзіне келесі компоненттер кіреді:

-**Когнитивтік (танымдық) компонент** – өзін және өзінің түрлі қасиеттерін тану кіреді.

-**Бағалау компоненті** – негізінен отбасы мен құрдастардың ықпалынан пайда болған құндылықтар жүйесіне тәуелді.

-**Мінез-құлық компоненті** – мінез-құлықтың нақты бір стилі.

Өзін-өзі бағалау-бұл тұлғаның өз-өзіне, өз мүмкіншіліктеріне, қабілеттеріне, тұлғалық қасиеттеріне және басқа адамдар арасындағы орнына, сондай-ақ сырт келбетіне баға беруі.

5 сынып оқушысы достарының арасында сыйлы, көмегін аямайтын, мектепте, спортта үлгерімі жақсы сияқты қасиеттердің өзіне тән екендігін жеткізіп бере алады. Бұл өзіндік ерекше белгілер бір жүйеге негізделіп, ұйымдастырылған.

«Мен» тұжырымдамасы бүтін мәнді жеке адамның қалыптасуында өте маңызды рөл атқарады. Адамның өзі туралы жеке көрінісі тіпті балалық шақтың өзінде-ақ келісімді түрде болуы тиіс, әтпеген күнде, жеке адам рөлдердің араласуынан зардап шегеді. «Мен» тұжырымдамасы шындықтағы және арман-мұраттағы «Мен» бейнесін қамтиды: шындығында адам өзі қандай және қандай болуы керек туралы көріністер.[6]

Бастауыш сынып оқушыларының өзіндік сана-сезімінің дамуы баланың өзіне талап қоя білуі, өзіне сын көзбен қарай бастауының біртіндеп өсуі арқылы байқалады. Мысалы, бірінші сынып оқушылары өздерінің оқу әрекетін оң бағалайды, ал сәтсіздіктерін объектілік жағдайлармен байланысты деп есептейді. Ал, екінші-үшінші сынып оқушылары оқудағы табыстарын ғана емес, сәтсіздіктерін бағалауда да әлдеқайда сыни көзқараспен қарайды. Бастауыш сынып жасында өзін-өзі нақты жағдайлық бағалаудан (өз әрекетін, қимылын бағалау) әлдеқайда жинақталған бағалауға көшеді және бағалаудың дербестігі де өседі. Егер бірінші сынып оқушысының өзін-өзі бағалауы толығымен үлкендердің бағалауымен әрекетіне тәуелді болса, 3-4 сынып оқушылары оқытушының бағалау әрекеті мен ыни тұрғыдан бағалауын мұқият қарай отырып, жетістіктерін өз бетінше бағалай алады. Өзін-өзі бағалау орнықты, дербес бола отырып, бастауыш сынып оқушыларының іс-әрекетіне дәлелдің қызметін атқара бастайды.

Жыныстық фактордың ролі келесі жағдайда болады екен. Есту қабілеті зақымдалған балалардың жалпы өзін-өзі бағалауы мен оның шынайылық дәрежесінің тәуелділігі біздің зерттеуіміздің статистикалық талдау барысында соншалықты байқала қоймады. Бірақ, өзін-өзі бағалаудың когнитивті және эмоциональды компоненттерінің дамуына жыныстық фактордың ықпалы бар деп айта аламыз, бұған есту қабілеті зақымдалған қыз балалардағы жағымды психологиялық статустың мысалдары дәлел.

Арнайы және интеграцияланған оқыту жағдайлары оқушылардың өзін-өзі бағалауының шынайылығы мен оның эмоциональды компонентінің жағымды бейімделуіне жағымды ықпал етсе, ал жалпы білім беру жағдайы керісінше аталған аспектілер бойынша кері нәтиже беретіндігі анықталды.[6]

Өзін-өзі бағалаудың когнитивті және эмоциональды компоненттері оқушылар ұжымындағы статустық жағдаймен нақты статистикалық өзара байланысты орнатса, эмоциональды компонент олардың алаңдаушылық деңгейімен өзара байланыспен сипатталады екен. ал, оларды білгеу есту қабілеті зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауды жетілдіру жолындағы ықпал етудің оңтайлы жолы деп білеміз. Сонымен психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдай келе мынандай тұжырымға келуге негіз болады, өзін-өзі бағалау 14-15 жастағы оқушылардың оқу танымдық ролі тұрғысынан екі аспектіде қарастырылады

- Өзін-өзі бағалау оқыту үрдісінде белсенді қалыптасатын тұлғалық білім алу ретінде алға шығады және орта буын оқушыларының оқу танымдық әрекетіне маңызды ықпал жасайды;
- Өзін-өзі бағалау оқу әрекеті тұтастай құрылымының ерекше бөлігі, оның қызметі орта буын сынып оқушыларының осы әрекет субъектісі ретінде оқу міндеттерін шешуде оның қаншалықты алға жылжығанын анықтай білу болып табылады.

Демек, баланың өзін-өзі бағалауы яғни оның мінез-құлқының анықталуына бастама болатын өзінің жетістігі мен біліктілігін бағалауға қабілеттілігі мен баланың өмірінде және жеке тұлға болып қалыптасуында жасының өсуіне орай өзін-өзі бағалау мінез-құлқы мен қимыл әрекетінің дәлелі секілді үлкен рөл атқара бастайды. Ол соғұрлым орнықты бола береді. Дамудың белгілі кезеңінде оқушылардың жеке тұлға болып қалыптасуында және оқуға ынтасын арттыруда өзін-өзі бағалау негізгі құралы болып табылатыны анықталды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Намазбаева Ж.И. Развитие уровня притязаний и самооценки в процессе обучения во вспомогательной школе в условиях самостоятельной трудовой деятельности: дис... к. психол. н.-М., 1971
2. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания// Избр. психол. труды. М., 1980.-Т.2-С.103-127
3. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе// Вопросы психологии. 1976. №6 с.46-50
4. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание- М. Прогресс 1986
5. Лубовский В.И., Л.С. Выготский и специальная психология// Вопросы психологии.- 1966- №6

УДК: 371.39
МРНТИ :14.85.01

I.A. Denisova¹

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

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIAL TEACHERS

Abstract

Questions of the organization of rates using the remote technologies (RT) in RK are today rather urgent as the Actions plan on implementation of the State program of development of education of RK for 2011 - 2020 by point 16 included "Methodological ensuring remote advanced training of teachers" [1].

This problem opens a special context in special education as a considerable part of the contingent of special schools are disabled people, students at home. Distance technologies in a system of improvement of skill will allow special teachers to use ICT in their correctional work with children with special educational needs. This will favor a successful integration of such children into general education process and socium.

KeywordsDistance education; Quality of education; Assistive technologies -Case technology; - e-learning on-line technology

Аңдатпа

Денисова И.А.¹

ПЕДАГОГ-ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫҢ БІЛІКТІЛІКТЕРІН ЖЕТІЛДІРУДЕ АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАТИВТІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

¹ Абай атындағы ҚазҰПУ-дың аға оқытушы

Алматы қ., Қазақстан

Қазақстан Республикасында педагогтардың біліктіліктерін жетілдіру курстарын ұйымдастыруға байланысты мәселелер қазіргі кезде көкейкісті жағдайда, себебі ҚР 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік білім беруді дамыту бағдарламасының «Мұғалімдердің біліктіліктерін жетілдірудің әдіснамалық қамтамасыз етілуі» атты 16 бабында оны жүзеге асырудың жоспарларында қарастырылған [1]. Бұл мәселе арнайы білім беру жүйесіне, соның ішінде арнайы мектеп контингенттік құрайтын мүгедек балаларды, үйде оқытылатын балаларды құрайтын маңызды бөлігі болып табылады. Қашықтықтан оқыту технологиясын біліктілікті жетілдіру жүйесінде қолдану, педагог-дефектологтарды даярлауда АКТ ЖСТД (жалпы сөйлеу тілі дамымаған) балаларды түзету жұмыстарында, сонымен қатар оларды жалпы білім беру үрдісіне және әлеуметке тиімді қосудың негізгі құралы болып табылады.

Түйінді сөздер ашықтықтан білім беру, білім беру сапасы, қосымша технологиялар, кейс технологиясы

Аннотация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Денисова И.А.¹

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

irenadenisova@mail.ru

Алматы, Казахстан

Вопросы организации обучения на курсах повышения квалификации педагогов с помощью дистанционных технологий (ДТ) в Республике Казахстан сегодня актуальны, так как План действий по внедрению Государственной программы развития образования в РК на 2011 - 2020 пунктом 16 включает «Методологическое обеспечение повышения квалификации учителей» [1]. Эта проблема открывает особый контекст в специальном образовании, поскольку значительная часть контингента специальных школ – это дети-инвалиды, обучающиеся на дому. Применение дистанционных технологий в системе повышения

квалификации позволит сформировать готовность педагогов-дефектологов применять ИКТ в коррекционной работе с детьми с ОВР, что, в свою очередь, будет способствовать успешной интеграции таких детей в общеобразовательный процесс и социум.

Ключевые слова Дистанционное образование, качество образования, вспомогательные(ассистивные)технологии, кейсовая технология

The analysis of contents of the regulatory base on special education of RK, the Russian Federation and other countries allows to draw a conclusion that when training school students with development violations application information (developing, compensatory) means and remote technologies acts as one of the main methods of pedagogical rehabilitation and integration of such children into general education space [2]. In RK today organizational and technological bases of distance education of persons with limited opportunities just begin to be developed. Unfortunately, now most of teachers have an essential psychological barrier before using of ICT. The best, in our opinion, means of forming of readiness of teachers for use of ICT in educational and correctional process is their direct involvement in course actions which would acquaint with content of supportive technical means and would be held with use of an IT and distance technologies (DT). It is obvious that, studying in the remote mode, students of advanced training will already purchase initial ideas of technologies.

It is known that the most widespread variant of DE is the so-called "case technology": mailing and the subsequent reception of a packet of training materials and jobs (control questions) to removed listeners by e-mail, the Essential lack of such form is impossibility to check WHO actually performs tasks. Besides, listeners are deprived of an opportunity to see the teacher (even if in record), directly with him to communicate, ask questions about the content of a lecture. Other form TO is a training in real time by means of the appropriate software. [3]

So far for technical reasons this technology in a complete form in the territory of RK can't be applied. The third organizational form can be considered integration of the two first opportunities. Generally we will imagine content such integrative ("case & on-line") technologies so: on the computer which is in the venue of a rate (it is admissible, the correctional organization of education, regional institute of advanced training, etc.), the material of lectures which is finished shooting on the video camera and mounted as appropriate which listeners can watch in time, convenient for them, is delivered. Then in the on-line mode are carried out: an introductory meeting and a fact-finding conversation with listeners, a practical part of a rate, a final lecture (answers to questions, distribution – discussion of control tasks). [4]

The National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogics (NSPCCP), according to plan became the one of participants of process of development of organizational and technological bases of distance training in system of advanced training of teachers-speech pathologists to the Department of Information and Methodical Providing (DIMP) it was entrusted to develop and conduct in the experiment mode professional development course of teachers of special (correctional) school for children with heavy violations of the speech on a subject: "Modern correctional technologies in training and development of children with heavy violations of the speech" - with the DT elements. Having analysed the technical capabilities and having assessed a situation, the staff of department came to a conclusion that the internal and remote form will be the most pertinent form of carrying out under our conditions. From three DO known formats specialists chose integrative - uniting online&case technology. Work began with determination of technological links of course process. The following directions of preparation were determined:

- curriculum and programs;
- base of training materials;
- technical supply;
- techniques and technologies of carrying out studies, including testing of trainees (procedures of intermediate and final control, use of results of questioning of trainees is possible)
- staffing;

- organizational support.

In 6 directions preparatory work went in parallel. The curriculum and programs were traditionally developed by teachers-lecturers together with the methodologist. The contingent of students was defined as a result of monitoring. 22 teachers of speech school of Almaty needed professional development. Besides, this school is well technically equipped: more than 100 units of the modern supportive applications: compact and stationary logopedic trainers, multimedia interactive explicatings of system, the special software for correction of breathing and a voice, the dark sensor room, etc. However the special developing and compensatory equipment was practically not used by teachers on occupations owing to various reasons, of which insufficient information competence of teachers was main. Thus, content of course occupations was determined: acquaintance to the technical means and technologies used in correctional and speech world practice and mastering working methods on those technical devices which are at the disposal of teachers of this school. The curriculum of rates assumed 24 hours of a lecture rate and 12 hours of a practical training.

Creation of base of materials has in parallel begun. Lectures registered in video, content of the test computer program which at that time already was available and was used in our Center was replenished with questions on ICT. "Pauer-poynt of the presentation" were sounded. And, the main thing, 8 movies - occupations of experts of NNPTs with the children visiting our Center have been prepared and finished shooting. Technical supply made the equipment which was available at the disposal of Department and the equipment of a school multimedia class. In NSPCCP from where it was supposed to carry online occupations, available was: a digital video camera in which the most part of material registered; the software ("Teem viewer") which allowed to exercise control of the remote computer which is in correctional school from Centre, the computer with a normal operating system and Internet connection; the software "Skype" At correctional school: an interactive board with a multimedia projector, the computer with Internet connection, the software "Skype" and "Teem viewer"

Techniques and technologies of carrying out studies, including testing of trainees, were determined in the course of development of the educational and thematic plan of rates. Holding lectures with the maximum visualization of material, application of interactive methods in the course of lecturing and workshops was supposed: "Brainstorming", "Role play", "Legal proceeding", "Thesaurus", "Senkvens". [5] Staffing of course actions was performed by lecturers - research associates of NNPTsKP, methodologists - the employees of NSPCCP psychologists and teachers having experience of use of the equipment about which it was told in lectures. The organization and the correct functioning of the internal and remote form chosen by us requires performance of the following steps. Some days before the beginning of courses the written-down in advance lecture material has been brought to school where there had to take place occupations, and placed on the main working computer. Besides, an inspection of readiness of all equipment at school and qualities of Internet communication (Skype and Teem Viewer programs) between NSPCCP and school has been carried out.

In the first day of work of courses in the Online mode - opening and acquaintance of students teachers of school - with lecturers and teachers-consultants has taken place. Then has begun actually training: from the Center (according educational thematically to the plan) the presentations, an interview "were started" by means of remote access of a video of lectures. By the time of the end of lectures of the first day in multimedia class OIMO lecturers have gathered to hear questions of listeners on the content of lectures and to answer them in the mode of real-life communication. The second or third days have been devoted to viewing and discussion of videos with records of occupations of teachers with children/ Video records were placed on the school computer in advance and were started from the Center by specially trained employee - according to the curriculum. Viewing of each roller surely came to the end with discussion of occupation. By the time of discussion in OIMO the teachers giving classes gathered through Skype to hear responses from school teachers. Communication in on-line mode the first minutes was rather difficult for both parties. However eventually remarks of listeners became surer, remarks more and more precisely.

Till 20-30 questions it was set, connected with use of the developing and compensatory equipment. The fourth day - internal. Developing the organizational plan, we decided directly that the subject of rates requires determined – and rather powerful - shares of direct real-life communication of teachers listeners with those who use for a long time and well the ICT owns. So for all day – for participation in a practical training teachers were invited in the Center. All school day, applying interactive methods, the practicing teachers and psychologists of NSPCCP trained school teachers in working methods at the special equipment. The fifth, the last, day of work of rates was devoted to final control of knowledge and abilities, carrying out the Round table "Use of ICT in correctional and speech work" and to summing up.

Final control was carried out in the form of computer testing. Quality of knowledge of listeners of all sections of the curriculum averaged 73,5% that is a good indicator. Content of performances during the Round table, online discussion, results of control allowed to determine the prospects of use of an internal and remote format of professional development course of special teachers and to draw organizational conclusions:

1. The approved format of carrying out rates can be applied in system of advanced training and to be rather effective

2. The organizational plan of internal and remote course actions, including technical support and staffing, shall contain sections:

- Development of content (content) of rates and requirements to skills of listeners for a moment" entrance" and "exit.
- Development of criteria and parameters of a quality evaluation of the held actions.
- The organization and carrying out remote rates of retraining with use modern technical and the software.
- Monitoring of efficiency of the conducted courses (Figure: 1)

The organization and carrying out distant courses of retraining with use of the modern technical and the software

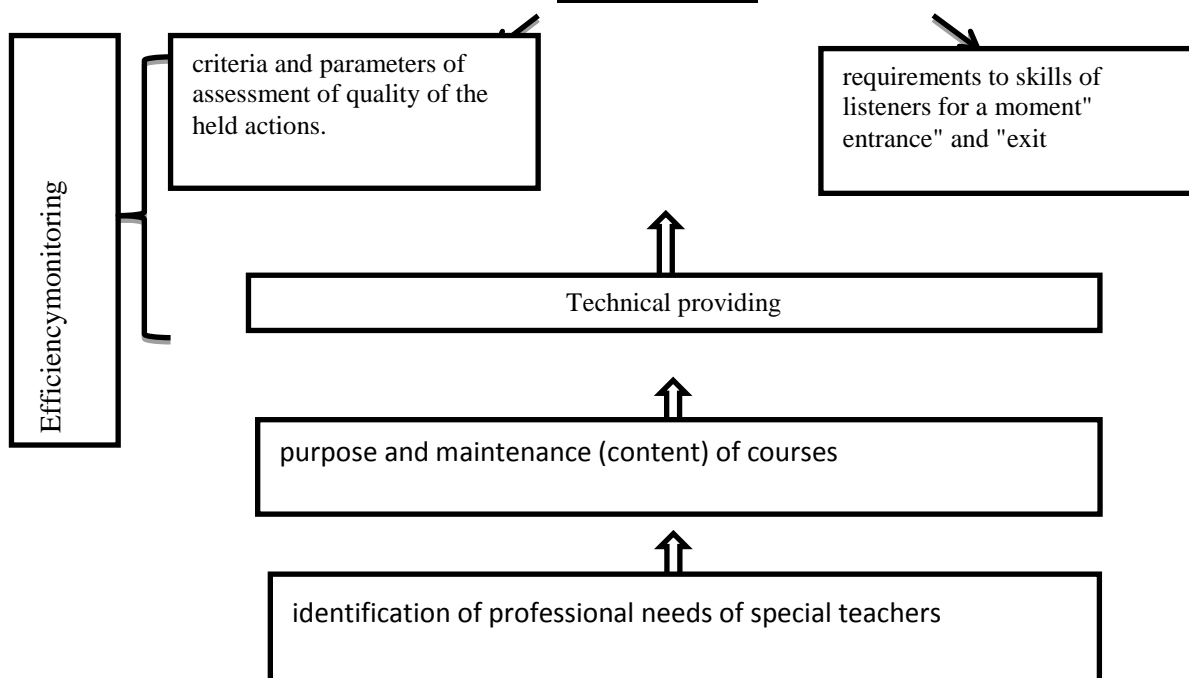


Figure: 1 Organizational plan of internal -and -remote course actions

3. In case of determination of efficiency of course actions using remote technologies it is necessary to consider: results of final testing, video reports of listeners: records of lessons using the gained knowledge, feedbacks, opinions and proposals of listeners and teachers provided in specially formulated questionnaires and at a forum to the Internet

4. Monitoring of post-session activity of teachers shows that their position concerning use of ICT in correctional training has undergone a number of consecutive changes that can be called by the word "evolution". These changes are presented on below following model (Figure: 2). Elements of the professional development program and their impact on behaviorchange are represented below

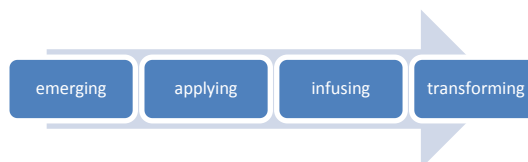


Figure: 2 Model depicting a continuum of approaches to ICT application for Teacher training and development

This problem opens a special context in special education as a considerable part of the contingent of special schools are disabled people, students at home. [5]

References:

1. *The actions plan on implementation of the State program of development of education of RK for 2011 – 2020* [Электрон.ресурс]. // <http://www.edu.gov.kz/ru> (датаобращения: 12.02.2017)
- 2) *Rules of the organization of training in remote educational technologies in the Republic of Kazakhstan.* – Алматы.- 2009
- 3) *B.Bent Andersen, Katya van den Brinck. Multimedia in education: specialization training course.* – М: Drofa.- 2007.- 254p
- 4) *O. N. Chernenko. Information technologies in educational process: standard providing, recommendations from a work experience.* // O. N. Chernenko . – М :Akademia.-2007.- 316 p
- 5) *Денисова И.А. О состоянии обучения на дому детей-инвалидов с ограниченными возможностями в Республике Казахстан//Вестн. КазНПУ. Сер.Специальная педагогика– 2015. – №2. - С. 28-35.*

УДК: 376.4

МРНТИ: 14.29.25

А.Н. Аутаева¹У.А Мирзахмедова²

²*доцент, пс.з.к., Абай атындағы ҚАЗҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі,*
akbota-n@mail.ru

²*Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,*
uljan-192@mail.ru

9-10 ЖАСТАҒЫ КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ БАЗАЛЫҚ КООРДИНАЦИЯЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ЖЕТІЛДІРУГЕ БАҒЫТТАЛҒАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҮРДІС

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерінің ерекшеліктеріне ғылыми әдеби көздерді зерттеу негізінде талдау жасалынып, оларды жетілдірудің алғышарттары айтылған.Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау барысы көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерін зерттеу мәселесі өзекті болып табылатындығын көрсетті. Әдебиеттерде көру қабілеті зақымдалған балалар «дені сау балалардан» биологиялық жетілу темпі бойынша артта қалып, оларда физикалық даму деңгейлерінің төмен болатындығын көрсетті (бойы, салмағы, кеуде қуысының көлемі мен өзге де антропометрикалық көрсеткіштер). Бұл көру бұзылысының баланың қалыпты даму жағдайын тежеуімен тікелей байланысты.

Көру жүйесінің бұзылысы мен ауытқушылығы баланың қозғалыс қасиеттерінің қалыптасуына (күші, жылдамдығы, төзімділігі т.б) сонымен қатар координациялық қабілеттерді дамытуға (тепе-теңдікті сақтау қабілеті мен кеңістікке бейімделу қабілеті, іс-әрекетін реттеу қабілеті) ықпал етеді.

Түйін сөздер: координациялық қабілеттер, есту қабілеті зақымдалған балалар, екіншілік ауытқушылықтар т.б

Аннотация

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 9-10 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

А.Н Аутаева¹ А Мирзахмедова²

¹доцент, к.пс.н., КазНПУ имени Абая, заведующий кафедры специального образования, akbota-n@mail.ru

²магистрант 2-го курса специальности 6М010500 – Дефектология, uljan-192@mail.ru
КазНПУ имени Абая,

В статье рассматриваются особенности координационных способностей детей с нарушениями зрения. Научные исследования, проведенные на основе анализа литературных источников, рассматривают координационные способности как предпосылки для прогресса в развитии. Научный анализ литературы показывает, что прогресс детей с нарушениями зрения является проблемой координационных способностей. Публикации, в которых говорится о детях с нарушениями зрения в сравнении со "здоровыми детьми", показывают, что по биологическим параметрам (рост, вес, объем груди и другие антропометрические показатели) у детей с нарушениями зрения гораздо ниже. Расстройства зрения – фактор торможения нормального физического развития ребенка. Для детей с нарушением зрения характерны также расстройства системы альтернативных свойств (сила, скорость, выносливость и т.д.), а также координационных навыков, таких как способность адаптироваться к пространству и способности поддерживать равновесие, способность регулировать поведение.

Ключевые слова: дети с нарушениями, координационные способности, вторичные аномалии.

Abstract

IMPROVEMENT OF FORMATION OF BASIC COORDINATION ABILITIES OF 9-10 YEARS OLD PUPILS WITH SIGHT VIOLATIONS.

A. Autaeva¹ U. Mirzakhmedova²,

¹candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department special education, akbota-n@mail.ru
²undergraduate. Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty

The article deals the features of children with visual impairment concerning with their coordination abilities as prerequisites for improvement, conducted on the basis of the analysis of literary sources. A scientific analysis of the literature show that the progress of children with visual impairments is a problem of coordination abilities. Publications, where children with visual impairments are compared with the "healthy children", say that biological maturation is steps for their physical development. There were have shown that level of physical development of this category of children is low (height, weight, breast size and other anthropometric indicators). Visual disturbance is directly related with the condition of abnormal development of this children.

System disorders are inaccurate and the development of alternative properties (strength, speed, endurance, etc.), as well as coordination skills such as the ability to adapt to space and the ability to maintain balance, the ability is the basis of behavior regulation.

Keywords: impaired children, coordinating capabilities, secondary anomalies.

Көру қабілеті баланың онтогенездегі дамуында үлкен рөл атқарады. Сырттан келген ақпараттың 90%-ы көру арқылы қабылданатыны белгілі. Туа пайда болған ақаулықтың және көз ауруларының салдарынан көру анализаторының іс-әрекетінің зақымдалуы қозғалыс белсенділігінің төмендеуіне әкеледі, ол өз кезегінде, баланың әртүрлі қозғалыстарды орындау кезінде қиындықтар тудырады. Көру қабілеті зақымдалған балаларда статикалық және динамикалық теңестікті орындауда, кеңістікті бағдарлауда, қозғалысын бағдарлауда ауытқулар байқалады, қозғалыстың нақтылығы бұзылады, жеке қозғалыстарды орындау жылдамдығы баяулайды (Каплан А.И., Морозов Н.Г., Сермеев Б.В., және т.б.) [1,2].

Көру анализаторының зақымдалуы, қозғалыстың аз болуы екіншілік ауытқуларды: тұлғаның бұзылысы, жалпақ табан, омыртқаның қисаюы (лордоз, сколиоз) сияқты кеңістікке бейімделу үшін кедергі келтіретін жайттарды туындатады. Сондықтан, екіншілік ауытқушылықтың алдын алу

мақсатында дене шынықтыру сабағында арнайы бағытталған түзетушілік сабақтардың маңызы зор болып табылады.

Ғылыми – әдістемелік әдебиеттерді талдау барысы бүгінгі таңға дейін координациялық қабілеттер туралы нақты анықтаманың жоқтығын көрсетті. «Координация» түсінігі өзге де ғылыми түсініктер тәрізді мойындамаушылық жолы арқылы – яғни, дискоординацияны бақылау арқылы туындаған. Мойындамау жолымен туындаған өзге де түсініктер тәрізді ол нақты анықтамасының болмауымен сипатталған. Координация туралы көптеген анықтамалар оның жүйкелік, бұлшықеттік, қимыл-қозғалыстық сияқты үш негізгі түрін сипаттайды.

Бірқатар авторлар тобының пайымдауынша (Фарфель В.С [4]; Фомин Н.А [4], Вавилов Ю.Н, [5] және т.б) жүйке координациясы астарында қимыл-қозғалыс міндеттерін шешуге әкелетін жүйке үрдістерінің үйлесімділігін; бұлшықеттің босаңсыту мен келісімді қысым түсіру сияқты бұлшықет координацияларын түсінуге болады. Нәтижесінде қозғалыс мүмкіндігі туындап, қозғалыс координациясында дененің кеңістікте және уақытта ағзаның функциональді жағдайы мен нақты сол уақыттағы жағдайға, сәйкесінше қозғалыс міндетіне сай жеке мүшелері қозғалыстарының үйлесімділігі пайда болады.

Л.П. Матвеевтің ойынша [7], координациялық қабілет – ол ең алдымен қимыл-қозғалысын мақсатты түрде басқара алу, яғни жаңа қимыл-қозғалыс әрекеттерін құру мен жасауда оларды үйлестіріп, сәйкестендіру, бір бүтінге ұйымдастыру; екіншіден, қозғалыс координациясын ауыстыра алу қабілеті, қажеттілігіне орай олардың параметрлерін өзгерту (меңгерген қозғалысты), өзгеріп жатқан талаптарға орай өзге әрекетке ауыстыру болып табылады.

В.П. Назаров [8] қозғалыс координациясы - ол ағзаның қоршаған ортаға бейімделу нәтижесі ретіндегі қимыл-қозғалыстың уақытпен, кеңістікпен үйлесімділігі деп пайымдады.

Дене шынықтыру теориясы мен әдістемесі бойынша түсінікті сөздікте координациялық қозғалысқа келесі түсініктер берілген: координациялық қозғалыс – ол қимыл-қозғалыс әрекеттерін жинақы орындауға ықпал ететін ағзаның психофизиологиялық және морфологиялық ерекшеліктеріне негізделетін физикалық қабілеттер түрі.

Координациялық қозғалысты дамыту адам ағзасына энергиялық ресурстарды үнемді тұтынуға мүмкіндік береді, ол яғни қозғалыстың уақыт, кеңістік, бұлшықеттің босаңсуы мен қысымға түсу дәрежесі бойынша нақты өлшенуіне байланысты. Бүгінгі таңға дейін координациялық қабілеттіліктің дене шынықтыру теориясы мен тәжірибесінде жалпыға бірдей қабылданған бірегейлік топтастырылуы жоқ.

В.И. Лях өзінің жұмыстарында [9] координациялық қабілеттіліктің келесі түрлерін бөліп көрсеткен: арнайы, ерекше, жалпы. Арнайы координациялық қабілеттер өсу күрделілігі бойынша жүйеленген, психофизиологиялық механизмі бойынша бірегейлі, бүтін мақсатқа бағытталған қозғалыс әрекеттер тобы. Ерекше (спецификалық) координациялық қабілеттерге қимыл – қозғалыстың күштік, уақыттық қозғалыс параметрлерін бағалау, нақты орындау мен ажырату жатады. Оған сонымен қатар тепе-теңдік, ырғақтық, тез әрекет ету, кеңістікке бейімделу, қимыл әрекетін тез қайта ауыстыру, бұлшықеттерді ерікті түрде босаңсыту, вестибулярлы тұрақтылық жатады. Жалпы координациялық қабілеттілік түсінігінің негізінде қимыл-қозғалыстың туындауы мен мағынасына орай оңтайлы реттеу мен басқаруға негізделген адам тарапынан потенциалды түрде іске асырылған мүмкіндіктері жатады. Автор, координациялық қабілеттер шынайы қимыл әрекеттерін орындау барысында туындап, болатындығын ескерсек, онда координациялық қабілеттілік туралы айту барысында оны нақты қимыл әрекеттеріне қатыстырмау қате болатын еді.

Л.П. Матвеев [23] кейбір координациялық қабілеттерді, соның ішінде дәлірек айтсақ, түрлі қысым түрлеріне төтеп беруге қабілеттілік (бұлшықеттік, координациондық, тониальдық); тұрақтылықты ұстауға деген қабілеттілікті «кеңістік сезімі» ретінде көрсеткен.

Координациялық қабілеттілік топтастырылуының аспектілері Hirtz P [10] зерттеу жұмыстарында қарастырылған. Алдымен, автор координациялық қабілеттіліктерді психофизиологиялық функциялармен өзара байланысына орай 18 координациялық көріністерге бөліп көрсеткен. Кейін кең ауқымды экспериментальды мәліметтерге сүйене отырып, автор координациялық қабілеттілік құрылымын туындататын 6 факторларды бөліп көрсеткен.

Кейбір неміс ғалымдар тарапы (Hirtz P, Ludwwig G, Wellnitz J, Limmernan K.) оқушылардың дене шынықтыру үрдісіндегі келесі координациялық қабілеттерді бөліп көрсеткен [10]:

1) Реакцияларға қабілеттілік – есту, көру, тактильді тітіркендіргіштерден кейінгі реакцияларды туындатуға қабілеттілік.

2) Кинестетикалық қабілеттілік, қозғалыстың күштік және уақыттық, кеңістіктік параметрлерін өлшеу, тура шығару мен ажыратуға қабілеттілік.

3) Тепе теңдік ұстау қабілеттілігі – өте тұрақсыз тепе-теңдік қалпында немесе өте аз тіреу кеңістігінде қимыл-қозғалыс міндеттерін тез және мақсатты түрде шешуге арналған.

4) Кеңістікке бейімделу қабілеттілігі, белгілі қимыл-қозғалыс әрекетінде дене қалпын мақсатты түрде өзгерту мен анықтауға қабілеттілік.

5) Ырғаққа қабілеттілік – орындалатын қимыл-қозғалыс әрекет техникасын дұрыс ырғақта орындауға қабілеттілік.

Аталмыш көрсетілген координациялық қабілеттер қиын еңбек, тұрмыстық және спорттық әрекет жағдайында туындайтын түрлі қимыл-қозғалыстарын орындауды қамтамасыз етеді. Бірақ, әрбір координациялық қабілеттілік орындалатын әрекет ерекшелігіне орай өзгеріп отырады.

Құрылымдық топтастыруды ұстана отырып, және олардың морфотипологиялық ерекшеліктермен байланысын, биологиялық жас деңгейімен, дамудың сенситивті кезеңдерімен байланыстарын зерттей отырып, координациялық қабілет туралы білімді тереңдетуге болады. Нашар көретін балаларды оқыту мен тәрбиелеу өсіп келе жатқан жас ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу жүйесіндегі қағидалар негізінде жүзеге асырылады. Сонымен қатар, оларды тәрбиелеу мен оқыту өзіне тән бірқатар ерекше міндеттер мен қағидаларға ие болып, ол бағыттар жетілмеген функциялардың және зақымдалулардың орнын басу және түзету, қалпына келтіру, дифференциальды оқытуды ұйымдастыру мен аталмыш балаларды өмір мен еңбек дағдыларына дайындауға бағытталады.

Нашар көретін және көрмейтін (соқыр) балалар қалыпты балалар тәрізді өзінің физикалық және психикалық даму барысында өзгеріп отырады. Әрбір жасерекшелік кезеңдері физикалық дамудың жоғары деңгейімен сипатталып, оның ақыл-ой дамуымен де байланысты болады. Қалыпты жағдай тәрізді балалар дамуының келесі жасерекшелік кезеңдері ажыратылады: сәбилік, мектеп алды балалық шақ, жоғары мектеп жасы. Жас ерекшелік кезеңдерінің қалыпты жағдай мен ауытқушылық кезіндегі дамуын есепке алсақ, аталмыш балалардағы биологиялық даму темпіндегі кейбір артта қалушылықтарды да байқауға болады (Ермаков В.П)

Нашар көретін балалардың физикалық дамуында келесі артта қалушылықтарды байқауға болады: ұзындығы, дене салмағы, кеуде қуысының көлемі, т.с.с антропометриялық көрсеткіштер. Нашар еститін балалардағы айқын артта қалушылық әсіресе жоғары сынып кезеңдерінде байқала түседі: олардың дене ұзындықтары қалыпты балалармен салыстырғанда 5-5,5 см кіші болып, дене массасы 6-7 % кіші, ал кеуде қуысының көлемі 4 см кіші, (Касаткин Л.Ф) келеді.

Көру қабілеті зақымдалған көп балаларда омыртқасының қисықтығы, майтабандылық, дене қалпын түзу ұстамаушылық сияқты белгілер жиі байқалады.

Нашар көретін балаларда дене тұрысын түзу ұстауының бұзылысы ұл балаларда 59,2%, ал қыз балаларда 58 % құраса, ал жалпы білім беретін мектеп оқушыларындағы бұл көрсеткіштер 20 - 14% құрайды (Павлов А.П, [2,3]). Дене қалпын дұрыс ұстау мен артық салмақ сияқты бұзылыстардың басты себебі қимыл-қозғалыстың жетіспеушілігімен сипатталатыны анық.

Белсенділіктің жетіспеушілігі қантамыр жүрек және тыныс алу жүйелерінің функциональды мүмкіндіктеріне де ықпал етіп, соның нәтижесінде артық жүктеме әрекеттеріне шыдай алмау, ептілік дамуының баяулығы да байқалады.

Көру қабілетінің зақымдалуы барысында екінші кемістіктің пайда болатыны мәлім. Олардың танымдық әрекеттері мен үрдістері әлсіз (қабылдау, елес, көрнекі –образдық ойлау) болып, физикалық және қозғалыс функцияларының дамуында өзгерістер пайда болып (жылдамдығы, нақтылығы, қозғалыс координациясының темпі т.б), әлеуметтік тәжірибелерді меңгерулері шектеледі.

Көру жүйесінің бұзылысы мен зақымдалулары қозғалыс қасиеттерін қалыптастыруда кері әсерін тигізіп, олар күші, жылдамдығы, шыдамдылығы, координациясы, статистикалық және динамикалық тепе-теңдігі сияқты қасиеттерінен байқалады (Роземблум, Ю.З, Дробатковская Н.Г). Көптеген балаларда кеңістікті бағдарлау әрекеттері мен кеңістікке макро және микро бейімделулері зардап шегеді (Кручинин В.А ; Сверлов В.С).

Касаткин Л.Ф көрмейтін (соқыр) балалардың физикалық дамуын келесі түрде сипаттап берген. Бұлшықет күші қалыпты балалармен салыстырғанда айтарлықтай әлсіз, баяу және сенімсіз болып келеді. Бұлшықеттерінің өзі әлсіз дамыған, кейде атрофироваланған болып келеді. Белгілі болғандай, көру қабілеті зақымдалған балалар дамуының барлық кезеңдерінде физикалық тұрғыда өз әріптестерінен артта қалып отырады екен.

Көру қабілетінің зақымдалуы кезінде балалардың қозғалыс белсенділіктері төмендеп, ол қозғалыс анализаторының қалыптасуына кері әсер етеді.

Жасы ұлғайған сайын нашар еститін балалардың физикалық даму көрсеткіштері жоғарылап, бірақ бұл үрдіс қалыпты балалармен салыстырғанда баяу болады. Нашар көретін балаларда қантамыр- жүрек және тынысалу жүйелерінің жұмыстарында да айқын ауытқушылықтар байқалып, балаларда физикалық дамудың жас ерекшелік динамикасы сақталғанымен, физикалық даму деңгейі нашар болады.

Қимыл-қозғалыс қасиеттерін қалыптастыруда көру қабілеті зақымдалған балаларда қозғалыс жылдамдығының төмендігі сияқты артта қалушылық байқалады. Бұл функцияның дамуы түрлі жас ерекшелік кезеңдерінде бірдей емес, және ол әсіресе жоғары сынып барысында байқала түседі. Мысалы, қалыпты жағдайда қозғалыс жылдамдығының қалыптасуының аяқталуы 15 жасқа таман аяқталса, ал нашар еститін балаларда ол тіпті 16 жастан соң да жалғаса береді.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың қозғалыс әрекетіндегі айқын артта қалушылық ұзындыққа секіру, координация, қозғалыстың дәлдігі сияқты кездерде байқалса, бұл балалардың кеңістікке бейімдеушілік әрекетімен тығыз байланысты.

Көру қабілетін уақытша шектеу, мысалы допты көрмей отырып нысанаға салу бойынша зерттеу жұмыстарының нәтижесінде зерттелінушілердің 80 % -ы нысанаға допты түсіре алмаған. Бұндай көрсеткіштер тіпті ашық көзбен қайта лақтыру кезінде де байқалған.

Нашар көретін балаларда статистикалық шыдамдылыққа қатысты дамуындағы артта қалушылықтар да байқалады. Қалыпты жағдайда бұл функция 14 жасқа таман аяқталса, нашар еститін балаларда статистикалық шыдамдылық 17 жасқа дейін жалғаса береді (Кручинин В.А.). Бұл балалардың қозғалыс қасиеттерінің дамуы шектелгендіктен, қозғалыс қасиеттерін дамыту мен физикалық дамуындағы ауытқушылықтарды түзету мен алдын алу бойынша арнайы бағытталған түзету –тәрбие жұмыстары жүргізіледі.

Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау барысы көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерін зерттеу мәселесі өзекті болып табылатындығын көрсетті. Әдебиеттерде көру қабілеті зақымдалған балалар «дені сау балалардан» биологиялық жетілу темпі бойынша артта қалып, оларда физикалық даму деңгейлерінің төмен болатындығын көрсетті (бойы, салмағы, кеуде қуысының көлемі мен өзге де антропометрикалық көрсеткіштер). Бұл көру бұзылысының баланың қалыпты даму жағдайын тежеуімен тікелей байланысты. Көру жүйесінің бұзылысы мен ауытқушылығы баланың қозғалыс қасиеттерінің қалыптасуына (күші, жылдамдығы, төзімділігі т.б) сонымен қатар координациялық қабілеттерді дамытуға (тепе-теңдікті сақтау қабілеті мен кеңістікке бейімделу қабілеті, іс-әрекетін реттеу қабілеті) ықпал етеді. Бүгінгі таңда көру паталогиясы бар балалардың қимыл әрекеттерінің дамуын зерттеу бойынша тек фрагментарлы зерттеу жұмыстар ғана бар. Ал, көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерінің даму заңдылықтарын зерттеу мен оларды бағалау критерийлері бойынша ақпараттар жоқтың қасы.

Әдебиеттерді талдау барысы көру қабілеті зақымдалған балалардың қозғалыс бұзылыстары ең алдымен қозғалыстың дискоординациясымен, соның ішінде қозғалыс реакциясының төмендеуімен, статистикалық және динамикалық тепе-теңдіктің бұзылысымен, жіңішке дифференциальды қозғалыстың қалыптаспағандығымен, өлшенген қозғалыстарды орындаудың сенімсіздігімен сипатталатындығын көрсетті. Осы орайда көру қабілеті зақымдалған балалардың координациялық қабілеттерін дамыту бойынша жұмыстар әлі де болса ғылыми зерттеулерді қажет ететіндігін көрсетті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Каплан А.И. Охрана остаточного зрения в школе для слепых и слабовидящих детей. М., Просвещение, 1965. -195 с.

2 Каплан А.И. Морозова Н.Г. Если ребенок плохо видит. М., Педагогика. 1969 г.-77с.

3 Морозова В. Г. Пособие для педагогических работников школ слепых и слабовидящих по офтальмологии. Киев, 1987. – 209

- 4 Бобков Г.А. Влияние индивидуально дозированных физических нагрузок на развитие некоторых двигательных качеств у слепых школьников: Сб. науч. тр. / Под ред. Сермеева Б.В. Горький, 1980.- С 20-22.
- 5 Фомин Н.А., Вавилов Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности. М.: Физкультура и спорт, 1991. - 224 с.
- 6 Фомин Н.А., Филин В.П. Возрастные основы физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1972. - 256 с.
- 7 Матвеев Л.П., Новиков А.Д. Теория и методика физического воспитания: Учебник для ин-тов физ. культуры, - М.: Физкультура и спорт, 1976. Т.1. - 304 е., Т.2.-256 с.
- 8 Назаров В.П. Координация движений рук у детей школьного возраста. М.: Физкультура и спорт, 1969. - 32 с.
9. Лях В.И. Координационные способности школьников.- Мн.: Полымя, 1989. -159 с.
10. Hirtz P. Stand und Enturklung der koordinativen-motorischen Leistungspahigkeit vor Kinder und Jugendlichen //Theorie und Praxis der Korperkultur.-1979.-№ 2.-S. 103-106

УДК 376.4

МРНТИ: 14.29.37

Алшынбекова Г.К.¹, Арбабаева А.Т.², Сексенбаева А.Т.³, Садвокасова А.А.⁴

*¹б.ғ.к., доцент, ² п.ғ.м., аға оқытуш, ^{3,4} дефектология кафедрасының 3 курс студенттері
Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университет
Қазақстан*

АУТИЗМДІ ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСТАРЫН ЖҮРГІЗУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Мақалада аутизм – бала дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік ортамен қарым-қатынастың жоқтығын туралы мағлұмат беріледі, қазіргі уақытта бүкіл әлем бойынша аутизмге шалдыққан балалардың саны күрт өсуде. Қазастанда да бұл мәселе кең таралып барады, аутистік тұлғалық қасиеттері бар балалар жылдан жылға, өкінішке орай, көбеюде. Аутизмнің пайда болу себептері, алдын алу шаралары мен емдеу жолдары әлі толық зерттелмеген. Дегенмен, аутизмнің көріну белгілері анықталған. Аутист балаларды оқу – тәрбие арқылы түзету және реабилитациялау, әлеуметтік ортаға бейімдеу жұмыстарын оңалту орталықтары балаларға көмек көрсету үшін жылдан - жылға тәжірибесін арттыруда.

