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»

№2(49), 2017

ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК
BULLETIN

«Арнайы педагогика» сериясы
Серия «Специальная педагогика»
Series of «Special Pedagogics»
№2(49), 2017

Алматы, 2017

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№2(49), 2017

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

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

Басуға 10.07.2017 қол қойылды.
Пішімі 60х84 1/8. Көлемі 14,75 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 130.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

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

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№2(49), 2017

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

Подписано в печать 10.07.2017.
Формат 60x84 1/8. Объем 14,75 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз.
Заказ 130.
050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№2(49), 2017

Периодичность – 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

Подписано в печать 10.07.2017.
Формат 60х84 1/8. Объем 14,75 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз.
Заказ 130.
050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

Kazakh National Pedagogical University after Abai

BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№2(49), 2017

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001

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 10.07.2017.
Format 60x84 $^1/_8$. Volume 14,75 – publ.literature.
Edition 300 num. Order 130.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13
KazNPU after Abai
Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University after Abai

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

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, магистраннттардың 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: **пс.ғ.к.,доцент Макина Л.Х.**

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№2, 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.**

АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК : 376.-056.26
МРНТИ 14.29.00

Aisulu Tayzhan[1], Gulaina Dosan[2]
[1]Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor
sozba14@mail.ru
[2]a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology
gulainadossan@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

A MODERN APPROACH TO THE TEACHING OF MEDICAL AND BIOLOGICAL CYCLE FOR THE SPECIALTY "DEFECTOLOGY"

Abstract
The modern approaches to teaching disciplines of a medical-biological cycle promoting increase in level of special training of students speech pathologists are considered. Methodical providing pieces of the medicobiological block, program material, experience of development of educational and methodical complexes on disciplines of the medicobiological block are analyzed, have also been considered the general level of progress on a medicobiological cycle, is analyzed efficiency of a form of control on this cycle. Using of modern educational technologies in high school training is focused not only on enrichment of process of obtaining information, but also on the correct organization of the control system.
Key words: disciplines of a medicobiological cycle, students speech pathologists, control of knowledge, teaching.

Аңдатпа

Тайжан А.А [1]. Досан Г.А.[2]
[1]Ғылыми жетекшісі, медицина.ғ.д., профессор
sozba14@mail.ru
[2]6М010500 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,
gulainadossan@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ДЕФЕКТОЛОГИЯ МАМАНДЫҒЫ ҮШІН МЕДИЦИНАЛЫҚ-БИОЛОГИЯЛЫҚ ЦИКЛДАҒЫ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУДЫҢ ЗАМАНУИ ЖОЛДАРЫ

Мақалада студент-дефектологтардың арнайы дайындық деңгейін көтеруге бағытталған медициналық – биологиялық циклдағы пәндерді оқытудың заманауи жолдары қарастырылған. Медициналық-биологиялық блоктың, бағдарламалық материалдың әдістемелік қамсыздандырылуы, медициналық-биологиялық блок пәндері бойынша оқу-әдістемелік кешенді әзірлеу тәжірибесі талданды, сондай-ақ медициналық-биологиялық блок бойынша жалпы үлгерім деңгейі қаралды, аталған цикл бойынша бақылау түрінің нәтижелілігі талданды. Сонымен қатар Жоғары оқу орындарында білім беру технологиялары мәлімет алу процесін арттыруға ғана бағыттылмай, бақылау жүйесін дұрыс ұйымдастыруда қолданылуы жүргізілген.
Түйін сөздер: медициналық-биологиялық циклдағы пәндер, дефектолог-студенттер, білімді бақылау, оқыту.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИН МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДЕФЕКТОЛОГИЯ»

Аннотация

[1]Тайжан А.А. . [2]Досан Г.А.
[1]Научный руководитель, доктор.мед.наук, профессор
sozba14@mail.ru
[2]магистрант 1 курса по специальности 6М010500 – Дефектология

gulainadossan@mail.ru
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла, способствующие повышению уровня специальной подготовки студентов-дефектологов. Анализированы отдельные формы методического обеспечения предметов медико-биологического блока, программного материала, опыт разработки учебно-методических комплексов по дисциплинам медико-биологического блока, а также были рассмотрены вопросы успеваемости студентов по предметам медико-биологического цикла, проанализированы формы контроля. Также было показано, что использование современных образовательных технологий в вузовском обучении ориентировано не только на обогащение процесса получения информации, но и правильную организацию системы контроля.
Ключевые слова: дисциплины медико-биологического цикла, студенты-дефектологи, контроль знаний, преподавание.