Ерте балалық аутизм синдромына шалдыққан балаларды зерттеу, бұл әсіресе психикалық және коммуникативтік қызметін теориялық аспектілері болып саналады.

Кілт сөздер: аутизм, ерте балалық аутизм, стереотиптік ойы, ТЕАССН бағдарламасы, АВА терапиясы, коррекциялық жұмыс, психодрама ойыны.

Аннотация

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ АУТИСТАМИ

Алшынбекова Г.К.¹, Арбабаева А.Т.², Сексенбаева А.Т.³, Садвокасова А.А.⁴

*¹ к.б.н., доцент, ² м.п.н. ^{3,4} студенты 3 курса arbabaeva78@mail.ru
Кафедра дефектологии КарГУ им. Е.А.Букетова
г.Қарағанда, Қазақстан*

В данной статье рассматриваются тяжелые формы расстройств аутистического спектра, - речь идет об отсутствии отношений с социальной средой. В настоящее время число детей, страдающих аутизмом, в мире резко возросло. Широко распространены эти расстройства и в Казахстане; количество аутичных детей из года в год, к сожалению, растет. Причины аутизма, его профилактика и лечение до сих пор изучены недостаточно. Начиная жизнь, дети страдающих аутизмом, в обществе сталкиваются со многими трудностями. Тем не менее, повсеместно в РК для детей с расстройствами аутистического спектра организуется образовательная коррекция и реабилитация; открываются реабилитационные центры, чтобы помочь детям адаптироваться к социальной среде, чтобы улучшить практику и совершенствовать опыт работы.

В статье рассмотрены теоретические аспекты изучения расстройств аутистического спектра, особенностей психики и коммуникативной функции детей с данным нарушением.

Ключевые слова: аутизм, стереотипная игра, программа ТЕАССН, АВА терапия, коррекционная работа, игра, психодрама.

Abstract

FEATURES OF CORRECTIONAL WORK WITH AUTISTIC CHILDREN

*Alshynbekova GK¹, Arbabaeva A.T², Seksenbaeva AT³, AA Sadvokasova⁴
¹k.b.n., Associate Professor, ² m.p.n., Senior Lecturer arbabaeva78@mail.ru
^{3,4} students of 3-d course*

*The EABuketov University. Department of defectology
Karaganda Kazakhstan*

This article discusses the severe form of autism disorders in the child's development, it is the lack of relations with the social environment. Currently, the number of children with autism in the world sharply risen. Widespread and Kazakhstan in this issue, autistic children each year is unfortunately growing. Autism Causes, prevention and treatment has not yet been fully explored. Since the life of children with autism in the society will face many difficulties However, for children with autism educational correction and rehabilitation, rehabilitation centers, to help the children adapt to the social environment in order to improve the practice of experience from year to year.

He theoretical aspects of the study RDA syndrome, especially mental and communicative function of children with this syndrome.

Keywords: autism, early childhood autism, the stereotypical game TEASSN program, ABA therapy, corrective work, the game psychodrama.

Аутизм – бала дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік ортамен қарым-қатынастың жоқтығын білдіреді. Симптом ретінде аутизм көптеген психикалық ауруларда кездеседі, бірақ кейбір жағдайларда ерте жастан байқалып, бала дамуына кері әсерін тигізеді. Бұл жағдайды ерте балалық аутизм (БЕА) синдромы дейді. Ол болса психикалық даму зақымдалуының бір нұсқасы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар бала бойында аутизмнің кейбір клиникалық көріністері байқалса оны аутистикалық тұлғалық қасиеттер деп атайды. Нақты симптом ретінде 2-3 жасқа қарай қалыптасуы мүмкін : [1, с. 15].

Аутизм баланы ауру немесе ауыратын деп санаудың орнына оның дамуы мен оқуына белгілі бір жағдай мен тәсіл қажет болатын «басқаша бала» деп санаған дұрыс. Бала аутизмі бар баламен коррекциялық жұмыстар жүргізгенде негізгі бағыттар төмендегідей болады:

- сезім мен қабылдауды, көру арқылы арқылы қозғалыс қимылдарын дамыту.
- өзіне қызмет етуді дамыту.
- қарым – қатынас жасауда сөйлеу тілін дамыту.

Аутизм балалармен коррекциялық жұмыс жүргізу үшін ең бірінші тренинг арқылы психикалық процестерін дамыту ойындары жүргізіледі. Коррекциялық жұмыс бір уақытта бірнеше бағытта жүргізіліп, кез-келген бір бағыттағы ойын жүзеге асуы мүмкін.

Әрбір ойын түрлерінің өзіндік маңыздылығы бар:

1. Стереотиптік ойын (баланың өз бетінше ойыны, ойынның қайта-қайта қайталануы, ойынның өзгеріссіздігі, ойынның ұзақтығы).
2. Сенсорлы ойын (көру, есту, ұстап көру, қозғалыс-қимыл жасау, иіскеу, дәм сезу).
3. Терапевтік ойын. Бұл ойын алдын-ала даярланады (эмоция мен сезімді ояту).
4. Психодрама ойыны (қорқыныш пен үрейді бәсеңдету).
5. Бірігіп сурет салу ойын (қоршаған ортамен таныстыру, шынайы әлемдегі өмірге бағыттау) [2, б.15].

Аутизмге шалдыққан балалардың тек қана когнитивтік деңгейі төмендеп қана қоймайды, әлеуметтік өзара әрекеттесудің дамуы бұзылады, басқа адамдермен қарым- қатынасқа түсуі қиындайды.

- Ғылыми зерттеуші Ватсон 1989 жылы маңызды коммуникациялық функцияларды бөліп көрсетті:

- өтініш. Бұл функция тек вербалды ғана емес, сонымен қоса вербалды емес тәсілдер болуы мүмкін;
- көңіл бөлуді талап ету;
- бас тарту. Кейде бұл функция балада жоғары, соның салдарынан қоршаған ортада қиындықтар туыдыру мүмкін;
- түсіндіру;
- ақпараттарды хабарлау;
- ақпаратқа сұраныс;
- өзінің эмоциясы жайында хабарлау.

Аутизмге шалдыққан адамдар жоғарыда айтылған функцияларды тез меңгереді. Алайда, алғашқы үш функция оларда қиындықтар тууы мүмкін, яғни бұл функцияны олар қалай пайдалану керектігін білмейді.

Ю.В. Саенко аутизмді шизофрениямен шекаралас патологиялық күй деп анықтайды. Аутизм көптеген психикалық бұзылыстарда кездеседі. Оның себептері түрлі болуы мүмкін, бірақ көп жағдайда тұқымқуалаушылықтан болады.

Л. Каннердің пікірінше, ерте балалық аутизм өз бетінше бұзылады деп келе, оның негізгі белгілерін атап көрсетеді:

- адамдармен толыққанды қарым-қатынас орнатуға мүмкіндіктің болмауы;
- сыртқы әлемнен оқшаулану;
- көзбен байланыстың жеткіліксіздігі немесе жоқтығы;
- «Мен» дамуының кідірісі.

Баланың «Мен» бейнесінің қалыптасуы толықтай оның жақын әлеуметтік ортасы- ересектер және құрдастарының әлемі ұсынатын ақпаратқа байланысты болады.

Аутизмге шалдыққан бала қоғамдағы белсенді өмірін бастай отырып, көптеген қиыншылықтарға тап болады. Олар сол әлем жайындағы білімдердің жетіспеушілігімен ғана емес, өзі тектес адамдардың арасында тіршілік етуге үйрену, яғни өзін өзге адамдардың арасында үйлесімді сезіну, даму, жетілу қажеттіліктеріне де байланысты болады. Ол үшін адамдардың бір-бірімен қалай араласатындықтарын, олардың нені бағалап, нені жақтырмайтындықтарын түсіну маңызды.

Көптеген психологиялық зерттеулер баланың ересекпен қарым-қатынасын, атап айтқанда, ата-аналарымен және туысқандарымен қарым-қатынастарының баланың психикалық қабілеттері мен қасиеттері – ойлауының, сөйлеуінің өзін-өзі бағалауының, эмоциялық аумағының, қиялының қалыптасуында шешуші рөл алатынын дәлелдеуде. Ол балалардың адамзаттың қоғамдық- тарихи тәжірибеге икемделуін қамтамасыз етіп, ол арқылы білімдермен, материалдық, рухани, мәдени құндылықтар түрінде анықталған іс-әрекет тәсілдерімен, нәтижелерімен алмасады.

Баланың ересекпен алғашқы эмоциялы қарым- қатынасы сөйлеудің дамуының алғашқы бастауы болып табылады. Қарым- қатынастың сан мен сапасына баланың болашақтағы коммуникативті қабілеттерінің деңгейі, оның қызығушылықтары, өзін-өзі түсінуі, сана –сезімі тек ересектермен қарым- қатынастарының барысында ғана қалыптасуы мүмкін. Ол төмендегідей негізде жүзеге асырылады:

- қарым- қатынастың субъектісі ретінде оның күйлерімен үйлесетін ересектердің жағымды қасиеттері;
- ересектердің балалардың тәжірибесін байытуы;
- ересектердің баланың жаңа білімдерді, іскерліктерді, қабілеттерді, меңгеруін талап ететін міндеттерді қоюы;
- ересектердің көзқарастары мен бағаларды бекітуші әрекеттер,
- баланың қарым-қатынаста ересектер әрекеттері мен қылықтарының үлгілерін сіңіру мүмкіндігі;
- балалардың бір-бірімен қарым – қатынас барысында өздерінің шығармашылық бастауларын ашудың жағымды жағдайлары [3, б. 18].

Әлем бойынша аутизм мәселесін зерттеп жүрген ғалым, халықаралық Autism Speaks ұйымының президенті Энди Ши маусым айының соңында Алматыға келген сапарында «Азаттыққа» сұхбат беріп, аутизмнің «жас ауру» болса да, кең таралып бара жатқанын айтты. «Егер мемлекет аутизммен күресті жаппай жүргізсе, науқастардың санын азайтуға болады. Аутизмді дәрігерлер ерте жаста анықтаса, емдеуге де болады. Бұдан бөлек, аутизмге шалдыққан балалармен дұрыс жұмыс жасалса, олардың көбі қоғамға сіңіп, мектептерде білім алуына мүмкіндігі бар» дейді ғалым [3, б 14].

Алайда, қазіргі кезде біздің мемлекетімізде бұндай ауыр жан дертіне шалдыққан адамдарды елеп-ескеріп, осы жолда адамдық парызын өтеуді мұрат тұтқан жандар қатары аз емес. Оған дәлел ретінде 2015 жылы 2 сәуірде (бүкіл әлемде аутизм мәселесі туралы мәліметтерді тарату күні) Булат Утемурастовтың «Асыл мирас» Жеке Қайырымдылық Қоры «Аутизм- Барлығы үшін өмір жалғыз» деген ерекше балаларды қолдау бағдарламасын ұсынғандығын және бұл қордың әлі күнге шейін сауабы мол, қайырымды істері жалғасын тауып келе жатқандығын айтып өтуімізге болады..

Аутизммен ауыратын адамдарға көмек жүйесі ең алғаш 60 жылдардың ортасында АҚШ пен Батыс Европада қалыптаса бастаған. Европадағы алғашқы аутизммен ауыратын балаларға арналған (бүкіл әлемдегі алғашқы) «Sofienskole» мектебі психиатрияда да, арнайы педагогикада да

«балалар аутизмі» түсінігі әлі қалыптаспаған кезде 1920 жылы Данияда жұмыс істей бастады. ЕБА-мен ауыратын балаларға көмек жүйесінің тарихы 50 жылдардың аяғында қызметтері психиатрияның түрлі нұсқаларының принциптеріне негізделген аздаған жеке мекемелер пайда болуымен дамыған.

Оперантты оқыту (мінез терапиясы) АҚШ және кейбір басқа елдерде (Норвегия, Оңтүстік Корея, бірқатар араб елдері, белгілі бір деңгейде Германияда да) өте кең таралған. Әдіс түрлі аспектілері бойынша қажетті мінез-құлықты қалыптастыратын сыртқы шарттарды болжайды: әлеуметтік-тұрмыстық дамуда, сөйлеуде, оқу пәндерін және өндірістік дағдыларды меңгеруде. Ресми түрде әдістің тиімділігі жеткілікті жоғары: 50-60%-ға дейінгі шәкірттер қабілетті болады. Сонымен қоса бұқаралық мектептің бағдарламасын меңгере отырып, олар тіршілігін қамтамасыз ету үшін жеткілікті табысты жұмыс істеуге мүмкіндік алады, ал кейбір жағдайларда тіпті колледждер мен ЖОО түседі.

Сонымен қоса оқыту барысында алынған дағдылар басқа шарттарға әрең ауыстырылады, қатты, азды-көпті деңгейде механикалық «роботталған» сипаты бар және қоғамдағы өмірге икемді бейімделудің қажетті деңгейіне жету жүзеге аспайды, ал жүзеге асқанның өзінде белгілі бір деңгейде қолданылған әдіске де байланысты болып келеді.

ТЕАССН-бағдарламасы 70 жылдары Э. Шоплер, Р.Райхлер және Г.Месибовтың басқаруымен Солтүстік Королина штатында дамыған, қазіргі кезде сол және басқада штаттарда мемлекеттік болып есептеледі, ол Европа, Азия, Африка мемлекеттерінде кеңінен тараған.

ТЕАССН бағдарламасы және оперантты оқыту арасында кейбір жекелеген методикалық ерекшеліктерінің ұқсастықтарында тұжырымдамалық тәртібі бойынша айырмашылықтары бар.

Аутизммен ауыратын балалардың психикалық ерекшеліктерін мұқият зерттеу көптеген шетелдік авторларды мынадай шешімге келтірді, аутизм кезінде ойлау, қабылдау және психика мүлдем басқаша, қалыпты жағдайға қарағанда: қабылдау айтарлықтай бір қалыпты сипатта болады, балалар сабақтастықта ұйымдастырылған процестерді үйренбейді немесе қиындықпен үйренеді, оларда ойлау ерекшеліктері мүлдем басқаша.

Бұл психикалық ерекшеліктер қоршаған ортаға бейімделуді қиындатады, ал ауыр жағдайларда қоршаған ортаға бейімделу мүмкіндігінен айырылады, ТЕАССН – бағдарламасының жақтастарының ойынша, күшті баланың қоршаған ортаға бейімделуіне емес, оның негізгі ерекшеліктеріне сай өмір сүру жағдайын жасауға бағыттау керек.

Күш ауызша қарым-қатынастың түрлерін дамытуға, қарапайым тұрмыстық дағдыларды қалыптастыруға жұмсалуда.

ТЕАССН- бағдарламасы іс-жүзінде шынайы өмірге бейімделуді ешқашан жеткілікті жоғары деңгейде қамтамасыз етпейді, бірақ ол тіпті аутизмнің ауыр жағдайларымен жұмыс жасауда да тұрақты өзгерістерге өте тез жетуге мүмкіндік береді. Өмір сүру мүмкіндігіне «тәуелсіз және өз бетінше» қол жеткізу мақсаты орындалады, бірақ тек арнайы, шектелген немесе жасанды жағдайлар жасалғанда. Өмір сүруін және жетілуін отбасылық жағдайда ұйымдастыру өте ыңғайлы болып саналады, өйткені отбасы – аутизммен ауыратын бала үшін «табиғи өмір сүру ортасы» болып табылады. Бұл тезис ата-анамен жұмысты өте маңызды етеді.

Ресейлік аутизмді түзету тәсілдерінің ішінде К.С.Лебедин және О.С.Николайдың ұсынған әдістері кең тараған, бұл аутизмді ең алдымен аффективтік бұзылу ретінде көрсеткен кешенді, медико-психо-педагогикалық түзету әдістері. Шетелдік әдістерге қарағанда айырмашылығы – педагогтар, психологтар мен психиатр-дәрігерлер арасындағы тұрақты өзара әрекеттестікке кешенді мән беріледі. Негізгі күш эмоциялық жағын түзетуге, баланы эмоционалды сергітуге бағытталған. ЕБА-ның жеңіл түрімен жұмыс жасағанда әдіс біршама тиімді болып табылады, ауыр аутизмдік ауытқулар кезінде оны пайдалану өте қиын болып келеді.

Сонымен қатар, аутист балалар суды өте жақсы көреді. Сондықтан оларды «жаңбыр балалары» деп атайды. Себебі мамандардың күнделікті жұмыс барысында байқаулары бойынша, бұл балалар суды көргенде қуанып эмоциялық үлкен әсер алады. Ата-аналардың айтуы бойынша да, үйлерінде суға түскенді ұнатады екен.

Дамыған елдерде арнайы терапия бар. Ол дельфиндермен емдеу. Дельфинотерапия арқылы аутист балалардың 70%-ы жазылып кетеді деген тұжырымдаманы ғалымдар дәлелдеп отыр. Өкінішке орай, Қазақстанда емнің бұл түрі жоқ. Жылқымен серуендеу емін қазақтан артық білетін жан жоқ десек, біздің елде Астана қаласындағы түзету мекемелерінде стационар балаларды жазғы кезде арнайы ипподромға апарып осы жылқы терапиясын арнайы мамандармен қолданып келеді екен.

Ресми дерек бойынша Қазақстанда 1099 бала аутизмге шалдыққан деген пайымдаулар бар. Бірақ бұл цифр одан да көп, себебі, жанұя мүшелерінің ғана қарауында отырған, мемлекет көмегіне жүгінуге әлеуметтік жағдайы мүмкіндік бермейтін отбасылар да баршылық. Елімізде аутизмге шалдыққан балалардың сандық көрсеткіші соңғы он шақты жылда жүзден астам есе өскен. Қазақстан Республикасының 11.07.2002 жылғы «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық – педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» № 343 Заңын іске асыруда дамуында ауытқушылығы бар балалардың диагнозын анықтау, емдеу, оналту, оқу-тәрбие үрдісін жан-жақты қарастырудың қажеттігі маңызды. Дегенмен, отандық мамандар Қазақстанда мұндай пациенттер үшін арнайы білім беру және бейімдеу орындары жеткіліксіз деген пікірлерін білдіруде.

Қазақстанда аутизмге шалдыққан балаларды бөлек оқытатын, оларды әлеуметтік ортаға бейімдейтін мемлекеттік орталық жоқ. Сондықтан аутизмге шалдыққан балалардың ата-аналары «Ашық әлем» атты қоғамдық қор құрған. Олар бұл қордың аясында бір-бірімен ақыл-кеңес алмасады. Осы қордың мүшесі Әлия Арқарованың пайымдауынша, аутизмнің күрт өсуін бүкіл әлем ғалымдары зерттеп жатыр. Бұл жаппай кездесетін құбылысқа айналып барады. Бірі – ананың денсаулығы әсер етеді десе, бірі – экологияны кінәлайды. Қазір біздің алдымызда аутизммен ауыратын балаларды әлеуметтік өмірге бейімдеу, оларды оқыту мақсаты тұр. Қазақстанда заң бойынша, балалардың барлығы тең құқылы. Бірақ механизм жоқ. Мәселен, аутизмге шалдыққан балаларды оқыту үшін мемлекеттік тұрғыда көп құжаттар дайындалуы керек. Аутизм Қазақстанда әлі терең зерттелген жоқ. Терең зерттелген жағдайда науқас балаларды оқыту мәселесі де қарастырылар. [3, б.23].

Қорытындылай келе, жалпы әлемде аутизмнің таралуы кейінгі жылдары күрт өсуде. Аутизмнің пайда болу себептері, алдын алу шаралары мен емдеу жолдары әлі толық зерттелмеген. Дегенмен, аутизмнің көріну белгілері анықталған. Аутист балаларды оқу – тәрбие арқылы түзету және реабилитациялау, әлеуметтік ортаға бейімдеу жұмыстарын оналту орталықтары балаларға көмек көрсету үшін жылдан - жылға тәжірибесін арттыруда.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. *Дефектология журналы –Аутизм синдромына шалдыққан балалармен түзету жұмыстарын жүргізу ерекшеліктері, Даулетиярова М. №1 қаңтар 2011 жыл.*
2. <http://el.kz/m/articles/> - Аутизм туралы не білеміз?
3. *Дефектология журналы –Аутизмге шалдыққан балалардың коммуникативті дағдыларын түзете-дамыту, Глеумбетова А. №4 шілде-тамыз 2014 жыл.*
4. <http://group-global.org/kk/node/32273>

УДК 376.3; 376.3.018.42
МРНТИ:14.29.27

Ғылыми жетекші: А.Н. Аутаева,¹ Ә.Е. Қалымова

¹*доцент, п.с.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, akbotan@mail.ru*

²*Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, aigerimkalyimova@gmail.com*

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҚИМЫЛ-ҚОЗҒАЛЫСТЫ БАҒДАРЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Есту қабілетінің зақымдалуы баланың барлық тіршілік әрекеттеріне әсер етеді. Әсіресе, ол физикалық даму мен координациялық қабілеттердің дамуына айтарлықтай ықпалын тигізеді. Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілеттерінің даму ерекшеліктерінің теориялық аспектілері қарастырылған. Қимыл-қозғалысты бағдарлаудың алғышарттары, компоненттері мен ерекшеліктері анықталып, қимыл-қозғалыс қабілеттерінің бала өміріндегі ролі туралы сипатталып, арнайы ғылыми еңбектерге шолу жасалынды.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, қимыл-қозғалыстарды бағдарлау, физикалық тәрбие беру

Аннотация

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Научный руководитель: А.Н. Аутаева¹

А.Е. Калымова²

¹к.пс.н., доцент, зав.кафедрой специального образования, akbota-n@mail.ru

²магистрант 2-го курса КазНПУ имени Абая, agerimkalyмова@gmail.com

Нарушение слуха влияет на развитие всех сфер жизнедеятельности ребенка. Особенно это отражается на развитии физических и координационных качеств. В этой статье рассматриваются теоретические аспекты развития двигательных-координационных способностей у детей с нарушением слуха. Были определены предпосылки, компоненты и особенности двигательных-координационных способностей, описана их роль в жизни ребенка. А также сделан анализ научной литературы по заданной теме.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, двигательные-координационные способности, физическое воспитание

Abstract

FEATURES OF COORDINATION ABILITIES OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

A.N. Autaeva¹A.E. Kalyмова²

¹candidate of psychological Sciences, Professor, head of department of special education, akbota-n@mail.ru

²2-d course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai, agerimkalyмова@gmail.com

Impaired hearing affects the development of all spheres of life of the child. Especially, this is reflected in the development of physical and coordination skills. This article discusses theoretical aspects of development of coordination abilities of children with hearing impairment. Premises were identified, the components and characteristics of coordination abilities described its role in a child's life. And also made analysis of the scientific literature on a given topic.

Keywords: hearing impairment children, coordination abilities, physical education

Халықаралық естімейтін-сөйлемейтіндер федерциясының ақпараты бойынша әлемде есту қабілеті зақымдалған әр-түрлі деңгейдегі адамдардың саны 30 миллион шамасында. Есту қабілетінің төмендеуінің 80 % адам өмірінің алғашқы жылдарында пайда болады [1].

Балалық шақта есту қабілетінің жоғалуының нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған балалардың дамуында қалыпты балаларға қарағанда бірқатар ерекшеліктер бар. Ол ерекшеліктердің қатарына сөйлеу тілінің дамымаушылығы, танымдық процесстерінің дамуы, тұлғаның қалыптасуы және қимыл-қозғалыс қабілеттерінің дамуы және т.б. жатады.

Осы кезекте, есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың қимыл-қозғалыс қабілеттерінің ерекшеліктері, қалыптасу жолдары әлі де өзекті тақырыптардың қатарында.

Есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың қимыл-қозғалыс сферасы арнайы педагогика мен психология ғылымдарының жетекші зерттеушілердің назарын аудартты (Ж.И. Шиф, 1941; 1962; 1968; А.И. Дьячков, 1957; И.М. Соловьев, 1962-1971; Т.В. Розанова, 1962-1982; А.П. Гозова, 1968; 1979; Р.М. Боскис, 1975; Н.Д. Ярмаченко, 1976; Л.С. Выготский, 1983) [7]. Авторлар есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудағы дифференцияланған оқыту мазмұнын анықтап, физикалық тәрбие беруге айтарлықтай үлес қосты.

Ұзақ уақыт бойы теория мен практикада арнайы білім беру мекемелерінде физикалық тәрбие берудің негізгі мақсаты болып балаларды негізгі қозғалыстарға (жүру, жүгіру, өрмелеу, өрмелеп асып түсу, секіру, лақтыру) үйрету болып табылатын. Бірақ бұл жағдай есту қабілеті нашар және естімейтін балалардың физикалық дайындығы, денсаулығы қанағаттандырылмаған болып шықты (Е.В. Пархалина, 1995) [8].

Қимыл-қозғалыс қасиеттерін тәрбиелеу бойынша жинақталған ғылыми-әдістемелік ақпараттың молдылығына қарамастан, арнайы білім беру саласында бұл проблема әлі де зерттелу барысында болды. Себебі, қимыл-қозғалысты дамыту жайлы мағлұматтар есту қабілеті зақымдалған балаларға физикалық тәрбие беру проблемасының барлық қырларын талдауға мүмкіндік бермеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға физикалық тәрбие беру мен қимыл-қозғалыс сферасын түзетуде аса маңызды орынды физикалық жаттығулар алады. Физикалық жаттығулар бас ми қабығының тонусын қалыпқа келтіріп, вегетативті бұзылулардың алдын алып, қимыл-қозғалыс дағдыларының даму деңгейіндегі айырмашылықтарды төмендетіп, координациялық қабілеттерінің даму деңгейін жоғарлатады.

Физикалық тәрбие беру екі нақты спецификалық бағытты қарастырады: біріншіден қимыл-қозғалыс әрекеттеріне үйрету және екіншіден физикалық (қимыл-қозғалыстарды) қабілеттерді дамыту [1].

Есту қабілеті зақымдалған балаларға физикалық тәрбие берудің екі бағытында да маңызды түзетуші міндеттерінің бірі - есту қабілеті зақымдалған балаларда қимыл-қозғалысты бағдарлауды дамыту мен қалыптастыру болып табылады.

Көптеген уақыт бойы қимыл-қозғалысты бағдарлау мен ептілік түсініктері синоним сөздер ретінде қабылданды. Тек соңғы кезде отандық және шетел ғалымдары қимыл-қозғалысты бағдарлау түсінігін жекелеңдіріп қарастыра бастады. Мысалы, Н.А. Бернштейннің «О ловкости и развитии» еңбегінде осы екі терминнің арасындағы айырмашылықтар көрсетілді [10].

Автордың пікірінше (Н.А. Бернштейн, 1991), қимыл-қозғалысты бағдарлау әр түрлі қимыл-қозғалыс жағдайларында пайда болатын, қимыл-қозғалысты басқару мен реттеуге бағытталған адам организміндегі қасиеттер жиынтығы. Бағдарлау қабілеттері кез келген қимыл-қозғалыс барысында білінеді [9].

Қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілеттері келесі компоненттерден тұрады:

- Кеңістікте бағдарлау қабілеті;
- Тепе-теңдікке қабілет (динамикалық және статистикалық тепе-теңдік);
- Жауап қайтару;
- Ритмге қабілеттілік;
- Қозғалыс параметрлерін дифференциациялау;
- Қимыл-қозғалысты қайта құру;
- Вестибулярлы тұрақтылық;
- Бұлшық етті ерікті босату.

Аталған компоненттер талданған зерттеулерге сай төмендегі топтарға бөлініп қарастырылады:

Бірінші топ. Қимыл-қозғалыстың кеңістіктік, уақыттық және динамикалық параметрлерін нақты өлшеп, реттейтін мүмкіндігі.

Екінші топ. Статистикалық (поза) және динамикалық тепе-теңдікті ұстау мүмкіндігі.

Үшінші топ. Қозғалыс әрекеттерін артық бұлшық еттің тырысуынсыз (қозғалыстың бөгелуі) орындау мүмкіндігі.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілеттерінің пайда болуы мен қалыптасуы бірқатар факторларға тәуелді болып, ұзақ әрі күрделі процессті құрайды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалыстарын бағдарлауды зерттеген зерттеушілер оның қалыпты балаларға қарағанда келесідей ерекшеліктерін анықтаған: жүру мәнерінің жеке бұзылыстарын, ірі және ұсақ моторикасын бағдарлау, статикалық және динамикалық тепе-теңдік, пантомимика, мимика, жест және т.б. (Л.В. Рябова, 1969; А.П. Гозова, 1968; Н.Г. Байкина, 1991; Л.Б. Дзержинская, 1997; Л.Д. Хода, 1999; Э.В. Молчанов, 2000; и др.)[4].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың көбісі қалыпты дамыған балалардан қимыл-қозғалыстың дамуы бойынша артта қалуда. Мысалы, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская және Э.И. Леонгардтың (1972) мәліметтері бойынша балалардың 70% ерте жаста басын ұстау, отыру, тұру және жүру сияқты әрекеттері бойынша қалыпты балалардан артта қалады. Өз бетімен жүрудің тежелуі есту қабілеті зақымдалған балалардың 50% кездеседі. Статистикалық және динамикалық тепе-теңдікті ұстау, координацияның тұрақсыздығы, қимылдардың сенімсіздігі, кеңістікте бағдарланудың даму деңгейінің төмендігі есту қабілеті зақымдалған балалардың көбісінде бастауыш сынып жасына дейін сақталынады. Моториканың даму ерекшеліктері қозғалыс барысында да, сонымен қатар заттармен әрекет барсыныда да кездеседі. Көптеген балаларда ұсақ моториканың, артикуляциялық аппараттың дамуында артта қалушылық байқалынады. Статистикалық және динамикалық тепе-теңдікті сақтаудағы кемшіліктер бастауыш мектеп жасына дейін сақталынады.

Аталған есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау сферасындағы қалыпты балаларға қарағандағы ерекшеліктері өзарабайланысқан, жалпы шартталған себептерден туындайды: есту дефектісінің құрылымы, сөйлеу функциясының жеткіліксіздігі, қабылданатын ақпараттың аздығы, қимыл-қозғалыс анализаторларының жағдайы, вестибулярлы аппараттың функционалды белсенділігінің деңгейі.

Қимыл-қозғалыс ерекшеліктердің жиынтығы негізгі сенсорлы жүйелердің дефектілі негізінде қалыптасатындықтан қимыл қозғалыстың координациясында аса айқын білінеді.

Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балалар күрделі координациялық дағдыларды меңгеруге айтарлықтай көп уақыт жұмсайды (Костанян А.О., 1963; Лях В.И., 1992) [2].

Зерттеушілердің көптеген еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілетінің төмен деңгейін вестибулярды аппараттың (әсіресе, тепе-теңдікті ұстау) функционалды белсенділігінің жеткіліксіздігімен түсіндіреді (Дзюрин В.В., 1975; Бессарабов Н.С., 1979; и др.) [11].

Тепе-теңдіктің бұзылуы кезінде есту қабілеті зақымдалған балаларда қимыл-қозғалыстың баяулығы, қозғалыстар амплитудасының аздығы пайда болады. Есту қабілеті зақымдалған балалар қалыпты балалардан тепе-теңдікті ұстау бойынша барлық жас категорияларында артта қалуда. Ең үлкен айырмашылықтар (89% дейін), әсіресе, бастауыш және орта мектеп жасында байқалынады (В.А. Какузина, 1973, В.И. Лях, 1992) [2].

Туа пайда болған немесе ерте жаста пайда болған есту немесе вестибулярлы аппарат анализаторларының функцияларының бұзылуы есту қабілеті зақымдалған балаларда өз кезегінде жүру, жүгіру, өз денесінде бағдарлану, заттармен жаттығулар кезінде білінетін кеңістікте бағдарлану сезімінің төмендеуіне әкеліп соғады (Кудряшов В.В., 1978) [12].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың көзді ашып жүру барысында қалыпты балаларға қарағанда аса айырмашылықтар байқалмағанымен, көзді жұмып жүру кезінде айтарлықтай ерекшеліктер байқалынды. Есту қабілеті зақымдалған балалардың көру арқылы бақылаудың жоқтығы кезінде тепе-теңдіктің бұзылулары балалардың 45,7% анықталған.

И. С. Беритовтың (1956) анықтауынша, есту қабілеті зақымдалған балалар көзді жұму кезінде кеңістікте бағдарлау қабілетін мүлдем жоғалтатындығын айтты [3]. Мектеп жасындағы балалардың жүру барысында ассиметриялар кездеседі. Уақыт өте келе жүру барысында ассиметрия деңгейі бәсеңдейді. Есту қабілеті зақымдалған және қалыпты балалардың арасындағы айырмашылықтар 11-14 жасында аса айқын білінеді.

Қорыта келе, есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілеті бала өмірінде аса маңызды орынды алады. Бүгінгі таңда есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау ерекшеліктері мен дамыту жолдары өз деңгейінде толық, терең зерттелмеген. Есту қабілеті зақымдалған балаларға қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілеті оның әр түрлі өмір сфераларына әсер ететіндіктен, бұл тақырып әлі де қарастыруларды қажет етеді.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Н.Г. Байкина, *Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков // Адаптивная физическая культура.-2002.-№4-С.14-19*
2. В.И. Лях, *Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте // теория и практика физической культуры.-1991.-№1-С.17-20*
3. Беритов И.С., Хчинашвили С.Н. *К вопросу о значении вестибулярного аппарата в пространственной ориентации // Теория и практика физической культуры, 1958. - Т.21, вып. 12. - С. 914-923.*
4. Рябова Л.В. *Особенности функционального состояния слабослышащих детей дошкольного возраста и влияние элементов физического воспитания на их развитие: Автореф... канд. мед.наук.- М. - 1969.-34 с.*
5. В.И. Лях, *Развитие координационных способностей школьников от 7 до 17 лет в процессе физического воспитания: Сб.науч.тру 1986 .С-114-130.*
6. В.А. Рябичев, *Методические указания о допуске к занятиям спортом глухих детей // теория и практика физической культуры.- 1966.С. – 19-20*
7. Шиф Ж.И. *К психологии сравнения // Вопросы воспитания глухонемых и умственно отсталых детей. - М.: Учпедгиз, 1941.-е. 57-78.*
8. Пархалина Е.В. *Готовность слабослышащих детей к обучению в школе: Дисс. ...канд. пед. наук. М. - 1995. - 188 с.*
9. Бернштейн Н.А. *Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966. - 349 с.*
10. Бернштейн Н.А. *О ловкости и ее развитии / Под редакцией И.М. Фейгенберга. - М.: Физкультура и спорт, 1991. — 287 с.*
11. Дзюрин В.В. *Роль слова в развитии движений школьников: Дисс... канд. пед. наук. - М., 1970. - 247 с.*

12. Кудряшов В.В. *Формирование движений с предметами у учащихся глухих, умственно отсталых, с церебральным параличом на уроках физической культурой (на примере упражнений с мячом): Дисс... канд. пед. наук. - М. - 1978. - 138 с.*

УДК 376 :37.2

МРНТИ: 14.29.21

Г.Ж. Жунисханова¹, Б.Б. Жаканбаева²

*¹аға оқытушы, ²магистр, оқытушы,
Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы. Zhakanbaeva@bk.ru*

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ (1-2СЫНЫПТАҒЫ)КЕҢІСТІКТІ БАҒДАРЛАУ ЖӘНЕ МЕЗГІЛ ҰҒЫМДАРЫН ТҮСІНУ ЕРЕШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Көптеген ғалымдардың зерттеулері бойынша кеңістікті және мезгілдік ұғымдарын бағдарлай алмау мектеп бағдарламасын меңгеруде үлкен қиындықтар туғызады деп айтады. Бұл мақалада көмекші метептердегі бірінші екінші сынып оқушыларының кеңістікті бағдарлау және мезгіл ұғымдарын түсіну мәселелерімен айналысқан ғалымдар, көмекші метептердегі бірінші екінші сынып оқушыларының кеңістікті бағдарлау және мезгіл ұғымдарын түсінуін анықтау әдістері және анықтау әдістерінің нәтижелері, сонымен қатар ерешеліктері қарастырылған

Кілт сөздер: ориентация, анализ, кеңістік, уақыт, ай, апта.

Аннотация

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА(1-2 КЛ)

Г.Ж. Жунисханова¹, Б.Б. Жаканбаева²

*¹Старший преподаватель, ²преподаватель, магистр,
КазНПУ имени Абая, кафедра «Специальное образование»*

Zhakanbaeva@bk.ru

В статье рассматриваются особенности пространственной ориентации у детей с нарушением интеллекта

Ключевые слова: ориентация, анализ, пространство, времени, месяц, неделя

Abstract

FEATURES OF SPATIAL ORIENTATIONS OF CHILDREN WITH VIOLATION OF MENTAL ACTIVITY (1-2 classes)

Zhunishanova G.Z., Zhakanbaeva B.B.¹

¹senior lecturer, ²teacher

KazNPU named after Abai

The Republik of Kazakhstan, Almaty. Zhakanbaeva@bk.ru

In article there are discussed features of spatial orientations children with violation of mental activity

Keywords: Features, orientation, time of week, time of the year, month

Ақыл-ойы кем балалардың сөз қорының аздық ерекшелігі В. Г. Петрова және Г. И. Даникина, Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнев сияқты көп авторлардың көңілін аударады. Олар балалардың жалпы түсінігінің нашарлығы өмірде жиі және сире қолданылатын сөздіктердің қалыптасуына өз қолтаңбасын сөз қорының кедейлігінің себептері ақыл-ойының дамуының төмендігі, қоршаған орта білмеуі және ол туралы түсініп, сезулерінің шектеулігі, қызығушылықтың қалыптаспауы, араласып сөйлесу қажеттілігінің төмендігі болып табылады. Сөйлеу тілінің кемістігі баланың ақыл ойының дамуымен тығыз байланысты қаралады, сондықтан балалардың сөйлеу тілімен олардың психологиялық дамуына логопед өте кең түрде көңіл аудару керек. Ақыл ойы кемдіктің ең тараған түрі кеңістік пен мезгілді бағдарлай алмау деп саналады. Көптеген ғалымдардың зерттеулері бойынша сөйлеу тілінің емдігін кеңістікті және мезгілдік

ұғымдарын бағдарлай алмау мектеп бағдарламасын меңгеруде үлкен қиындықтар туғызады деп айтады. Сөйлеу тілі кемістігін түзетпей және кеңістік пен мезгілді бағдарлай алмаудың арқасында балалар оқу кезінде және жалпы оқу процесінде көп қиындықтарға ұшырайды. Сондықтан кеңістік пен мезгілді бағдарлау түсініктері есте сақтау қабілетінің дамуымен тығыз байланыста болғандықтан коррекциялауды. Яғни түзетуді қажет етеді. Кеңістікпен мезгіл ұғымдарын болжау туралы арнайы психология және педагогика әдебиеттерінде жақсы сипаттама алған. Н. Ф. Гнездилов, Ш. И. Шив көмекші мектептердің алдына сапалы білім беруді мақсат етіп қойды. Бұл талаптардың бәрі ақыл есі кем балаларға ауызша және жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру арқылы кеңістікті мезгілмен бағдарлауды тығыз байланыстырады

Біздің сынақтың негізгі мақсаты- кеңістіктік және мезгілдік ойларды білдіретін сөздерді түсіну мен қолдану ерекшеліктері анықтау.

Сынаққа 57 оқушы қатысқан, оның 35-і 1 сыныпта, 22 оқушы 2-сыныпта оқиды. Олигофрен оқушылардың барлығында нақұрыстық дәрежесі байқалған. Зерттеудің негізгі әдісі - әңгімелесу болып табылады. Сынақ жекелей өткізілген. Бір баламен жұмыс жасауға 25-30 минут жұмсалған. Балаларға тапсырманы орындау кезінде қажетті көмектер көрсетілген: нұсқаулықтарды қайталау және мүшелеу, суыртпақ сұрақтар.

Зерттеуге арналған міндеттер мен әдістемелік материалдар баланың жасына сәйкес, олардың психо-физиологиялық ерекшеліктері есепке алынып таңдалынған.

Кеңістіктік және мезгілдік ойларды білдіретін сөздерді түсіну мен қолдану ерекшеліктері анықтау әдістері.

Сынақ әдісі кеңістіктік-мезгілдік ұғымдарды түсіну және пайдалану ерекшеліктерін табуды қарастырды. Сынақ кезінде балалардың кеңістіктік-мезгілдік ойлар мен олардың түсінік ерекшеліктері, сөз қолдану қабілеті анықталды.

Анықтаушы сынақ әдісінің міндеті 2 сериядан тұрады. Бүгінгі қарастыратынымыз бірінші серия. Екінші сериясы келесі бөлімде қарастырылады.

1 серия: «Кеңістіктік – мезгілдік ойларды көрсететін сөздерді түсіну».

Әрбір серияның міндеттері мен мәселелері кеңістік пен мезгілді білдіретін ұғымдар мен сөздерді пайдалануын анықтау болды.

Бірінші серия: «Кеңістіктік мезгілдік ұғымдарды түсіну»

Бұл тапсырманың мақсаты оқушылардың көмекші сөздерді түсінуін анықтау болып табылады.

Тапсырма №1

Балаларға нұсқаулық бойынша керек суретті табу берілді.

1. Нұсқаулық. «Үстелдегі доп салынған суретті көрсет».
2. «Үстелдің астындағы доп салынған суретті көрсет».
3. «Үстел үстінде доп салынған суретті көрсет».
4. «Үстелге салынған доптың суретін көрсет».
5. «Үстелдің артына салынған доптың суретін көрсет».
6. «Үстелде салынған доптың суретін көрсет».

Тапсырма №2

Тапсырманың мақсаты: балалардың кеңістіктік ұғымдарды: сол жағынан, оң жағынан, арт жағынан, алдыға түсуін анықтау болып табылады.

Балаларға «Театрда» суреті ұсынылады. Сынақшының қойған сұрақтарына жауап беру керек болды. Суретте көру залында отырған адамдар бейнеленген. Объект таңдалды.

1. «Петяның сол жағында кім отырғанын көрсет».
2. «Петяның оң жағында кім отырғанын көрсет».
3. «Петяның алдында кім отырғанын көрсет».
4. «Петяның артында кім отырғанын көрсет».

Тапсырма №3

Мақсаты: - оқушылардың мезгілдік ұғымдарды: тәулік мезгілін, жыл мезгілін, апта күндерін түсінуін анықтау. Балаларға «тәулік мезгілі» мен «жыл мезгілін», «апта күндерін» білдіретін сөздерін таңдап алу ұсынылды.

1. Мына сөздердің ішінен « тәулік мезгілін», «апта күндерін» білдіретінін таңда.
2. Мына сөздердің ішінен « жыл мезгілі» мағынасын білдіретінді таңда.

Тапсырма №4

Бұл тапсырманың мақсаты – балалардың тәулік мезгілі ерекшеліктерін түсіну, сондай-ақ тәулік мезгілін керек сабақтастығына қарай бейнеленген суретпен орналастыру қабілетін анықтау болып

табылады. Балаларға суретте қандай тәулік мезгілі бейнеленгені, сондай-ақ оларды белгілі сабақтастықпен қою тапсырылды.

1. Таңертеңгі уақыт салынған суретті көрсет.
2. Күндізгі уақыт салынған суретті көрсет.
3. Кешкі уақыт салынған суретті көрсет.
4. Түн салынған картинаны көрсет.

Жақсы нәтижеге жету үшін әр жерден түрлі сұрақтар қойылды.

Тапсырма №5

Мақсаты: балалардың жыл мезгілін түсіну ерекшеліктерін, суреттерді керек жыл мезгіліне қарай және жыл мезгілі белгісін орналастыру анықтау.

Балаларға мынадай сұрақтарға жауап беру керек болды.

1. Қыстың қандай белгілерін білесің?
2. Көктемнің қандай белгілерін білесің?
3. Жаздың қандай белгілерін білесің?
4. Күз түскенде не болады?

Содан кейін жыл мезгілі бейнеленген суреттер ұсынылды.

1. Қыс бейнеленген суретті көрсет (күз).
2. Мына суреттердің қайсысында көктем салынған, қалай ойлайсың (жаз).

Содан кейін суреттерді белгілі сабақтастықпен қою тапсырылды: қыс, көктем, жаз, күз.

1-2 сыныптардағы ақыл-ойы кем балалардың кеңістіктік-уақыттық түсінік ерекшеліктері

Бұл бөлімде 1-2 сыныптағы ақыл-ойы кем балалардың кеңістік мезгілдік ұғымдары ерекшеліктерін қарастырамыз. Бірінші тапсырма; ішінде, артында, астында, үстінде мағынасындағы көмекші сөздерді ұғыну ерекшеліктерін анықтауға бағытталады.

Зерттеудің нәтижесі көрсеткендей 1 және 2 сынып оқушылары көп көмекші сөздерді түсінеді. Балалар «ішінде» және «сыртында» көмекші сөздері қолданылатын суреттерді дұрыс көрсетті, бұл көмекші сөздерді балалар бәрінен жақсы білетін болып шықты. Оқушылар бұл көмекші сөздерді бір-бірімен әңгімелесу кезінде көп қолданады, сондықтан бұл олардың түсінуіне жеңіл тиді.

Барлығынан бұрын қиындық тудырған «астында» және «үстінде» көмекші сөздері болды. Балалар оларды жиі шатыстырады. Кейде тіпті қай суретті таңдарын білмей қиналып қалды.

Бұл тапсырманың нәтижелерін №1 кестеден көруге болады.

№1. Кесте

«Ақыл-ойы кем балалардың кеңістіктік ойларды білдіретін шылауларды түсінуі (%-бен)»

Көмекші сөздер	1-сынып	2-сынып
Ішінде	98	100
Онда	100	100
Артында	67	71
Астында	62	69
Үстінде	57	57
Онда	36	48

Кестеден көріп тұрғандай 1 сыныптағылар 2 сынып оқушыларына қарағанда көмекші сөздерді нашар түсінеді. Көмекші сөздер кеңістікте бейімделуге өте маңызды. Көп көмекші сөздермен балалар бастауыш мектепте танысады. Екінші сынып оқушыларының көмекші сөздерді көбірек түсінетін себебі олардың сабақта көбірек танысатындығымен байланысты болған.

Түйіндей келгенде, балалар көмекші сөздерді жақсы түсінеді деуге болады. Балалар кейде сауалды ауызша айтты, әсіресе 1 сынып оқушылары.

Айта кету керек, балалар сауалдарды атап айтқан кезде тапсырманы тезірек орындады. Оқушылар «астында» және «үстінде» көмекші сөздерді шатастырумен қатар, «онданы» түсінуге біраз қиналды. «Катядағы көлекті көрсет», «Қыздағы допты көрсет» деген сияқты қосымша сұрақтар қоюға тура келді.

Балаларды бақылай келе және олармен әңгімелесу арқылы мұғалімдермен бірігіп балалардың «ішінде» және «сыртында» шылауларын 1 – 2 сынып оқушылары «үстінде», «астында» көмекші сөздеріне қарағанда 100 пайыз түсінетіндігі белгіленеді.

Тағы да айта кететін нәрсе, балалар «алыс», «жақын», «жоғары», «төмен» түсініктерін ауыстыратындығы.

Біздің ойымызша, балалардың кейбірі көмекші сөздерді түсінбейтіндігі олармен мектепте жеткіліксіз жұмыс жасайтындығымен сондай-ақ ақыл-есі кем балалардың жеке ерекшеліктерімен байланысты.

Келесі тапсырма балалардың кеңістіктік ұғымдарды анықтауына бағытталады-сол жағынан, оң жағынан, алдыда, артында. Балалар сурет бойынша объектіге қарап отырған көрермендерді анықтауы қажет болған еді.

1-сынып оқушылары «алдыда», «артында» сөздерін дұрыс түсінеді. Бұл тапсырманы тек 5 оқушы орындай алмады. 2-сыныпта мұндай 6 бала болды.

№2 кестеден біз, 1-сынып оқушыларының «алдында», «артта» ұғымдарын пайыздық мөлшері көрсетілген.

№2. Кесте

«Ақыл-ойы кем балалардың «алдыда» «артта», «сол жағынан», «оң жағынан» ұғымдарын түсінуі»

Ұғым	Бірінші сыныптар	Екінші сыныптар
Алдында	81	77
Артында	86	83
Оң жағынан	43	58
Сол жағынан	51	52

«Сол жағынан» және «оң жағынан» ұғымдарын түсінуде қиындықтар көбірек болды. Отырған балалар сурет бойынша сол жағын және оң жағындағы объектіні балаға көрсету үшін, оған басқа кеңістікте отырғанын көз алдына елестету керек болды, сондықтан бірінші сыныптағылардың

жартысынан азы ғана дұрыс жауап берді және екінші сыныптағылардың 55-ы жауап берді. Көп жағдайда балалар ойланбай, селесөк жауап берді.

Алдыңғы зерттеуден бізге белгілі болғаны, балалар осы қателіктерді жиі жібереді екен. Бұл 1 сынып және 2 сынып оқушылары үшін қалыпты заңдылық болып табылады.

Бұрынырақ алынған зерттеулер, қазіргі зерттеу нәтижелерін салыстыра келіп, балалар сол жағындағы және оң жағындағы заттарды көрсеткеннің орнына, қарама-қарсы бағытты көрсетеді, бұлай 1-сынып оқушыларының дерлік 55-ы 2-сыныптың екені белгіленеді.

Бақылаудан және алдыңғы зерттеуден көргеніміздей, денесінің оң және сол жақтарын жақсы айыра білетін балалар шамамен 87 екіншісі сыныптықтар және 83 біріншісі сыныптықтар екені анықталды.

1 және 2 сынып оқушылары оң және сол жақтарын аса жақсы айыра алмайды, тапсырманы орындау кезінде оларға көмек керек болды.

Оқушылар «оң жақ» мағынасын жақсы түсінеді екен. Бұған себеп балалардың әр нәрсені көбінесе оң қолымен істейтіндігі. Олардың жазғанда тамақ ішкенде, тек оң қолмен пайдаланатындығы.

Жүргізілген зерттеуімізге талдау жасай келе, ғалымдар мәліметтері нәтижелерімен салыстыру кезінде Т.Мусейитова (1961ж) зерттеуінде алынған мәліметтер тағы бір дәлелденді. Ол, кеңістіктік қатынасындағы әр жеке топтың кеңістікті жеке образдық түрде меңгеріп, есеп беру нүктесі функциясын атқаратын мұндай жұмыстан соң қарама-қарсы жағдайдағы объектіні айыруға жағдай тууы мүмкін екенін байқаған. Балалардың қандай да болмасын түсінігі осылай қалыптасқан. Қорытындылай келгенде, көп балалардың салыстыра білмейтіндігінен хабар алдық.

Ары қарай біз мезгілдік ұғымдарды түсінуді зерттедік. Бұл ұғымдарды анықтай келе, осы ұғымдардың сабақтастығы болып табылатын тәулік, жыл мезгілін түсіну қажет болды. Балалар мына және басқа ұғымдар бөліктері болып табылатын карточкаларды талқылау қажет болды. Балаларға көмек ретінде суыртпақ сұрақтар қойылды. Солардың негізінде төмендегідей нәтижелерге қол жеткіздік. Оларды төмендегі №3 кестеден пайыздық көрсеткішпен байқауға болады.

№3. Кесте

«Ақыл-ойы кем балалардың мезгілдік жинақтаушы ұғымдары түсінуі (%-бен)»

Ұғым	1 сынып	2 сынып
------	---------	---------

«Тәулік мезгілі»	69	74
«Апта күндері»	38	38
«Жыл мезгілдері»	79	86

Кестеден көріп тұрғанымыздай балалар «апта күндері» атауларын бірінші сыныптың 20 оқушысы және кінші сыныптың 13 оқушысы дұрыс түсінбейді.

«Жыл мезгілі» атауларын балалар жақсырақ түсінеді екен. Балалар тапсырма кезінде «жыл мезгілі» ұғымын жақсы түсінетіндігі анықталды. Жыл мезгілін білдіретін картаны таңдау кезінде, балалар негізінен «қыс», «жаз» содан кейін «көктем», «күз» жазылған карталарды таңдады.

«Апта күндері» атауларын балалар бәрінен нашар түсінеді. 1 және 2 сынып оқушыларының түсініктері шамамен бірдей деңгейде.

Бұл тапсырманы орындау кезінде балалар тек үндемей отырды. Көмек берілгеннен кейін олар апта күндері атаулары бар карталарды таңдай бастады, бірақ бәрі емес. Балалар бұл тапсырманы орындау кезінде «тәулік мезгілі», «жыл мезгілі» түсініктерімен көп таныс екендігін анықтадық. Бұдан кейін, балалардың тәулік мезгілдерін, жыл мезгілдерін жақсы және апта күндерін нашар игерген деген қортындыға келдік.

Келесі тапсырма оқушылардың тәулік мезгілін түсінуге және онда бейімдеуге бағытталды. Балаларға тәулік мезгілі бейнеленген картинаны және тәулік мезгіліне тән белгілерді анықтау ұсынылды.

Тәулік мезгілдерінде бейімделуді зерттей келе, сабақтастығын анықтау мен белгілер 1 және 2 сынып оқушылары «таңертең», «кеш», «күндіз» түсініктерімен аса жақсы таныс емес. Күн, таңертең, кешті анықтау кезінде балалар жиі шатыстырды. «Күн» түсінігі олардың ойында тәуліктің жарық бөлігімен байланысты болып келеді. Таңертең және «кешті» анықтауда үлкен шатысу болады.

Мағжан (1 сынып) картина бойынша анықтау кезінде «кеш» бейнеленген картинаны «түн» деп көрсетті, ал «таңертеңді» «кешпен» шатыстырды.

Таңертең таблицадан қанша пайыз бала тәулік мезгілін дұрыс белгілей алғанын көреміз.

Кесте №4 «Тәулік мезгілін білдіретін сөздерді түсіну(%-бен)»

Ұғым	1 сынып	2 сынып
Таңертең	54	62
Күн	89	90
Кеш	97	49
Түн	98	100

№4 кестеден көргеніміздей балалар суреттен түнді оңай белгілей алады, себебі, «Түнде күн жоқ, барлығы ұйықтайды» дейді. Мұнда балалардың көпшілігі «Түнде табиғатта қандай құбылыстар болады» деген сұраққа 2 сыныптағылар «Далада қараңғы болғанда, ит үреді», «Төбелес болады» деп жауап берді.

Балалардың ешқайсысы жұлдыз, ай туралы айтқан жоқ. «Күндіз не болады?» деген сұраққа, жарық болатындығын, торғайлар ояматындығын, күн шығып тұратындығын айтады. Оқушылар кеш және таңертең туралы сұраққа тіпті жауап берген жоқ.

Балалар тәулік мезгілін режимдік ерекшелік сәттері арқылы анықтайды, оларды үнемі қайталанып отыратын мезгіл кезіндегі белгілі қызмет түрімен байланыстырады.

Балалардың пікірінше, таңертеңге тән қайталанып отыратын қызмет түрімен байланыстырады. Кешке және түнде ұйықтау керек дейді.

Тәулікте болатын табиғаттағы өзгерістер туралы балалар білетін деңгейіне қарай бағытталады.

Балалардың жауабы мазмұны жағынан кедей, фрагменттік, жалпылау қасиетке тән. Біз анықтаған заңдылық балалар тәулік мезгілін, белгілеріне қарағанда гөрі, сурет бойынша ғана тезірек анықтайды.

Айта кету керек, 1-сынып оқушыларының жауабы, 2-сынып оқушыларына қарағанда дәлірек болады. Бұдан 2-сынып оқушыларымен олардың түсінігін қалыптастыру бойынша неғұрлым ұзақ жұмыс жүргізілетіндігі көрініп тұр. Тәулік сабақтастығын белгілеу туралы да

осыны айтуға болады. Оқушылар көбінесе күн мен түнді дұрыс белгілейді, ал таңертең мен кешті тіпті атамайды». Күндіз олар үшін «таңертең» мен кешті бойына жинақтайтын түсінік болып табылады.

1 және 2 сынып оқушылар келесі тапсырманы орындауда қиналады. Оларға сурет бойынша жыл мезгілін және олардың сабақтастығын сондай ақ белгілерін атау туралы тапсырма берілді. Оқушылардың жыл мезгілдері туралы түсінігін тексеру кезінде, жыл мезгілдері белгілерін атауға қиналып, ұсынылған сурет бойынша суреттеп бере алмады. Балалар қыс кезінде қар түсетіндігін негізгі бағыт ретінде ұстанды. Олар адамдардың қызметіне және киіміне назар аудармады.

1 және 2 сынып оқушылары көбінесе «көктем» және «күз» ұғымдарын өзара санды ғана емес, жазбен шатастырады. Күздің айырмашылығын білдіретін жалғыз белгі жапырақтардың сарғаятындығы, 2 сыныптың бірнеше оқушылары күзге тән құстардың ұшып кетуі болып табылатынын атады. 1 сынып оқушысы күзге тән белгіні былай деп атады: «күн қысқа болады, ал түн қысқа және суық болады». Кейбір балалар ауа райындағы өзгерістерді атады: «жаңбыр жауады»

Бір қызығы, оқушылар жыл мезгілін атаған кезде тек табиғаттағы жарқын өзгерістерге мән береді екен. Оқушылар адам қызметімен сирек байланыстырады, онда да өздері атаған қызметті ғана айтады.

Сондай ақ балаларға сурет бойынша қыс мезгілін анықтау тапсырылды. Бұл тапсырманы оқушылар сәтті орындады. Нәтижесі №5 таблицасында жазылған.

№5 кесте «1 және 2 сынып оқушыларының жыл мезгілдерін түсінуі» (%-бен)

Ұғым	1 сынып	2 сынып
Қыс	93	100
Көктем	67	78
Жаз	83	87
Күз	70	74

Барлық балалар сурет бойынша жыл мезгілдерін жақсы белгілейді. Оларға жыл мезгілдері мен белгілерін атағаннан гөрі осы оңай.

Мұнда мезгілдік «көктем» және «күз» ұғымдарын белгілер кезде шатастыру басталады. Балалар үшін көктемді, жазды айырып тұратын, шекаралық түсінік жоқ. Олар тек қана қысты айыра алады. Содан кейін біз балаларға жыл мезгілдері салынған суреттерді келу кезегімен орналастыруды тапсырдық. Бұл тапсырманы өте аз оқушы ғана орындай алды. Қалған балалар мұны білмейтіндігін алға тартып, бұл тапсырманы орындаудан бас тартты, немесе мұны мүлдем өз әрекеттері жайлы тіпті ойламастан істеді. Мектеп бағдарламаларында балаларды жыл мезгілдеріне үйрету қарастырылған.

Қортынды:

Кеңістік және мезгілді білдіретін терминдерді жеткіліксіз түсінетіндігі байқалады.

Сонымен қатар төмендегідей жетіспеушіліктер байқалды:

- 1 және 2 сынып оқушылары «үстінде» және «астында» көмекші сөздерін қарастырады;
- Сол және оқ жақтары ұғымдарын нашар айыратындығы байқалады;
- Көп балалар салыстыру функциясын білмейді;
- Балалар тәулік мезгілінің сабақтастығын анықтау кезінде қиындықтарға ұшырауда;
- Балалар «жыл мезгілі» мен «апта күндері», «тәулік мезгілі» терминдерін нашар түсінеді;
- «Таңертең» мен «кеш» ұғымдарын шатастырады;
- Балалар тәулік мезгіліне тән белгілерді нашар біледі;
- Оқушылар жыл мезгілдеріне тән белгілерді атаған кезде қиналады.

Балаларды әрқайсысының ерекшелігіне қарай оқыту негізінде, олардың бойындағы қозғалыс та әртүрлі қалыптасқан, бұған балалардың әртүрлі сөйлеу мүмкіндіктері, әртүрлі сана қызметі деңгейі мен ақау дәрежесі куә болғандай. Балалар кеңістік-мезгілдік ұғымдарды меңгеру үшін, оларды дұрыс түсініп және қолдану үшін, оларды дұрыс түсініп және қолдану үшін, оқыту барысында әр баланың сана және сөйлеу мүмкіндіктерін есепке алып, жеке қадам жасауымыз керек. Кеңістіктік – мезгілдік ұғымды оқыту кезінде неғұрлым жақсы түсіну үшін көп ойын және көрнекті материал қолдану қажет.

Оқыту кезінде жеке әдістер қолдану, балалардың күтпеген басқа ұғымдарды түсіндіру үшін қажет. Бір бала ұғымды меңгерген болса, оған осы ұғымдарды сөйлеу кезінде

белсенді қолдануға тапсырмалар беру керек, ал басқа балалар бұл ұғымды тіпті меңгермеуі мүмкін, оларға осы ұғымды қалыптастыру үшін тапсырмалар беру керек.

Талдау жүргізе келе, ақыл-ойы кем 1 мен 2 сынып оқушыларының кеңістік-мезгілдік ойлары жеткіліксіз қалыптасқан, кеңістік-мезгілдік ұғымдарды түсіну мен қолдану жағы төмендеу деген қорытынды жасадық.

Әдебиеттер тізімі

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у Рыбалко Е.Ф детей/ Б.Г Ананьев Ленинград, - 1964г

2. Ананьев Б.Г. Пространственные различения/ Ленинград, 1958г.

УДК 378.091:376-056.39

МРНТИ: 14.29.01

У.А Мирзахмедова¹, А.А. Тайжан²

¹Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты

²профессор, м.ғ.д., Абай атындағы ҚАЗҰПУ, арнайы білім беру кафедрасы, sozba14@mail.ru

БАЛАҒА ДИНАМИКАЛЫҚ ТЕКСЕРУ ЖҮРГІЗУДЕГІ ПМПК – НЫҢ ҚЫЗМЕТІ

Аңдатпа

Бұл мақалада- баланың мінез – құлқын, әлеуметтік бейімделуін, қиындықтарын, әсіресе жағдайларын білім беру мекемелері баланың жағдайын жиі бақылау қажет болып табылады. Баланы динамикалық тексеруде ПМПК (балалардың ата-аналарының келісімімен немесе олардың заңды өкілдері) барлық балаларды диагностикалық кезеңде оқыту немесе тәрбиелеуге, және балаларды білім берудің жаңа деңгейіне өткізуге міндетті болып табылады.

Түйін сөздер: ПМПК, мінез-құлық, әлеуметтік бейімдеу, мүмкіндігі шектеулі бала, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, психолог.

Аннотация

АКТИВНОСТЬ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ НА ПМПК

У.А Мирзахмедова¹, А.А. Тайжан²

¹магистрантка 2 курса по специальности 6М010500 КазНПУ им. Абая,

²д.м.н., профессор кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, sozba14@mail.ru

В статье рассматривается деятельность ПМПК во время динамического испытания ребенка.

Ключевые слова: ПМПК, поведение, социальная адаптация, дети с ограниченными возможностями, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, психолог.

Abstract

THE ACTIVITIES OF THE CHILD DURING THE DYNAMIC TEST AT PMPC

U.Mirzakhmedova¹, A. Taizhan²

¹undergraduate Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty-

²Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,

The article discusses the activities PMPC during the dynamic test the child.

Keywords: PMPC, behavior, social adaptation of children with disabilities, surdopedagog, tiflopedagog, oligophrenopedagog, psychologist.

Баланы динамикалық тексеру жүргізгенде ПМПК мамандары, ата – анасының немесе ПМПК сауалнамалары арқылы білім беру жолы қажеттілігіне қарай өзгертіледі. Мүмкіндігі шектеулі балаларды білім беру мекемелері өз қатарластарына мінез – құлық бұзылыстары, әлеуметтік және білім беру, бейімдеу шарттарына байланысты қосады. Мұндай бұзылыстар, ереже бойынша, баланы қосудың әртүрлі шарттардың өзгерістерін қажет етеді. Ең алдымен мыналарды жатқызуға болады:

- Баланың жағдайына (мінез –құлық мәселелеріне) қарай білім беру мекемесіне келу режимін өзгерту қажет.
- Оқу бағдарламаларын өзгерту қажеттілігі – баланы белгілі ПМПК – ның білім беру бағдарламасымен ғана (білім беру мәселелері) дамыту мүмкін емес. ПМПК мен жалпы білім беру мекемелердің мамандарымен бірлесіп білім беруді қолдау бағдарламасы аясында жеке оқыту жоспарына бірдей өзгеріс енгізеді, ол мамандар арқылы жүзеге асырылатынын атап өткен жөн;
- Қолдауға басқа мамандарды тарту қажеттілігі;
- Білім беру міндеттері мен әлеуметтік бейімдеу үшін өзге де арнайы құралдар мен жабдықтармен қамтамасыз ету қажеттілігі (ұйымдастырушылық мәселелері);
- Білім беру мекемелердің белгіленген көмекке ата- аналардың (заңды тұлға) келіспеушілігі немесе баланың жағдайын қамту;
- Білім беру мекемелердегі әлеуметтік жағдайдың өзгеруі (инклюзивті білім беруді іске асыру мүмкін еместігіне дейінгі білім беру мекемелердегі кең ауқымды әлеуметтік жағдайлар) және басқалар.

Динамикалық тексерулерге әкеп соғатын себептерге байланысты қабылдау орны, және білім беру мекемелерімен динамикалық тексерулер ПМПК мамандарымен жүзеге асырылады.[1]

Осыған байланысты білім беру мекемелері осындай баланың динамикалық бағалаулары, сұрауларын бала мен маман немесе білім беру мекемесінің алдында тұрған проблемаларына жатқызуға болады. ПМПК сарапшылары, барлық мамандар мен егер қажет болса ата – анасының қатысуымен білім беру мекемелері ПМПК хаттамасының үзіндісі бойынша талқылауы қажет.[2]

Баланың мінез – құлқын, әлеуметтік бейімделуін, қиындықтарын, әсіресе жағдайларын білім беру мекемелері баланың жағдайын жиі бақылау қажет болып табылады. Бұндай жағдайда ПМПК мамандары (мысалы, психолог және дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог)), немесе психолог және психиатр дәрігер баланың сабағына тікелей қатысып, баланың ерекшеліктерін, айналасындағылар мен қазіргі жағдайын бақылайды, осыдан кейін, ата – анасының қатысуымен балаға жеке тексеру жүргізіледі. Ата – аналар тексеру күні мен уақыты туралы хабардар болып, тексеру жүргізуге өздерінің жазбаша келісімдерін беруі тиіс (бақылау арқылы).

Егер білім беру мекемесінен бірнеше балаға динамикалық тексеру қажет болса, ПМПК ұйымдастырылып, шақырылуы мүмкін.[3]

Мұндай жағдайда баланың жағдайын бағалау технологиясы бұрынғыша қалады, барлық мамандардың қорытындыларымен бақылау мен баланың диагностикалық жұмыстарына хаттама толтырылады. ПМПК - да динамикалық өткізулердің себептері жазылады. Баланы қолдау және оқыту (тәрбиелеу) жағдайларын өзгерту комиссияның шешімімен хаттамаларда көрсетіледі.

Ата – аналар ПМПК шешімімен таныстырылады, арнайы мамандардың қорытындыларымен баланың жағдайларын өзгерту жайлы шешімі талқыланады.

ПМПК мамандарының негізгі диагностикалық міндеттері: динамикалық тексерумен баланың психикалық дамуының барлық салаларын дамытудағы өзгерістерді анықтау және баланы адекватты ұсынылған шарттарға, жаңа жағдайға қосу болып табылады.[4]

Баланы динамикалық тексеруде ПМПК (балалардың ата-аналарының келісімімен немесе олардың заңды өкілдері) барлық балаларды диагностикалық кезеңде оқыту немесе тәрбиелеуге, және балаларды білім берудің жаңа деңгейіне өткізуге міндетті болып табылады. Тіпті жалпы орта білім беретін мекеменің дайындық сыныптарында мүмкіндігі шектеулі балалармен қатысатын жағдайларда, ПМПК(ата-ана келісімімен) баланың мектептегі оқу ортасын анықтауға және оны тексеруге міндетті болып табылады. Бұл қандай мектепке дейінгі (мектепке дайындық топтарында) мамандарды қолдау өкілдіктері бар, яғни жалпы білім беретін мекемелердегі ПМПК мамандары, оның ішінде тәрбиешілер және т.б ақпараттарды ескере отырып жасалуы тиіс.

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларға ПМПК-дан өткені жөн, жалпы білім беретін мекемелердегі қатысқандары, инклюзивті тәжірибені жүзеге асыру, бірақ түрлі мән-жайлар (атап айтқанда, тұрғылықты мекен-жайының өзгеруіне байланысты)салдарынан оны өзгертуге мәжбүрболып табылады. Мұндай жағдайда бала туралы соңғы «қорытынды» жасау үшін ПМПК төрағасына немесе хатшысына алдымен жалпы білім беретін мекемеге сұраныс өтінішті жіберу керек. Мұндай тұжырым ата-анасының (заңды өкіліне) қолына немесе тағы бір тәсілі (пошта арқылы) тек ата-анасының (жазбаша түрде) келісімімен берілуі мүмкін. Ата-анасы бас тартқан жағдайда мұндай ақпаратты ұсынатын ПМПК бала тиісінше құжаттандырумен бастапқыдай тексеруден өтеді.[5]

Егер қажет болса, ата-аналарының өтінішіне байланысты немесе жалпы білім беретін мекеме ПМПК-дан баланы бұрын тексерген (мысалы, невропатолог немесе сурдопедагог) маман-кеңесші шақырылуы мүмкін.

Баланы динамикалық тексерудегі ПМПК қызметінің кезеңдері

1- Қадам.

Ата-аналардың (оларды алмастыратын тұлға) қабылдауға жазылуы;

2 – қадам

Жалпы білім беретін мекемелердегі сұрауларды талдау, алдыңғы ПМПК құжаттары, ПМПК-ның жалпы білім беретін мекемелердегі құжаттары, баламен өткізілген немесе басқа сабақтарының бақылаулары мен құжаттамалары. Жалпы білім беретін мекемелерге баланың қарапайым құрдастарының ортасына оны қосу сапасы, бейімделуін талдау.

3-қадам

Баланың ата-аналарымен (оны алмастырушы тұлғалармен) әңгіме, ата-ана өтінішін және олардың баланың проблемаларын байқауын анықтау.

4-қадам

Шын мәнінде баланы динамикалық бағалау және бейімдеу тәртібі, қолда бар деректер мен баланың мәселелері немесе оның бейімделудегі қиындықтары.

5-қадам

ПМПК мамандарымен өткізілген тексеру қорытындыларды назарға ала отырып барлық қолда бар деректерді пән аралық талқылау.

Үздіксіз білім беру мүмкіндігіне, сондай немесе басқа оқыту түріне немесе баланы сол немесе басқа балалар тобында тәрбиелеуге, (мектепке дейінгі білім беретін мекеме бөлімшесі), қатысты ПМПК алқасының шешім қабылдауы . Қосымша шарттарды анықтау немесе бұрын белгіленген шарттарын өзгерту, бірлескен оқыту және тәрбие алу үшін қарапайым құрдастарының ортасына баланы қосу.

Кез келген ПМПК мамандарының баланың ерекшелігіне байланысты өздерінің пікірлері бар, тікелей қарапайым құрдастарының арасына ену қабілетіне байланысты, баланың біліктілік жағдайы, білім беру бағытының ерекшелігі- ол (ерекше пікірін) арнайы белгіленген орынға ПМПК «Ерекше пікір» хаттамасына жазады.

6- қадам

Баланың ата-анасымен (заңды өкілдер) қабылданған шешімді талқылау және келісу.

7-қадам

ПМПК-ның барлық құжаттарын, соның ішінде ата-аналар (заңды өкілдер) тарапынан тіркеу.[6]

ПМПК мамандары дәл қазіргі уақытта бала қарапайым құрдастарының ортасына енгізілуі мүмкін еместігін немесе оны адекватты дамыту үшін басқасына қатысуы тиіс болады. Соның ішінде, мамандандырылған білім беру ұйымдарына және / немесе денсаулық сақтауға (әлеуметтік қорғау), осыған байланысты деректер ПМПК хаттамаларына енгізіледі, ата-аналарына қолжетімді түрде ПМПК шешімі хабарланады және басқа да түрлі жеке оңалту бағдарламалары ұсынылады. ПМПК органдарының кешенді қатысуымен жалпы білім беретін ұйымдардың әртүрлі аудандарында тиісті ұсыныстар және тиісті жолдамалар хаттамаларға жазылып беріледі. Ата-аналар ПМПК шешімі мен ұсыныстарына келісетіні (келіспейтіні) жөнінде өз қолдарын қояды.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. ҚР - ның білім туралы Заңы 2008 ж
2. Әлеуметтік педагог №3. 2011 ж
3. Шеримова А. С. Қоғамдағы мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-психологиялық бейімдеудің маңызы [Текст] / А. С. Шеримова, А. Н. Елюбаева // Молодой ученый. — 2015. — №8.1. — С. 41-44.
4. Специальная педагогика: учеб. Пособие для студентов Высш. Пед. Учеб завед»./под ред. Н.Н. Назаровой. - М: изд центр «Академия», 2004. С. 10-11.
5. Байтұрсынова А.А. «Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы». Оқу құралы. - Алматы, 2008
6. «Бала құқықтары туралы Конвенция» БҰҰ, 1989

УДК 376.02

МРНТИ:14.29.21

Мусаева Наргиза Сайфуллаевна¹

*¹Старший научный сотрудник ТГПУ им. Низами
г.Ташкент, Узбекистан*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НОРМЕ И С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье раскрыты особенности развития навыков общения учеников начальных классов с нарушениями интеллекта на основе экспериментального изучения и анализа результатов.

Ключевые слова: коррекция, умственная отсталость, дети с нарушениями интеллектуального развития, общение, дефектолог, педагог, специализированное учреждение, общеобразовательная школа, речь, воспитание.

A'ndamna

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖӘНЕ ҚАЛЫПТЫ ЖАҒДАЙДАҒЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС DAҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬДЫ ЗЕРТТЕУ.

Мусаева Н. С.¹

¹ага ғылыми қызметкері Низами атындағы ТМПУ. Ташкент

Мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынас дағдыларының даму ерекшеліктері экспериментальды зерттеу мен олардың нәтижелерін талдау негізінде ашылған.

Кілттік сөздер: түзету, ақыл-ой кемістігі, зияты зақымдалған балалар, қатынас, дефектолог, педагог, арнайы мекеме, жалпы білім беру мекемесі, сөйлеу тілі, тәрбие.

Abstract

PILOT STUDY OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF SKILLS OF COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH NORMAL AND ABNORMAL INTELLIGENCE

N.Musaeva¹

¹senior research associate of the State Pedagogical university. Tashkent

In this article there has been disclosed the features of development of communication skills of pupils with intellectual disabilities of primary school on the basis of experimental study and analysis of the results.

Keywords: correction, mental retardation, children with intellectual disabilities, communication, defectologist, pedagogue, specialized institution, comprehensive school, speech, education, upbringing

Реформы, пронизанные духом человечности, дают высокую эффективность в дальнейшем процветании жизни нашего народа, процветания нашей страны и обеспечения прогресса, повышение роли нашей страны в мировом сообществе, а также в воспитании гармоничного молодого поколения. 2017 год объявлен в Узбекистане годом «Диалога с народом и интересов человека», и это служит подтверждением того, что развитие навыков общения у детей с умственной отсталостью послужит им достижению своих интересов, найти свое место в жизни, помочь социальной адаптации.

В Узбекистане вопросы воспитания умственно отсталых детей отражены в научных трудах таких педагогов, как Айтметова С.Ш., Ким С.Г., Муминова Л.Р., Рахманова В.С., Шомахмудова Р., Гордиенко Д.А., Садикова Г.А., Хамидова М.П., Нуркелдиева Д.А., Нурмухаммедова Л.Ш., Амирсаидова Ш.М., Пўлатова П.М., Соседова Н.В., Сагатов А..

Вопросы формирования познавательной деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста отражены в научных исследованиях Ким С.Г.. Проведение коррекционных работ в развитии умственно отсталых детей исследовались в научных трудах педагогов Нуркелдиевой Д.А., Хамидовой М.Р., Амирсаидовой Ш.М., Нурмухаммедовой Л.Ш. под руководством профессора Муминовой Л.Р.

Однако, в республике до сих пор не проводились исследования по изучению, активизации и формирования навыков общения умственно отсталых учащихся младшего школьного возраста, не разработаны научно-теоритические и методологические аспекты. В целях изучения состояния навыков общения умственно отсталых учеников младших классов специализированных школ для детей с нарушениями в умственном развитии и учеников общеобразовательной школы мы провели экспериментальное исследование в 10 специализированных школах и 2 общеобразовательных школах г.Ташкента.

Среди исследованных 360 умственно отсталых учеников у 151 в качестве вторичного нарушения выявлено недоразвитие речи. И поэтому мы изучили навыки общения остальных 209 учеников при помощи вербальных методик. Это следующие методики: «Моя семья», «Совместное раскрашивание ромашки», «Пирамида», «Расскажи сказку про репку».

Методика «Нарисуй свою семью»

Цель методики: определение внутренней среды в семье, развитие навыков общения и процесса общения ученика;

Необходимые принадлежности для проведения методики: бумага и цветные карандаши;

Процедура проведения методики: ученику предлагают нарисовать свою семью. «Нарисуй членов своей семьи». Здесь не нужно детям объяснять, что такое «семья», а если возникают вопросы «что нарисовать?», следует лишь еще раз повторить инструкцию.

Критерии оценки:

Нарисовал всех членов своей семьи – 4 балла;

Нарисовал только двух членов своей семьи – 3 балла;

Нарисовал только себя- 2 балла;

Нарисовал совсем другой рисунок- 1 балл;

Не захотел рисовать – 0 балла.

Методика «Совместное раскрашивание рисунка «Цветок ромашки»

Цель методики: изучение способности детей раскрасить рисунок, совместными усилиями довести заданное задание до конца.

Необходимые принадлежности для проведения методики: цветные карандаши, рисунок ромашки на белом листе бумаги.

Процедура проведения методики: участвуют два ученика. Им объясняется, что необходимо совместными усилиями раскрасить лепестки ромашки. Раскрашивайте по очереди. Каждый по одному лепестку цветка. В результате надо закрасить все лепестки.

Если ребёнок затрудняется начать закрашивать, то экспериментатор может помочь, например: «Ну-ка, кто начнёт первым? Вот этот листочек давайте раскрасим первым и т.д.».

Критерии оценки:

Задание выполнил полностью вместе с одноклассником – 3 бала;

Задание выполнил вместе с одноклассником не полностью – 2 бала;

Задание не выполнил вместе с одноклассником – 1 бал.

Методика «Собери пирамиду»

Цель методики: Изучение способности учеников совместными усилиями выполнить задание.

Необходимые предметы для проведения методики: цветные кольца различных диаметров.

Процедура проведения методики: участвуют два ребёнка, которые по очереди должны надевать кольца на палку в зависимости от величины диаметра в виде пирамиды.

Критерии оценки:

Задание выполнил вместе с одноклассником, правильно собрав пирамиду – 3 балла;

Вместе с одноклассником задание выполнил, но не собрал пирамиду правильно – 2 балла;

Вместе с одноклассником не смогли выполнить задание – 1 балл.

Методика «Расскажи сказку про репку»

Цель методики: изучение навыков общения учеников с взрослыми.

Необходимые предметы для проведения методики: отдельные карточки с рисунками сказки про репку.

Процедура проведения методики: ученик должен по очерёдности разложить карточки. Затем ученик по карточкам должен пересказать сказку.

Критерии оценки:

Разложил карточки правильно и пересказал -3 балл;

Разложил карточки с помощью, но не смог пересказать – 2 бал;

Задание выполнить не смог – 1 бал.

Результаты выполнения этих заданий проанализированы при помощи методики дескриптивной статистики (таблица 1):

Таблица 1

Умственно отсталые ученики младших классов (вербальное общение) 1 группа

Наименование методики	Общее кол-во учеников	Минимальный балл	Максимальный балл	Общее количество баллов	Средний балл
«Нарисуй свою семью»	209	0	4	451	2,158

«Совместное раскрашивание рисунка «Цветок ромашки»	209	1	3	462	2,211
«Собери пирамиду»	209	1	3	328	1,575
«Расскажи сказку про репку»	209	1	3	334	1,606

Таблица 2

2 группа – Ученики младших классов общеобразовательных школ

Наименование методики	Общее кол-во учеников	Минимальный балл	Максимальный балл	Общее количество баллов	Средний балл
«Нарисуй свою семью»	570	1	4	2196	3,859
«Совместное раскрашивание рисунка «Цветок ромашки»	570	1	3	1710	3
«Собери пирамиду»	570	1	3	1645	2,888
«Расскажи сказку про репку»	570	1	3	1633	2,865

Баллы выставлялись в зависимости от сложности структуры каждой методики. При сравнении результатов умственно отсталых учеников младших классов и учеников младших классов общеобразовательных школ выявлено следующее:

При выполнении методики «Нарисуй свою семью» можно было набрать максимально 4 балла, а минимально – 0 баллов. Ученики специализированных школ при выполнении данной методики набрали в среднем 2,158 балла, а ученики общеобразовательных школ – в среднем 3,859 балла. Большинство детей вспомогательных школ не имеют никакого представления о семье, когда их просили нарисовать членов своей семьи, ученики 1 класса 25-ой специализированной школы Омонжонов О., Миргиясова Н., Баходиров А. не смогли ничего нарисовать; Умаров Н. по всему листу белой бумаги нарисовал окружности; Абдурахимов К. заполнил лист бумаги разными геометрическими фигурами; Абдухамидов А. нарисовал 49 одинаковых маленьких фигурок, похожих на человека, но когда его спросили рассказать о них, он не смог ответить. Среди умственно отсталых учеников младших классов специализированных школ 43 ученика (21%) из 209-ти совсем не смогли ничего нарисовать (набрали 0 баллов); 28 (13%) из них вместо членов семьи нарисовали совсем другие рисунки (1 балл); 54 ученика (26%) нарисовали только себя (2 бала); 23 ученика (11%) смогли нарисовать только двоих членов семьи (3 бала); 61 ученика (29%) смогли нарисовать всех членов своей семьи (4 балла).

При анализе результатов выполнения данной методики учениками общеобразовательных школ выявлено, что из 570 учеников двое (0,5%) не смогли ничего нарисовать (0 баллов); тех, кто нарисовал что-то другое вместо членов семьи не было; 10 учеников (2%) смогли нарисовать только себя (2 балла); 20 учеников (3,5%) смогли нарисовать двух членов семьи (3 балла); 538 ученика (94%) нарисовали всю семью полностью.

При выполнении методики «Совместное раскрашивание рисунка «Цветок ромашки» максимально можно набрать 3 балла и минимально – 1 балл. Ученики специализированных школ в среднем набрали 2,211 баллов, а ученики общеобразовательных школ набрали все 3 балла. Анализ выполнения данной методики показал, что 20 учеников (10% от общего числа учеников) вспомогательных школ совсем не смогли совместно раскрасить рисунок ромашки (1 балл); 127 учеников (61%) начали вместе раскрашивать, но до конца выполнить задание не смогли (2 балла); 62 ученика (29%) полностью выполнили задание (3 балла).

Ученики общеобразовательных школ (100%) выполнили данное задание методики полностью.

При выполнении методики «Собери пирамиду» максимально можно набрать 3 балла и минимально – 1 балл. Ученики специализированных школ в среднем набрали 1,575 баллов, а ученики общеобразовательных школ набрали все 2,888 бала. Проанализировав результаты выполнения данной методики, мы определили, что 92 из 209 учеников специализированных школ (44%) совсем не смогли выполнить задание по надеванию колец пирамиды (1 балл); 112 ученика (54%) попытались совместно выполнить задание, но не смогли правильно расположить кольца пирамиды (2 балла); 5 учеников (2%) расположили кольца в нужной очередности и выполнили требования методики (3 балла).

Среди 507 учеников общеобразовательных школ 56 учеников (10%) совместно собрали пирамиду, но в неправильной очередности (2 балла); 514 (90%) выполнили задание полностью, собрав все кольца пирамиды (3 балла).

Методика «Расскажи сказку про репку» могла принести максимально 3 балла и минимально 1 балл. Ученики специализированных школ в среднем набрали 1,606 баллов, а ученики общеобразовательных школ набрали в среднем 2,865 баллов. Анализируя выполнения данной методики, 119 учеников вспомогательных школ из 209 (57%) не смогли ни разложить картинки, ни рассказать по картинкам сказку про репку (1 балл). 32 ученика (15%) смогли разложить картинки в нужной последовательности при помощи экспериментатора, но рассказать сказку не смогли (2 балла); 58 (28%) правильно разложив картинки, смогли рассказать сказку по картинкам (3 балла).

Не выполнивших это задание среди 570 учеников общеобразовательных школ не было, 54 ученика (9,5 %) разложили картинки правильно при помощи экспериментатора, но затруднились при рассказе (2 балла); 516 (90,5%) сами разложили картинки и по ним же рассказали сказку в нужной очередности (3 балла).

По результатам экспериментов видно, что ученики общеобразовательных школ набрали намного больше баллов, чем ученики специализированных вспомогательных школ. Каждая методика отбиралась в зависимости от возрастных способностей детей. Выбранные методики предназначались для того, чтобы дети могли применить средства вербального общения. Методика проводится с каждым учеником индивидуально. Выполнение каждой методики объясняется ученикам отдельно и показывается на примере. Ученикам, которым трудно выполнять методику, задаются вспомогательные вопросы.

На основе результатов проведённых экспериментов были сделаны следующие выводы: навыки общения умственно отсталых младших школьников вспомогательных школ намного отстают от сверстников из обычных школ, что, конечно же, оказывает отрицательное влияние на познавательный процесс ученика. С пособиями, использованными при экспериментах, дети должны были быть знакомы ещё в дошкольном возрасте, но всё - таки умственно отсталые ученики дали очень низкие результаты.

При беседе с учителями было выявлено, что до сих пор не разработаны методические пособия для проведения работ по формированию навыков общения умственно отсталых учеников, и это приводит к возникновению определённых трудностей при работе с такими детьми.

Список использованной литературы

1. [Ахтямова Г. Р.](#) «Особенности формирования навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста». - М.,- 2014
2. [Выготский Л.С.](#) «Психология развития человека». Москва: «Смысл». 2005.
3. [Задумова Н.П.](#) Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью. Дисс. Санкт-Петербург. 2005

А.К.Сатова¹, Л.Р.Миросланова²

*¹д.психол.н., профессор, КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра
специального образования,*

*²магистрант 2 курса КазНПУ им. Абая.
г.Алматы, Республика Казахстан*

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ АУТИЗМА ЗА РУБЕЖОМ И В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация

В статье описываются первые исследования по проблеме аутизма за рубежом и в Казахстане: кем и как впервые был введен термин «аутизм», первое описание аутизма как синдрома. Также перечислены основные симптомы аутизма. Приведены научные основы диагностики и консультирования детей и подростков с эмоциональными расстройствами в условиях психолого-медико - педагогических консультаций (ПМПК).

Ключевые слова: аутизм, научное исследование, симптомы аутизма, научные основы диагностики и консультирования.

Аңдатпа

А.К.Сатова¹, Л.Р.Миросланова²

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДЕГІ АУТИЗМ МӘСЕЛЕЛЕРІН ҒЫЛИМИ ТҮРДЕ ЗЕРТТЕУ

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

²Абай атындағы ҚазҰП Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

Бұл мақалада Қазақстанда аутизмді бар балалармен түзету жұмыстарының ең алғашқы тәжірибелері мен осы категориядағы балалардың түзету- даму жұмыстарының негізгі амал- тәсілдері көрсетілген. Түзету Педагогикасының Ұлттық ғылыми практикалық орталығының аутизмді анықтақтайтын мәліметтері келтірілген. Іске асырылуы тиіс аутизмді бар балаларды қолдау бағдарламалары, олардың негізгі мақсаты- аутист балалар мен олардың отбасыларына білікті мамандардың толық көмегін алу үшін барлық жағдай жасау керектігі туралы айтылған. Бірінші ресурсты «Асыл Мирас» аутизмді бар балалар орталығының жұмыстары да жазылған.