Modern state of special education connection with the introduction of new national standards in the training of teacher- defectologist, with changes in the health care system and social protection of children with deviations in development and limited opportunities is characterized by complexity of practical realization of training. Competent approach reveals the integration of medical and pedagogical disciplines in the training of students of specialty of the teacher- defectologist what in curricula is expressed in allocation of new disciplines in the form of the medico biological unit and special subject preparation. The content of the disciplines of the biomedical unit in connection with the new requirements revealed contradictions not only system and integrative character, but also in use of the special terminology in various fields of knowledge that especially complicates establishment of interdisciplinary interaction. International classification of diseases of the tenth revision (ICD 10) involves introduction and use of special terminology in the diagnosis of mental retardationand speech disorders. There was a need of improvement of teaching disciplines "Special psychology", "Anatomy, physiology and pathology of hearing and speech", "Clinical features of development of children with PS», « Psychophysical development of children with difficult defects", "Psycho-pedagogical diagnosis of children with PS".

The main feature of special education is ensuring the quality of training. The problem of training of specialists, focused in the related areas of activity owning a complex of correctional and educational services for persons with impaired mental and physical development, which will allow providing their socialization and integration into society. The introduction of new educational programs in the training of special teacher- defectologist is difficult practical realization of the higher pedagogical education in modern society have revealed need of updating of his contents.

The curriculum according with the educational program of the specialty 5B010500-Defectology 2012 marked a new discipline of biomedical unit and special subject training: "Clinical characteristics of children with PS", "Basic genetics", "Special psychology", "Anatomy, physiology, pathology of hearing, speech, sight" and others. Issues of medico biological disciplines open physiological bases of a structure and interaction of bodies and tissues of the person during the different age periods, features of maturing of brain structures, their value for development of the speech and thinking, give concepts about growth and development of children, main types of the pathology causing ontogenesis violations. Teaching not only the subjects of psycho-pedagogical profile, but also the disciplines of professional training of the teacher-defectologist, methods for general and special education is based on the anatomical and physiological basis [1].

In the educational program for the first time a dedicated unit "Medico-biological disciplines". The allocation of biomedical allows the tradition of defectological education, to keep an integrated approach to studying of persons with limited opportunities which basis is made by knowledge of structure and the clinical nature of disturbances.

The study subjects of medical-biological unit is an important part of professional training the teachers-defectologists. Together with the disciplines of psycho-pedagogical cycle, these objects provide complete integrative approach to understanding of problems of a dizontogenez, increasing thus professional competence of future teachers of system of special education.

For the purpose of improvement of quality of training of specialists when studying objects of a medico biological cycle already in many pedagogical higher education are used elements of rating system which reflects the level of success of the student in studying of this or that subject. Introduction of this system allows to stimulate educational cognitive activity of students, increase the quality of knowledge and training to make active forms and methods of controlled self-work through a phased and differentiated assessment for all types of educational and scientific-research work on a multi-scale. In the course of calculation of the written-off credits is determined by general level of progress depending on the current estimates for answers on practical and seminar training, preparation of papers, creation and representation of the presentations, test results. This system is designed to more objectively assess the quality of knowledge, regardless of the character of interpersonal relations between teacher and student, increase the independence and competitiveness of future specialists [2].

For an assessment of the level of students ' knowledge in the disciplines of medical and biological cycle are used by the test. They determine how accurately the basic concepts on the studied subject and the ability to establish interdisciplinary connections. Besides the current test at each seminar classes in the subjects of medical-biological cycle, during a semester are taken from two to five tests which include questions of the most important and difficult themes for assimilation. Results of tests give the chance to the teacher to get a clearer view about the level of preparation of each student, reduce the degree of subjectivity in the assessment of his knowledge on the exam, as well as disciplinary of the student, actualize and systematize knowledge, give a real idea about the level of their training [3].

The analysis of methodical support of subjects of biomedical unit, program material, development of an educational-methodical complexes on disciplines of biomedical unit revealed that in the scientific and methodological manuals on the subjects of medical-biological cycle teachers of the faculty of special education, along with the consistent presentation of course content, establish interdisciplinary connections, constantly mutual harmonization of curricula of various disciplines at the time of the study and logic of presentation of educational material [4].

An important part of professional training of defectologists is the system of professional knowledge forming the methodological base of professional activity. Researches have revealed degree of the importance of each discipline from the offered spheres of general scientific knowledge underlying the general scientific and professional competence of a teacher-defectologist.

The following fields of knowledge were appreciated highly:

1. Anatomy, physiology and pathology of hearing and speech.
2. Clinical features of development of children with PS.
3. Fundamentals of neuropathology.
4. Age physiology and school hygiene.
5. Psychopathology.

A comparison of the estimates of the expert groups on key scientific fields has led to the conclusion that the psychological sphere of knowledge (age and pedagogical psychology, personality psychology, social psychology), in the opinion of students is important for education specialist. The sphere of biology medical knowledge received lower mark, only application-oriented aspects ("