Түйін сөздер: аутизмді бар балалар, ресурстық орталық, түзет- даму бағдарламалары, қоғамдық бейкоммерциялық ұйымдар, мінез- құлық дағдалары.

Abstract

THE FIRST EXPERIMENTS OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN SUFFERS FROM AUTISM IN KAZAKHSTAN

Satova A.K¹, Miroslanova L.²

¹Doctor of Psychology, Professor, KazNPU named after Abai,

Almaty, Kazakhstan

²2st course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai,

Almaty, Kazakhstan

This article describes the first experiments of correctional work with children suffers from autism in Kazakhstan basic approaches and techniques used in the correctional-developing work with children in this category, it describes the implemented programs to support children with autism whose aim is the creation of conditions for autistic children and their families so that they could receive a full professional assistance from specialists, reveals the activity of the first resource center for children with autism "Asyl Miras".

Keywords: children with autism, applied behavior analysis, autism spectrum disorder, resource center, community of non-profit organizations, correctional and educational programs.

Аутизм представляет собой группу нарушений развития, основными признаками которых являются нарушения коммуникативной, когнитивной, речевой сфер и наличие стереотипного, повторяющегося поведения.

Термин «аутизм» (от греч. auto – сам) ввел швейцарский психиатр и психолог Э. Блейлер (1911 г.) для обозначения крайних форм нарушения контактов, ухода от

реальности в мир собственных переживаний, где аутистическое мышление подчинено аффективным потребностям, его произвольная организация нарушена. Индивид из социального мира уходит в мир уединения, одиночества, при этом внешний мир теряет свою побудительность[1].

На протяжении столетия термин «аутизм» использовался в психиатрии достаточно широко, выступая в качестве обозначения отсутствия у человека потребности в совместной деятельности замкнутого образа жизни, болезненного погружения в свои мысли, нарушения самосознания и, кроме этого, способа психологической защиты[2].

Первое описание аутизма как синдрома было дано американским детским психиатром Лео Каннером в его статье "Аутистические нарушения аффективного контакта", опубликованной в 1943 году [3]. Л. Каннер описал общие характеристики 11 детей, которых он наблюдал с 1938 по 1943 годы. Все эти дети проявляли общие черты, основными из которых были чрезмерная изоляция, замкнутость, уход от каких-либо контактов с людьми, нарушения речевого развития и потребность в многократном повторении одних и тех же действий, причем, начало проявления этих особенностей отмечалось уже на первом году жизни ребенка. Каннер пришел к заключению, что эти дети, "состояние которых разительно отличалось от состояний, описанных ранее" (Kanner, 1943), страдали синдромом, который он назвал, "ранний детский аутизм" (РДА). Термин РДА был оправдан в 1940-е-1950-е годы, когда ни сам Каннер, ни другие исследователи не могли предсказать будущее этих детей, не обладали данными о причинах, симптомах, типах аутизма. Сейчас же общепринят диагноз "аутизм".

Каннер был первым, кто настаивал на том, что дети, о которых он писал, представляют собой уникальную подгруппу большой группы детей, которым в прошлом ставили диагноз детская шизофрения. Он настаивал, что дети, которым он диагностировал РДА, были так сильно похожи друг на друга своим поведением и речью (если у них была речь), что они должны рассматриваться как дети с уникальной аномалией развития конституционного генеза.

Стоит перечислить основные симптомы, выделенные Л. Каннером, которые характеризуют синдром аутизма, так как они до сих пор общепризнанны и описывают состояние аутизма в его "классической" форме:

1. Неспособность вступать в контакт с другими людьми. Это означает, что аутичный ребенок испытывает трудности в общении с другими людьми и проявляет больший интерес к неодушевленным предметам, чем к людям.

2. Задержка речевого развития. Некоторые аутичные дети так и не начинают говорить, у других же наблюдается задержка речевого развития.

3. Некоммуникативная речь. Несмотря на то, что аутичный ребенок может обладать речью, он испытывает трудности при использовании ее для значимой коммуникации.

4. Отставленная эхолалия. Повторение слов или фраз через какой-то период времени.

5. Перестановка личных местоимений. Ребенок вместо "я" употребляет "ты". Например, мать: "Ты хочешь конфету?" Ребенок: "Ты хочешь конфету".

6. Повторяющаяся и стереотипная игра. Обычно игры аутичных детей характеризуются ограниченностью. Они повторяют одни и те же действия. Отсутствует воображение в игре.

7. Стремление к однообразию. Настойчивое стремление к сохранению привычного постоянства в окружающей обстановке и повседневной жизни.

8. Хорошая механическая память. Многие аутичные дети проявляют прекрасную память (хотя часто она очень избирательна). Именно эта черта убедила Каннера в том, что все аутичные дети обладают нормальным интеллектом (что сравнительно недавно было подвергнуто сомнению).

9. Начало проявления с рождения или до 30 месяцев.

Через 13 лет после выхода этой работы, в 1956 году, Л. Каннер совместно с Л. Эйзенбергом пересмотрел предложенный им критерий диагностики аутизма и опубликовал статью "Ранний детский аутизм: 1943-1955", в которой выделялись 5 диагностических характеристик аутизма:

- 1) полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми;
- 2) настойчивое стремление к сохранению однообразия в окружающей обстановке и повседневных действиях;
- 3) привязанность к предметам, постоянное верчение их в руках;
- 4) мутизм или речь, не предназначенная для коммуникации;
- 5) хороший познавательный потенциал, который проявляется в прекрасной памяти или выполнении проверочных тестов

Каннер также подчеркивал начало проявления синдрома - от рождения или до 30 месяцев.

В той же самой работе Л. Каннер и Л. Эйзенберг сократили количество основных характерных симптомов, необходимых для диагностики аутизма, до двух:

- 1) отсутствие аффективного контакта,
- 2) повторяющееся, ритуалистическое поведение. Авторы считали, что, если присутствуют эти две черты, то обязательно проявится остальная типичная клиническая картина синдрома. [3]

Независимо от Каннера, в то же самое время, в 1944 году, австрийский психиатр Ганс Аспергер описал состояние аномального поведения группы подростков, проявляющееся в нарушении социального общения и коммуникации, которое он назвал "аутистическая психопатия" (Asperger, 1944; перевод на английский в: Fnth, 1991). Поскольку Аспергер писал на немецком языке во время второй мировой войны, его работа прошла почти незамеченной. По сути дела, и Каннер, и Аспергер описывали одно и то же состояние. Оба психиатра выделяли аутизм из группы умственно отсталых и людей с серьезными нарушениями нервной системы, и применяли его по отношению к детям с ненарушенным интеллектом. (Однако, термин аутизм быстро распространился за эти рамки.)

Описания и "аутистического нарушения развития личности" Аспергера, и "раннего детского аутизма" Каннера содержат ссылки на аномалии в развитии социальности. Однако, Аспергер не отмечал явных аномалий в развитии речи и понимании языка, описанных Каннером. Аутизм определялся Каннером как "нарушение аффективного контакта", тогда как Аспергер описал детей, которые, хотя и характеризовались отсутствием аффективного контакта, но могли нормально пользоваться неэмоциональной речью. Дигби Тантам в своей публикации "Мышление само в себе" (Tantam, 1988) выделяет подгруппу "аутичных людей, которые социальны, обладают речью, проявляют особый интерес к отдельным аспектам, неуклюжи", и использует для этого термин "синдром Аспергера". В настоящее время "синдром Каннера" в основном применяется по отношению к тяжелым случаям аутизма, а "синдром Аспергера" - к высокофункциональным аутистам. Однако, некоторые авторы применяют термин "Аутизм Каннера" к небольшой группе людей с аутизмом (25-30% аутичных людей), которые не являются умственно отсталыми. Люди с аутизмом Каннера имеют нормальные, или даже выше нормы, показатели интеллектуального развития и способны обучаться в колледже и даже в аспирантуре, и могут жить независимой жизнью в обществе (Everard, 1976, Cohen et al., 1986, Gillberg et al., 1987, Negen-Shoultz, 1987; Gerdtz, Bregman, 1990 [3].

В Казахстане тоже ведутся научные исследования проблем аутизма, например, Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦ КП) совместно с ОФ «Ашык Алем» в 2013 г. провели исследование особенностей включения детей с аутизмом в образовательное пространство, выявив барьеры, препятствующие обучению в школе. В ходе исследования было также выявлено, что дети с аутизмом и их

родители очень часто страдают от отчуждения, дискриминации и сегрегации, имеющих место в системе основного образования и проявляющихся, как правило, со стороны педагогов, что, в свою очередь, отражается и на отношении нейротипичных детей к детям с аутизмом [4].

Также на базе ННПЦ КП под руководством к психол.наук А.К.Ерсариной были разработаны научные основы диагностики и консультирования детей и подростков с эмоциональными расстройствами в условиях психолого-медико - педагогических консультаций (ПМПК).

Научные основы диагностики и консультирования включили в себя

- определение научно-методических основ медицинской и психолого-педагогической диагностики, консультирования и коррекции эмоциональных расстройств у детей;

- создание системы диагностики и консультирования, технология проведения психоневрологического и психолого-педагогического обследования детей с ранним детским аутизмом в условиях ПМПК.

- разработку методики психолого-педагогической коррекции эмоционально-коммуникативных нарушений при аутизме [5].

В 2008г. в Казахстане сформировалась Ассоциация родителей детей-аутистов. В 2013 году Ассоциацию поддержал ОФ «Добровольное общество «Милосердие», в связи с чем был запущен проект «Аутизм Победим». На текущий период в проекте принимают участие в разных формах более 1500 детей с диагнозом «Аутизм» в возрасте от 3 до 19 лет.

Проект включает в себя:

- социальную активацию детей-аутистов (включение в игровую среду, организация необходимой по возрасту физической нагрузки в командных соревнованиях, обучение бытовым навыкам);

- разработку индивидуальных программ интенсивного развития ребенка;

- подготовку и обучение мам: как преодолеть аутичное состояние своего ребенка в непосредственном контакте, быту, игровой и познавательной деятельности;

- научно-исследовательскую деятельность.

В течение 2014 – 2016 гг. на базе Республиканского диагностического центра (Астана) совместно с Научным центром неврологии РАМН (Москва) было проведено фМРТ исследование 117 детей-аутистов в возрасте от 3 до 13 лет по теме: «Функциональная интеграция нейрональных сетей головного мозга детей, преодолевающих аутизм». Это не только первое в Казахстане функциональное МРТ–исследование головного мозга, но и первое в мире, так как 50% участников-это дети с низкофункциональным аутизмом с грубой задержкой речевого развития или мутизмом.

Исследование показало, что:

- 1) интеграция нейрональных сетей головного мозга детей с аутизмом возможна и, при отсутствии органических поражений головного мозга, высшие психические функции (включая речь) могут быть полностью восстановлены; кроме фМРТ это подтверждено клиническими наблюдениями врачей-психиатров;

- 2) определяющим является психическое состояние мамы ребенка, так как именно она является основным эмоциональным «донором» ребенка. Поэтому именно обучение мамы дает возможность радикального преодоления аутизма ребенка.

Обзор результатов этого исследования опубликован в Вестнике Медицинского Центра Управления делами Президента Республики Казахстан [6].

Таким образом, изучение и анализ первых научных исследований проблем аутизма за рубежом показали, что первое описание аутизма как синдрома было дано американским детским психиатром Лео Каннером, и он был первым, кто предположил, что это категория детей представляют собой уникальную подгруппу большой группы детей, которым в прошлом ставили диагноз детская шизофрения, также Л.Каннер выделил основные

симптомы синдрома аутизма. В Казахстане с 2000-х годов проблема аутизма приобрела особую значимость и актуальность. Созданы системы диагностики и консультирования, технология проведения психоневрологического и психолого-педагогического обследования детей, разработаны методики психолого-педагогической коррекции эмоционально-коммуникативных нарушений при аутизме. Было проведено впервые фМРТ исследование «Функциональная интеграция нейронных сетей головного мозга детей, преодолевающих аутизм». Это не только первое в Казахстане функциональное МРТ–исследование головного мозга, но и первое в мире.

Список использованной литературы:

- 1 *Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мецеракова, В. П. Зинченко. – Изд. 4-е, расш. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с*
- 2 *Мамайчук И. И. М22 Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.*
- 3 *Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика*
- 4 *Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс: методические рекомендации/сост. Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К - Алматы, 2015. - 59 с.*
- 5 *А.К.Ерсарина. Отчет научно-исследовательской работе разработка научных основ диагностики и консультирования детей и подростков с эмоциональными расстройствами в условиях психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК). Алматы 2009г.*
- 6 *Публикация результатов исследования проекта «Аутизм победим» <http://autismpobedim.kz/portfolio-items/publikatsiya-rezultatov-issledovaniya-proekta-autizm-pobedim>*

УДК 376.3
МРНТИ: 14.29.29

Г.Б. Ибатова¹ Б.Е.Арынтай² С.Ж.Өмірбек³

¹*Абай атындағы ҚАЗҰПУ Арнайы білім беру кафедрасы 6D010500 – Дефектология 2 курс PhD докторанты,*

²*Абай атындағы ҚАЗҰПУ Арнайы білім беру кафедрасы 5B010500 – Дефектология мамандығының (логопедия) 4 курс студенті, bakoni_95@mail.ru*

³*психол.ғ.к., Ғылыми жетекшісі, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы Абай атындағы ҚАЗҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕГІ 3 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДАҒЫ ЖАЗУ БҰЗЫЛЫСТАРЫН ТЕКСЕРУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ

Бұл мақалада жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын зерттеген Отандық және Ресейлік ғалымдардың жұмыстарына шолу жүргізілген. Жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайы қарастырылған. Жалпы білім беретін мектептің 3 сынып оқушыларында кездесетін жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын тексеруге арналған әдістемелер ұсынылған.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу тілі, дисграфия, дисграфиялық қателер, бастауыш сынып оқушылары.

Аннотация

Методики обследования нарушений письма у учащихся третьего класса общеобразовательной школы
Г.Б. Ибатова¹ Б.Е.Арынтай² С.Ж.Өмірбек

¹ *кафедра специального образования докторант 2 курса PhD Докторантуры 6D010500 – Дефектология,*

²студентка 4 курса по специальности 5B010500 Дефектология (логопедия) bakoni_95@mail.ru

³Научный руководитель к.психол.н, ст. преподаватель кафедры специального образования

КазНПУ им. Абая г.Алматы, Казахстан

В статье представлен обзор работ отечественных и российских ученых, исследовавших нарушения письменной речи. А также рассмотрено состояние письменной речи учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Предложены методики для обследования нарушения письменной речи у учащихся третьего класса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, дисграфические ошибки, учащиеся начальных классов.

Abstract

TECHNIQUES OF INSPECTION OF VIOLATIONS OF THE LETTER AT PUPILS OF THE THIRD CLASS OF COMPREHENSIVE SCHOOL

G.B. Ibatova¹, B.E. Aryntay², S.Zh. Omirbek³

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Department of Special Education doctoral student 2 courses PhD
Doctorate 6D010500 – Defectology*

²*4 course student of the specialty 5B010500 Defectology (speech therapy) bakoni_95@mail.ru*

³*candidate of psychological sciences, Scientific supervisor senior teacher of department of the special education
KazNPU named after Abai Almaty, Kazakhstan*

In this article the review of works of the Domestic and Russian scientists investigating violations of a written language is carried out. And also are considered a condition of a written language of pupils of initial classes of comprehensive school. Techniques for inspection of violation of a written language at pupils of the third class of comprehensive school are offered.

Keywords: written language, dysgraphia, dysgraphis errors, pupils of initial classes.

Жазбаша сөйлеу тілі – өте күрделі, жоғары деңгейде ұйымдасатын психикалық іс-әрекет, ол ойды жазу арқылы белсенді жеткізе білуге мүмкіндік береді, сондай – ақ жазылғанды түсіндіреді. Жазбаша тіл арқылы қарым – қатынасқа түсу қажеттілігі әр түрлі өмірлік жағдайда жиі күнделікті өмірде кездеседі.

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

Жазудың бұзылуын белгілеуде, негізінде, *дисграфия, агрофия, дизорфография, эволюциялық дисграфия* (баладағы оқуды меңгеру үрдісінің бұзылуын белгілеу) 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.

Дисграфиясы бар балаларда көптеген жоғары қызметтердің қалыптаспағандықтары белгіленеді: көріп талдау мен жинақтау, кеңістіктік түсініктері, сөйлеу тіліндегі дыбыстарды естіп – айтудың ажыратылуының, буындық талдау мен жинақтау, сөйлемді сөздерге бөлу, сөздің лексико-грамматикалық реті, есте сақтауының, зейін саласының бұзылыстары.

Қазіргі таңда жазбаша сөйлеу тілін меңгеру үрдісінің бұзылысы әр түрлі аспектілерде қарастырылады: клиникалық, психологиялық, нейропсихологиялық, психолингвистикалық, педагогикалық (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова және т.б.).

Жазудың спецификалық бұзылысы (дисграфия) орфографияны меңгерудегі бұзылысқа алып келеді (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова).

Осы уақытқа дейін қай жаста немесе мектептегі оқудың қай кезеңінде, сондай-ақ бұзылыстың қандай дәрежеде көрініс тапқанындығы жағдайында балада дисграфияның болуын диагностикалауға болатындығы туралы бірыңғай түсінік жоқ.

С. Ф. Иваненко ұсынғандай, дисграфияны диагностикалау және психологиялық - педагогикалық түзету үшін бұзылысты даму тұрғысынан жіктеу елеулі болып табылады. Автор балалардың жасын, сауаттылыққа үйрену кезеңін, бұзылыстың айқындылық дәрежесін және оның көріну ерекшеліктерін ескере отырып жазбаша сөйлеу тілінің келесідей төрт тобын бөліп көрсетті.

1. Жазуды меңгерудегі қиыншылықтар. Көрсеткіштері: алфавиттің барлық әріптерін нақты білмеуі; дыбысты әріпке ауыстыру және керісінше әріпті дыбыспен ауыстыру, баспа графеманы жазбашаға ауыстырудағы қиыншылықтар; дыбыстық-әріпті талдау мен жинақтаудағы қиыншылықтар; баспа белгілерді меңгеруіне байланысты жеке буындарды оқудағы қиыншылықтар; жеке әріптерді айту бойынша жазудағы қиыншылықтар. Оқудың бірінші жылының бірінші жарты жылдығында анықталады.

2. Жазу үрдісін қалыптастырудың бұзылысы. Көрсеткіштері: жазба және баспа әріптерді әр түрлі көсеткіштері (оптикалық, моторлы) бойынша шатастыру; мағыналық - буындық қатарды жаңғыртудағы қиыншылықтар; әріптен буын құраудағы, буыннан сөз құраудағы қиыншылықтар; әріптеп оқу; өз бетімен жазу қалыптасатын кезеңінде баспа түрдегі мәтіннен жазба түрде көшіріп жазуды іске асырудағы қиыншылықтар. Жазуда жиі кездесетін қателіктер: сөздерді дауыссыз дыбыстарсыз жазу, бірнеше сөздерді қосып жазу немесе бөлек жазу. Оқудың бірінші жылының екінші жарты жылдығында және екінші жылдың басында анықталады.

3. Дисграфия. Көрсеткіштері: бір немесе әртүрлі түрдегі тұрақты қателер. Оқудың екінші жылының екінші жарты жылдығында анықталады.

4. Дизорфография. Көрсеткіштері: оқу кезеңіне сәйкес мектеп бағдарламасының орфографиялық ережелерді жазуда қолдана алмау; жазбаша жұмыстарда көптеген орфографиялық қателер. Оқудың үшінші жылында анықталады.

Дисграфия - жазуда әріпті алмастыру, сөздің дыбыстық-буындық құрамының бұзылуы, сөйлемде жеке сөздердің бірге жазылуы, грамматизмдері тұрақты және қайталанып келетін қателермен сипатталатын жазу үрдісінің жартылай бұзылуы.

Дисграфияның пайда болуына байланысты көптеген ғылыми түсініктер берілген, бұл осы мәселенің қиын екендігін көрсетеді. Сонымен қатар, белгілі бір баланың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуының этиологиясын зерттеу, мектептегі оқу басталған уақытта бұзылысқа себеп болған факторлар әлдеқайда маңызды жаңадан пайда болған мәселелермен қиындатылған (И. Н. Садовникова). А. Н. Корнев балаларда жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуының пайда болу себептерін неғұрлым егжей-тегжейлі талдаған болатын. Ол бұл бұзылыстар әдетте, баланың қолайсыз микро және макроәлеуметтік тұрмыстық жағдайлармен ерте онтогенездегі патогенді факторлардың үйлескен әрекеті кезінде туындайтындығын көрсетеді. Өз кезегінде, автор жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу этиологиясында құбылыстарды үш топқа бөледі.

Бірінші топ – конституционалды алғышарттар: ми жартышарын функционалды мамандандыруды қалыптастырудың жеке ерекшеліктері, ата-аналарда жазбаша сөйлеу тілі бұзылысының, туыстарында психикалық аурудың бар болуы.

Екінші топ – бұл пренатальды, перинатальды және постнатальды даму кезеңіндегі зиянды әсерлер себеп еткен энцефалопатиялық бұзылыстар. Онтогенездің ерте кезеңіндегі зақымдану (пренатальды кезең), жиі ми қабығы асты құрылымдардың даму аномалияларын тудырады. Зиянды факторларының әсер етуі, "дизонтогения" атауын алған (өрескел емес мидың резидуалдық жай-күйі), ми жүйесінің дамуының, біркелкі емес жекелеген ми функцияларының (ең аз ми дисфункциясы) ауытқуына алып келеді. Мидың кез-келген бөлігінің біркелкі дамымауы белгілі бір функцияны қамтамасыз ететін психиканың функционалды жүйесін қалыптастыруға кері әсер етеді.

Нейропсихология мәліметтеріне сәйкес, мидың маңдай бөлігінің функционалды қалыптаспауы және осыған байланысты психикалық қызметтің нейродинамикалық компонентінің жеткіліксіздігі жазуды қызмет ретінде ұйымдастырудағы бұзылыс ретінде көрінуі мүмкін.

Оң жақ жартышардың функционалды қалыптаспауы жеткіліксіз кеңістіктік түсініктерде, кеңістікте іс-қимылдарды ұйымдастырудың бұзылуында, естіп-сөйлеу және көру эталондарын жаңғырту тәртібінің бұзылуында байқалуы мүмкін. Сол жақ самай бөлігінің функционалды қалыптаспауы дыбыстарды ажыратудың бұзылуына, баланың фонематикалық естуін қалыптастырудағы бұзылысқа, естіп-сөйлеу есте сақтаудың тапшылығына алып келетін қиындықтарға итермелейді. А.Н.Корнев жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу патогенезімен дизонтогенездің үш нұсқасын байланыстырады:

- психикалық функциялардың дамуының артта қалуы;
- жеке сенсорлы-моторлы және интеллектуалды функциялардың дамуының біркелкі еместігі;
- бірқатар психикалық функциялардың парциальды дамымай қалғандығы.

Үшінші топтағы дисграфияның пайда болуының себебі – ол жағымсыз әлеуметтік және сыртқы орта факторы. Олардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу патогенезіне әсері елеулі болуы мүмкін. Автор мұндай факторларға жатқызады:

- сауаттылыққа үйретудің баланың ер жету уақытмен дұрыс сәйкес келмеуі;
- сауаттылыққа қатысты талаптың көлемі мен деңгейінің баланың мүмкіндіктеріне сәйкес келмеуі;
- оқытудың әдістері мен қарқынының баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес болмауы.

Осылайша, жазбаша сөйлеу тілін меңгерудегі қиыншылықтар негізінен, үш топтағы көріністердің үйлесуінің нәтижесі ретінде пайда болады: ми жүйелерінің биологиялық жетіспеушілігінен; осы негізде пайда болатын функционалды жетіспеушіліктер; жоғары талап қоятын сыртқы орта жағдайлары.

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы бастауыш сынып оқушыларында басқа бұзылыстармен салыстарғанда кең таралған. Оқу бастала салысымен мұғалімдер кейбір оқушыларда жазуды меңгерудегі қиындықтары байқала бастайтынын айтады. Олар өз кезегінде тұрақты қателерге айналып, дисграфия деп аталуы мүмкін.

Балалардың психикалық дамуындағы айырмашылығы және олардың жазуды меңгеруге дайындығы барлық оқу әрекетін жалпы алғанда өте жоғары. Терең ойлы мұғалім оқу үрдісі кезінде айырмашылықтарды ескереді және жеке ықпалды, ерекше оқу стилі мен жылдамдықты қажет ететін балаларды анықтайды. Алайда заманауи бастауыш мектеп құрылымында, олардың бағдарламалық талаптарында, сонымен бірге оқушы саны көп үлкен сыныптарда мұғалімге мұндай міндетті орындау оңай емес. Басқа оқушыларға қарағанда, ақпаратты қабылдау мен қайта өңдеудің ерекшеліктері айқын көрінетін балалар жиі өзінің қиындықтарымен бірге - бір қалып отырады, уақыт өте келе бұл қиындықтар оқу әрекетінде, соның ішінде жазуда тұрақты сәтсіздікке алып келеді.

Жылдан жылға бастауыш сыныпта жазу бұзылыстары бар балалардың саны артуда.

Жазу бұзылыстары туралы ілім 100 жылдан астам уақыт белгілі. Алайда осы күнге дейін аталмыш бұзылыстарды диагностикалау, түзету мәселелері өзекті болып қалып отыр. Ол өз кезегінде жалпы білім беретін мектептердің оқушылары арасында жазу бұзылыстарының кеңінен таралуымен және оларды түзетудегі қиыншылықтармен байланысты.

М.С. Грушевская өзінің диссертациялық жұмысында жалпы білім беретін мектептегі I сыныпта оқитын балалардағы сөйлеу тілінің жалпы дамуының олардың жазбаша сөйлеу тіліне тигізетін әсерін зерттей келе, жазудағы бұзылыс жалпы білім беретін мектептерде кездесетін жиі құбылыс екендігін атап өтті. Жазбаша сөйлеу тілі бұзылған көптеген балаларда сөйлеу тілінің жалпы дамуының әртүрлі деңгейлері байқалатындығын айтқан болатын.

Қ.Қ.Өмірбекова мен А.С.Тухышева жалпы білім беретін мектеп оқушыларының, атап айтқанда 2-4 сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайына салыстырмалы зерттеу жүргізе келе бастауыш сынып оқушыларында көп кездесетін қате түрлерін анықтады: екінші сыныпта шатастыру, тастап кету, орнын алмастыру, артық әріпті, буынды қосып жазу, үшінші сыныпта шатастыру, тастап кету, орнын алмастыру, бөлек жазу, ал төртінші сыныпта шатастыру және тастап кету, бірге жазу, бөлек жазу қателері жиі кездескен.

З.А.Мовкебаева мен Г.Н.Ибдиминова өздерінің жүргізген зерттеу жұмыстарының нәтижесінде жалпы білім беретін мектептің бастауыш, соның ішінде 2-4 сынып оқушыларының жазбаша жұмыстарында ерекше қателердің кең ауқымда таралғандығын анықтады. Ал бұл жағдай өз кезегінде жалпы білім беретін мектеп оқушыларының жазуындағы кездесетін ерекше қате түрлерін жою мақсатында логопедиялық жұмыстың қажет екенін нақтылай түседі.

Біздің зерттеуіміздің мақсаты үшінші сынып оқушыларындағы жазу бұзылыстарын анықтау болып табылады.

Бастауыш сынып оқушыларының жазу бұзылыстарының ерекшеліктерін анықтау үшін біз Т.В.Ахутианың, Т.А.Фотекованың әдістемелерінен тапсырмалар және тапсырмалардың бөлімдерін іріктеп, қазақ тілді балаларға бейімдедік. Жалпы осы ғалымдар ұсынған әдістемелер мынадай бөлімдерден құралған: 1 бөлім – Ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктерін тексеруге бағытталса, 2 бөлім – Жазбаша сөйлеу тілі тексеруге арналған. 1 бөлімнің өзі 2 блок, 6 сериядан, ал 2 бөлім 3 сериядан тұрады.

Ал біз тексеру жұмысын жүргізу үшін 2 бөлімнің 2 сериясын (1 серия - Тілдік талдау дағдысын тексеру, 2 серия - Жазу дағдысын тексеру) алдық.

Әдістеме қамтиды:

1. Сөйлемдегі сөздерге талдау дағдысын тексеру
2. Сөздерді буынға бөлу дағдысын тексеру
3. Фонематикалық талдау, жинақтауды тексеру:
Сөздегі дыбыстың орнын басқа дыбыстарға сүйеніп анықтау
Сөздегі дыбыстың санын анықтау
Белгілі дыбыс санына байланысты сөздерді ойлап табу
4. Жазу дағдысын тексеру:
Әріптік, буындық диктант
Сөздік диктант
Мәтіндік диктант
Сурет бойынша әңгіме құрау

Жазбаша сөйлеу тілінің ерекшеліктерін тексеру

Бірінші серия

Мақсаты: Тілдің талдау дағдысын тексеру

Сипаттамасы: балаға сөйлемді сөздерге талдау, сөздерді буынға бөлу, фонематикалық талдау, жинақтау дағдысын тексеруге арналған сұрақтар қойылады.

Нұсқау: Мен қойған сұрақтарға жауап бер.

- «Әсет мысықпен, күшікпен ойнағанды жақсы көреді» сөйлемінде қанша сөз бар? (6)
- Осы сөйлемдегі екінші сөзді ата. (мысықпен)
- «Қайсар мен Асқар қамыс арасынан тасбақаны көрді» сөйлемінде қанша сөз бар? (7)
- «Тау» сөзінде қанша буын бар? (1буын)
- «Дәптер» сөзінде қанша буын бар? (2 буын)
- «Терезе» сөзінде қанша буын бар? (3буын)
- «Терезе» сөзіндегі үшінші буынды ата. (зе)
- «Ою» сөзінде қанша дыбыс бар? (3 дыбыс)
- «Қоян» сөзінде қанша дыбыс бар? (5 дыбыс)
- «Парта» сөзінде бірінші тұрған дыбысты ата. (п)
- «Қасқыр» сөзіндегі үшінші дыбысты ата. (с)
- «Қасқыр» сөзіндегі «с» дыбысынан кейін қандай дыбыс? (к)
- «Тышқан» сөзіндегі «к» дыбысының алдында қандай дыбыс? (ш)
- Д, ы, р, о, н, қ, ы осы дыбыстардан сөз құра. (орындық)
- Р, қ, ғ, а, л, а, шы осы дыбыстардан сөз құра. (қарлығаш)

Бағалау

3 балл – дұрыс жауап;

2 балл – өзін-өзі түзету;

1 балл – көмек көрсеткеннен кейінгі дұрыс жауап;

0 балл - көмек көрсеткеннен кейінгі дұрыс емес жауап.

Екінші серия

Мақсаты: Жазу дағдысын тексеру.

Сипаттамасы: балаға ең алдымен А – әріптік қатар ұсынылады, кейін Ә – ашық буын қатары, Б – тұйық буын қатары және В – дауыссыз дыбыстардың қатар келетін буын қатары ұсынылады.

Сөздік диктант кезінде мұғалім оқиды, оқушылар жазады. Мәтіндік диктантты жазу барысында, алдымен балаларды мәтінді толығымен оқып таныстыру керек. Содан кейін бірінші рет оқиды оқушылар тыңдайды, екінші ретте жазады, үшіншісінде тексереді.

Нұсқау: Мен оқимын, сендер жазасыңдар.

Әріптік, буындық диктант

А) С, ұ, з, ү, ш, к, н, ф, ң, х, п, ж, ғ, ы, р, ө, ц, ч, і, в, б, о, г, ё, й, я, э, ю

Ә) са, зу, шу, на, фу, хэ, пу, жо, ға, ро, цо, ча, ву, бу

Б) аб, ув, ац, ус, ур, оп, ыз, уч, аж, оф, эш, ох,

В) сва, шпо, чпу, цвэ, збо, фру, жно, мгу

Сөздік диктант

Троллейбус, жиен, зығыр, футбол, циркуль, велошабандоз, нағашы, чемпион, ілгіш, шахтёр, элеватор, киюластыру, аквариум, штаб, бозінген, эстафета, экспресс, жиһанкез, археолог.

Мәтіндік диктант

Алматы

Алматы – Қазақстан республикасының оңтүстік астанасы. Ол өндіріс, ғылым және мәдениет орталығы. Ол Алатау тауының бөктерінде жайғасқан. Алматы әдемі, сұлу,

көзтартарлық көркем қала. Қысы жылы, жайлы, ырғарлы болады. Көктемде, жазда Алматы қызыл, жасыл бояуға енеді. Күзде дүниежүзіне әйгілі апорт алмасы піседі.

Бағалау

45 – орфографиялық немесе пунктуациялық немесе сөзді тастап кету ережелерін бұзумен байланысты 3 қатеден көп емес.

30 – орфографиялық немесе пунктуациялық 5 –ке дейінгі қателер және/немесе 1-2 дисграфиялық. 15- 5-ке дейінгі орфографиялық және пунктуациялық қателер және/немесе 5-тен көп емес дисграфиялық қателер.

0 – көптеген дисграфиялық, орфографиялық және пунктуациялық қателер.

Сурет бойынша әңгіме құрау

Мақсаты: баланың байланыстырып сөйлеу тілін, сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеру.

Сипаттамасы: балаға сурет беріледі, сол суретке тақырып қойып, әңгіме құрастыру ұсынылады.

Нұсқау: Суретке мұқият қараңдар, не бейнеленген? Осы суретке ат қойып, әңгіме құраңдар, оны парақ бетіне түсіріңдер.

Бағалау

45 – суретте бейнеленген іс-әрекеттердің барлығы баяндалған. Сөйлемдер өзара байланысты, олардың грамматикалық құрылысы сақталған.

30 - суретте айқын бейнеленген әрекеттер ғана баяндалған. Сөйлемдерді байланыстыруда қателіктер кездеседі.

15 - суретте бейнеленген іс-әрекеттердің бір-екеуі баяндалған. Сөйлемдердің грамматикалық құрылысы сақталмаған.

0 – суретте бейнеленген іс-әрекеттер мүлдем дұрыс баяндалмаған.

Осы әдістемелерді қолдана отырып жалпы білім беретін мектептің 3 сынып оқушыларында кездесетін жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын тексеруге болады.

Дисграфияның алдын-алу бойынша жұмысты мектеп жасына дейінгі уақытта бастаған жөн. Сол кездің өзінде бірқатар балаларда дисграфияға бейімділік байқалуы мүмкін. Дисграфия өзінен-өзі жойылмайды, оны түзету және ретке келтіру керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Начальная школа. 1999.*
2. *Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) Дефектология. – 1994. -№1. – с. 52-55.*
3. *Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003.*
4. *М.С. Грушевская «Дисграфия у младших школьников» диссертация, 1982.*
5. *Ахутина Т.В., Фотекова А.Н. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. - М, 2002г.*

УДК : 376.2
МРНТИ:14.29.29

Мамашева А.И.¹, Научный руководитель: Денисова И.А.²

¹Студентка 4 курса КазНПУ им. Абая специальности: 5В010500-Дефектология,
loropedy@mail.ru

²к.п.н., ст. преп. кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, irenadenisova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация

В статье рассматривается специфика использования ИКТ в работе логопеда по формированию фонематических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Были определены особенности формирования фонематических представлений у детей с ТНР с применением свободных мультимедийных сетевых ресурсов и разработаны специальные приемы использования ИКТ в период обучения грамоте с учетом особенностей речевого развития учащихся

Ключевые слова: ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), фонематические представления, уровнево - иерархическое строение ЦНС, манипулятивная деятельность, указательный жест.

Аңдатпа

ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІН ДАМУ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ АКТ ПАЙДАЛАНУ

Мамашева А.И.¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ 5В010500-Дефектология мамандығының студенті, loropedy@mail.ru

Ғылыми жетекші: Денисова И.А.²

²п. з. к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру к кафедрасының оқытушысы,
irenadenisova@mail.ru

Мақалада лгопедтің сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары бар балалардың фонематикалық түсініктерін қалыптастырудағы АКТ пайдалану қарастырылған. Сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары бар балалардың фонематикалық түсініктерін қалыптастыру ерекшеліктері анықталып, осы ерекшеліктерді есепке ала отырып АКТ қолданудың арнайы тәсілдері шығарылды.

Түйін сөздер: АКТ (ақпараттық және коммуникациялық технологиялар), фонематикалық өкілдіктері, деңгейі - орталық жүйке жүйесінің иерархиялық құрылымы, үлестірмелі қызметі, қимылды меңзегіш.

Abstract

USE OF ICT IN THE DEVELOPMENT AND CORRECTION PHONEMIC REPRESENTATIONS

A. Mamasheva.¹ I.A. Denisova²

¹The 4th course Student of KazNPU. Abay specialty: 5B010500-Defectology, loropedy@mail.ru

²Supervisor, PhD of Special Education Department, KazNPU. named after Abai, irenadenisova@mail.ru

The article deals with the specifics of the use of ICT in the work of a speech therapist for the formation of phonemic representations in children with severe speech disorders. It was defined features of the formation of phonemic representations in children with severe speech disorders and developed special techniques of using ICT with these features

Keywords: ICT (information and communication technologies), phonemic representations, level - the hierarchical structure of the central nervous system, manipulative activities, pointing gesture.

21 век ознаменовался новым этапом в развитии общества, связанным с формированием информационной культуры. Технические устройства используются в разных видах деятельности, в том числе и образовательной. Применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс.

Что же такое ИКТ? Информационно-коммуникационные технологии в образовании (*ИКТ*) - это комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования, а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей.

Они позволяют воспринимать информацию на качественно новом уровне, что значительно повышает познавательную активность ребенка и принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике.

В результате работы по внедрению информационных технологий отмечено преимущества ИКТ перед традиционными средствами обучения:

1. ИКТ даёт возможность расширения использования электронных средств обучения, так как они передают информацию быстрее;

2. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей и способствуют повышению у них интереса к изучаемому материалу. Высокая динамика занятия способствует эффективному усвоению материала, развитию памяти, воображения, творчества детей;

3. Обеспечивается наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что очень важно, учитывая наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста. При этом включаются три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная;

4. Слайд-шоу и видеофрагменты позволяют показать те моменты из окружающего мира, непосредственное наблюдение которых вызывает затруднения в силу своей продолжительности или других обстоятельств: например, рост цветка, вращение планет вокруг Солнца, движение волн, вот идёт дождь;

5. ИКТ — это дополнительные возможности работы с детьми, имеющими специальные образовательные потребности. Применение компьютерной техники позволяет сделать любое коррекционное занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность.

Как показала практика, применение компьютера на логопедических занятиях помогает:

- решить проблему дефицита наглядных пособий;
- оптимизировать запоминание учебного материала;
- создать ситуацию занимательности, заинтересованности;
- вызвать интерес и желание трудиться на уроке, не отождествляя его с дополнительным занятием по русскому языку.

Позволяет:

- использовать двуполушарный подход к обучению, когда словесные методы сочетаются со зрительными;
- задействовать как визуальный канал восприятия информации учащимися (цветовая палитра, анимационные эффекты), так и аудиальный (звуковые файлы - дикторский текст, музыка), что помогает учащимся лучше понять и усвоить материал;
- оптимизировать процесс формирования правильной речи и коррекции ее недостатков;
- интенсифицировать процесс коррекции, а именно, повысить темп занятия, увеличить долю самостоятельной работы школьников. [1,с.1.]

Компьютерные технологии можно использовать на *логопедических занятиях по коррекции, диагностике речевых нарушений*, посредством

- ПК со встроенными лицензионными и авторскими программами (в соответствии с приказом № 367 МОН РК от 2007 г);
- проектора (обучающие презентации,логоритмика,электронные сказки в сенсорной комнате, использование готовых мультимедийных продуктов);
- музыкальных центров (аудиодиски с записью бытовых шумов, «голосов природы»,музыки для релаксации, музыкального сопровождения для пальчиковой, дыхательной гимнастики, физминуток)

Сегодня создан банк электронных образовательных ресурсов: компьютерные логопедические программы, компьютерные обучающие игры, мультимедийные презентации, аудиоматериал по следующим направлениям работы:

- Формирование произношения.
- Развитие фонематического восприятия, овладение элементами грамоты.
- Формирование лексико-грамматических средств языка.
- Развитие связной речи.
- Развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания.
- Здоровьесберегающие технологии.

Электронные ресурсы полагаются на основных принципах:

- полисенсорного воздействия, т. е. слуховое восприятие информации сочетается с опорой на зрительный контроль, что позволяет задействовать сохраненные анализаторы и дает возможность создания эффективных компенсаторных механизмов;
- дифференцированного подхода к обучению — программное обеспечение (ПО) или мультимедиа-продукт содержит различные по сложности или объему варианты заданий и имеет возможность индивидуальной настройки;
- объективности— ПО позволяет зафиксировать начальные данные состояния корригируемой функции, ее состояние в процессе работы и конечные данные.
- игровой деятельности;
- интерактивности.

Таким образом, электронные ресурсы делают процесс коррекции речи более эффективным и динамичным, по сравнению с традиционными методиками, так как задания в ней представлены в игровой, интерактивной форме. В том числе, если речь идет и о коррекции, развитии фонематических представлений. Фонематические представления - это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших восприятий этих слов. Для полноценного овладения чтением и письмом недостаточно умения дифференцировать звуки речи только в момент их непосредственного восприятия на слух. Необходимо, чтобы ребенок сохранял в своей памяти устойчивое представление о каждом звуке, то есть мог мысленно представить себе звучание любого звука.

Во время самостоятельного чтения и письма он может соотнести каждый звук с соответствующей ему буквой только на основе таких мысленных представлений о звуках — ведь в это время он не имеет возможности воспринимать эти звуки на слух.

Недоразвитие фонематических представлений приводит к трудностям в овладении процессом чтения и письма. **Фонематические представления-это ОСНОВА обучения грамоте.**

При их коррекции необходимо учитывать этапы формирования представления о звуках и звукопроизносительных умений (рис. 1.).



Рисунок 1. Этапы формирования представления о звуках и звукопроизносительных умений

В Казахстане нет дефицита компьютерных программ для детей любого возраста. Практически во всех школах, в том числе и специальных, есть база электронных образовательных ресурсов. Но существует проблема методического обеспечения процесса их применения в работе с детьми с ОВ. Ряд исследований, проведенных в Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики (2007-2010, 2012-2014) показал, что применение в коррекционной практике компьютерных программ, так сказать, «в чистом виде», -без учета психофизических особенностей обучающихся, является малоэффективным. Как было показано в исследованиях И.А.Денисовой[2,с.56.], специфика в обучении детей с ОВР с использованием ИКТ определяется уровнево - иерархическим строением ЦНС. За внешние (реальные) и внутренние (мыслительные)

действия «отвечают» мозговые структуры разного уровня. Как это учитывается при организации специального обучения? Согласно исследованиям Ж. Пиаже, любое учебное умение должно отрабатываться по схеме: от реальных манипулятивных действий на уровне наглядно-практического или наглядно-образного интеллекта, к работе на уровне абстрактно-языковых (виртуальных) действий. Деятельность с компьютером, как известно, является по сути виртуальной, абстрактной, то есть ИКТ может обеспечить только второй этап обучения.

Обязанностью логопеда при использовании ИКТ на занятии становится: обеспечить содержание деятельности на первом, наглядно-практическом, докомпьютерном этапе. По определению, это должны быть реальные манипуляции с традиционными трехмерными или плоскими дидактическими объектами. При этом каждое действие должно быть озвучено. Эффективность такого применения ИКТ при коррекции письма, - с организацией докомпьютерного этапа, - была доказана с помощью эксперимента с участием контрольной и экспериментальной групп учащихся с дисграфическими и дизорфографическими проявлениями, обусловленными тяжелыми нарушениями речи.

Применение на докомпьютерном этапе реальных дидактических объектов, являющихся реальным воплощением объектов виртуальных, из компьютерной программы, повысило эффективность использования компьютера в работе логопеда.

С помощью специального эксперимента в рамках дипломного исследования нами было решено определить значимость докомпьютерного этапа в работе с детьми, которые еще только приступают к изучению грамоты

Одной из задач нашей работы было разработать содержание докомпьютерного этапа с использованием традиционных дидактических объектов в логопедической работе по коррекции фонематических представлений с применением ИКТ.

По нашему мнению, такое исследование поможет выявить скрытые возможности использования некоторых из известных компьютерных программ, широко применяемых в работе логопеда. Для исследования нами были выбраны обучающие игры по развитию фонематических представлений с сайта «Мерсибо», а именно:

- Загадка звуков;
- Домашние животные;
- Бедный дракончик;
- Паровозики;
- Волк и овцы;

Все перечисленные выше мультимедийные сетевые игры находятся в свободном доступе. Для выполнения эксперимента нами было заранее изучено содержание всех компьютерных заданий. На их основе мы разработали наглядно-дидактические задания, которые полностью соответствовали компьютерным.

На первом этапе нами была проведена диагностика имеющихся у детей фонематических представлений. Эксперимент показал, что 92% участников имеют уровень развития фонематических представлений, не соответствующий требованиям программы, то есть не владеют в должной мере даже простыми формами фонематического анализа

На втором этапе, используя возможности функции «Printscreen», мы разработали дидактические средства, а также содержание и формулировки инструкций, аналогичные тем, с которыми детям предстоит столкнуться при работе с компьютером. А затем провели работу с использованием всех этих материалов. Основной акцент был сделан на обязательном использовании манипуляций и проговаривании действий с применением глаголов: приложил, придвинул, отодвинул, соединил.



Рисунок 2. Образцы дидактических пособий-Рабочих листов, полученных , с помощью функции «Printscreen»

На третьем этапе участники эксперимента играли в обучающие компьютерные игры, уже знакомые им по докомпьютерному этапу. Ученики практически все задания на компьютере выполняли самостоятельно, в редких случаях оказывалась направляющая помощь с нашей стороны. В ходе эксперимента мы наблюдали, как многие дети при выполнении компьютерных заданий использовали указательный жест, что говорит о недостаточной сформированности у них наглядно-образного и абстрактного мышления.

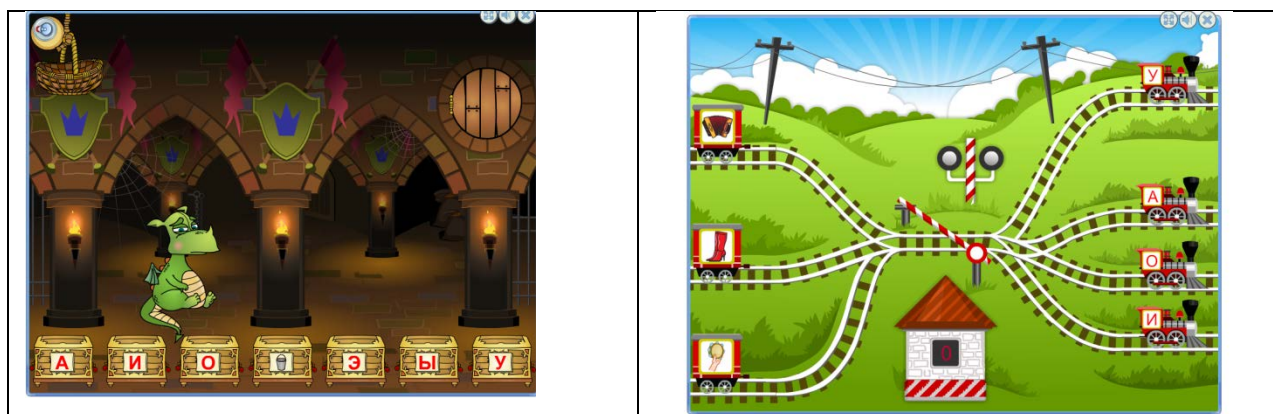


Рисунок 3 Примеры(скрин-шоты) компьютерных игр, которые были использованы в эксперименте:«Бедный дракончик»(соотнесение буквы и звука) и «Паровозики»(определение ударных гласных)

В заключение 3-го этапа была проведена проверочная работа, которая показала значительное продвижение обучающихся на пути формирования фонематических представлений. Определение степени эффективности докомпьютерного этапа в работе с детьми, изучающими грамоту, будет целью следующего этапа наших исследований.

Очевидно, что, в силу недостаточного развития у детей с ТНР абстрактно-языковой деятельности, мультимедийные программы по развитию и коррекции фонематических представлений должны использоваться не самостоятельно, а в виде комплекса, включающего, наряду с программным обеспечением, и традиционные дидактические объекты. Реальная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта. Все манипуляции должны быть озвучены.

В заключение хочется отметить, что необходимо и целесообразно использовать ИКТ в различных видах образовательной деятельности. Совместная организованная деятельность педагога с детьми имеет свою специфику, она должна быть эмоциональной, яркой, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видеозаписей. Всё это может обеспечить нам компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. Использование информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития

ребёнка достаточно эффективным, откроет новые возможности образования не только для самого ребёнка, но и для педагога. [3,с.18.],

Список использованной литературы:

- 1 «Использование информационно-коммуникационных технологий в работе логопеда», [Электрон.ресурс]. – 2016. – URL:<https://infourok.ru/> (дата обращения: 15.02.2017)
2. И.А.Денисова. Особенности применения компьютерных программ в логопедической работе по предупреждению нарушений письма. \Вестник КазНПУ. Сер. Специальная педагогика.-2013 -№4 (35).- С. 56
- 3 Беспальк, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). \Беспалько В. П. - Москва – Воронеж: НПО “Модэк”, - 2002.- 342с.

УДК 376-056.3:37.013.75

МРНТИ: 14.29.37

А.К.Сатова¹, Л.Р.Миросланова²

¹д.психол.н., профессор, КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра специального образования

*²магистрант 2 курса КазНПУ им. Абая.
г.Алматы, Республика Казахстан*

СИСТЕМА ABLLS-R КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ.

Аннотация

В статье описывается экспериментальное исследование (констатирующей эксперимент) зрительного восприятия детей с аутизмом. Приведены результаты анализа данных констатирующего эксперимента. Дается характеристика диагностическому специализированному инструменту оценки - система отслеживания навыков ABLLS-R, разработанная профессором Джеймсом У. Партингтоном.

Ключевые слова: аутизм, зрительное восприятие, диагностический инструмент ABLLS-R, констатирующий эксперимент, тестовые пробы.

Аңдатпа

А.К.Сатова¹, Л.Р.Миросланова²

АУТИЗМ БАЛАЛАРДЫҢ КӨРІП ҚАБЫЛДАУЫН ЗЕРТТЕУДЕГЫ ABLLS-R ЖҮЙЕСЫ

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

²Абай атындағы ҚазҰПУ Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

Бұл мақалада аутизммен ауыратын балалардың көзбен көріп қабылдауы (констатациялық эксперимент) экспериментальді зерттелген. Констатациялық эксперименттің нәтижелері көрсетілген. Профессор Джеймс У.Партинтонмен шығарылған ABLLS-R дағдыларды бағалау жүйесінің диагностикалық құралы мамандандырылған бақылауды сипаттайды.

Түйін сөздер: аутизм, көріп қабылдау, ABLLS-R диагностикалық құралы, констатациялық эксперимент, сынақ тесттері.

Abstract

THE ABLLS-R SYSTEM AS THE METHOD OF THE RESEARCH OF VISUAL PERCEPTION AT CHILDREN WITH AUTISM

.Satova A.K¹. Miroslanova L².

*¹Doctor of Psychology, Professor, KazNPU named after Abai,
Almaty, Kazakhstan*

²2st course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai,

Almaty, Kazakhstan

This article describes the first experiments of correctional work with children suffers from autism in Kazakhstan basic approaches and techniques used in the correctional-developing work with children in this category, it describes the implemented programs to support children with autism whose aim is the creation of conditions for autistic children and their families so that they could receive a full professional assistance from specialists, reveals the activity of the first resource center for children with autism "Asyl Miras".

Keywords: children with autism, applied behavior analysis, autism spectrum disorder, resource center, community of non-profit organizations, correctional and educational programs.

В настоящее время во всем мире наблюдается рост количества детей с аутизмом. По данным Всемирной организации здоровья, 1 ребенок из 160 детей в мире страдает аутизмом [1]. Эта оценка является усредненной цифрой, и сообщаемая распространенность значительно варьируется в разных странах.

Аутизм представляет собой группу нарушений развития, основными признаками которых являются нарушения коммуникативной, когнитивной, речевой сфер и наличие стереотипного, повторяющегося поведения [2]. В ряду этих нарушений присутствует и дефицит зрительного восприятия, усугубляющий трудности обучения и воспитания детей с аутизмом.

Недостатки зрительного восприятия наблюдаются у детей с аутизмом, начиная с раннего возраста. Проявления данного нарушения могут быть различными, например, этологически значимые стимулы, такие, как человеческое лицо, глаза, часто не вызывают у них той реакции, которая типична для нормативных детей и т.д.

В силу вышесказанного, целью данного исследования является выявление нарушений различных свойств зрительного восприятия, таких как: избирательность/предметность, целостность/детальность, апперцепция/антиципация, а также константность/обобщенность.

Для проведения исследования мы использовали специализированный инструмент оценки - систему отслеживания навыков ABLLS-R, разработанную профессором Джеймсом У. Партингтоном [3]. Это практичный и удобный инструмент, который используется специалистами во всем мире для выявления уровня сформированности различных жизненно важных навыков у детей с аутизмом. Кроме того, он значительно облегчает идентификацию навыков, необходимых ребенку, чтобы эффективно общаться и учиться на повседневном опыте.

ABLLS-R обеспечивает всесторонний обзор 544 навыков, разделенных на 25 функциональных сфер: речевое развитие, социальное взаимодействие, самообслуживание, академические (в т.ч., навыки зрительного восприятия) и моторные навыки, которые типично развивающиеся дети приобретают до достижения детсадовского возраста (2-2,5 года), и другие. Элементы задачи в каждой области навыков расположены от более простых к более сложным задачам [3].

Мы провели экспериментальное исследование зрительного восприятия (констатирующий эксперимент), в котором участвовали 40 детей и были использованы такие тестовые пробы, как:

- 1 Собираение пазлов с цельной вставкой.
- 2 «Почтовый ящик» и/или «Коробочка форм».
- 3 Сравнение предметов путем непосредственного сопоставления элементов «один к одному».
- 4 Сопоставление предмета с изображением .
- 5 Сопоставление идентичных картинок с образцом.
- 6 Сопоставление изображения с предметом .
- 8 Сортирование неидентичных предметов.
- 9 Дизайн с использованием блок-карты.
- 10 Пазлы с множественными местами соединения в рамке (типа, встраиваемого).
- 11 Пазлы с рамкой с квадратным контуром.
- 12 Составление блок-схемы из картинки.
- 13 Последовательность образцов соответствующая визуальной модели.
- 14 Пазлы с несколькими элементами, которые необходимо разместить рядом.
- 15 Картинки-загадки (пазлы).
- 16 Подбор картинок-ассоциаций.
- 17 Сортирование по функциям.
- 18 Сортирование по свойствам (признакам).
- 19 Сортирование по классу.
- 20 Реплицирование (копирование) последовательности модели предметов.

- 21 Задержка нахождение образца.
- 22 Расширение образца.
- 23 Репликация (копирование) простых трехмерных объектов.
- 24 Зависимые последовательности соотношений.
- 25 Серийность.
- 26 Графические последовательности.
- 27 Лабиринты [4].

В результате экспериментального исследования были выявлены существенные недостатки развития зрительного восприятия (таблицы 1-4).

Таблица 1 - Показатели избирательности/предметности зрительного восприятия детей с аутизмом

Методики	Степени освоения навыка					Всего
	низкая 0 (%)	ниже среднего 25 (%)	средняя 50 (%)	выше среднего 75 (%)	высокая 100 (%)	
Почтовый ящик	30	25	7.5	2.5	35	100%
Сравнение предметов путем непосредственного сопоставления элементов «один к одному»	52.5	7.5	10	5	25	100%
Последовательность образцов соответствующая визуальной модели	85	0	2.5	7.5	5	100%
Картинки-загадки (пазлы)	75	0	7.5	0	17.5	100%
Репликация (копирование) простых трехмерных объектов	72.5	0	15	0	12.5	100%
В среднем:	63	6.5	8.5	3	19	100

Как видим, низкая степень освоения навыка избирательности/предметности зрительного восприятия выявлена, в среднем, у 63% детей; ниже среднего у 6.5%; средняя у 8.5%. В то же время выше среднего у 3%, а высокая у 19% детей. Определенное количество детей с аутизмом имеют высокую и выше среднего степень освоенности навыка избирательности/предметности.

Таблица 2 - Показатели целостности/детальности зрительного восприятия детей с аутизмом

Методики	Степени освоения навыка					Всего
	низкая 0 (%)	ниже среднего 25 (%)	средняя 50 (%)	выше среднего 75 (%)	высокая 100 (%)	
Собирание пазлов с цельной вставкой	25	12.5	12.5	5	45	100%
Сопоставление изображения с предметом	50	0	15	0	35	100%
Подбор картинок- ассоциаций	80	2.5	7.5	5	5	100%
Сортирование по функциям	77.5	5	2.5	7.5	7.5	100%
Расширение образца	72.5	12.5	7.5	0	7.5	100%
Серийность	80	7.5	2.5	5	5	100%
Графические последовательности	90	5	5	0	0	100%
В среднем:	67.5	6.5	7.5	3.5	15	100%

Как видим, низкая степень освоения навыка целостности/детальности зрительного восприятия выявлена, в среднем, у 67.5% детей; ниже среднего у 6.5%; средняя у 7.5%; выше среднего у 3.5%. В то же время высокая у 15% детей. Определенное количество детей с аутизмом имеют высокую степень освоенности навыка целостности/детальности.

Таблица 3 - Показатели апперцепности/антиципации зрительного восприятия детей с аутизмом

Методики	Степени освоения навыка					Всего
	низкая 0 (%)	ниже среднего 25 (%)	средняя 50 (%)	выше среднего 75 (%)	высокая 100 (%)	
Сопоставление идентичных картинок с образцом (на время)	62.5	0	22.5	0	15	100%
Сортирование неидентичных	62.5	2.5	15	7.5	12.5	100%

предметов						
Пазлы с множественными местами соединения в рамке (типа встраиваемого)	62.5	2.5	2.5	10	22.5	100%
Пазлы с рамкой с квадратным контуром	50	10	5	10	25	100%
Сортирование по классу	70	7.5	5	7.5	10	100%
Реплицирование (копирование) последовательности модели предметов	75	10	2.5	2.5	10	100%
Задержка нахождение образца	75	7.5	10	0	7.5	100%
Зависимые последовательности соотношений	82.5	0	15	0	2.5	100%
Лабиринты	82.5	0	10	0	7.5	100%
Всего:	69	4.5	9.8	4.2	12.5	100%

Как видим, низкая степень освоения навыка апперцепности/антиципации зрительного восприятия выявлена в среднем у 69% детей; ниже среднего у 4.5%; средняя у 9.8%. В то же время выше среднего у 4.2%, а высокая у 12.5% детей. Определенное количество детей с аутизмом имеют высокую и выше среднего степень освоенности навыка апперцепности/антиципации.

Таблица 4 - Показатели константности/обобщенности зрительного восприятия детей с аутизмом

Методики	Степени освоения навыка					Всего
	низкая 0 (%)	ниже среднего 25 (%)	средняя 50 (%)	выше среднего 75 (%)	высокая 100 (%)	
Сопоставление предмета с изображением	50	0	12.5	0	37.5	100%
Сопоставление идентичных картинок с образцом	45	12.5	10	15	17.5	100%
Дизайн с использованием	57.5	7.5	5	7.5	22.5	100%

блок-карты						
Составление блок-схемы из картинки.	60	10	5	5	20	100%
Пазлы с несколькими элементами	50	12.5	10	5	22.5	100%
Сортирование по свойствам (признакам)	80	5	10	2.5	2.5	100%
Всего:	57	7.9	8.8	5.8	20.5	100%

Как видим, низкая степень освоения навыка константности/обобщенности зрительного восприятия выявлена в среднем у 57% детей; ниже среднего у 7.9%; средняя у 8.8%. В то же время выше среднего у 5.8%, а высокая у 20.5% детей. Определенное количество детей с аутизмом имеют высокую и выше среднего степень освоенности навыка константности/обобщенности. Считаем, что это связано с неоднородностью выборок испытуемых (в констатирующем эксперименте участвовали дети 6-9 лет с диагнозами аутизм по классификации О.С.Никольской I-IV группы). Аутичные дети этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных [5].

Таким образом, у подавляющего большинства детей, участвовавших в эксперименте, выявлены существенные недостатки развития навыков зрительного восприятия. Так дети не смотрят в глаза, не видят целостность картинки, не владеют навыком зрительного соотнесения предмета с картинкой и др.

На основании результатов проведенного исследования нами сформулированы следующие выводы:

1. Не у всех детей с аутизмом выражено страдает зрительное восприятие;
2. На наш взгляд, недостаточная сформированность зрительного восприятия может препятствовать усвоению жизненно важных навыков, таких как самообслуживание, забота о здоровье и др.;
3. Кроме того, недостаточность зрительного восприятия может привести к социальной депривации детей с аутизмом.
4. Несформированность или частичная сформированность зрительного восприятия является значительным препятствием для усвоения академических знаний. Поэтому считаем необходимым разработать комплексную индивидуально-развивающую программу, направленную на формирование зрительного восприятия, что и станет задачей нашего дальнейшего исследования.

Список использованной литературы:

1 Информационный бюллетень. Февраль 2016 г.

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/ru/>

2 Д. С. Переверзева, Н.Л. Горбачевская. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра

<http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP022013/szp-1301.htm>

3 ABLLS

<http://gcschoolforautism.org/index.php/ourprograms/ablls>

4 ABLLS-R: The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised. An assessment, curriculum guide, and skills tracking system for children with autism or other developmental disabilities. The ABLLS-R Protocol. James W.Partington, Ph.D., BCBA-D. September, 2010. Version 3.2

5 Лебединская К.С., Никольская О.С. Клинико психологическая классификация.

<http://www.autism.ru/read.asp?id=25&vol=0>

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК: 376 – 056.2

МРНТИ: 14.39.05:

Makina L. Kh¹, Nurlanbekova A. D²

FORMS AND STAGES OF WORK WITH PARENTS, WHO HAVE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS. RESULTS OF PRIMARY AND FINAL INSPECTION OF CHILDREN OF THE RESEARCHED GROUP.

¹Candidate of psychology sciences, assistant professor, KazNPUnamed after Abai

*²Senior lecturer, KazNPUnamed after Abai
Almaty, Kazakhstan*

The article considers in detail the features of work between special teachers and parents, who have children with deviations, discussed in detail the role of their joint work. The comparative characteristic of children with normal development, and children with special needs. The connection between education and training activities.

Keywords: defectology, special education, children with disabilities, professional activity, pedagogical counseling, diagnosis of children, special child, corrective-developing training.

Аңдатпа

Макина Л.Х¹, Нурланбекова А.Д².

ДАМУЫНДА АУЫТҚУЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ЖҰМЫСТЫҢ КЕЗЕҢДЕРІ МЕН ФОРМАЛАРЫ. ЗЕРТТЕЛЕТІН ТОП БАЛАЛАРДЫ АЛҒАШҚЫ ЖӘНЕ ҚОРЫТЫНДЫ ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

¹психология ғылымдарының кандидаты, доцент

²арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, aigerym_d85@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

Мақалада отбасында мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелетін ата-аналармен жұмыс жасаудың ерекшеліктері қарастырылады. Баланы тұлға ретінде тәрбиелеуде оны қоршайтын кіші немесе үлкен топтардың маңызы зор. Дамуы қалыпты және аномальді баланы отбасында қатар тәрбиелеудегі ерекшеліктердің маңызы ашып көрсетіледі.

Түйін сөздер: оқыту, тәрбие үрдісі, мүмкіндігі шектеулі балалар, кәсіби іс-әрекет, аномальді даму.

Аннотация

ФОРМЫ И ЭТАПЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ. РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРВИЧНОГО И ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ ИССЛЕДУЕМОЙ ГРУППЫ

Макина Л.Х¹, Нурланбекова А.Д².

¹кандидат психологических наук, доцент

*²старший преподаватель кафедры специального образования, aigerym_d85@mail.ru
КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*

В статье анализируются вопросы совместной работы учителя и родителей детей с ограниченными возможностями. Минигруппы, в которые попадает ребенок на всех этапах его индивидуального развития, имеют большое значение в его воспитании. Раскрывается проблема одинаковых подходов к воспитанию в семье обычного и аномального ребенка.

Ключевые слова: обучение, воспитательный процесс, дети с ограниченными возможностями, аномальное развитие.

The beginning of work with parents, who have children with special needs - is the help to a family to realize the educate process.

Not always parents are ready to a joint cooperation on training and education of children with special needs, therefore, they need to be prepared. Adaptation of a family to his condition is important for the correct education and optimum development of the sick child. Many parents have got performances about the medical diagnosis of the children, about manifestations and about disease symptoms, an etiology, but badly represent structure of defect, age features of the children and respectively, in this direction correctional work shall be carried out. Most of parents begin to train the child in reading, the letter, the account, will organize additional classes with teachers, aim to give to the child that quantity information, which he isn't able to comprehend. At the same time much less attention is paid to forming of social skills. If in a family, besides "special", have a normal children, parents can compare power of their development and understand what is chronological age, that is age to which there corresponds development of their child. It is useful to talk with parents on this topic. It will help them to look in a different way at the "special" child and not to compare his achievement to achievements of other children, but only with his\her own. The "special" child develops "specially". It is necessary to explain that it isn't necessary to expect from the "special" child of too much in the training plan, but on the other hand, it is impossible to wait nothing. Especially to bring down his requirements to his behavior. To explain to parents that inadequate expectation from the child unavailable to it, at least at this stage, training level, for example, to reading will result in uneasiness and nervousness of the child, not wanting to study in general. The more the child feels that parents wait from him for improvements, certain acts and achievements, the more difficult to him to these requirements to correspond.

Unfairly high expectations can provoke effect, back to what parents expect. The made progress can be nullified. Parents need to explain at an initial stage of correctional process that it isn't necessary to expect immediate result, to expect that the achieved success at once can be estimated. The choice of adequate criteria is important for assessment of success achieved by the child. It is necessary to teach parents to be guided not out of progress, by progress signs (on improvement). Therefore an important step in work of the special teacher is the pedagogical help, pedagogical consultation of parents. It is important to create in parents the correct understanding of development's features of the child with special needs. The adequate parents understanding of reasons for rejection from normal development of the child, and also possible consequences, is a necessary condition for correctly organized education of the child. For this purpose pedagogical readings for parents of the children visiting a hospital (once a week) are carried out to Center by special teachers. And also pedagogical consultations individually with each family. On these actions the special teacher explains:

It is necessary to acquaint parents with basic provisions of correctional work, as so:

- In the course of the carried-out correctional work to observe the rights of the child, fixative in a "Conventions on the Rights of the child";
- To include in correctional occupations of all including the heaviest children with multiple deviations in development, developing the individual correctional programme for each of them;
- At assessment of advance dynamics of the child to compare him not to other children, and mainly with by itself at the previous level of development;
- To create for the child a good-natured atmosphere, psychology safety, correctly and humanely to estimate dynamics of advance of the child;
- The pedagogical forecast costs on the basis of pedagogical optimism, seeking to find in everyone the child safe psychomotor functions, positive sides of his personality and development, which we can lean on pedagogical work;
- When carrying out correctional – the developing training it is important to develop immediately positive unique originality of each child, his individual abilities and interests, help to him to realize the worthiness, to develop feel self-esteem taking into account real the realize their difficulties and problems;

- To develop the dynamic individual developing programme for each child together with parents;
- To stimulate intellectual development with a support on a mental condition of joy, calm, relaxedness;
- Gradually, but systematically to include the child in estimation of his own work;
- To teach the child to do transfer of the developed action method in similar conditions, to switch from one method of action to another, to perform tasks with manifestation of creativity and an ingenuity;
- In case of development a special technique of children with special needs training to rely on general regularities development as a regulation, and in the conditions of pathology;
- To observe the basic principles of methodical approach to education and training:
- To create special conditions for ensuring motivational aspect of activity;
- To perform a communicative orientation of training;
- Stronger individualize training;
- Comprehensively develop at the child everything productive types of activity:
Molding, drawing, manual work, application and so on;
- To treat parents as to partners in case of the organization of joint forms of correctional process;
- In correctional work to use special acceptances and methods with a support on different types of activities:
 - Subject and practical;
 - Game;
 - Elementary - labor;
- To pay the main attention to a game as leading activities of this stage.

With respect thereto in "Methodical recommendations of organization of psychology and pedagogical escort of the children with special needs ", approved by the Order of the Minister of Education N. 524 RK of December 12, 2011 in the section "Organization of Work with Parents" it is noted that "the main objectives of work with the child's family with limited opportunities are:

- 1) Forming at parents of the **adequate attitude towards the child of an active position** of his education in a family;
- 2) Assistance to parents in mastering interaction methods with the child, acceptances and methods of his education and training in the conditions of a family;
- 3) Active involvement of parents to correctional- developing work with children;
- 4) Psychological – pedagogical education of parents, studying of their psychologist – pedagogical requirements. Work with parents in various forms:
 - Individual conversations and consultations;
 - Parent lecture halls;
 - Open Days;
 - Seminars and other actions.

Parents (and other legal representatives) children with limited opportunities have the right:

- to participate in development and implementation of individual educational and correctional programs;
- to be present at educational and correctional occupations;
- to receive the advisory help;
- to obtain complete and reliable information about results of carrying out correctional– the developing process.

Thus, initial and very important stage in work with parents of children with special needs is a pedagogical help, pedagogical consultation, pedagogical education of parents.

The adequate understanding of problems arises only when parent perception of problems is transferred from emotional level to rational. That is decrease in intensity, experiences at parents perhaps only in case of them "switching from a subject of experiences to activities, orientations on a overcome of this problem. These activities-correctional–educational process aimed at the development of the child. It is the second stage of work with parents.

The third stage is development methodical the recommendation to parents in implementation of independent steps by them in education and development of the child and disclosure of the creative potential. In general methodical recommendations shall be made to parents and at all stages of work with them. Teachers, tutors and parents at the same time shall be considered as partners within complete process of socialization and adaptation of the child with special needs. It means equality of the parties, mutual respect, high level of tolerance, goodwill and interest in successful implementation of a cooperation.

For parents the way to success seems so long, and result – uncertain. Therefore, first of all, it is necessary to show to mother even if the most insignificant progress of her child in development as result of joint activities of specialists and parents in which they are partners. It isn't necessary to focus attention on failures and on inadequate acts of the child. It 'smake feel sad of parents. Undermines belief in the child's, deprives of credibility, of the relations, of the specialist and parents. The conversation with parents should be begun with what progress the child and what problems should be solved on the way of an achieved. Making these or those recommendations, the special teacher shall consider their execution and possible damage to other family members.

Starting occupations with children, it is necessary to determine the main objective of training. It is determined taking into account a specific of the safe and broken functions of the leading defect of development, a condition of intelligence, motility, level of pathology and the medical diagnosis. Before training carefully research the child. Children come to the Center with already made diagnosis in city Psychology-medical- pedagogical Consultation (further PMPC). However, the decision passed to PMPC doesn't mean what studying of the child ended. Complex studying of the child by specialists of the Center gives the chance to plan more effective treatment, and also the system of correctional and educational impact which is most providing psychophysical development of the child (The appendix 1 "The scheme of inspection of the child in case of receipt in the daily-hospital").

Skills and abilities are estimated in there parameters:

- the skill is created (green color);
- the skill is creating, that is partially created (yellow color);
- the skill isn't created (red color).

Then the quantity by these three criteria is counted (everyone) and the table in a percentage ratio and respectively is constituted, the chart general and on each child is removed.

On the 1-st and 2-dpicturethe table and the chart of monitoring for 2015 (December) and the table and the chart 2016 (beginning of March) are provided.

Table and chart 2.6.

Indicators of forming of skills and abilities of primary inspection (December, 2015)

№	Last name and name of children	1 quarter			2 quarter			3 quarter			4 quarter		
		not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed
1	Dinara A.	17	57	26	17	57	26	17	57	26	17	57	26
2	Meruyert D.	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
3	Ershat M.	52	27	21	52	27	21	52	27	21	52	27	21
4	Valerya R.	30	27	43	30	27	43	30	27	43	30	27	43
5	Abilzhan S.	3	70	27	3	70	27	3	70	27	3	70	27
6	Ernat K.	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
7	Nataliya S.	5	23	72	5	23	72	5	23	72	5	23	72
IN ALL		01.04.2015			01.07.2015			01.10.2015			31.12.2015		
		red	yel	gr	red	yel	gr	red	yel	gr	red	yel	gr
		44	29	27	44	29	27	44	29	27	44	29	27

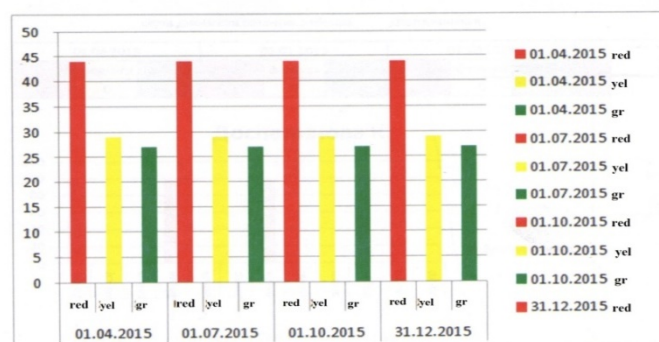


Table and chart 2.7

Indicators of final inspection (march 2016y.)

		1 quarter 2016y.		
No	Last name and name of children	not formed	forming	formed
1	Dinara A.	17	57	26
2	Meruert D.	100	0	0
3	Ershat M.	52	27	21
4	Valerya R.	30	27	43
5	Abilzhan S.	3	70	27
6	Ernat K.	100	0	0
7	Nataliya S.	5	23	72

MIDDLE INDEX	05.03.2016		
	red	yel	gr
	44	29	27

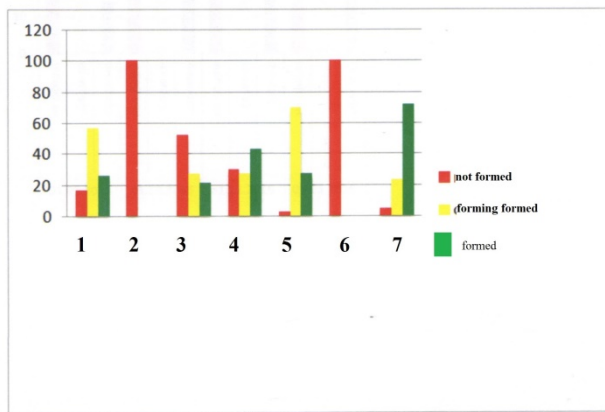
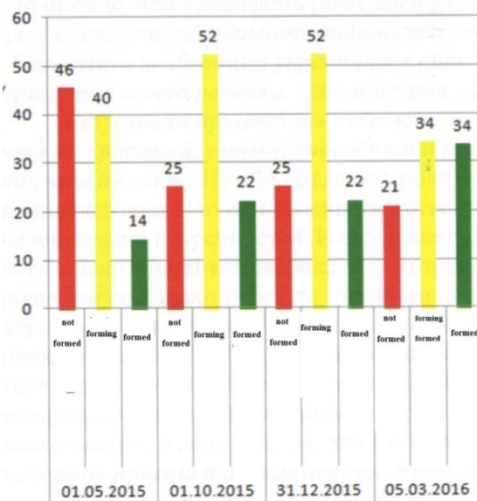


Table and chart 2.8

Indicators of primary and final inspection of the self-help skills (december 2015y. – 2016y.).

No	last name and name of children	01.03.2015			01.05.2015			01.10.2015			31.12.2015			05.03.2016		
		not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed
1	Dinara A.	71	29	0	71	29	0	43	57	0	43	57	0	53	38	
2	Meruert D.	0	57	43	0	57	43	0	57	43	0	57	43	5	37	
3	Ershat M.	28	72	0	28	72	0	0	100	0	0	100	0	23	60	
4	Valerya R.	14	43	43	14	43	43	0	57	43	0	57	43	0	19	
5	Ernat K.	100	0	0	100	0	0	71	28	0	71	28	0	81	19	
6	Karina Y.	42	42	14	42	42	14	0	43	57	0	43	57	0	34	
7	Amina D.	100	0	0	100	0	0	71	28	0	71	28	0	15	43	
8	Ilya V.	85	15	0	85	15	0	85	15	0	85	15	0	57	43	
9	Ershat M.	42	57	0	42	57	0	0	100	0	0	100	0	0	0	
IN ALL		01.03.2015			01.05.2015			01.10.2015			31.12.2015			05.03.2016		
		not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed	not formed	forming	formed
		46	40	14	46	40	14	25	52	22	25	52	22	31	34	34



Being guided by a condition of formation of these or those skills and abilities, the areas of work with parents on further development of skills which aren't created at the child or a created partially. First of all those which are created partially (yellow color).

So, for example, if at the child skills of threading of rings, a beads on a core on a lace are partially created. It is possible to begin to attract in correctional process of parents in this direction, etc.

It is very important to attract parents to a cooperation with the teacher in correctional-developing process, to participation in occupations with children that will help to change the attitude towards the child in general. But before to involve parents in joint occupations, it is necessary to give the chance to show to parents the spiritual potential. And for this purpose it is necessary to strengthen positive and unassessment acceptance of the child in parents. It is the principle "unconditional acceptance of the child".

It is unconditional to accept the child – it means, to love him not for the fact that it beautiful, smart, capable and so on, and just like that, just for the fact that it is! It is necessary to explain to parents that the need for love, for accessory, that is necessity to another, is one of fundamental human wants. And its satisfaction-is a necessary condition of normal development of the child. This requirement is satisfied when parents tell the child that he is expensive for him, necessary, important that it is just good. Such messages contain in friendly views, tender touches, direct words: "It is good that you were born in our family ", "I'm happy to see you ", "I feel good, when we are together" and so on. The famous family therapist Virginia Satir recommended to embrace the child several times a day, saying that 4 embraces are made are necessary for everyone just for survival, and the good health requires at least 8 embraces a day! It is necessary to explain also to parents that similar signs of unconditional acceptance are necessary to the child as food, they feed it emotionally, help to develop. And the discontent needs to be shown separate action of the child, but not the child in general. For this purpose it is useful for parents to make some methodical recommendations as homeworks:

1. Look as far as you manage to accept your child; for this purpose during the day (or 2 – 3) try to count:
 - how many times you addressed it with emotionally positive statements (a joyful greeting, approval, support);
 - how many time - with negative utterance (reproach, the note).

If the number of negative addresses is equal or outweighs number positive, then with communication at you not everything is safe.

Such and a set of other homeworks it is very useful to give to parents at the initial stage of a cooperation with the special teacher.

The principle of dynamic studying orients, mainly, to receipt of ideas of potential opportunities of the child. L. S. Vygotsky's provision about necessary is the cornerstone of this principle to study "a zone of the near development" of the child. To take into account not only what it carries out at the time of the research, but also that, the child will be able to reach, receiving the help from the adult. May he use this help and as at the same time its activities improve. It is necessary before correctional lessons together with parents to explain to them that at each age of of each child there is a limited circle of cases with which he can cope. Outside this circle – the case available to it only with the assistance of the adult or unavailable in general.

The small circle means all affairs with which the child copes itself, and a zone between circle borders – things which the child does only together with the adult. Outside a big circle – a task, which not in power for ones, not with the adult. Here can to explain that L. S. Vygotskii opened. It showed that in process of development of the child, the circle of cases which it begins to execute independently increases due to those affairs which it carried out together with the adult earlier, but not that which lie outside circles. In other words, tomorrow the child will carry out what today carried out with mother, namely due to the fact that it was with "mother". The zone of affairs together is gold reserves of the child, his potential on the near future. That is why it was called "a zone of the near development". Parents need to allow to present that in one child this zone wide, that is parents with him are engaged much. And at

another narrow as parents often provides it to itself. The first child will quicker develop, to feel more surely, more safely.

Therefore parents need to acquire 2 rules:

1. Undertake only what it can't execute itself, provide the rest to do most.
2. In process of development by the child of new actions, gradually give them to it. Important to parents to understand: "pledge words together - it is the magic words opening for the child a door to the area of new skills.

And "together" - it doesn't mean guidelines as if guidelines appear, work "together" stops. "Together", means "as equals", it isn't necessary to take an over position the child, children are very sensitive to it and can resist. Therefore at creation of occupations together with parents it is important to consider it. Let mothers or fathers do with the child on occupation all exercises, actions by the child's hand, both respiratory gymnastics, and physical minutes, and performance of finger-type exercises. The valuable way to save the child and itself from "guidelines" can be prompted to parents. This way is connected with one more opening of L. S. Vygotsky who found that the child learns to organize himself easier quicker if at a certain stage to help it some "external means". Pictures for a reminder, notes, instructions in the form of drawings can be these means. Here besides tasks are of great importance house. Parents can offer as homework, for example, for development of skills of independent clothing – an undressing, to make the illustrated list (in what order to put on this or that thing, etc.). Similar "external means" is not words of the adult any more, it is their replacement. It is very good to apply in this regard pictograms. Black white images or the color, replacing words are used.

- Images are attached to the corresponding objects;
- The teacher in situationally – business communication points to pictograms, learns them with the child, stimulates to display of pictograms of the child;
- There are various sets of pictograms for communication

Manual Rebus Glossary Cards (118 pictograms)

Pictogram ideogram communication system - PIC (400 symbols)

Picsyms (1800 symbols)

SPS – the drawn communicative symbols

Touch Talk – "to touch and speak"

the pictograms used by the Finnish speech therapist of Toole of the Bullet were widely adopted.

The majority of systems is recommended from 5-year age. The complex includes 340 images grouped in categories:

- actions, adjectives, orders, requests, expressions of feelings, questions, etc.
- Cards on a magnetic basis from a cardboard of black-and-white color
- The card size – 6x5 cm, a communicative cloth – 40x37 cm.

Communicative or linguistic boards.

The method is offered for work with children with a cerebral palsy.

- The communicative board is developed individually taking into account a visual, athletic, linguistic and intellectual ability of the child;
- At first boards contain a small amount of the large realistic color images or photos which are gradually replaced by pictograms, symbols;
- At the following stage of work signatures are added to pictures that brings to global reading;
- At accumulation of the dictionary there is possible a designing of offers and creation of situations for communication.

Leb - system. The system covers 60 symbols (pictograms) and with the word meanings printed under drawings can be used for work with the children having intellectual and physical deviations in the development and also for children of preschool age. The system consists of the symbols **divided into 10 groups:**

- The general signs of mutual understanding (I'm, request, to give, to specify, welcome, do, thanks, yes / is good, not present/is bad, to stop);
- The words designating quality (warmly, cold, big / there is a lot of, small / it isn't enough, it is loud, silent);
- Message on the state of health (patient, medicine, doctor);
- Ware, food (to eat, drink, bread, ice cream, vegetables, fruit, sweets, sausage);
- Household goods (the house, a table, to have a rest);
- Personal hygiene (toilet, to dress, take a shower, to brush the hair, float, sleep, to wash, brush teeth);
- Games and occupations (to go on the car, to watch TV, to go, draw, listen to music, to play music, look, play, to speak, be engaged);
- Feelings (happy, I love you, sad, scared);
- Work and rest (to celebrate, dance, study, to work, clean).

The index of symbols serves for orientation of the tutor. To system additions are possible: the book for reading, a case, a playing cube.

Two most important words is **"I WANT"**. The system purpose – to teach the child to express the desires by means of symbols. Only on the second plan there are words **"YOU HAVE TO"**.

Opportunities of application:

System applied according to the child's opportunities:

- The child can find the necessary symbol and transfer to the teacher,
- Can only point to a symbol,
- Can make a choice from 2-3 offered symbols (to play – to dance - to eat),
- Can specify a symbol by means of "the index by the head".

At communication the child can lean on the available concepts and one symbol can designate different desires. For example: symbol: "to drink".

- I want to drink something,
- I want the favorite drink,
- I have drunk, but I want more.

By means of denial it is possible to expand use of system of symbols: so for example symbols "clean, badly" can mean "I don't want to clean".

One more possibility of using system - the pictogram with a roof which serves place symbols, for example: with a roof "dining room" can designate an eat symbol.

Introduction of symbols: Daily repeating situations, such as food, drink, a toilet, washing of hands give a reason for introduction of symbols. Each symbol is entered on the basis of 2-3 concrete situations. For example, subject apple, pear, banana, orange). Specification "Do you want apple?" will be a right moment for introduction of symbol "yes" or "no".

- Each symbol surely is followed by the word.
- If children with autism have problems from «I'm» symbols, it is necessary to paste the child's photo on a symbol.
- it is necessary to think over a way of drawing attention to the child (a call, a toy).

For the immobilized person an elementary communication option – show of a consent or disagreement by means of movement of eyes:

- closing of eyes – YES, open eyes – NO;
- the rim with a pointer fixed on a forehead – movement of the head shows the necessary subject;
- the luminous pointer for switching on of a sound signal «Come here»;
- show of a consent or disagreement with the help of the minimum available movements;
- the color signals (red and white) fixed on extremities: red color – Yes, white - No.

A nonspeaking person shall acquire ability to express the needs!

In operation with parents on training of children with special needs have sensor development, namely sensor stimulation has very important role. The problem of children with violation of intelligence

consists that injury of a brain serves as a barrier of sensor stimulation by means of visual, acoustical, tactile ways, and also can create a barrier of the quitting motor response. And to step through over a barrier to force an incentive to pass through a barrier in a brain, it is possible only if to strengthen transmission of an incentive in It is central Nervous System. It means to increase:

- **frequency;**
- **intensity;**
- **incentive duration.**

For example, the child with violation of intelligence shall receive tactile stimulation 600 times a day that is impossible on occupations at Centre. Therefore if at home parents provide it sensor experience every day in addition to normal occupations at Centre, the child will be able to accumulate sufficient sensor experience better to develop and evaluate "Gnostic" his feelings.

Thus, what is received on occupations by the child at Centre shall be fixed actively at home. It is necessary that parents summarized occupations, recommendations of the special teacher.

It is necessary to avoid the conversations concerning the separate forecast of the child in respect of training, social adaptation. First of all:

- it is necessary to teach mother to attentive watch of the child's development;
- to lead a diary of supervision;
- to seize some ways for cares, upbringing, teaching of childrens;
- And also to seize some methods of correctional work.

Methods of training at first it is shown by the special teacher, who only watches further work of parents with the child. Directing actions of parents, the special teacher resorts to such methods as:

- Hint;
- Sample;
- Ignoring of unacceptable reactions of the child that leads to their "attenuation".

It is obligatory to explain to mother that in the beginning the joint action with the child, "joint action" the child's hand is necessary. Especially it concerns in work with children who don't act on display. Great patience is also required in it, and result it will be obligatory.

All this gives direct help to parents in improvement of pedagogical skills.

1. Akatov L. I. *"Social resettlement of children with limited opportunities in development. Psychological bases", the education guidance for students of higher education institutions. - VLADOS humanitarian publishing Center, 2004.*

2. Alexandrov N. V. *"Psychosexual development in case of the oligophrenia and organic damages of a brain", L., 2005.*

3. Andreyeva S. V. *"Sex education of children and teenagers with special needs", PO-IPKRO, 2004.*

4. Ashkinezer E. V. *"We develop, playing together". – Mazyr "Cheerful wind", 2015.*

5. Bagdasaryan I. S. *"Interpersonal relations in a family, having the child with violation of intelligence", Novgorod; 2010.*

6. Berezin of page V. Lisetsky K. S. *"Technology of forming of social teachers. – M, 2002.*

7. Bitova A. L. *"Forming of the speech at children with heavy speech violations: initial stages of work", VLADOS Humanitarian center, 2002.*

8. Vygotsky L. S. *"Problems of cultural development", - Collected works: 6 t. – M., 1982.*

9. Gippenreyter Yu. B. *"To communicate with the child.How?"- "Sphere"; M.; 2003.*

Г.С.Оразаева¹, А. Е.Садакбаева²

*¹к.п.н., доцент, ст.преподаватель кафедры специального образования
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

² магистрант 1 курса КазГосЖенПУ, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

В Конвенции о правах ребенка, принятой Генеральной ассамблеей ООН (1989), отмечается, что все дети обладают фундаментальными правами, однако многие из них по различным причинам нуждаются в дополнительной поддержке и помощи на разных стадиях развития для реализации своих прав. Одной из категорий детей, нуждающихся в специальной помощи, являются дети с расстройствами аутистического спектра. Сегодня в Республике Казахстан, все чаще выявляются дети с расстройствами аутистического спектра. По данным Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Республики Казахстан, за 10 лет количество детей с диагнозом «Аутизм» выросло более 10 раз.

Одним из условий эффективности социализации детей с аутизмом является обязательное включение ребенка с аутизмом в общеобразовательный процесс. Поиск эффективных путей, условий включения детей с аутизмом в современное сообщество – актуальная задача специальной педагогики. Данная проблема связана со спецификой этого нарушения, одним из необходимым условий социализации ребенка с аутистическим спектром- развитие речи, так как одним из основных проявлений расстройства аутистического спектра является: эхолалии, постоянное проговаривание звуков, повторения слов и фраз без коммуникативной направленности, фразы-цитаты, штампы, чтение стихов.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, коррекция, понимание, речь.

Аңдатпа

АУТИСТІК БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫС АРҚЫЛЫ СӨЗ ТҮСІНУІН ДАМУЫ

Г.С.Оразаева¹, А. Е.Садакбаева²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, п.ғ.к., доцент, Алматы қ., Қазақстан

*²Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің магистранты,
Алматы қ., Қазақстан*

Бала құқықтары туралы Конвенция Бас ассамблея қабылдаған БҰҰ (1989) бұл балалар құқықтарына ие, алайда олардың көбісі әр түрлі себептермен, өз құқықтарынысқа асыру үшін қосымша қолдау мен көмекті сұрайды. Осы балалардың ішінде, аутистік құбылыстары бар балалар осындай көмекке мұқтаж. Қазіргі уақытта ҚР аутистік құбылыстары бар балалардың саны көбейіп жатыр. Ұлттық ғылыми – практикалық орталығының деректері бойынша 10 жыл ішінде балалар саны аутизм диагнозы өсті, 10-нан астам рет.

Тиімді әлеуметтенудің шарттарының бірі - аутист балаларды жалпы білім беру жүйесіне қосу. Арнайы педагогиканың өзекті міндеті - аутист балалардың қазіргі қауымдастыққа енгізу шарттарын, тиімді жолдарын іздеу. Бұл мәселе, осы бұзылыстардың ерекшелігіне байланысты, әлеуметтендіру қажетті жағдайлардың бірі – сөйлеу дамуы, өйткені аутистік құбылыстарының негізгі көріністерінің бірі осылар болып табылады: эхолалии, дыбыстарды тұрақты қайталау, коммуникативтік бағыттағы қайталанған сөздер мен сөз тіркестері жоқ, сөз-нақыл сөздер, мөртаңбалары, мәнерлеп өлең оқу.

Түйін сөздер: аутизм, логопедия, түзету, түсіну.

Abstract

FEATURES OF LOGOPEDIC WORK ON DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING OF THE SPEECH IN CHILDREN WITH FRUSTRATION OF THE AUTISTIC RANGEG.

G.Orazayeva¹, A. Sadakbaeyva²

¹associate professor, senior lecturer of Abay Universitu, gulzh69@mail.ru,
Almaty, Kazakhstan

²the undergraduate of magistracy ofKazakh state women's teacher training university,
Almaty, Kazakhstan

In the Convention on the Rights of the Child, accepted by the United Nations General Assembly (1989) it is noted that all children have fundamental rights, however many of them for various reasons need additional support and the help at different stages of development for realization of the rights. One of categories of the children needing the special help are children with frustration of an autistic range. Today, in the Republic of Kazakhstan, children with frustration of an autistic range even more often come to light. According to the National scientific and practical center of correctional pedagogics of the Republic of Kazakhstan, in 10 years the number of children with the diagnosis autism grew up more than 10 times.

One of conditions of efficiency of socialization of children with autism is obligatory inclusion of the child with autism in general education process. Search of effective ways, conditions of inclusion of children with autism in modern community – an urgent problem of special pedagogics. This problem is connected with specifics of this violation, one of necessary conditions of socialization of the child with an autistic range - development of the speech as one of the main manifestations of frustration of an autistic range is: ekholaliya, constant pronunciation of sounds, repetitions of words and phrases without communicative orientation, the phrase quote, stamps, recitation.

Keywords: autism, correction, understanding, logopedy

Рост числа детей с расстройством аутистического спектра требует организации и проведения необходимости адекватной и своевременной помощи в реализации своих специфических потребностях в интеграции в образовательное пространство. Помимо моторного, сенсорного, эмоционального и социально-коммуникативного развития и т.п., особо требуется отметить необходимость проведения качественной логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра.

Специфика речевого развития ребенка определяется нарушениями коммуникативной функции речи, стереотипным использованием речевых средств и трудностями их избирательного и гибкого использования.

Известно, самая ранняя функция речи в онтогенезе - коммуникативная [1]. Речь появляется у ребенка, прежде всего для того и потому, что она нужна ему для общения и активного взаимодействия с окружающими. В процессе живого общения с близкими людьми дети раннего возраста достаточно быстро осваивают речевые средства с целью коммуникации. При этом они, подражая взрослым, не только усваивают фонетическую, лексическую, морфологическую структуру языка, но и способы их изменения соответственно контексту ситуации. Дети с расстройством аутистического спектра с трудом усваивают коммуникативное назначение речи - они не могут адекватно и гибко использовать речевые средства в различных ситуациях общения. Имея все необходимые речевые предпосылки, многие из них вообще не говорят. Другие, усваивая довольно сложные речевые формы, используют их лишь в качестве аутостимуляций. Ряд исследователей отмечают, что ребенок с расстройством аутистического спектра произнося слова, фразы и даже большие по объему тексты, порой не может поддержать даже самого простого диалога, поскольку затрудняется произвольно использовать речевые возможности и быстро перестраиваться в ситуации живого общения. Речь ребёнка с аутизмом обычно стереотипная, шаблонная, нередко, состоящая из определенных штампов и цитат, которые ребенок неизменно использует в разных ситуациях общения [2].

Трудности гибкого использования речи обуславливают появление специфических феноменов, типичных для аутистической речи:

- стереотипное воспроизведение одних и тех же неречевых и речевых звуков, слов и фраз, стихов без коммуникативной направленности;
- эхолалии: непосредственные и отставленные;
- неправильное использование личных местоимений;
- стереотипное использование глаголов в инфинитиве, повелительном наклонении;
- трудности понимания смысла речевых высказываний, особенно контекста, подтекста речи;
- нарушения диалогической речи, развертывания связных высказываний;

- безупречное произношение слов и фраз при аутостимуляции и искаженное, смазанное произношение, аграмматизмы в речи на произвольном уровне (ответы на вопросы собеседника, пересказ текста и т.д.)

О.С. Никольская [3], в психологической классификации, характеризуя детей с аутизмом, определила особенности речевого развития детей всех четырех групп, выделенных ею. Так, для детей первой группы характерно следующее: мутизм (отсутствие речи, при возможности говорить) вследствие отсутствия мотивации к речевому общению; может произнести слова и даже фразы на фоне эмоционального возбуждения («Дать», «Уйди»); иногда произносит слова (отставленные эхоталии) без коммуникативной направленности как средство аутостимуляции; нередко не реагируют на обращенную речь, не выполняют словесных просьб («глухой», «сенсорный алалик»), но нередко проявляют понимание речи, если в этом заинтересованы; может появиться и развиваться внутренняя и письменная речь.

Вторая группа характеризуется трудностями активного и гибкого использования речевых средств: эхоталии; речевые стереотипии и штампы; неправильное использование личных местоимений; неумение поддерживать диалог; неумение связно излагать свои суждения; трудности понимания контекстной речи; проявления языковой одаренности, неологизмы, словотворчество. Главная речевая трудность - нарушение семантической и коммуникативной функций речи - неспособность в действительности понять значение использования языка в качестве средства общения.

У детей третьей группы с аутизмом отмечается высокое раннее речевое развитие, хорошая память и ускоренное интеллектуальное развитие. Раннее проявление интереса к «интеллектуальным» занятиям.

Четвертая группа детей замедленно воспринимает обращенную речь. Дети плохо понимают развернутую инструкцию, с трудом вступают в процесс общения, наблюдаются трудности понимания контекстной речи.

Речь смазанная, с нарушениями звукопроизношения, лексически бедная и аграмматичная.

Таким образом, все вышесказанное дает основание сделать выводы о необходимости своевременной логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Однако, данная проблема на сегодняшний день не достаточно разработана.

Вопросы воспитания и обучения детей с аутизмом нашли отражение в работах психологов Ерсариной А.К., Баймухановой М.Е., Джангельдиновой З.Б. и других [4-6]. Исследователями рассматриваются вопросы диагностики, включения детей с расстройством аутистического спектра в общеобразовательный процесс, психолого-педагогического сопровождения. В Республике Казахстан имеется положительный опыт включения детей с аутизмом в общеобразовательную школу. При всей значимости проделанной работы, подробного описания специфики проведения логопедической работы и в частности, приемов развития понимания речи детей с расстройством аутистического спектра не достаточно.

Логопедическая работа с детьми с расстройством аутистического спектра на наш взгляд имеет свою специфику и должна строиться в первую очередь с учетом особенностей психологического развития ребенка, при котором множество дезадаптирующих особенностей поведения, когнитивного функционирования и аффективно-смысловой сферы ребенка остаются устойчивыми даже при коррекционной работе. К таким характеристикам в частности относят: трудности распознавания и адекватного использования правил социальных отношений каждой конкретной коммуникативной ситуации; стереотипные формы общения; слабое восприятия обратной связи в процессе общения и недостаток ее учета в собственном поведении.

Одной из главных задач на логопедическом занятии с детьми с расстройством аутистического спектра, является развитие понимания речи.

Понимание речи, или «смысловое восприятие речи», является необходимым условием общения. Оно включает восприятие звуков речи (фонем), узнавание слов, понимание значения слов, отношений между словами, фраз и смысла обращенной речи. С этой целью первым условием на первом этапе в работе логопеда является индивидуализация обучения. То есть, индивидуальная форма логопедического занятия.

Второе условие – установление положительного эмоционального общения, которое является стержнем, основным содержанием взаимоотношения логопеда и ребенка с расстройством аутистического спектра. Именно эмоциональное общение, станет базовым для формирования понимания речи.

Третье условие – правильная диагностическая работа по выявлению уровня понимания речи. Прежде всего, важно определить уровень понимания ребенком обращенной речи. Отклонения в понимании речи тормозят развитие активной речи у детей и влияют на весь процесс коррекционного обучения. Своевременное выявление особенностей импрессивной речи дает возможность найти наиболее адекватные методы формирования нормальной речи.

Четвертое условие - выбор приемов и методов в логопедической работе, который также будет определяться особенностями развития ребенка.

Развитие понимания у детей с расстройством аутистического спектра, на наш взгляд, должно осуществляться как в рамках системы логопедических занятий, проходящих в учебной и игровой форме, так и повседневных ситуациях, при этом, возможно применение как традиционных приемов работы, так и альтернативных методик (например, карточки PECS с неговорящими детьми). Особенностью проведения логопедических занятий должна стать их интегративность, то есть в проведении логопедического занятия должен быть задействован как логопед, так и психолог. Использование психологических приемов в условиях проведения логопедического занятия, в частности: «круг общения», «психологическое приветствие- вход в тему», может способствовать более быстрому установлению эмоционального контакта. В процессе проведения логопедического занятия необходимо предлагать детям различные упражнения, простые по структуре игры, моделировать различные ситуации, которые должны быть построены на базе личностных диспозиций детей: физиологических, социальных мотивов, потребностей, с учетом их интересов и желаний. Как результат, у детей значительно усиливается ситуационная мотивация, появляется необходимость использовать различные коммуникативные навыки: попросить/потребовать любимую игрушку, привлечь внимание другого человека, выразить согласие, отказ, поздороваться, прокомментировать игровое действие, сообщить о своих эмоциях, используются вербальные и невербальные средства коммуникации.

Применение в ходе логопедического занятия большого количества упражнений, разнообразных заданий и ситуаций, позволит успешно развивать понимание речи и преодолеть трудности переноса отработываемых навыков в различные социальные контексты.

Таким образом, дети, имеющие ранний детский аутизм, имеют разный уровень понимания речи. Преодоление недостатков речевого развития требует как использование традиционных приемов в логопедической работе, так и альтернативных методик.

Список использованной литературы:

- 1 Жукова Н.С. *Отклонения в развитии детской речи.* - М., 1994.
- 2 Мамайчук И.И. *Помощь психолога детям с аутизмом.* Санкт-Петербург. 2007
- 3 Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. *Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение.* Сер. «Особый ребенок», Теревинф, 2005.
- 4 *Детский аутизм: практическое руководство по диагностике аутизма у детей/ сост. Ерсарина А.К. – Алматы, 2011.*
- 5 Баймуханова М.Е. *Психологическая помощь аутичному ребенку: практическое руководство для психологов.* - Алматы, 2011.
- 6 *Детский аутизм: практическое руководство по оказанию педагогической помощи детям с аутизмом/сост. Джангельдинова З.Б.- Алматы, 2011.*

УДК 371.64/69:373.2

МРНТИ 14.85.23

Первых О.В.¹ Дегтярёва О.А.², Курбанбаева А.Б.³, Садуақасова С.М.⁴
¹меңгерушісі; ²әдіскер; ³логопед; ⁴Тәрбиеші;
Балабақша-бақ №54 сөйлеу қабілеті өте нашар балаларға арналған
Алматы қ., Қазақстан

**АҚПАРАТТЫҚ - КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУ МЕН
ТӘРБИЕЛЕУДЕ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІ
БҰЗЫЛҒАН**

Аңдатпа

Мақалада ұсынылған әдістемелік әзірлемелер, жұмыс тәжірибесі тәрбиешінің және логопед, пайдалана отырып, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды ұйымдастырылған оқу іс-әрекетінде мектеп жасына дейінгі балалар, сөйлеу қабілеті өте нашар.

Түйін сөздер: ақпараттық - коммуникациялық технологиялар, мектепке дейінгі жасы, ауыр бұзылуы, сөйлеу, ұйымдастырылған оқу іс-әрекеті.

Аннотация

ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Первых О.В.¹ Дегтярёва О.А.², Курбанбаева А.Б.³, Садуақасова С.М.⁴

*¹заведующая; ²методист; ³логопед; ⁴воспитатель
Ясли-сад №54 для детей с тяжёлыми нарушениями речи
г.Алматы, Казахстан*

В статье представлен опыт работы педагогов ясли-сада по использованию информационно-коммуникационных технологий в организованной учебной деятельности детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Обосновываются преимущества использования ИКТ для повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса. Предлагаются для обсуждения методические разработки занятий логопеда и воспитателя с использованием ИКТ.

Ключевые слова: информационно - коммуникационные технологии, дошкольный возраст, тяжёлые нарушения речи, организованная учебная деятельность.

Abstract

INFORMATIVELY ARE COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATING AND EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH BROKEN SPEECH

O.V.Pervykh,¹ O.A.Degtjarjova², A.B.Kurbanbayeva³, S.M. Saduakasova⁴

*¹manager; ²methodologist; ³logopedist; ⁴tutor
Day nursery gardens No. 54 for children with heavy violations of the speech
Almaty, Kazakhstan*

Methodical developments are presented in the article, from experience of educator and speech therapist, with the use of informatively-communication technologies in the organized educational activity with the children of preschool age, with broken speech

Keywords: informatively and communication technologies, preschool age, heavy ,educational activity.

Ғаламдық ақпараттандыру-қоғамның бірі болып табылады доминантты үрдісін өркениеттің ХХІ ғасыр. Арқасында қарқынды дамуы ақпараттық және коммуникациялық технологиялар құралдарын туындайды жаңа, ақпараттық, тіршілік ортасы және тіршілік ету қазіргі заманғы адам.

Бүгін ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану, білім беру процесінде – бұл басым бағыттарының бірі білім беру жүйесін жаңғырту, мүмкіндік беретін ғана емес, оқытудың сапасын арттыру, бірақ мен жаңа деңгейіне қол жеткізуге, қатысушылар арасындағы қатынастардың оқу-тәрбие үдерісінің барлық кезеңдерінде педагогикалық қызметтің.

Ақпараттық – коммуникациялық технологияларды мектепке дейінгі білім беруде де аса көкейкесті болып отыр, себебі мүмкіндік береді құралдармен, мультимедиа, неғұрлым қол жетімді және тартымды, ойын түрінде, жетуі және жаңа білім сапасын дамытып, логикалық ойлау балалардың күшейтеді шығармашылық құрайтын оқу, еңбек, барынша ықпал ете отырып, білім сапасын арттыру мектепке дейінгі балалар арасында.

Өзекті бағыттарының бірі ақпараттық технологияларды білім беру процесі болып табылады мультимедиялық презентациялар. Пайдалану мұндай ақпараттық технологиялар мүмкіндік береді тиімді дамыту, сөйлеу балаларды қабылдаудың барлық түрлері балалардың көру, есту, сенсорлық, іске қосу сабақта барлық түрлері: көру, слуховую, тәрізді, ассоциативную және т. б., бұл, сөзсіз, қажет және өте шектеулі балалармен сөйлеу бұзушылықтары бар. Негізі, кез келген қазіргі заманғы презентация – процесін жеңілдету көзбен қабылдау және ақпаратты есте сақтау арқылы жарқын бейнелерді. Нысанын және пайдалану орны презентациялар сабақ мазмұнына байланысты болады, бұл сабақтар мен мақсаттарды алға қойып отырған педагог. Мультимедиялық презентациялар жасауға мүмкіндік береді сабақтар эмоционалды боялған, тартымды, тудырады,

баланың тірі қызығушылық болып табылады тамаша көрнекі құрал және демонстрационным материалмен, ықпал жақсы нәтижелілігін айналысу.

Алайда, айта кету керек, мультимедиялық презентациялар ауыстырмайды үйреншікті түзету әдістері мен технологияларын, қосымша болып табылады, ұтымды және ыңғайлы ақпарат көзі, көрнекілік жасайды, жағымды эмоциялық көңіл-күй, ынталандырады және бала мен оның тәлімгері, осылайша процесін жылдамдатады оң нәтижелерге қол жеткізу.

Ақпараттық технологияларды пайдалану балабақшада - бұл мүмкіндігі айтарлықтай кеңейте түсті, сапалы жаңарту, тәрбие, білім беру және түзету процестері ДОУ және арттыру олардың тиімділігі.

Ұйыдастырылған оқу іс- әрекеттің технологиялық картасы

Топ; Естияр тобы

Білім беру саласы; Қатынас

Оқу іс әрекеті; Тіл дамыту

Тақырыбы; «Жемістер»

Мақсаты; Жемістермен таныстыруды жалғастыру, берілген суреттер бойынша әңгіме құрастыруын әрі қарай жалғастыру. Жемістердің түсін, пішінін, дәмін және қайда өсетіні туралы, арнайы схема бойынша үйретуді жалғастыру. Байланыстырып сөйлеуін, сөйлемдерді толық және анық айту дағдыларын жетілдіру. Зейінін, ойлауын, есте сақтауын және сөздік қорын толықтыру. Логикалық ойлау қабілетін жетілдіру. Жақсы қарым-қатынасқа және көмек көрсете білуге тәрбиелеу.

Көрнекілік құралдар; Интерактивті тақта, жемістердің муляждары, доп, жемістердің суреттері.

Әдіс тәсілдер; Жемістердің пішінін, түсін, дәмін және қайда өсетіні турал, сұрақ- жауап, әңгімелеу, ойын элементтері.

Іс-әрекет кезеңдері	Логопедтік іс-әрекеті	Балалардың іс-әрекеті
<p>Ынталандыру, сезімін ояту.</p>	<p>Балалар қарандаршы, бүгін қандай тамаша күн! Енді шеңбер жасап тұрайық, мына допты бір-бірімізге беріп өзіміз білетін жемісті атайық.</p>	<p>Балалар жемістерді атап, орындарына отырды.</p>
<p>Ізденістер, ұйымдастыру</p>  <p>Мультимедиялық дидактикалық ойын «Төртінші артық»</p>	<p>- Балалар біз шеңберде тұрғанда нелер туралы айттық? - Дұрыс балалар біз жемістер туралы айттық. - Енді тақтаға қарап жемістерді есімізге түсіріп, атап шығайық. (Интерактивті тақтаны қолдана отырып, жемістердің, баудың және себеттегі жемістердің суретін көрсету.) -Әр жемісті атап, есімізге түсірейік. -Балалар жемістер бауда өседі. -Жемістер күз мезгілінде піседі. -Жемістер піскен соң, біз оларды себетке жинап аламыз. (Интерактивті тақтаны қолдану) - Ал енді мен сендермен ойын ойнаймын. - Тақтаға қараймыз, мына суреттердің ішінде, қай сурет атық деп ойлайсыңдар? -Неге алма артық? -Дұрыс айтасыңдар ол жеміс, ал қалғандары көкөніс. -Балалар бізге біреу қонаққа келген сияқты? -Тақтаға қарандаршы бізге кім келіпті? (интерактивті тақтадан кірпінің суретін көрсету)</p>	<p>Жемістер туралы айттық. Балалар жемістерді атады Балалар қайталады Жемістерді атады Бұл суретте алма артық, себебі ол жеміс. Қалған суреттер көкөніс.</p>



Негізгі бөлім



-Кірпі алманы жақсы көреді. Ол тек алма туралы ғана білгісі келмейді, барлық жемістер жайлы білгісі келеді.
-Кірпі біз жемістер туралы айтып жатқанымызды біліп, бізге қонаққа келді. Біз оған айтып береміз ба балалар? (Себетте тұрған жемістердің муляждарының ішінен алманы алу)
-Ендеше ең бірінші мен бастайын. Мен кірпіге оның жақсы көретін жемісі алма туралы айтып беремін. Енді тақтаға қараймыз. (Интерактивті тақтада жемістерге сипаттама беретін схемалар шығады. Ол схемалар түсін, пішінін, дәмін және қайда өсетіні туралы.)
-Алманың түсі қызыл.
-Алманың пішіні домалақ.
-Алманың дәмі тәтті.
-Алма бауда, ағашта өседі.
-Енді әр бала себеттен жеміс алып, өз жемісіне сипаттама берсін.
(Әр бала арнайы схема бойынша, өз жемісіне сипаттама беруі тиіс)
-Балала бізге кірпі үлкен рақметін айтып жатыр. Өте ақылды балалар екен дейді. Ол сендердің көмектеріңмен, жемістер туралы көп пайдалы мәлімет алыпты. Енді кірпі орманға қайтпақшы. Кірпіні орманға жібермес бұрын, біз оған қолымыздағы жемісімізді сыйлайық.
-Балалар мен кірпіге алма сыйлаймын. Ал сендер қандай жеміс сыйлайсыңдар?
(Әр бала жеке-жеке шығады, қолындағы жемістің муляжын себетке салады)
-Мен кірпіге өрік сыйлаймын.
-Мен кірпіге лимон сыйлаймын.
-Мен кірпіге банан сыйлаймын.
-Мен кірпіге алхоры сыйлаймын.
-Мен кірпіге жүзім сыйлаймын.
-Мен кірпіге анар сыйлаймын.
-Мен кірпіге алмұрт сыйлаймын.
-Ал енді балалар кірпіге сау бол деп айтайық.
-Балалар орнымыздан тұрыс, аздап сергіп алайық. Орнымыздан тұрамыз. Бойымызды жазамыз. Керілеміз, созыламыз. Ағаш болып шайқаламыз. Тербеледі ағаштар. Алдымнан жел еседі. Кіп-кішкентай ағаштар. Үлкен болып өседі.

(Интерактивті тақтаны қолдану)
Балалар тақтаға қарайықшы. Қоянға біздің көмегіміз керек болып тұр екен. Ол бау-бақшаға келіп таң қалыпты. Не үшін таң қалды, қалай ойлайсыңдар? Нелердің орындары ауысып кеткен, кім айтады?
-Дұрыс айтасыңдар балалар, жемістер ағашта өседі, ал

Кірпі келді

Иә, айтып береміз

Балалар кезекпен шығып, өз жемістеріне сипаттама берді

Әр бала өз жемісін кірпіге сыйлады

Кірпіме қоштасты

 <p>Сергіту сәті</p> <p>Ойын «Суретші нені шатастырды?»</p>  <p>Ойын «Не артық?»</p>	<p>көкөністер жерде өседі.</p> <p>-Қоян түс танымайды екен балалар. Ол сары түсті жемісті таппай тұр. Кім көмектеседі?</p> <p>-Қоян пішінді де білмейді екен. Ол қызыл түсті таппай тұр. Кім көмектеседі?</p> <p>Қоян ашты жемісті білмейді екен, кім көмектеседі?</p> <p>-Енді біз қоян шатаспас үшін, әр жемістердің ағаштарын айтып берейік. (Әр бала жемістердің суретін алады, ағаштарын атайды)</p> <p>-Алма өсетін ағаш, алма ағашы деп аталады.</p> <p>-Өрік өсетін ағаш, өрік ағашы деп аталады.</p> <p>-Жүзім өсетін ағаш, жүзім ағашы деп аталады. Т.б.</p> <p>-Жарайсындар балалар, қоян енді барлық жемістердің ағашын білетін болды. Ол өзімен бірге, ақылды балаларға сыйлығығы, әдемі жүрекшелер ала келіпті. Ол енді орманға қайтпақшы, қоянға сау бол деп айтайық.</p>	<p>Жаттығуды жасады.</p> <p>Бұл суретте суретші жемістер мен көкөністердің орнын ауытырып жіберген. Жемістер ағашта ал көкөністер жерде өседі.</p> <p>Балалар артық жемістерді сипатына қарай тапты.</p> <p>Балалар әр жемістің ағаштарын атады.</p>
<p>Рефлексивті- түзетушілік</p>	<p>Балалар бүгін біз оқу іс-әрекетімізді не өттік?</p> <p>Қандай тақырыпта әңгіме құрастырдық, не жайлы айттық?</p> <p>Не білдік?</p> <p>Не үйрендік?</p> <p>Балалар сендер әңгімені өте жақсы құрастырып айттыңдар. Өте белсенді қатыстыңдар. Жарайсындар балалар!</p> <p>Оқу іс-әрекетіміз аяқталды, сау болыңдар балалар.</p>	<p>Балалар өтілген оқу іс-әрекеті бойынша қорытынды жасады.</p>

Күтілетін нәтиже; Әрбір жемістерді, тануы атай білуі. Жемістердің бауда, ағашта өсетінін білулері. Және жемістерді бір-бірінен ажырата білулері тиіс.

Білуі тиіс; Жемістердің түстерін, пішіндерін, дәмін және ағашта өсетінін білуі тиіс.

Нені игерді: Өз бетімен әңгіме құрауды. Пішіндерді, түстерді және әр жемістің ағаштарын білді, игерді.

Мектепке даярлық тобының ұйымдастырылған оқу қызметінің
Технологиялық картасы.

Білім беру саласы: Таным. Айналамен таныстыру.

Бөлімі: Қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыру.


Тақырыбы: Ғажайып математика

Мақсаты: Балалардың сандар, геометриялық пішіндер туралы білімдердің бекіту. 10 көлемінде сандық есептеуге үйрету. Сандарды тура және кері санауға, түстерді ажыратуға дағдыландыру. Үлкен – кіші ұғымдарын ажырата білу дағдыларын қалыптастыру. Қисынды есептерді шығарта отырып, баланың логикалық ойлау қабілетін дамыту, тапқырлығын арттыру.

Оқу қызметінің әдістері: саяхат, сұрақ-жауап, қисынды есептер, дидактикалық ойындар.

Қажетті құрал-жабдықтар: шар, интерактивті тақта, санау таяқшалары, түрлі-түсті геометриялық пішіндер.

Билингвальді компонент: пішіндер – фигуры, бір- один, екі-два, үш-три, төрт-четыре, бес-пять, алты-шесть, жеті-семь, сегіз-восемь, тоғыз-девять, он-десять.

Іс-әрекет кезеңдері	Тәрбиешінің іс-әрекеті	Балалардың әрекеті
<p>Мотивациялық-ынталандыру-шылық</p> 	<p>Сәлемдесу: Күннің көзі ашылып. Көкке шуақ шашылып Құтты қонақ келіпті. Төрімізге еніпті Амандасу үлкенге. Тәрбиенің басы ғой Ал, кәнеки бәріміз. Сәлем дейік үлкенге Сәлеметсіздер ме, апайлар</p> <p>Жылулық шеңбері: Балалар қоларыңнан ұстап үлкен шеңбер жасайықшы, енді бір-бірімізге өзара жүрек жылуымызды білдіріп, жақсы тілек-лебездерімізді айтайық:</p> <p>Қайырлы таң Аспан-Ата, Қайырлы таң Жер-Ата. Деніміз сау болсын! Балабақшамыз жайнай берсін! Бәріміз дос болайық!</p>	<p>Балалар келген қонақтармен сәлемдеседі.</p> <p>Балалар шаттық шеңберіне тұрады, бір-біріне жылы лебіздерін білдіреді.</p>
<p>Ұйымдастырушылық - ізденушілік</p>	<p>-Балалар, мен сендерге құр қол келген жоқпын. Мына шарларды ала келдім. - Бір жылда неше мезгіл бар? - Кәне, атап шығайық...</p> <p>-Бұл шарлардың түсі де сол төрт мезгілді білдіреді. Мына шардың түсі қандай? -Бұл шардың түсі қай мезгілді білдіреді? Қыста жер қандай болады? Сары шарды көрсету Бұл түс қай жыл мезгілін білдіреді? -Себебі күзде ағаштардың жапырақтары сарғайып жерге түседі. Жер беті сары кілемге ұқсайды. Жасыл шарды көрсету. Бұл түс қай жыл мезгілін білдіреді? -Табиғат көктемде оянып, жер беті жасыл шөпке толады. Ағаштар бүршік жара бастайды. Қызыл шарды көрсету. -Қызыл түс қай жыл мезгілін білдіреді? -Балалар, түстерін білдік, енді сиқырлы шардың ішінде не бар екенін білгілерің келе ме? Кәне, шарды кім жарады? Балалар, бізге тапсырмалар берілген, осы тапсырманы дұрыс орындасандар, мына сиқырлы кілемшеге отырып, «Ғажайып математика» еліне саяхатқа барамыз 1-тапсырма: 1-ден 10-ға дейін тура және кері санау</p>	<p>Төрт мезгіл. Қыс. Көктем. Күз. Жаз.</p> <p>Ақ</p> <p>Ақ</p> <p>Қыс</p> <p>Күз</p> <p>Көктем</p> <p>Жаз</p> <p>Иә</p> <p>Кілімшеге отырып, саяхатқа</p>

	<p>2- тапсырма: дидактикалық ойындар: «Сандардың көршісін тап», «Жоғалған санды ата», «Қайсысы артық?»</p> <p>3- тапсырма: логикалық есептер</p> <p>-Дүкенен анам 2 допты алып келді, оның біреуін ініме бердім. Менде неше доп қалды?</p> <p>-Қоянда неше құлақ бар? (қоянның суретін көрсету)</p> <p>Ағашта 10 құс отыр, оның 2-еуі ұшып кетті. Ағашта қанша құс қалды?</p> <p>Себетте 7 алма, табақта 3 алма қосқанда барлығы болады неше алма?</p> <p>Сергіту сәтін өткізу</p> <p>«Бала, бала, балапан» әні.</p> <p>Бір серігіп алсаңдар одан әрі жалғастырайық.</p> <p>Мынау түрлі-түсті пішіндерді қараңдаршы. Оларды қалай атаймыз?</p> <p>Балалар, геометриялық пішіндерді ажырата білсек, енді «Ғажайып математика» еліне саяхатқа баратын кілемшемізге қарап геометриялық пішіндерді орналастырайық!</p> <p>Қараңдаршы, балалар, қандай әдемі кілемшелер жасадыңдар. Ал осы кілемдегі оюлар қандай пішіндерден құралған?</p> <p>Қорытынды:</p> <p>Геометриялық пішіндерді кілемшеге орналастырдық.</p> <p>1-ден 10-ға дейін тура және кері санадық.</p> <p>Түрлі ойындар ойнадық.</p>	<p>жиналады</p> <p>Қойылған сұрақтарға балалар кезек-кезек жауап береді</p> <p>Ойынға қатысады.</p> <p>Тапсырмаларды интерактивті тақтада орындайды.</p> <p>Әуенмен қимыл-қозғалыстар жасайды.</p> <p>Тіктөртбұрыш, төртбұрыш, үшбұрыш, дөңгелек, сопақша.</p> <p>Үлестірмелі материалдармен жұмыс.</p> <p>Үшбұрыш, төрт-бұрыш, дөңгелек, сопақша.</p> <p>Балалар бірден оңға дейін орыс-ша, қазақша санайды.</p>
<p>Рефлексивті - түзетушілік</p>	<p>-Жарайсыңдар, балалар, бәріміз келген қонақтармен қоштасайық.</p> <p>-Бүгінгі оқу қызметімізге белсене қатысып отырған балаларды бәріміз құттықтап, белсенділіктері үшін қолдарына жұлдызша береміз.</p>	<p>Балалар қуанады</p>

Күтілетін нәтиже:

Білуге тиіс: 1-ден 10-ға дейін тура және кері санауды біледі.

Болу тиіс: Пішіндерді ажыратып, сипаттай алады.

Жасауы тиіс: Сандарды (аз, көп) салыстырады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Фомичева О. С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. М.: "Гелиос АРВ", 2000г.
2. Горвиц Ю. М. «Развивающие игровые программы для дошкольников»
3. Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д., Поддьяков Н.Н., Зворыгина Е.В. и др. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998г.

4. «Логика» Идилова Т.С.
5. «Кел, санайық!» Елубаев Е.
6. «Санап үйренеміз» Идилова Т.С.
7. «Қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру. Әдістемелік құрал» Ақпаева Ә.Б., Лебедева Л.А.

УДК 376.01-053.4-056.264

МРНТИ: 14.29.01

Ибатова Г.Б.¹

¹п.ғ. магистрі, PhD 2 курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, ТП ҰҒПО аға ғылыми қызметкері. Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН ЕКІНШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗУ БҰЗЫЛЫСТАРЫН ТҮЗЕТУГЕ БАҒЫТТАЛҒАН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Аңдатпа

Кейінгі кезде бастауыш сынып оқушыларының арасында жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарының көбеюі ерекше орын алып отыр. Баланың фонематикалық есту, дыбысты естіп қабылдауы т.б. танымдық процестері дамыған, балабақшада тәрбиеленген кезде сауат ашу сабақтары толыққанды жүргізілген жағдайда жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарының алдын алу шаралары қамтылған деуге болады. Аталған шаралар жүргізілмесе бірінші сыныпқа келгенде және одан жоғарғы сыныптарда, мысалы айтқанда 2 сыныпта да ол қателер жалғасын таба береді.

Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, В. И. Ляудис, Л. Г. Парамонова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова және т.б. мектеп жасындағы балалардағы дисграфияны жою бойынша логопедиялық жұмыстарды ұйымдастыруға өз зерттеу жұмыстарында көңіл бөлген [1,3].

Бұл жұмыс бірнеше әдіснамалық тәсілдер арқылы жүзеге асырылуы мүмкін. Бірінші тәсіл қазіргі заманғы логопедия теориясы сәйкес келеді және жазуда қиыншылықтары бар балаларды логопедиялық диагностикалау нәтижелеріне негізделеді [4,5].

Түйін сөздер: дисграфия, жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстары, фонематикалық есту, фонематикалық талдау және жинақтау.

Аннотация

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ибатова Г.Б.¹

¹магистр п.н., докторант 2 курса PhD докторантуры, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии. Старший научный сотрудник НИИЦ КП. ibatova_g@mail.ru

В данной статье рассматриваются вопросы организации логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи учащихся 2 классов общеобразовательной школы. Под термином дисграфия понимается частичное расстройство письма. В применении к младшим школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях формирования, становления навыка письма. Основным симптомом дисграфии является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких трудностей у учащихся не связано ни с умственной отсталостью, ни с тяжёлыми нарушениями слуха, ни с регулярностью школьного обучения.

Многие исследователи сходятся во мнении, что нарушение письма и чтения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, чувства ритма. Как важный фактор исследователи отмечают у детей с нарушениями письма и чтения трудность анализа и воспроизведения точной пространственной и временной последовательности.

Ключевые слова: дисграфия, нарушения письменной речи, фонематический слух, фонематический анализ и синтез.

Abstract

THE ORGANIZATION OF LOGOPEDIC WORK ON OVERCOMING VIOLATIONS OF WRITTEN SPEECH OF PUPILS 2 CLASSES OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

This article deals the organization of logopedic work on overcoming the writing of violations of pupils 2 classes of a comprehensive school. The term refers to a partial disorder dysgraphia writing. When applied to younger students rather not talk about the disorder, and the difficulties of the formation, the formation of writing skills. The main symptom of dysgraphia is the presence of persistent specific errors. The occurrence of such problems at students' works is not associated with mental retardation or with severe hearing impairment or with the regularity of school. Many researchers agree that a violation of the letter and reading based on a set of dysfunctions: inadequate formation of speech, manual skills, sense of rhythm. As the researchers note an important factor in children with reading and writing disorders is difficult analyzing and reproducing the exact spatial and temporal sequence.

Keywords: dysgraphia, violations of writing, phonemic hearing, phonemic analysis and synthesis.

Диагностикалық мәліметтерді талдау келе логопед белгілі бір оқушының жазудың функционалды жүйесінің әлсіз жақтарын табады (ең алдымен лингвистикалық), дисграфияның түрін немесе түрлердің үйлесімділігін анықтайды және соған сәйкес дисграфияның әр түрін түзету бойынша әдістемелік нұсқауларға сүйене отырып, түзету жұмысын жоспарлайды. Мұндай жұмыс дисграфияның бірдей түрі байқалатын, бірдей жас шамасындағы балалармен жеке немесе топпен жүргізілуі мүмкін.

Дисграфияның белгілі түрлерін түзету бойынша логопедиялық жұмыстар толығырақ Р.И.Лалаева мен Л.Г.Парамонованың кітаптарында қамтып көрсетілген, атап айтқанда, сөйлеу тілі мен оптикалық функцияның жеткіліксіздігімен байланысты дисграфияның алдын-алу жұмыстарының түрлері мен бағыттарына сипаттама берілген.

Логопед сөйлеу тілі жүйесінің барлық құрамдас бөліктерімен бір уақытта жұмыс істейді – сөйлеу тілінің дыбыс айту жағы мен лексикалық – грамматикалық қатарымен. Сонымен қатар жұмыста бірнеше кезеңдер бар, олардың әр қайсысы жетекші бағытқа ие [22].

I кезең – сөйлеу тілінің дыбыс айту жағын дамытуда кемшіліктердің орнын толтыру (фонематикалық қабылдау мен фонематикалық көріністерді дамыту; дыбыс айту бұзылыстарын жою; сөздің дыбыстық - буындық құрамын талдау мен жинақтау дағдыларын қалыптастыру; дыбыстық – әріптік байланысты бекіту және т.б.);

II кезең – лексика мен грамматиканы меңгеру аймақтарындағы кемшіліктердің орнын толтыру (сөздің мағынасын нақтылау және жаңа сөздерді жинау арқылы сөздік қорын ары қарай байыту және сөзжасамды жетілдіру; синтаксистік құрылымды қолдану мәнін анықтау; оқушылардың сөз тіркесін, сөйлемдегі сөздердің байланысын, әртүрлі синтаксистік құрылымның моделін меңгеруі арқылы байланыстырып сөйлеу тілін грамматикалық безендіруді жетілдіру);

III кезең – байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыруда кемшіліктердің орнын толтыру (байланыстырып сөйлеу тілін құрастыру дағдылары мен икемділіктерін дамыту және жетілдіру; сөйлеу тілінің мағыналық құрылымын бағдарламалау; сөйлеу тілінің байланысы мен кезектілігін қою, сөйлеу тілін құруға қажет тілдік құралдарды іріктеу).

Екінші, кейіннен басқа сынып оқушыларымен логопедиялық жұмыс мектеп бағдарламасына сәйкес дәл сол бағыттар бойынша жүргізіледі, бірақ балалардың орындайтын ауызша және жазбаша жұмыстары қиындатылады. Бағыттар бойынша бөлінген жұмыс жазбаша сөйлеу тілінің түріне ешқандай байланысыз жүзеге асырылады. Ол сөйлеу тілі мектеп талаптарына сай емес жазу мен оқуда көптеген қателіктер жіберетін балалармен жүргізіледі.

И.Н.Садовникова дисграфияны түзету жұмысының жетекші бағыттардың ішінен келесілерін бөліп көрсетеді:

- кеңістіктік және уақыттық түсініктерді дамыту;
- фонематикалық қабылдау мен сөздің дыбыстық талдауын дамыту;
- сөздік қорын сандық және сапалық байыту;
- сөзді буындық және морфемалық талдау мен жинақтауды жетілдіру;
- сөйлемдерді саналы құру және сөздердің үйлесушілігін меңгеру;
- оқушылардың фразалық сөйлеу тілін оларды көп мағыналы, синоним, антоним, омонимдермен таныстыру арқылы байыту [31].

Логопедтердің тәжірибесінде ұнамды тәсілдің оңайлатылған нұсқасы кездесуі мүмкін – логопед оқушыларды жазуда жіберетін қателердің түрлеріне негізделе отырып біріктірсе. Бұл балалармен осы түрдегі қателерді жоюға арналған белгілі сабақ саны жүргізіледі. Кейде мектеп

логопедтері тек осы қағида бойынша жұмыс жасайды. Бұл сәйкесінше, мектептегі бастауыш сынып оқушыларының саны көп болған жағдайда жұмысты ұйымдастырудың қиыншылығымен негізделген. Басқа себебі ол балаларды сауаттылыққа үйрету бойынша бастауыш сынып мұғалімдерінің жеткіліксіз кәсіби жұмысы болуы мүмкін, сол кезде логопед әріптестерінің көптеген шала жұмыстарын толықтыруға мәжбүр.

Оқушылардың дисграфиясын түзету үшін жоғарыда сипатталған тәсілдер ең алдымен, балалардың ауызша сөйлеу тілі мен тілдік мүмкіндіктерін жетілдіруге бағытталған. Екінші сынып оқушыларын лингвистикалық дамытудың жеткіліксіздігінің жазудағы бейнесі, бұл логопедиядағы дәстүрлі балалар дисграфиясына сәйкес.

Дисграфияның әр түріне қатысты әдістемелеріне кеңінен тоқталайық.

Аграмматикалық дисграфияны түзету.

Р.И.Лалаева[8] аграмматикалық дисграфияға мынандай сипаттама береді: «Аграмматикалық дисграфия сөйлеу тілінің грамматикалық жағының (морфологиялық, синтаксистік) жетілмеуі... Жазуда сөйлем деңгейіндегі аграмматизмдер сөздің морфологиялық құрылымының бұзылуымен, жалғау, жұрнақтарды алмастырумен, септік жалғауды дұрыс қолданбауымен, күрделі сөйлемдерді құрастырудағы қиыншылықтармен, сөйлемдегі сөз кезектілігін сақтамау, тастап кетумен сипатталады».

Түзету жұмысының негізгі міндеттері:

- заттың атауын, іс — әрекетін, сипатын білдіретін сөздерді мағынасымен сәйкестендіруін қалыптастыру, дамыту, жетілдіру;
- сөздің морфологиялық құрамы туралы түсінігін қалыптастыру, дамыту, жетілдіру;
- сөйлеу тілінің грамматикалық жағын қалыптастыру, дамыту, жетілдіру.

Аграмматикалық дисграфияны түзету логопедиялық жұмысының мазмұны:

- балалардың сөз қорындағы сөздердің мағынасын анықтау және әр түрлі сөз таптарын жаңа сөздермен, сөзжасам дағдыларын меңгерту арқылы сөз қорын молайту. Түбірлес сөздерді біртіндеп меңгерту;
- сөз тіркестерін, сөйлем арасындағы байланысты, әртүрлі синтаксистік құрылымдардың модельдерін меңгеру арқылы сөйлеу тілінің грамматикалық жағын анықтау, дамыту және жетілдіру;
- байланыстырып сөйлеу тілін мына бағыттарда дамыту:
- әңгіменің кезектілігін анықтау;
- әңгіме құрастыруға қажет сөздік материалды іріктеу;
- үлгі бойынша сөйлем құрастыру, қайта құрастыру дағдысын жетілдіру.

Оптикалық дисграфияны түзету.

Оптикалық дисграфияны түзету жұмысының негізгі міндеттеріне:

- көріп қабылдауын, талдау, жинақтауын дамыту;
- жазуда шатастыратын әріптерді ажырату жатады.

Логопедиялық түзету жұмысының негізгі мазмұны:

- түр, түс, көлем туралы түсініктерін анықтау;
- өз денесін, қоршаған ортаны бағдарлау;
- әріптерді құрастыру, қайта құрастыру;
- әріптерді табу, бөліп айту.

Логопедиялық түзету жұмысының негізгі бағыттары:

- көріп қабылдауын және тануын (гнозисын) дамыту;
- көріп есте сақтауын анықтау және кеңейту;
- кеңістік түсінігін, қабылдауын дамыту;
- көріп талдау, жинақтауын дамыту;
- шатастыратын дыбыс және әріппен жұмыс.

Ажырату жұмысы келесі кезектілікпен жүргізіледі:

- жеке әріптерді ажырату;
- шатастыратын әріптерді буында ажырату;
- шатастыратын әріптерді сөзде ажырату;
- шатастыратын әріптерді сөйлемде ажырату;
- шатастыратын әріптерді мәтінде ажырату.

Жоғарыда айтылған жұмыс бағыттары негізінде перспективті жоспар құрастырылады.

Оптикалық дисграфияны түзету барысында қолданылатын жұмыс тәсілдерін құрастырайық.

1. Көру гнозисін қалыптастыру мақсатымен қолданылатын тәсілдер:

- контурмен сызылған заттарды атау;
 - бірінің үстіне бірін сызылған суреттерді атау;
 - жетіспейтін бөлшегін толықтырып сызу, атау;
 - түрі, түсі, нөлемі бойынша заттарды іріктеу;
 - суреттегі айырмашылықтарды табу.
2. *Көріп есте сақтауын (көру мнезисін) дамыту:*
- 10 — шақты суреттің ішінен 4-5 суретті есте сақтап атау, көрсету;
 - әріптердің ішінен тек дауысты, дауыссыз әріптерді есте сақтап атау;
 - алғашқы кезектілікті сақтап әріптерді, сандарды, фигураларды орналастыру;
 - «Не өзгерді?», «Не жоғалды?» ойындар.
3. *Әріпті тануын, әріп бейнесін ажыратуын қалыптастыру:*
- Л-М, А-Д, К-Ж, Ж-Х, П-Н, Ш-Щ;
 - бірінің үстіне бірі жазылған әріптерді атау;
 - дұрыс, қате жазылған әріптерді анықтау;
 - элементтері бойынша әріп құрастыру;
 - бір әріптен екінші әріп құрастыру (х-ж, т-г, р-в, т.б.);
 - әріптердің ұқсастығын, айырмашылығын анықтау.

Оптикалық дисграфия, дислексияда әріп бейнесін бекіту үшін әріпті бір ұқсас затпен сәйкестендіру (О — дөңгелекпен, З — жыланмен, т.б.) немесе тақпақтар жаттау сияқты тәсілдер қолданған тиімді. Мысалы: Мына әріпке қарашы, Былай «Е», былай «Ш»

Сонымен, ЖСТБ-ы әртүрлі белгілермен сипатталатын күрделі ақаулыққа жатады. Сондықтан дисграфияны түзету жұмысы оның түрін, белгілерін, механизмін ескере отырып жүргізілуі тиіс. Логопедиялық жұмыстың нәтижелі болуы көп жағдайда перспективтік жоспарлы дұрыс құрастырып, оның іске асуына тығыз байланысты болады.

Жұмыс жоспары (бағдарлама) төмендегі талаптарға сәйкес құрастырылу керек:

- қазақ тілі пәнінің бағдарламасына сәйкес;
- ақаулықтың түрін, құрылымын ескеру;
- онтогенетикалық ықпал ету;
- сөйлеу тілінің даму деңгейін ескеру;
- қазіргі кезеңдегі түзету жұмысының жаңа технологиялары мен көзқарастарды ескеру;
- логопедия ғылымындағы негізгі қағидаларды басшылыққа алу.

Бағдарламада түзету жұмысының мақсаты мен міндеттері, мазмұны дисграфияның түріне байланысты алынады. Мысалы, тілдік талдау мен жинақтаудың салдарындағы дисграфияда төмендегідей міндеттерді атауға болады:

- сөйлем құрамын талдау дағдыларын қалыптастыру, дамыту және жетілдіру;
- буындық талдау және жинақтау дағдыларын қалыптастыру, дамыту және жетілдіру.
- фонематикалық талдау мен жинақтау дағдыларын қалыптастыру, дамыту және жетілдіру.

Акустикалық дисграфияны түзетудің негізгі міндеттері:

- естіп қабылдауын дамыту;
- дыбыс туралы ұғымын қалыптастыру, дамыту;
- фонематикалық талдау, жинақтауын дамыту,
- шатастыратын дыбыстарды ажырату дағдысын дамыту.

Аграмматикалық дисграфияны түзетудің негізгі міндеттері:

- затты, іс — әрекетті, құбылыстарды атау мен сәйкестендіруін қалыптастыру, дамыту және жетілдіру;
- сөздің морфологиялық құрылымы туралы түсінігін қалыптастыру, дамыту және жетілдіру;
- сөйлеу тілінің грамматикалық жағын қалыптастыру, дамыту және жетілдіру;
- байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру, дамыту және жетілдіру.

Оптикалық дисграфияны түзетудің негізгі міндеттері:

- көріп қабылдауын, талдауын, жинақтауын дамыту;
- жазуда шатастыратын дыбыстарды ажырату.

Жалпы мектептің I — ші сынып оқушыларын жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарынан сақтандыру бағдарламасының мақсаты:

- ауызша сөйлеу тілінің бұзылыстарын түзету;
- оқытуда қиыншылық кездесетін балаларды қазақ тілі мен оқу сабақтарына қажет біліктілігі мен дағыларын меңгеруге жан — жақты дайындау жатады.

Бағдарламаның міндеттері:

- фонематикалық талдау, жинақтауын дамыту;
- тілдік талдау, жинақтауын буын, сөз, сөйлем, мәтін деңгейлерінде дамыту;
- фонемдерді ажыратуын анықтау, бекіту;
- кеңістікті — уақытты бағдарлау түсінігін анықтау және дамыту;
- зейінің, есте сақтауын, ойлауын дамыту;
- сөз қорын, байланыстырып сөйлеуін қалыптастыру, дамыту;
- сөйлеу, жазу, оқу актілеріне қатысатын анализаторларды (есту, көру, сезу) дамыту.

Жазу кемістіктерді түзету жұмыстарының басты бағыттары:

1. *Фонематикалық түйсігін жетілдіру.* Қарама-қарсы дыбыстарды және буындарды ажырату жұмысын тек айтумен естіртіп қана жүргізіп қоймайды, сондай –ақ оны жазу тілінде бекітіп машықтандырады. Фонематикалық түйсігін қалыптастыруда міндетті түрде тілдің қимылдау анализаторларының қатысуымен жүргізеді. Сондықтан фонематикалық есту қабілетін жетілдірумен дыбыстарды айтқызу жұмыстары бір мезгілде жүзеге асырылады.
2. *Дыбыстарды айтқызу жұмыстары.* Ең алдымен, бұрмалану, алмастыру, түсіріліп қалдыру сияқты дыбыстардың айтылуындағы барлық кемістіктерді жою қажет. Кейде сөйлеу тіліндегі дыбыстарының айтылуы сақталған балаларда кездеседі. Мұндай жағдайларда тіл қимылының анализаторын іске қосу үшін сөйлеу тілі мүшелерін анығырақ еститіндей ету керек. Одан басқа, фонематикалық есту қабілеті бұзылған жағдайда, тіпті сақталған дыбыстардың өздерінің артикуляциясы мүлде анық болмайтынын есте сақтау қажет.
3. *Дыбыстарды талдауға және жинақтауға дағдылануын жетілдіру.* Фонематикалық түйсігін жетілдіру жұмысына өтеді. Бұл жұмыстың негізгі түрлері мынадай болады:
 - а) сөйлемнен сөзді, сөзден буынды, буыннан дыбыстарды бөлу;
 - ә) жетпейтін дыбыстарды, буындарды жазып бітіру;
 - б) бір бағанға бір буынды сөздерді, екінші бағанға екі буынды сөздерді жазып, буындардың сандық мөлшері бойынша сөздерді іріктеу.
 - в) берілген дыбысқа сөздер ойлап табу және оларды жазу, әр сөзге қарама-қарсы дыбыстары бар басқа сөздерді іріктеп алу.
4. *Сөздік қорын байыту және оларды іс жүзінде пайдалана білуге жетілдіру.* Бұл кезең балаларды жаңа сөздердің әр түрлі жасалу жолдарымен таныстырады. Әр түрлі жұрнақтардың көмегімен бір етістік сөзден бірнеше жаңа етістік сөздер жасайды. Сөздік құрау жұмысының басқа бір түрі біріккен сөздерді іріктеу. Мұндай жұмыс дұрыс жазу ережесін жақсартып, баланың ой – өрісін кеңейтеді. Өткізілген барлық оқу жұмысында сөздік қоры молаяды, дәлелденеді, бекітіліп тұрақталады. Басты мәселе дыбыстарын талдау бойынша әрбір сөздің маңызын анықтау, жазуы мен оқуын жаттығумен байланыстыру. Сөздік қорының белсенділігін арттыру үшін жұмыс жүргізеді.
5. *Грамматикалық дағдыларын жетілдіру.* Кезеңнің негізгі мақсаты жалғаулықтарды түсіндіру, сөйлемдердің көлемін кеңейту және қысқарту болып табылады.
6. Ауызша қалай болса, жазбаша да солай сөйлеу тілінің байланысын жетілдіру. Жазуындағы кемістіктерді жою жұмысы барлық оқу жылы бойынша жүргізіледі. Олардың қажетті шарттарының нәтижелілігі ауызекі сөйлеу тілі мен жазуын жетілдіру болып саналады [27].
Оқуы мен жазуындағы кемістіктерді түзету тоқтаусыз әрдайым жұмыс істеуді талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қ.Қ.Өмірбекова «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, түзету жолдары» Алматы: «Print-S» ЖШС баспаханасы 2009ж. 17-25 беттер.
2. М.Е.Хватцев *Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии.* - М., 1997. - С.113-120.
3. Қ.Қ.Өмірбекова, А.С.Тухышева «Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайы» Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы, №1 (44) 2016ж.38бет.
4. З.А.Мовкебаева, Г.Н.Ибдимина «Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының жазуындағы ерекше қателердің таралуы» Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы №2 (37) 2014 ж. 34б.
5. Қ.Қ.Өмірбекова «Бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тіл бұзылыстарын түзетудің педагогикалық шарттары» Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы №4 (43) 2015ж. 18 б.

А.К. Молдабаева¹, А.Аутаева.²

¹*Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, ainura.moldabaeva93@gmail.com*

²*Ғылыми жетекші, психол.ғ.к, Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы білім беру кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Алматы қ. akbota-n@mail.ru*

ЖСТД МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРМЕН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫС БАРЫСЫНДА КІШІ ФОЛЬКЛОРЛЫҚ ФОРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалармен логопедиялық жұмыста кіші фольклорлық формаларды қолданудың ерекшеліктеріне сипаттама берілген.

Түйін сөздер: кіші фольклорлық формалар, уату-алдарқату, мәпелеу, әлпештеу жырлары, жаңылтпаштар, мақал-мәтелдер.

Аннотация

А.К. Молдабаева¹, А.Аутаева.²

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С
ДЕТЬМИ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

¹*магистрантка 2 курса по специальности 6М010500 КазНПУ им. Абая, ainura.moldabaeva93@gmail.com*

²*научный руководитель, к.психол.н., доцент кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, akbota-n@mail.ru*

В данной статье рассматривается методика обследования состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи с помощью сказок.

Ключивые слова: связная речь, метафора, деформация текста

Abstract

**FEATURES OF APPLICATION OF SMALL FOLKLORE FORMS IN LOGOPEDIC WORK WITH
SCHOOL AGE CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH**

А.К.Молдабаева¹, А.А.Аутаева²

¹*undergraduate of the 2nd course, specialty 6M010500 – Defectology, Abai Kazakh National Pedagogical University.*

²*Research supervisor Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,*

The role of fairy tales in the development of coherent speech of children with an undeveloped speech is described in the article

Key Words: coherent speech, the deformed text, metaphor

Мектеп жасына дейінгі балалардың жалпы сөйлеу тіліндегі жетіспеушіліктерді жеңу заманауи логопедияның өзекті мәселерінің бірі болып отыр. Оның күрделілігі, сөйлеу тілінің ауытқушылығы қандай да бір деңгейде болмасын ол тек жалғыз өмір сүре алмайды (Л.С. Выготский). ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстары көп аспектілі сипатқа ие болып, бұл тіпті бірқатар ғалымдардың психологиялық-педагогикалық (Р.Е. Левина, С.С. Ляпидевский, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филиева, С.Н. Шихонская) [2], психолінгвистикалық (О.Н. Исаев, В.В. Ковалев т.б) зерттеу жұмыстары дәлел. Зерттеушілер сонымен қатар ЖСТД балалардың сөйлеу тіліндегі тілдік сезімінің қалыптаспағандығы (Р.Е. Левина) мен ашық пайымдауларын құрудың қабілетсіздігі (В.К. Воробьева, Л.Р. Давидович т.б), когнитивті-сөйлеу тілдік әрекетінің жетіспеушілігіне негізделген тілдік құралдарды пайдаланудағы инерттілік жақтарын (Л.И. Белякова, Г.В.Гуровец, В.И. Лубовский, О.В. Усанова) да атап өткен.

ЖСТД балалармен логопедиялық жұмыстың жаңа формаларын іздеу түзетушілік-педагогикалық үрдістің мазмұны мен талаптарының өзгерістеріне тікелей байланысты болып келеді. Заманауи қоғамда түзетушілік –логопедиялық жұмыстың тәсілдері мен мазмұндары гуманистік антропогендік мәдениетпен, мәдени құндылықтармен, ықпалдасу түріндегі түзетушілік-педагогикалық әсер етудің диалектикалық стилі арқылы іске асырылуы керек. Бүгінгі таңда психолінгвистика, фольклористика, тілдік кіріспе, сияқты материалдар белсенді өңделіп, логопедиялық ықпал ету тәжірибесіне ақырындап енгізіліп, балаларың сөйлеу тілінің дамуының бір сападан екіншісіне ауысуына бағытталып отыр. Заманауи ғылым кіші фольклорлық формаларды сөйлеу тілдің когнитивті-семантикалық категориялары ретінде анықтап, онысыз адамның тілдік құзіреттіліктерін дамыту мүмкін еместігін көрсетті. Осыған орай түзетушілік-логопедиялық жұмыста антропоцентризммен сипатталатын кіші фольклорлықмәтіндерді қолдану өзінің өнімділігімен, диалогтық және когнитивті сөйлеу тілдік бағыттылығымен сипатталады.

Кіші фольклорлық формаларды қолдану мәселелері В.П. Аникина, Б.Н. Путилова, Г.С. Виноградова, В.И. Даля, Н.И. Кравцова, С.Г. Лазутина, В.А. Проппа [3] сияқты ғалымдар тарапынан зерттелінген. Кіші фольклорлық формалар түрлі позициядан, тұрақты сөздік кешендер ретінде (Л.И. Ройрензон), адамдар арасындағы қатынасты, белгілі жағдайлардың белгілері ретінде (Л.А. Морозова, Г.Л. Пермяков, Ю.В. Рождественский), когнитивті –семантикалық субкатегориялар ретінде Р.Лангакер, Л. Талми, тілдегі категориялаудың базалық деңгейінің концепті ретінде ДЖ. Лакофф, Э. Рош сияқты ғалымдар зерттелінген.

М.М. Алексеева, Б.Т. Лихаева, Э.В. Померанцева, Б.А. Рыбакова, К.Д. Ушинский т.б ғалымдардың еңбектерінде балалардың ана тілдеріне және оның мәдениетіне деген қызығушылықтарына тәрбиелеудің құралы ретінде фольклорлық жанрлардың бірнеше түрлерін пайдалану мүмкіндіктері айтылған. К.Д. Ушинский мақалдар, мәтелдер, жаңылтпаштар мен әзілдер балалардың назарын ана тілінің дыбыстық әсемдігіне аудартатындығын айтқан. [4]

Фольклор сөйлеу тілді дамытудың мәселелерін шешуде бағасыз көмек көрсетеді, себебі, халықтың ауызша шығармаларында халық тәжірибесі сөйлеу тілдік дамудың қажет және шынайы формаларын әлдеқашан жинаған. М.В. Фадееваның пайымдауынша, фольклор сезім мен көңіл-күйдің жағымды алаңдаушылығымен байланысты немесе қарым-қатынастың мәселелік жағдайларына қызмет ететін мәтіндердің үлкен жүйесіне ие. [5]

Л.Тальми мен Р. Лангакердің жұмыстарында фольклорлық мәтіндер нақты жағдайларға қатысты физикалық, психологиялық, әлеуметтік өзара әрекетіне қатысты концептуальді суперкатегория ретінде қарастырылып, түрлі тілдік құралдар арқылы сипатталады. Б.Б. Эльконин сонымен қатар ритм мен рифма әсіресе балаланың ерте жасында тақпақтар мен сөз тіркеестерінің, түрлі сөздерді есте сақтаудың негізі болып табылады екен. Ол сөздер мен фразаларды қайталау барысында бала санасының пәні болып оның мағынасы мен мәні емес, дыбыстық құрамы мен ритмикалық құрылымы болып саналады екен.

Бала түсініктерінің дамуында тілдің ролі ерекше. Ол бала тарапынан қабылданған байланыстарды бөлшектеу мен ашуда байқалады. Берілген заттың атауы, жалпылама көрініс формасы бола отырып, заттың маңызды ерекшеліктеріне бейнесінің сәйкестігін қамтамасыз етеді. Кейде бейне негіздері көрнекі түрде қабылданбайды. Бұл бейнені объект емес, белгілі қасиеттер сипаттап, көрнекі образ бен түсініктер арасындағы аралық орынды алады (мысалы, «жалқау», т.б). бұндай образдар объектінің негізін сипаттап, бала тәжірибесінде ұзағынан сақталады. Кіші фольклор жанрларының шығармаларында ол айқын көрініс табады: «жалқаудың жаны тәтті», т.б

Фольклорлық шығармалар тіл мәнерлігінің белгілі құралына ие болып, олар оны бейнелік жағынан және көкемдей түседі. Бұл ерекшеліктер мектеп жасына дейінгі балаларға фольклорлық шығармаларды жалпылап, оларда айқындалған мәдениеттердің ерекшелігін көруге мүмкіндік береді.

Балалық шақ ерекше әлеуметтік мәдени феномен бола отырып, бала фольклорын реттеудің маңызды контекстісі болып саналады. И.С. Кон балалық шақты жеке тілдік функциясы бар автономды әлеуметтік мәдени шынайылық, өзіндік субмәдениет ретінде қарастырады. М.Гудмэн балалық шақтың үш маңызды жүйесін түрін бөліп көрсеткен: балалар ойыны, фольклор, және көркем шығармашылық, балаалрдың қарым-қатынас әрекеттері .

Бесік жыры, әлпештеу жырларының болуы әлпештеу поэзиясының бастысы бола отырып, ол «ерте фонемдікпен» байланысты болып келеді. (Л.П. Якубинский). Баласына бағытталған анасының дауысы сөздердің еш мағынасы мен мәнін түсінбейтін бала үшін эмоциональді аймақ бола отырып, дені сау бала тұлғасын қалыптастырудың кепілі болып саналады.

Бесік жырлары, әлпештеу жырлары баланы тыныштандыруға арналған шағын лирикалық шығарма бола отырып, басқа фольклорлық жанрлар сияқты мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамытушы құралы болып саналады. Әуендік мәнерлігімен қоса шынайылықпен алғаншқы қатынасқа түсу құралы бола отырып, ол өз ішінде психологиялық, педагогикалық функцияларды қамтиды: дыбысты шығарып айтуға бағыттап, сөз ақпарат және коммуникация құралы ретінде болып, нәтижесінде бала әуендік және музыкалық интонацияны, динамиканы іске асырып, көңіл-күйді жеткізуші тәсіл ретінде тептік-ритмдік қабылдауын қалыптастырады, ұлттық тілдің әуендік ерекшеліктерін түсінуін қамтамасыз етеді.

Баланың сөйлеу тілі мен ойлауының бұл заңдылықтарын арнау-тілеу өлеңдері, тәжікелесу, уату-алдарқату, әлпештеу-мәпелеу өлеңдері т.б сияқты дыбыстық үйлесімділіктері бар балалар фольклорының алғашқы жанрларын сипаттайды.

Бесік жыры (әлпештеу жырлары) әлпештеу, уату-алдарқату жырлары, қызықтама жырлары түрлі дыбыстық материал үйлесімділігін қамтып, балалар үшін дыбыстық дағдыларды меңгеруге көмектесіп, балаларды ойынға дайындап, сөз деңгейінде ойынның эстетикалық мәнін ашып, қоршаған ортаның түрлілігін тануға мүмкіндік береді. Олар балаларды вербальді әрекетке, өзара қатысушылыққа, белсенді қарым-қатынасқа тартып, балалардың қозғалыс қабілеттерін қалыптастырып, заттық-манипуляциялық әрекетін детерминациялап, баланың сөйлеу тілін дамытудың толыққанды жағдайы болып саналады. Бесік жырының негізгі қызметі – баланы тыныштандырып, ұйықтату болса, ал уату алдарқату жырларының міндеті керісінше тынышсызданған баланы алдандырып, көңілін басқа жаққа аудару, әлпештеу жырларының негізгі мақаты бала денесін дамытуға байланысты жаттығуларды сүйемелдеу болып табылады.

Олар әуендік, поэтикалық естіп қабылдауларын ұйымдастырып, ырғақты сезінуін қалыптастырып, қарым-қатынастың диалогтық тәсілін меңгеруге ықпал етіп, есте сақтау қабілеттерін іске қосып, қарым-қатынастың жаңа субъектілеріне, жаңа ақпараттарға бейімделуіне көмектеседі. Сәбилік ғұрып жырларының ішінде әлпештеу өзінің бастауын «уату, әлпештеу» сөзінен алып, оның негізгі қызметі бала денесін дамытуға байланысты жаттығуларды сүйемелдеу болса, уату-алдарқату жырларының басты міндеті баланы алдандыру, көңілін сергіту, ойнату болып келеді. Кейін уату – алдарқату жырлары келіп, олар сәби сәл қара тұяқ болып, аяғы тілі шығып, өз бетімен ойынға араласа бастаған кезде баланың бір дене мүшесін пайдаланып, алдарқататын ермек-ойын өлеңдер басым бола бастайды. Қазақ халқы арасында кең таралған осындай жырларының бірі – «Қуырмаш». Жылап отырған баланың алақанын алып, «қуыр-қуыр-қуырмаш, тауықтарға бидай шаш», - деп баланың алақанын бидай қуырғандай етіп қытықтайды. Қимыл әрекеттері алдарқату жырларының негізі болғандықтан, онда бір бейненің екінші бейнеге ауысу жүреді. Онда сюжет созылған сайын алдарқату тәсілі баланың назарын өзіне аудартып, сол арқылы сюжеттің байланыстық ұйымдастырылуына жүгіндіреді.

Бесік жырлары, әлпештеу мен уату алдарқату бесік жырына жатып, оның құндылығы ең алдымен, интонацияның мәнерлігімен сипатталады. Қарапайым рифма, бірнеше рет қайаланатын сөз тіркестері мен сөздер, эмоционалды бағытталған әуендер баланы дыбыстық сөйлеу тіліне назар аударуға итермелейді. Бұл әсіресе сөйлеу тілінің даму деңгейі төмен балалармен логопедиялық жұмыстарда өте маңызды болып келеді. Себебі, оларда естіп назар аударуы, интонациялық реакциялар, сөздері қалыптаспаған болып келеді. Аталмыш фольклорлық мәдениеттер қайталанатын фонемалар мен дыбыстық үйлесімдер, дыбыстық еліктеулер арқылы белсенді дыбыстық ықпал етуді қамтамасыз етіп, олар баланың аз дәрежедегі мүмкіндіктеріне есептелініп, олардың дамып келе жатқан еліктеуші қабілетіне сүйеніледі.

Әлпештеу жырлары қатарына аударма қисынсыз өлеңдер де жатып, шынайы байланыстар мен қатынастардың араласуынан күлкі тударатын – өлеңдер мен такпақтардың ерекше түрі болып саналады.

Бұл өлеңдердегі үйлеспеушіліктер баладағы көріністер мен заттардың қатынастарын шынайы түсінуіне бағытталған. Қисынсыз – әзіл-оспақ әңгімелер, ертегілер негізінен мүмкін емес жайттарды мүмкін етіп айтуға бағытталады.

Олар негізінен балалардың талдауы мен жинақтауын дамытып, дұрыс ойлауын және қалжын-күлкі сезімін дамытып, жағымды көңіл-күйлерді шақырып, сезімдік ойлау мен елестің, логикалық, ассоциативті тұрғыда дамытуға мүмкіндік береді. Баланың фонематикалық есту қабілетінің қалыптасуына ықпал етіп, сөйлем мен сөзді түсінуге және ондағы морфологиялық, грамматикалық, және семантикалық өзгерістеге назар аударуға ықпал етеді.

Қисынсыз және өтірік өлеңдерді меңгеру үрдісінде балалар шынайылықтың рациональді-логикалық құрамдастығын танып, моно және полилогтық хабарламалардағы семантикалық,

лексикалық талдауға үйренеді. Қисынсыз мәтінде алогизмді бөліп алып, мазмұнын шынайылықпен сәйкестендіру, өне қисынсыздықтар жағдаяттық коллизиясына өзінің реакциясын негіздеу маңызды болып саналады.

3 жастан асқан соң, шамамен 4 жасқа таман бала сөйлеу тілін меңгеру барысында тілдің грамматикалық құрылымын меңгеріп, баланың сөйлеу тілі мен тақпақтар арасындағы шекара жоғала бастап, «баланың былдырынан тақпақтар» туындай бастап, «тақпақтар- өйлеу тілінің қалыпты жағдайы бола бастайды» (К.Чуковский). Бұл шақта балалардың қиялы айтарлықтай дамыған болып (Л.С.Выготский) балалардың фольклоры балалар тарапынан шыңарылған, орындалатын, және осы балалар тарапынан жеткізілетін болып келеді [1]. Олар тұрақты мәтіндер жүйесіндегі бекітілген және іске асырылатын ұжымдық шығармашылық ұжымдық форма болып, ұрпақтан ұрпаққа беріліп, олардың ойының және коммуникативті әрекетін реттеуші мағынасына ие болып келеді.

Сұрамақ - көне заманғы ұжымдық дәстүрлі салттардың элементтері болып, «шақыру», «сұрау», «жүгінуге» негізделеді. Ол мазмұны, тақырыбы жағынан тақпақтармен үндескенімен, композициялық құрылымы жағынан, орындалу мәнері жағынан олардан ерекшеленеді. Сұрамақтардың тағы бір ерекшелігі табиғат құбылыстарымен, жан-жануарлармен адам ретінде тілдесу болып табылады. Ол күнге, кемпірқосаққа, жаңбырға, құстарға да бағытталуы мүмкін. Соңғы уақыттағы фольклор жанрларында ұраулар ойын ретінде болып, оған көптеген қызықты жайттар енгізілді. Сұраулар табиғатпен қатынасқа тікелей негізделіп, табиғаттың көріністері мен жайттары туралы қарапайым мәліметтерге танымдық аспект әкеліп, интонациялық және метроритмикалық сезімталдық пен есте сақтауын дамытады екен.

Тәжікелесу және арнау-тілеу өлеңдері - ол ересектер әлеміне балалар тұрмысына келген жеке қалаулар, тілектер.Тәжікелесу –диалог арқылы бірін-бірі қажап, күлкіге айналдыру, сөзбен іліп-қағуы. Тәжікелесудің қимыл әрекетке негізделген түрлеріде бар.

Арнау ,тілеу өлеңдері – жанауарлар мен құстарға бағытталған қысқаша тақпақ тәріздес келеді. Оларда әдетте ойынның ережелері, көмек сұрау формалары т.б қажет әрекеттер бекітіледі. Көптеген арнау, тілек өлеңдері ежелгі тілектермен арнаулардың көне сипатының қалдық формасын сақтайды. Оларды «күнтізбелік балалар фольклорымен» терминімен біріктіру қабылданған. (Г.С. Виноградов).

Ойын өлеңдері балалардың күнтізбелік фольклоры сияқты көне болып келеді. Басқаша айтқанда балалар ойынды бастап, немесе оны ойын әрекетімен байланыстырады. Олар ойын шартын қамтып, ойын әрекетін байланыстырып, тіпті қорытынды ролін атқаруы да мүмкін. Талдау ойын барысында әсіресе сөздік арнаулармен және өлеңдермен бірге жүргенде анықталынады.

Жалпы балалар фольклорына тән шығармалардың барлығында ойындық белгілердің болатыны өзіс., бірақ ойындарға арналған балалар фольклорына жататын туындыларда бұл сипат ерекше көрінеді, оларда ойынға тән драматизм мен қимыл әрекет динамизмі күшіті болып келеді. Ойынға шақыру өлеңдерінің бірі -санамақтар - ойындағы адалдық пен тәртіпке негізделіп, өзінің өзгешелігі арқасында педагогикалық және көркем құндылығына сөзсіз ие болып келеді.Олар мектеп сөйлеу тілі зақымдалған жасына дейінгі балалар үшін табылмас әдістемелік құрал бола отырып, дыбысты дұрыс айтуға тәрбиелеу үшін және грамматикалық формаларды өңдеу үшін, артикуляциялық аппаратты жаттықтыру үшін қолданылуы мүмкін[1].

Санамақ ойындарында сонымен қатар психологиялық мәселелер де шешіледі: балалар барынша ашылып, ойын барысында ұжымға оңай бейімделе алады. Санамақтар баланы әлеуметтендірудің алмастырсыз құралы болғандықтан, олардың арқасында бастапқылары мен ерушілерін анықтап, рольдерді тарату барысында балалар арасындағы өзара қатынастағы қысылуларды шешуге болады. Ұжымдық ойындарда санамақтар көмегімен сөйлеу тілдік шығармашылық ойлар да жүзеге асырылады.

Санамақтар ырғақ пен интонацияның ерекше құрылымдық иесі болып саналады. Ауызша халық шығармашылығында санамақтар бала шығармашылығының ерекше жемісі ретінде таныады. Оларды түрлі халықтың түрлі тілдерінде орындай отырып, балалар сөйлеу тілдік дыбысталуларына сүйенеді. Естігендері мен көргендерін жылдам қимылдармен үйлестіріп, ол сол санамақтардың ырғақтары болып табылады. Санамақтардың ырғақтары динамикалық қимылда болып, шапшаң қимылдан әлсіз қимылға ұласып отырады (шапалақ, табан басу т.б)

Қаламақ –әдетте балалар екі топқа бөліну қажеттілігі барысында туындайды. Қалған балалар екіден жұптасып, бір –бірне жасырын ат қояды. Сөйтіп, қойған аттарын екі жол өлеңмен екі басшыға айтып, қалауын сұрайды:«Аспандағы жұлдыз керек пе?Судағы құндыз керек пе?

Алтын асық керек пе? Күміс қасық керек пе?»

Жаңылтпаштар – халықтың шығармашылық-мәдениетінің элементі бола отырып, ондағы ойындар мен сауықтардың үйлесімдігі технологиялық құрал мен әдісті құрайды. Жаңылтпаштар – қиын дыбысталатын дыбыстар таңдалынған арнайы ойлап табылған фраза, тез айтылатын қара сөз немесе өлең түрінде болады.

Жаңылтпаштар артикуляцияның қалыптасуына, ана тілінің дыбыстарын дұрыс айтуға ықпал етіп, баланың сөйлеу тілін, ойлау белсенділігін, ерік пен есте сақтауын, сөз шешендігін, поэтикалық естіп қабылдауын, ырғағын дамытып, тілдің мағыналық және құрылымдық жақтарын меңгеруге де ықпал етеді. Балалар эмоциональдық – сезімдік, бейнелік, интонациялық, дыбыстық және семантикалық қатынас арқылы «дыбыстық бейне» сипатын түсіне бастайды (Ақ тай ақ па? Қара тай ақ па?).

Мазактамақ - шағын рифмикалық мәтіндер бола отырып, онда кейіпкердің жағымсыз сипаттарына әдейі күлкілі аттар қойылып, немесе бірнеше ырғақталған қатарлардағы есімдер нұсқалары да қосылады. Олардың негізінде балалар ырғақтар түсінігін меңгереді (Антошка-картошка), сонымен қатар антонимдік, синонимдік қатардағы ырғақтар түсінігі қолданылады (жақсылық-жамандық). Кіші фольклорлық жанр ретінде мазактамақ ойыны балалардың поэтикалық сезімдері мен метроырғақтық сезімталдықтарын дамытып, қарым-қатынастарының дамуына ықпал етеді. Олар өздерінің сезімдерін сөйлемде айқын, еркін жеткізуге, сонымен қатар оларды жеткізе білуге үйреніп, әрекеттің жағымсыз формаларын түзету құралдары ретінде орын алады. мазактамақ ойынының топ өміріндегі ролі ерекше, ол әрекет нормаларының әлеуметтік пайымдауларына ықпал етіп, әлеуметтік төзімділік формасы ретінде болады. Сонымен қатар олар балалардың интонациялық сезімталдығының дамуына ықпал етіп, тіл логикасын меңгеру мен дамытудың әдісі болып, дыбысталу, гипербола, т.с.с лексикалық мәнерлік құралдарының мүмкіндіктерін аша түседі. Келекету ойындары бала өмірінде жиі кездесіп, эмоциональды тұрақтылықтың өзіндік жаттығуы болып табылады.

Жұмбақтар халық шығармасында баланың ой-өрісін, алғырлығын, білімін ынау мақсатында нақты зат немесе құбылыс тұспалдап сипатталған шағын әдеби жанр. Жұмбақтар балалардың есте сақтау қабілетін дамытып, талдау, жинақтау, салыстыру, сәйкестендіру сияқты қабілеттерін қалыптасытырып, пайымдауға, дәлелдеуге, ой қорытындысын жасауға үретіп, қарым-қатынастағы жағымды эмоциональдық фонды туындатуға көмектеседі.

Жұмбақтардың ертегі типтес образы дәл ертегідей емес, бірақ сюжеті бойынша соған жақын болып келеді және жұмбақтар ертегілер тәрізді қағидаларға сүйеніп жасалынған: Бала өмірінде жұмбақтардың алатын ролі ерекше. Ғалымдардың пайымдауынша, бұл роль ақылдылығын дамытуға ғана негізделмейді. В.П.Аникин жұмбақтарды шешіп жаттыға отырып, балалар шынайы ақталған салыстыруларға жүгініп, метафорлық және өзге де образдардың туындату түрлерін меңгереді екен. Жұмбақтың ең бастысы – поэтикалық құралы – метафоралық тәсілі. Жұмбақта тұспалдап айтылатын нәрселер дайын, ап-айқын күйінде көрінбей, тұспалдана беріледі. Жұмбақты шешу үшін бейнелік-ассоциативті ойлау қабілетіне ие болып, логикалық тәртіптегі аз емес қиыншылықтарды да жеңе білу керек.

Мақалдар – уақытпен және шындықпен тексерілген және тіл жүйесіндегі орны ерекше орны бар афористік сипаттағы халықтың қысқаша нақыл тілі. Ол өмірдегі түрлі құбылысты жинақтап, түйіп ықшамдап беріп, бір не екі тармақтан тұратын, алынғы жолдарында пайымдап, соңғы жылдарында қорытылған ой айтатын халықтық бейнелі поэтикалық жанрдың бір түрі («Қайраңы жоқ көлден без, қайырымы жоқ ерден без»)

Мақалдың заманауи анықтауында қызыл тіл формасының сөйлеу тілдік айналамына кіретін ауызша халық шығармашылығының лирикалық емес жанры үшін белгілі қысқашалық пен қарапайымдылық тән болып келеді. Ол өзінің үлкен мазмұнына қарамастан, ол нақты пайымдауға, өмір бақылауларының және әлеуметтік-тарихи тәжірибенің қорытындысы болып саналады. Көптеген зерттеуші лингвистер (В.И.Даль, И.М. Снегирев, Ф.И. Буслаев, В.И.Чичеров, В.П. Аникин, А.М. Жигулев, С.Г. Лазутин т.б) мақалдарды зерттеумен айналыса отырып, оған тән кей ерекшеліктерді бөліп көреткен:

1. Барлық мақалдардың оқытушылық-үйретушілік сипаты болып, олар белгілі тәрбиелік мақсаттарға негізделеді. Мақалдардың қорытындылары әмбебап және өзінің заңдылығына ие («мақалда не түзетушілік, не түзетулер болмайды»)
2. Мақалдардың шығармашылық және таныдық мағыналары үлкен болып келеді. Олар халық тарихымен бірге жүріп, адамдардың өмірі мен тұрмысына жаңа жайттарды әкеледі.

3. Өзге жанрларға қарағанда мақалдар арнайыорындалмайды, олар белгілі жағдайларға сай жанды ауызша сөйлеу тілінде қолданылады. Тек сөйлеу тілінде ғана мақалдар нақты мағанаға ие болады.
4. Мақалдар – аяқталған пайымдар, өзіндік сөйлемдер. Бұл әсіресе мәтелдің мақалға ауысу жағдайында байқалады.
5. Шынайылықтың образдық және эмоциональдық бейнесі көбінесе өзге көркем шығармада түрлі көріністерді эстетикалық бағалаумен тығыз байланысты болып саналады.

Мақалдардың эмоциональдық құрылымында ырғақтың атқаратын ролі ерекше: ол сөйлеу тілінің қимылын туындатып, үзіліс пен логикалық екпінді есепке алады. Осы белгілері бойынша Л.А. Морозова мақалдардың екі түрін бөліп көрсеткен: прозалық және тапқытық болып табылады. [6]. Г.Н. Волков сонымен қатар мақалдардың халық педагогикасына тән екі заңдылықтардан тұратындығын пайымдаған: меңзеу, ол зерттелінушілердің санасына ықпал ету құралы ретінде және белгіліден белгісіздікке оқыту болып саналады.

Мақалдарға мәтелдер жақын болып келеді. Мәтелдерде ой-пікір тұжырымдалып емес, даналық қорытынды, түйінді пікір түрінде айтылады.өзінің қысқалығымен, тұрақты қызыл тілдігімен ерекшеленіп, ауыспалы мағыналары ой қорытындысының аяқталмағанын білдіретіндей.. мәтелдер халықтың әлеуметтік тарихи тәжірибесін нақты –бейнелік жалпылау ды көрсетіп, тірі ауызша тілде белгілі тұлғаларға ғана қатысты емес, сонымен қатар белгілі әрекеттерге байланысты да айтылады. Мәтелдердің көкемдік функциялары ерекше және түрлі екендігін С.Г.Лазутин өзінің еңбектерінде атап өткен.[7]

Сонымен, қорытындылай келе фольклорлық мәдениет оның барлық көрінісінде де ең алдымен сөйлеу тілдік көрінісінде баланың шынайылығына жақын болып келеді. Өлеңдер, уату-алдарату, әлпештеу,мақалдар, мәтелдер, санамақ , т.б өлеңдерге негізделген ікші фольклорлық формалар қоғамның рухани құндылығын жеткізетін халықтың тілдік әрекетінің жемісін құрайды. Оларжағдайлардың белгілері сонымен қатар тілдік қоғамдық тәжірибені меңгерудің тұрақты бейімдеушілігі болып саналады.

Зерттелініп отырған мәселелерді талдау мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі түрлі әрекет негізінде тілдік көріністерді реттеу нәтижесінде дамитындығын көрсетті. Балалар фольклорлық тілдерді меңгере отырып, өзінің танымының шеңберін кеңейтіп, адамзат, халық жеткен білім деңгейіне ұмтылып, өзінің сөйлеу тілінде жеке тәжірибесін бекітіп, оны қатынастың ыңғайлы, қысқаша негізі ретінде қолдануға мүмкіндік алады.Жалпылай отырып, кіші фольклорлық формалар сөздер сияқты балалар үшін белгілі мағыналардың иесі (негізі) болып, олардың семантикалық қасиеттері балалармен жұмыс барысында әрекеттік, контекстік ықпал етуде мүмкін болады.

Пайдаланылған әдебиетер тізімі

1. *Выготский Л.С. Собрание соч.Т.3: Проблемы развития психики /под.ред. А.М.Матюшкина.-М.:Педагогика,1983.-367с.*
- 2.*Левина Р.Е.Опыт изучения неговорящих детей(алаликов)/Р.Е. Левина.—М.— 1951.-120с.*
- 3 *.Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор/В.П.Аникин. -М.: гос. уч-пед.изд.мин.проев.РСФСР,1957.-240 с.*
- 4.*Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /Е.М. Струнина, М. М. Алексеева,В.И.Яшина—М.:Изд.центр«Академия»,2000—С.248-252.*
- 5.*Фадеева М.В. Влияние необычного фольклора на словесное творчество дошкольников: Автореф.дисс... канд. пед.наук /М.В. Фадеева-Москва, 1998.-19с.*
- 6.*Морозова Л.А.Пословицы и поговорки. К вопросу об определении и разграничении/Л.А. Морозова/ /ВестникМГУ.Филология.-1972. -№2.-С.57-65.*
7. *Лазутин С.Г.Сравнения в пословицах и поговорках. Язык и стильпроизведений фольклора и литературы/С.Г.Лазутин Воронеж: издательство Воронежского университета,1986—121с.*

УДК:376.3
МРНТИ: 14.29.27

М.С.Махадилова¹, Б.Ж.Магжанова²

¹магистрант 2 курса по специальности 6М010500- Дефектология, Каз НПУ имени Абая,
makpal_12_91@mail.ru

²КГУ «Специальная (коррекционная) школа интернат №5 для детей с нарушениями слуха» г.
Алматы, учитель географии высшего уровня второй категории bulbul_1988@mail.ru

ПРОВЕДЕНИЕ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛАХ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы организации словарной работы на уроках в школе-интернате для детей с нарушениями слуха. Раскрывается содержание словарной работы.

Ключевые слова: словарная работа, слабослышащие дети, педагогический подход, коррекционные школы, география.

Аңдатпа

М.С.Махадилова¹, Б.Ж.Магжанова²

СӨЗДІК ЖҰМЫСЫН ҚОЛДАНУ ЖҮЙЕСІ КӨРСЕТІЛГЕН

¹Абай атындағы Қаз ҰПУ-дің 6М010500 «Дефектология» мамандығының 2-курс
магистранты, makpal_12_91@mail.ru

²КММ Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернаты. Алматы қ.Екінші
санатты география пәні мұғалімі. bulbul_1988@mail.ru

Мақалада есту қабілеті төмен балаларға арналған мектеп интернаттағы сабақтарда сөздік жұмысын қолдану жүйесі көрсетілген. Сөздік жұмыстың мазмұны ашып көрсетілген.

Кілт сөздер: сөздік жұмыс, нашар еститін балалар, педагогикалық ықпал, түзету мектептері, география пәні.

Abstract

CARRYING OUT LANGUAGE WORK AT GEOGRAPHY LESSONS AT CORRECTIONAL SCHOOLS

Makhadilova M.S.¹, B.Zh.Magzhanova²

¹2nd course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai

²"Special (correctional) boarding school №5 for children with hearing impairment" Almaty geography teacher level of the second category.

This article discusses organization and content of dictionary work at geography lessons in a boarding school for children with impaired. The of the dictionary work.

Keywords: dictionary work, hard of hearing children, Pedagogical approach, correctional school, geography.

Богатство словаря - признак высокого развития как общества в целом, так и каждого отдельного человека. Поэтому работе над словарем учащихся придается в школе очень большое значение. Словарная работа является составной частью работы по развитию речи учащихся. Особенность словарной работы в школе состоит в том, что она проводится в процессе всей учебно - воспитательной деятельности учителя.

География — предмет увлекательный, возбуждающий интерес, развивающий мышление, память, речь учеников, углубляющий понимание ими окружающих явлений, общественных событий. Этот предмет дает богатейший материал для идейно-политического воспитания детей, прививает любовь к своей Родине, к людям, к труду, способствует коррекции личности умственно отсталого ребенка. Изучение природы, познание ее закономерностей помогает учащимся овладеть конкретными знаниями и трудовыми навыками, расширяет их кругозор, способствует формированию материалистического мировоззрения.

Работа над словарем начинается с того, что учитель показывает таблицу четко написанным словом. Первый раз слово читает учитель, четко проговаривая все слоги. Объясняет его

лексическое значение, обращает внимание на особенности орфографии. Затем школьники проговаривают его хором, по просьбе учителя некоторые повторяют его еще раз. Далее при активном участии учащихся разбирается его значение с использованием наглядных средств. Записывают это новое слово в словарь. Учащиеся упражняются в его написании. Очень важно чтобы повторение нового слова в течение урока было многократным. Школьники, знакомясь с предметами и явлениями окружающего мира, усваивают или уточняют значения слов, учатся активно использовать эти слова при ответах на вопросы, составлении описаний предмета или явления, рассказов о них.[1]

Требуется активное употребление нового слова в ходе выполнения различных заданий. Обогащение словаря учащегося должно быть неразрывно связано с его активизацией, то есть с использованием ими в своей речи вновь усвоенных слов. В процессе работы по развитию словесной речи на уроках географии используются задания по картинкам, отдельно взятым, и по серии картин. Они дают детям много информации по той или иной теме, воздействуют на их чувства, настроения, вызывают живой интерес к изображенному на картинке. Задаются вопросы: «Как ты думаешь, о чем это картинка?». Также при объяснении значения слова используется работа над словами- синонимами. Используются, к примеру, такие задания. «Скажи по - другому слово « Родина» (Отечество, Отчизна), Государство (Страна). В процессе работы по подбору слов- синонимов учащиеся учатся сравнивать, сопоставлять.

Обогащению словаря учащегося и познанию окружающего мира способствует проведение экскурсии в природу, посещение музеев. Экскурсии могут проводиться до, во время, после изучения определенной темы. Если экскурсия проводится до изучения темы, то ее основная цель- познакомить учащегося с новыми объектами, раскрыть новые понятия, вызвать интерес к теме. После экскурсии проводится ее обсуждение. Учащиеся рассказывают о том, что нового увидели, что понравилось и произвело на них впечатления. Сам процесс экскурсии- это беседа между учителем и учащимся с элементами описания, сравнения.[2]

Конечно, дети с нарушениями слуха допускают большое количество речевых ошибок. Необходимо вовремя обратить внимание учащихся на допущенную ошибку и исправить ее. Так в созданной речевой среде слабослышащие дети получают образцы правильной речи. Таким образом, работа над словарем занимает важное место в обучении и воспитании школьников с нарушениями слуха и в значительной мере зависит от объема словарного запаса и умения владеть им в различных ситуациях. В связи с этим формирование и расширение активного словарного запаса является одной из главных задач специальных (коррекционных) школ.

Учитель показывает ряд картинок и выясняет, знают ли учащиеся названия предметов, которые на них изображены. Картинки прикрепляются к доске, по ходу урока под каждой картинкой прикрепляются таблички с написанным словом. Например, при изучении темы «Гидросфера», к доске прикрепляются изображения рек, озер, болота, океана, ледника, подземных вод. Создается речевая ситуация, учащимся дается возможность проявить фантазию, воображение, развивается память. Добиваюсь, чтобы ответы на поставленные вопросы были полными и однозначными. Чтобы ученики рассуждали, проводили примеры, учились сопоставлять, сравнивать отдельные моменты, умели выражать свое отношение к происходящему путем словесной речи.

При восприятии слова на уроках географии можно использовать географические карты, глобус, таблицы с предложениями. Учитель читает за экраном новые слова, а ученик воспринимает их на слух и находит объекты на географической карте. Например, тема «Города Казахстана». Учитель читает за экраном новые слова «Караганда», «Тараз», обучающийся находит города на карте. Большой интерес у ребят вызывает разгадывание и самостоятельное составление кроссвордов. Например, кроссворды с ключевыми словами «Родина», «Актобе», «Казахстан» и другие. Задания к кроссвордам различные: продолжить мысль (закончить предложение), ответить на вопросы, подобрать синонимы и антонимы.[3]

Используя особенности предмета, учитель географии может реализовать принцип индивидуального подхода. Учащиеся в школе овладевают научными понятиями, что требует от них осознания значения слов. Значение – «смысл, то, что данный предмет (слово, знак, жест) обозначает». Овладение новым словом-термином для ученика – это не пассивное, чисто механическое запоминание значения слова и его соотнесение с определенным предметом, действием или явлением, а активный, целенаправленный процесс. Данный процесс включает определенную последовательность, начиная со смутного представления значения нового слова, его применения учеником, и, наконец, на заключительном этапе действительное его освоение.[4]

Конечной целью словарной работы по обогащению терминологического словаря школьников является использование учащимися новых слов в собственных высказываниях. Поэтому в методике говорят об активном и пассивном словаре. Основное отличие активного словаря от пассивного проявляется в уровне владения словом. Слово входит в активный словарный запас ученика, если он осознает значение этого слова, умеет правильно сочетать его с другими словами и уместно употреблять в своей речи. Осознание значения слова – это только начало овладения содержанием терминологического понятия. К пассивному словарному запасу принадлежит слово, если оно в сознании ученика соотносится с реальией или понятием и он понимает его хотя бы в самом общем виде, но не умеет правильно употребить или не употребляет в речи. [5]

Словарная работа - одно из ведущих направлений в развитии речи учащихся специальных (коррекционных) школ. Программа по русскому языку определяет задачи работы над словом следующим образом:

Обогащение словаря есть усвоение тех новых слов, которых школьники не знали, новых значений слов.

Уточнение словаря есть углубление понимания уже известных слов.

Активизация словаря есть включение как можно более широкого круга слов в речь каждого учащегося, введение слов в предложения, усвоение сочетаемости с другими словами, уместность их употребления в том или ином тексте.

При организации словарной работы с учащимися в коррекционных школах, следует учитывать особенности осмысливания ими значения отдельных слов и выражений. Так, если действующее в рассказе слово называется по - разному (Южная Америка – материк – Латинская Америка), то некоторые учащиеся могут не понять, что речь идет об одном и том же материке.

В процессе изучения географии учащимся 6-7-го классов надо усвоить большое количество новых географических терминов и названий. Что же представляют собой новые слова, которыми им надо овладеть?[6]

Во-первых, это термины, обозначающие понятия разной степени обобщенности: горизонт, план, масштаб, низменность, возвышенность, равнина, исток, устье, бассейн, водораздел, порог, землетрясение, вулкан, гейзер, выветривание, оазис, барханы и др. При объяснении значения этих слов учащиеся делают смысловые ошибки: считают равниной только идеально ровную поверхность, атмосферу определяют как воздух и т.д.

Во-вторых, это названия океанов, морей, рек, озер, заливов, проливов, материков, островов, полуостровов, населенных пунктов, народностей, стран и т.д.

В названиях учащиеся допускают чаще всего неправильные ударения (особенно в словах *Баренцево* (море), *Берингово* (море)). Но бывают и другие нарушения, например, различные искажения слоговых структур. Сложные для учащихся в фонетическом отношении слова искажаются по образцам знакомых слов: *Антарктида* - по аналогии с *антракт*, *Ботнический* (залив) переименовывается в *Ботанический* по аналогии с *ботаникой*, группы гласных и согласных переставляются так, чтобы удобнее их было произносить.

Таким образом, различные по смысловой и фонетической сложности термины требуют разных методов словарной работы. К сожалению, далеко не каждый учитель владеет способами анализа слова и уделяет словарной работе достаточно времени и внимания.

Обычный порядок введения новых терминов таков:

1. Термин вводится в процессе объяснения материала по новой теме.
2. Значение термина раскрывается до рассказа учителя или (чаще) в процессе рассказа.
3. Учащиеся записывают новый термин на данном уроке и закрепляют его значение на последующих. Новое слово учитель четко пишет на доске, выделяя трудные орфограммы цветным мелом и голосом, заранее предупреждает возможные ошибки: «*Мис-су-ри* — буква *с* повторяется два раза».[7]

Словарная работа организуется на основе определенных принципов и проводится с использованием соответствующих приемов. Приучить школьника вслушиваться в слова и фразы, научить его видеть связь слова с другими и понимать многозначность слов, их прямое и переносное значение можно, если словарная работа будет вестись систематически и на межпредметном уровне: во внеурочное время, на уроках русского языка, чтения, географии, истории и т.д.

Уже с начальных классов следует приучать учащихся находить в тексте учебников незнакомые слова, интересоваться их значением. Если учитель не поощряет и не развивает этого

стремления у детей, то у них складывается привычка читать текст поверхностно, бездумно, не вникая в глубину его смысла.

Учителю не следует стремиться давать в готовом виде объяснения значений всех слов. Надо постоянно побуждать школьников к нахождению их объяснений в учебнике (тексте, наглядности), а в более самостоятельность.

Для активизации словарной работы на уроках можно организовывать так называемые словарные пятиминутки или разминки, когда учитель в течение 2-4 минут ставит перед классом вопросы и задания на выяснение значения новых слов и их значения. Подбор слов учитель осуществляет с учетом изучаемой темы, периода времени, уровня усвоения значения слов школьниками и т.п. Такую работу можно проводить в удобное время на уроке, но это надо делать систематически из урока в урок, тогда и будет виден положительный результат.

Список использованной литературы играя

1. Волина В.В. Русский язык. Учмсья. – Екатеринбург, 1996.
2. Купров В.Д. Словарная работа на уроках русского языка. //Начальная школа. 1990, №3.
3. Львов М.Р. Словарик синонимов и антонимов русского языка. – М., 2003.
4. Психология глухих детей. Под редакцией И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф. М. «Педагогика». 1971 г.
5. Баранова И.И., Елховская Л.И., Николина В.В. Внеурочная работа по географии. – М. Просвещение. 1988 г.
6. Герасимова Т.П., Коринская В.А. Методы и формы организации обучения географии. – М. Просвещение. 1964 г.
7. Егорова Ч.Н. Пути совершенствования организации обучения географии. География в школе – 1987. - № 4.
8. Сер. Международная жизнь и политика – 2016. – № 4. - С. 74.

УДК 376.3; 376.3.018.42

МРНТИ:14.29.27

Ақышева Г.Е.¹

Ғылыми жетекшісі: Аутаева А.Н.²

¹*ҚазҰПУ-нің БМ – «Дефектология» мамандығының ІІ курс магистранты,*

²*доцент, п.с.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, akbota-n@mail.ru*

НАШАР ЕСТИТІН ОҚУШЫЛАРДЫҢ САБАҚТАН ТЫС УАҚЫТТА ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту барысындағы сыныптан тыс сабақтардың маңыздылықтары айтылып, тақырып төңірегіндегі ғылыми еңбектерге шолу жасалынған.

Түйін сөздер: диалогтық сөйлеу тілі, коммуникация, сабақтан тыс уақыт, нашар еститін оқушылар.

Аннотация

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

Ақышева Г.Е.¹

Научный руководитель: А.Н. Аутаева²

¹*магистрант 2-го курса КазНПУ имени Абая, ajgerimkalymova@gmail.com*

²*к.п.с.н., доцент, зав.кафедрой специального образования, akbota-n@mail.ru*

В статье рассмотрена значимость развития диалогической стороны речи слабослышащих школьников во внеурочное время и проведен обзор научных работ по теме.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникация, внеурочные занятия, слабослышащие школьники.

Abstract

DEVELOPMENT OF THE DIALOGICAL SPEECH OF HEARING-IMPAIRED PUPILS IN NONLEARNING TIME

G/Akysheva¹A.N. Autaeva²

¹*2-d course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai, aigerimkalyмова@gmail.com*

²*candidate of psychological Sciences, Professor, head of department of special education, akbota-n@mail.ru*

The article discusses the importance of the dialogical aspect of speech-hearing pupils outside school hours, and a review of scientific papers on the topic.

Keywords: dialogic speech, communication, extracurricular classes, hard of hearing students.

Қоғам дамуының заманауи кезеңдері мектептегі білім беру мәселесіне, оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру сапасына ерекше талаптар қойып, оқушыларды қоршаған ортаға әлеуметтендірудің, соның ішінде білім алуға ерекше қажеттіліктері бар балаларды бейімдеудің нәтижелерін анықтауда ерекше талаптар қойып отыр. Қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселесіне басты назар аударудың күшеюі, оларға білім беру жұмысының бағытын тек қажет дағдылар мен қабілеттерді меңгертуге ғана емес, сонымен қатар, олардың тұлғалық қасиеттерін дамытуға, қарым-қатынас-дағдылары мен өзара әрекеттесу дағдыларын қалыптасырып, белсендіруге, яғни әлеуметтендіруге арналып отыр.

Педагогикада диалогтың дидактикалық мүмкіндіктері туралы мәліметтер қарастырылып, балалардың мұғаліммен қатынасқа түсуі және сол арқылы білімдер мен мәдениеттерді меңгеруі білім берудің басты функцияларының бірі болып саналады. (А.К. Болотова, И.А. Костенченко, С.Ю. Курганов, Г.Д. Левин, А.В. Мудрик, Т.К. Мухин т.б.) [1].

Психологиялық тұрғыдан диалогтық қарым-қатынас тек ақпарат алмасу құралы ғана емес, сонымен қатар оқушылардың өзара әрекеттесу (К.Г. Митрофанов, Л.А. Петровская, К. Роджерс, А.С. Спиваковская т.б.)мен ойлау міндеттерін бірігіп шешу үрдісі ретінде қарастырылған.

Лингвистикада диалогтік сөйлеу тілдік қарым-қатынас ретінде, сөйлеу тілдік қарым-қатынастың формасы ретінде және тілдің өмір сүру формасы ретінде сөйлеу тілдік әрекетінің адамдарда көрініс табу сферасы ретінде қарастырылған. (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, В.Н. Волошинов, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, Л. П. Якубинский т.б.) [2].

Арнайы түзету педагогика мен психологияда мүмкіндігі шектеулі соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникативті әрекеттерін, диалогтық сөйлеу тілін дамытудың жолдары мен ерекшеліктері, мәселелерін келесі ғалымдар қарастырған (Р.М. Боскис, Л.С. Вавина, Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, А.Г. Зикеев, В.Г. Петрова, т.б.). Негізінен диалог пен тәжікелесу барысында шындық тек қана туылып қана қоймай, сонымен қатар сөзде айқындала түседі. Сол себепті, Л.С. Выготский диалог барысында ішкі сөйлеу тілідами отырып, сыртқы ауызша сөйлеу тілі де дамып, соның негізінде оқушылар диалогтық жазбаша және ауызша сөйлеу тілінің дағдыларын меңгеріп, диалогтік ауызша сөйлеу тілдерін жетілдіріп, соның негізінде оқушылардың коммуникативті мәдениетінің қалыптасуы жүреді. Заманауи әлеуметтік педагогика мен әлеуметтануда мүмкіндігі шектеулі балалардың соның ішінде нашар еститін балалардың әлеуметтенуі мен интеграциясын зерттеуге арналған бірқатар зерттеулер бар (Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, А.И. Ковалева, В.В. Коркунов, П.А. Крысанов, Н.Н. Малофеев, М.Н. Реут, В.С. Собкин, Л.И. Шипицына, Н.О. Ярошевич т.б.) [3]. Аталған еңбектерде әлеуметтендіру үрдісінде нашар еститін балаларды коммуникативті құзіреттіліктері мен диалогтық сөйлеу тілінің маңыздылығы аталып өткен.

Сурдопедагогикада нашар еститін балалардың сөйлеу тілдік қарым-қатынас мәселелері Р.М. Боскис, Л.А. Головчиц, А.Ф. Зикеева, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носковой, Т.В. Пельимской, Н.Д. Шматко т.б ғалымдардың еңбектерінде зерттелген.

Нашар еститін балаларға арналған мектептің оқу-тәрбиелік үрдісін интенсификациялау оқушылардың коммуникативті даму деңгейін көтеруді болжап, ал олардың маңыздылығы сурдопедагогика аймағындағы бірқатар ғалымдар тарапынан да айқындалып отыр (Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.В. Никулин., К.И. Туджанова т.б.). Қазіргі таңда нашар еститін балалардың диалогтік сөйлеу тілін қалыптастырудың басты жағдайы оларды қоғамға бейімдеу, қоршаған адамдармен қатынасқа түсуге үйрету болып

отыр. Нашар еститін 4-7 сынып оқушыларының жеткіншек балалары дәл олардың қарым-қатынасының қалыпты адамдармен қатынасқа түсуінің белсендірілген уақыт кезеңі болып саналады. Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектеп жағдайында оларды қалыпты еститін адамдар ортасына сәтті әлеуметтендіру үшін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілдерін жетілдіруге бағытталған арнайы жұмысты жүргізу керек. Дегенмен есту қабілеті зақымдалған, нашар еститін балалардың сөздік қорының таяздығы, аграмматизм, дыбыстып айтуының жеткіліксіздері олардың коммуникативті мүмкіндіктерін шектейтіндігі анық болып отыр. Нашар еститін балалар тарапынан диалогтік сөйлеу тілін меңгерудің маңыздылығы келесіде болып табылады:

1. диалог барысында балалардың танымдық әрекеттері, белсенділіктері жүзеге асырылып, білімге деген қажеттіліктері туындайды. (И.В. Басова, Л.М. Брагина, С.И. Поварнин т.ю) [4,5].

2. диалог жүргізе алу қабілеті балалардың тұлғалық және ақыл-ой қабілетін дамытудың, жалпы балаларды интеграциялау мен әлеуметтендірудің басты жағдайы деп қарастырады. (Л.И. Аксенова, Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.Н. Реут, Ж. Пиажет.б.) [1].

3. балалардың сөйлеу тілінің дайындығы, және бала тарапынан өзіне бағытталған сөйлеу тілін түсінуі есту қабілеті зақымдалған баланы жалпы білім беру үрдісіне ендіру мен оларды еститін ортаға бейімдеудің басты критерийі деп есептейді. (Е.В. Пархалина, Е.Г. Речицкая т.б.) [1, 6,7].

Онда балалардың сөйлеу тілдік дамуының қажеттіліктері, нашар еститін және естімейтін балалардың диалогтық сөйлеу тіліне оқыту ерекше көрсетіліп, диалогтың бірнеше түрлері, диалогты жүргізуге оқытудың құралдары мен жолдары атап өтілген. Нашар еститін балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыста сабақтағы ғана емес сонымен қатар сыныптан тыс уақытта диалогтық сөйлеу тілінің қалыптасуы атап өтілген. Сыныптан тыс уақытта нашар еститін балалардың өмір әрекеті мен түзетушілік-дамытушылық жұмысты ұйымдастырудың мәселелері бірқатар ғалымдар тарапынан қарастырылған (А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Л.В. Никулина, Л.Г. Парамонова, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, Э.Н. Хотеева т.б.) [7,8,9,10]. Авторлар өздерінің еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыру жолында қоғамдағы әлеуметтік әрекетінің моделдері мен нормаларына сай диалогты енгізу мәселелерін қарастырған.

Сурдопедагогика саласындағы заманауи ғалымдар (Т.Г. Багданова, Н.М. Назарова, В.С. Собкин, Н.О. Ярошевич) есту қабілеті зақымдалған тұлғалар әлеуметтену жолында сезінетін қиындықтарды зерттей келе қалыпты еститіндерге қарағанда, естімейтін және нашар еститін балалардың қоршаған ортамен өз ара іс-әрекеті өзгеше болатындығын айтқан. Қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсе отырып, олардың коммуникативті білік дағдыларының жеткілікті қалыптаспауы салдарынан есту қабілеті зақымдалған адамдар әлеуметтік ортаға сәтті бейімделу осал болады [11]. Есту қабілеті зақымдалған тұлғалар үшін әлеуметтік ортаны кеңейту өзінің ауытқуына көп көңіл бөлуді күшейтеді, өйткені олардың физиологиялық ауытқуы және сөйлеу тілі бұзылыстарына байланысты қоршаған орта жиі агрессивті қатынаста болады (В.С. Собкин, 1997). Көп жағдайда естімейтіндер және нашар еститін балалар өздерінің сөйлеу тілдерін түсінбей қалады деген қорқыныштан еститіндермен қарым-қатынас жасауға талпыныс жасамайды.

А.Г. Басова есту қабілеті бұзылған және еститін тұлғалар арасындағы қарым-қатынастың негізгі мәселесін анықтады – естімейтіндер және нашар еститіндер бірінші қарым-қатынас жасай алмау және коммуникацияға түсе алмауынан еститіндердің дұрыс емес жауап беру реакциясының қорқынышынан өз ауытқушылығын жиі жасыру тенденциясына тап болады деп есептеген [4].

Сыныптан тыс уақыттағы оқушылардың сөйлеу тіліне түрлі репликалар арқылы қатынастық сөйлеу тілдерін байыту, қарым-қатынас ауқымын кеңейту диалогты ендіру дағдыларын дамыту үшін оңтайлы жағдай жасайтындығы анықталды. Бірақ нашар оқитын оқушылардың сөйлеу тілін дамыту жолындағы сыныптан тыс уақытта олардың диалогтық сөйлеу тілін жетілдіруге арналған жүйе, немесе сыныптан тыс уақытта нашар еститін оқушылардың диалогтік сөйлеу тілін дамыту бойынша арнайы нұсқаулықтар жеткіліксіз болып табылады.

Сабақтан тыс жұмыс – тұлғаның әлеуметтік қалыптасуын қамтамасыз етуде оған жағдай туғызатын мұғалімдердің басшылығымен ұйымдастырылған сабақтың мақсатымен өзара байланысты болып келетін тәрбие жұмысының дербес түрі. Ол әртүрлі тәрбие әрекеттерінің жиынтығы ретінде балаға кең көлемде тәрбиелік ықпал ете алады.

Сыныптан тыс жұмыс кезінде нашар еститін балалардың диалогтік сөйлеу тілін дамытуда бірқатар арнайы нұсқаулар ұсынуға болады:

Біріншіден, оқудан тыс әртарапты әрекет нашар еститін баланың сабақта мүмкін болмайтын жан-жақты дара қабілетін ашуға ықпал етеді.

Екіншіден, сабақтан тыс әр түрлі тәрбие жұмысының түрімен айналысу нашар еститін баланың сөйлеу тілін ғана емес, жеке әлеуметтік тәжірибесін жандандырып, жетілдіреді, оның адамзат құндылықтарына негізделген білімдерін байытып, қажетті практикалық іскерлігі мен дағдысын қалыптастырады.

Үшіншіден, сабақтан тыс түрлі тәрбие жұмысы оқушыларда әрекеттің әртүріне қатысты қызығушылығының дамуына, оған белсенді қатысуға деген құлшынысын тәрбиелеуге нәтижелі ықпал етеді. Егерде балада еңбекке деген тұрақты қызығушылық және белгілі бір практикалық дағды қалыптасқан болса, онда ол өз бетінше тапсырманы нәтижелі орындауды қамтамасыз ете алады. Бүгінде бала өзінің бос уақытын қандай іске арнауды білмей жатса, соның негізінде жастар арасында қылмыстың көбеюіне әкеледі. Сондықтан бұл өте өзекті мәселеге айналуға.

Төртіншіден, сабақтан тыс әртүрлі жұмыстың формасы тек қана баланың өзіндік дара қабілетін ашуға ықпал етпейді, сонымен бірге оқушылар ұжымында өмір сүруге үйретеді. Яғни, оқу, еңбек әрекеттерінде және қоғамдық пайдалы істерді атқаруда өзара ынтымақтастыққа, бір-біріне қамқор болуға, өзін басқа жолдастарының орнына қоя білуге тәрбиелейді. Тіпті оқудан тыс әрекеттің қандай да бір түрі болмасын, танымдық, спорттық, еңбек, қоғамдық пайдалы, оқушылардың өзара ынтымақтастық тәжірибесін белгілі бір салада байытады, қорытындысында үлен тәрбиелік нәтижеге қол жеткізуге ықпал етеді. Мысалы, балалар бірігіп қойылым қойды делік, онда өзара қарым-қатынас тәжірибесін меңгереді. Сыныптың тазалығын ұжым болып атқарса, онда өзара міндеттерін бөлісу тәжірибесін меңгереді. Спорттық әрекетте балалар "бірі бәрі үшін, бәрі бірі үшін" деген қағиданың маңызын жете түсінеді т.с.с.

Бесіншіден, сабақтан тыс жұмысты ұйымдастыру мен өткізуде уақытқа қатысты қатаң шектеу болмайды. Сынып жетекшісі оның формалары мен әдістерін, құралдары мен мазмұнын және бағытын тандауда ерікті болады. Бұл, бір жағдайда оған өзінің көзқарасы және сенімі тұрғысында әрекет етуге мүмкіндік берсе, екінші жағдайда, оның жауапкершілігін арттырады. Бұған қосымша, оған шығармашылық белсенділікті талап етеді.

Алтыншыдан, сабақтан тыс жұмыстың нәтижесіне күнделікті бақылау мүмкіндігінің болмауы. Себебі, онда тек жалпы жетістік пен оқушылардың жеке дара даму деңгейін бақылауға ғана мүмкіндік береді. Соған сәйкес қандай да бір форма немесе әдістің нәтижесін бірден анықтау өте қиындықты туғызады. Мұндай ерекшелік сынып жетекшісінен табиғи жағдайда жұмыс жасауды, балалармен қарым-қатынаста немқұрайлылыққа жол бермеуді және оның нәтижесін бағалауда оларда шиеленіскен жағдайды болмауын қажет етеді.

Жетіншіден, сабақтан тыс оқушылардың мүмкіндіктеріне сай қолдары бос уақытта (үзілісте, сабақтан кейін, мейрам немесе сенбі және жексенбі күндері, демалыстарында) ұйымдастырылады. Сонымен қатар оған кең көлемде ата-аналар мен жұртшылықтың өкілдері қатыстырылады. Сабақтан тыс жұмыстың мақсат және міндеттері тұтас педагогикалық процестің қызметіне ерекше сипат беріп, білімділік, тәрбиелік және дамытушылық міндеттерді жетілдіре түсетіндігі анықталды.

Жалпы, нашар еститін балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері олардың ауызша қарым-қатынақа түсуін айтарлықтай шектейді. Сабақ барысында жүргізілетін нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту бойынша жүргізілетін жұмыс барысы олардың қарым-қатынасқа түсу әрекеттерін дамыту үшін жеткіліксіз болып табылады. Осыған орай сабақтан тыс уақытта нашар еститін оқушылардың коммуникативті қабілеттерін жетілдіру бойынша жұмыстарды жетілдірудің жағымды жағдайларын тудыру қажеттілігін түсіндік.

Сабақтан тыс уақытта нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптасытру кешенді педагогикалық жағдайларды жүзеге асыруды талап етіп, ол оқушылардың сөйлеу тілінің сапасын көтеруді; балалардың шынайы қатынастары мен қызықты жағдайларын қамтитын «тіл дамыту» атты бөлімінің бағдарлама мазмұнын толықтыруды; нашар еститін оқушылардың қалыты еститін балалармен қатынасқа түсу тәжірибелерін кеңейту мен мотивацияларын көтеруді; оқушылардың коммуникативті дағдыларын оңтайландыратын арнайы жаттығуларды қосуды, сыныптан тыс уақыттың барлық кезеңдерінде оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін дамытуды және аталмыш жұмыстың пәнаралық байланыстарының болуын талап етеді.

Жоғарыда көрсетілген жайттарды есепке ала отырып, нашар еститін оқушылардың коммуникативті әрекеттерін оңтайландыратын педагогикалық жағдайлар сабақтан тыс уақытта олардың диалогтық сөйлеу тілдерін қалыптастыру бойынша жұмыс жүйесінде жүзеге асырылуы

керек. Аталмыш жүйені қолдану нашар еститін оқушылардың ауызша сөйлеу тілдік қарым-қатынас сапаларын көтеріп, жалпы олардың элеуметтенуіне жағымды ықпал етеді деп айтуға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Агавелян М.Г. Оpozнaвание невербального поведения человека умственно-отсталыми школьниками: Автореф. дис. . канд. психол. наук. - Екатеринбург, 1998. - 19 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Изд-во «Искусство», 1986.-444с
3. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб.пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192с.
3. Активизация учебно-воспитательного процесса глухих и слабослышащих учащихся: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Е.Г. Речицкая. М., 1997. 356с.
4. Басова А.Г. О видах преемственной связи между классной и внеклассной работой в школе для глухих (I-IV) классы // Развитие глухих учащихся в условиях внеклассной и внешкольной работы / Под ред. К.А. Волковой М., 1983 - С. 7-16.
- 5 . Проблемы обучения и воспитания детей с нарушением слуха. / Отв. ред. Е.Г. Речицкая. М., 1994. - 259с.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида (сост. Зикеев А.Г., Тигранова Л.И. и др.). Изд. 2-е, испр. -М.: Просвещение, 2006. -430с.
7. Зикеев А.Г. Некоторые вопросы обучения диалогической речи слабослышащих учащихся // Дефектология. М., 1975. - № 3. - с. 28-31.
8. Зикеев А.Г. Работа над речью вне класса согласно новым программам в школе слабослышащих // Дефектология. М., 1974. - № 5. - с. 44-50.
9. Зикеев А.Г. Развитие речи в системе обучения слабослышащих учащихся языку. Автореф. дисс. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук. -М., 1983.-39с.
10. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (I-VI классы 2-го отделения). М.: Педагогика, 1976. — 240с.
11. Назарова Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. М., 1992. - 210с.

УДК 376.2

МРНТИ: 14.29.21

Қошжанова Г.А.¹

¹ *п.ғ.магистр оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ Алматы қ., Қазақстан*

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЕҢБЕК ӘРЕКЕТІН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Еңбек әрекетіне дайындығын тәрбиелеу. Еңбекке баулу балалардың қоршаған ортаны дұрыс түсінуге көмектеседі, заттар мен құбылыстарды белсенді тану және бақылау қабілеттерін дамытады, нақты біліммен және заттарды қабылдау мен тәсілдерін жүзеге оқушылардың шығармашылық әрекеті оларды құрастыру қабілетін шығармашылық қабілетін асырады. Арнайы мектепте еңбекке тәрбиелеудің басты міндеттері: біріншіден, еңбек сүйіспеншілік пен адамдарына құрметпен қарау; екіншіден, оқушыларды халық шаруашылығының салдарындағы еңбектің түрлерімен таныстыру, еңбек іс-әрекетінің барысында олардың дағдысы мен іскерлігін қалыптастыру; үшіншіден, мамандықты таңдауға дайындау. Зияты зақымдалған оқушыларды еңбек іс-әрекеттеріне енгізу қарапайым еңбек түрлерінен басталу қажет. Бірақ, тәжірибеде көрсетілгендей ол жеткіліксіз. Ең шешуші талаптардың бірі - зияты зақымдалған оқушыларды арнайы (түзету) мектепте өндірістік еңбекке кірістіре отырып, өзбетімен тапсырылған еңбек тапсырмаларын орындауға тәрбиелеу болып табылады. Зияты зақымдалған оқушылардың еңбек қарым-қатынасына тәрбиелеуде, кәсіби еңбек дағдысы мен біліктілігін қалыптастыруға аса мән беру қажет.

Түйін сөздер: еңбекке баулу, түзету, өндірістік, құбылыс, ұйымдастыру

Аннотация:
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТА

Кошжанова Г.А.¹

¹магистр- преподаватель, кафедра Специального образования, КазНПУ имени Абая

г.Алматы, Казахстан

Статья посвящена формированию готовности обучающихся с нарушением интеллекта к трудовой деятельности. Трудовая деятельность способствует лучшему восприятию окружающего мира, развивает умение быстро узнавать предметы и наблюдать за предметами и происходящими событиями. Эти качества и умения обеспечивают развитие творческой деятельности, в процессе которой дети, опираясь на восприятие предметов и на конкретные знания об этих предметах, осуществляют различные виды активности. Задачи трудового обучения в специальной школе: во-первых, воспитание таких качеств, как трудолюбие и уважение к окружающим людям; во-вторых, ознакомление детей с различными сферами труда человека, приобретение навыков и развитие способностей в процессе трудовой деятельности; в- третьих, подготовка к выбору будущей профессии. Приобщение школьников к трудовой деятельности должно начинаться с элементарных видов работы. Но, как показывает практика, этого недостаточно. Одним из решающих требований к трудовому обучению является ознакомление школьников сначала с производственным трудом, затем – формирование самостоятельных трудовых умений.

Ключевое слово: трудовое обучение, коррекция, производственный, явление, организация

Abstract

FEATURES OF MENTALLY-RETURDED STUDENT'S LABOUR ACTIVITY

Koshanova G.A.¹

¹master.specialty of paidogog. of chair special education KazNPU named after Abai

Almaty, Kazakhstan

Labor experience helps children to perceive the world around them, develops the ability to learn and observe the objects and the events taking place around, and organizes creative activity. Being based on the specific knowledge, practice carries the perception of objects and methods of work with them. labor training tasks in a special school: firstly, education qualities such as respect for the people around who are employed with the hard work; secondly, to show to children various spheres of national labor, skills acquisition and development of skills in the workplace; thirdly, the preparation for the choice of a profession in the future. Implementation of mentally retarded students in the career must begin with the elementary types of work. But, as practice shows, this is not enough. In this case, one of the key requirements for the implementation of labor training is mentally retarded students in the first production work, then bring up the ability to independently perform specified work. At the training and education of mentally retarded students of labor relations, special attention should be given to the development of professional skills and employment skills of students.

Keyword: vocational training, correction, production, phenomenon, organization.

Еңбек- адам әрекетінің негізгі формасы болып табылады. Еңбек үрдісінде адамдардың дене және ақыл-ой қабілеті жан- жақты дамиды, жеке тұлғалардың қалыптасуы мен дамуы жүзеге асады. Еңбекке үйрету және тәрбиелеу үрдісіндегі балалардың белсенділік өмірлік позициясы қалыптасады. Бастауыш сынып оқушыларын еңбекке баулу үрдісінде жалпы және арнайы міндеттер шешіледі. Жалпы міндеттер: еңбек сүйгіштікке тәрбиелеу, еңбек адамдарды сыйлау, еңбек мәдениетінің алғашқы дамуларын қалыптастыру, қоршаған орта жабдықтары мен материалдарын қорғау; түрлі материалдармен жұмыс істеудің қарапайым тәсілдерін қалыптастыру, балаларды түсіну үшін дәйекті түрлі мамандардың ерекшелігі мен техникаэлементтерімен таныстыру.

Еңбек әрекетіне дайындығын тәрбиелеу. Еңбекке баулу балалардың қоршаған ортаны дұрыс түсінуге көмектеседі, заттар мен құбылыстарды белсенді тану және бақылау қабілеттерін дамытады, нақты біліммен және заттарды қабылдау мен тәсілдерін жүзеге оқушылардың шығармашылық әрекеті оларды құрастыру қабілетін шығармашылық қабілетін асырады.

Зияты бұзылған балаларды еңбекке даярлаудың отандық жүйесін қалыптастыруға едәуір еңбек сіңірген А.Н.Граборов. Интеллектуальді мүмкіндігі шектеулі балаларды түзете-тәрбиелеу бағытында С.Ш.Айтметованың, В.И.Бондарьдің, Г.М.Дульневтің, Е.А.Ковалеваның, С.Л.Мирскийдің, Н.П.Павлованың, Б.И.Пинскийдің, К.М.Турчинскаяның зерттеулері кеңінен танымал.

Арнайы мектепте еңбекке тәрбиелеудің басты міндеттері: біріншіден, еңбек сүйіспеншілік пен адамдарына құрметпен қарау; екіншіден, оқушыларды халық шаруашылығыныңсалдарындағы еңбектің түрлерімен таныстыру, еңбек іс-әрекетінің барысында олардың дағдысы мен іскерлігін қалыптастыру; үшіншіден, мамандықты таңдауға дайындау.

Әл-Фараби тәрбиенің, оның ішінде еңбекке тәрбиелеу ғылымға негізделуі қажет деді. Ол ғылымды тарихи процесс деп түсініп, ғылым-жүйелі түрде құрылған білімнің жоғарғы формасы деген анықтама жасады. Әл-Фараби жас ұрпаққа және жеке адамдарға тәлім-тәрбие беріп, еңбекке үйретіп, еңбек тәрбиесін беретін, ұстаздық жасайтын адамдарды өте жоғары бағалаған. Оның ойынша тәрбиеші адам - «мәңгі нұрдың қызметшісі». «Ол барлық ой мен қимыл әрекетіне ақылдың дәнін сеуіп, нұр құятын тынымсыз лаулағаноттың көзі деген» - деген Фараби.

Зияты зақымдалған оқушыларды еңбек іс-әрекеттеріне енгізу қарапайым еңбек түрлерінен басталуы қажет. Бірақ, тәжірибеде көрсетілгендей ол жеткіліксіз. Ең шешуші талаптардың бірі - зияты зақымдалған оқушыларды арнайы (түзету) мектепте өндірістік еңбекке кірістіре отырып, өзбетімен тапсырылған еңбек тапсырмаларын орындауға тәрбиелеу болып табылады. Зияты зақымдалған оқушыларды еңбек қарым-қатынасына тәрбиелеуде, кәсіби еңбек дағдысы мен біліктілігін қалыптастыруға аса мән беру қажет.

Осымен қатар, арнайы (түзету) мектепте зияты зақымдалған оқушыларды кәсіби еңбекке оқыту ғана емес, ең бастысы түзетуге де бағытталған. Еңбек іс-әрекеттері зияты зақымдалған оқушының жеке тұлғалық дамуының ауытқуын түзетеді.

Еңбек тәрбиесі тұлғаның адамгершілік жағынан қалыптасуының және шығармашылық белсенділігінің дамуының маңызды факторы ретінде көрінеді. Бірақ та оқытушының тәрбиелік жұмысының әсерлілігін арттыру еңбек әрекетінің белгілі бір педагогикалық шарттарын орындауды талап етеді. Осындай шарттарға төмендегілер жатады (В.А.Сластенин) :

1. Оқушының еңбек әрекетінің оқу-тәрбие міндеттеріне бағынуы, оған оқушылар еңбектерінің барлық түрлеріндегі мақсаттардың өзара кірігуі процессінде қол жеткізіледі. Мысал үшін, қоғамдық пайдалы және өндіруші еңбекте оқушылар нақты еңбек процессінде алынған білімдерді пайдалану жолымен оқу еңбегінің мақсаттарын орындауы керек. Одан бөлек, еңбекке оқытудың және тәрбиелеудің міндеттері кешенді түрде үй еңбегінде, мектептегі үйірмелік сабақтарда, сондай-ақ қосымша білім беру мекемелерінде шешіледі.

2. Еңбектің қоғамдық маңызының оқушының жеке мүдделерімен үйлесуі. Зияты зақымдалған оқушылардың жасын, индивидуалдық қызығушылықтарын, қажеттіліктерін және ерекшеліктерін есепке алумен қатар, оларға жеке еңбектерінің мәнін түсіндірген дұрыс. Оқушылар жеке еңбектерінің өздері, отбасы, ұжымы әрі бар қоғам үшін жоғары маңыздылығына және мақсаттылығына сенім білдіруіне қол жеткізу қажет.

3. Еңбек әрекетінің қол жетімділігі және күш жетерлігі. Бала еңбегіне аса ауырлықтың тән болмауы керектігі анық; оқушылардың еңбек тапсырмаларын олардың мүмкіндіктері мен әл-шамасына қарай таңдаған дұрыс. Қолдан келмес еңбек оң нәтиже бермейді және баланың еңбектен жиренуіне себепші болады. Сонымен бір уақытта оқушы еңбегі нақты бір жүктемемен берілуі тиіс, оқытушы оқушыдан бар білімін, күшін, қабілетін, біліктілігін көрсетуді талап етуі шарт.

4. Еңбек әрекетін жүзеге асырудағы саналы талап. Педагог оқушылар бойына іске жауаптылық қасиетін дарытуы, басталған істі соңына дейін жеткізуге ұмтылысын қолдауы, жүйелі және бірқалыпты жұмыс жасауға үйретуі тиіс. Бұған кері жағдайда оқушының еңбек әрекетінің тәрбиелік мәні бірден төмендейді.

5. Еңбек әрекетінің ұжымдық және индивидуалдық формаларының үйлесуі. Оқушылардың еңбегі сонымен қатар ұжымды тәрбиелеу, ұжым құрамында жұмыс жасау қабілетін, еңбек әрекетінің барысында қызметтес болуға үйрету құралының функцияларын атқарады. Сондықтан буындар мен бригадалардағы еңбек әрекетін ұйымдастырудың ұжымдық формаларын қолдаған дұрыс. Оған қоса, оқушыға өзінің жұмыс аумағына жеке жауапкершілікті мойынға алуды үйрету керек. Тіпті ұжымда жұмыс жасай отырып, оқушы нақты тапсырма алуы тиіс. Оларды атқаруды білуі және өзі алған еңбек тапсырмасының уақытында, сапалы орындалуына жауап беруі қажет.

Осының нәтижесінде, зияты зақымдалған оқушылардың еңбек әрекетін ұйымдастыру процесінде оң жеке тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру жайлы мынадай шешімге келді: зияты зақымдалған оқушыларды еңбекке дайындау барысында еңбексүйгіштік, жауапкершілік, ұжымдық сезім, басқаларға көмек беру және т.б еңбек нәтижесінде белгіленген мақсатқа жету және өзбетімен іс-әрекет жасау сияқты қасиеттер қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *«Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы» ҚР 2008 жылдың 29 желтоқсанындағы № 114-IV заңы. // Егеменді Қазақстан. - 2008. - 31 желтоқсан.*

2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе.- М., 1969.
3. Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. - Минск, 2009.
4. Мачихина В.Ф. Воспитательная работа во вспомогательной школе. - М., 1980.
5. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы. -М.,1984
6. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика.-К., 1985
7. Мирский С.Л.Методика профессионально-трудоого обучения во вспомогательной школе.- М., 1988

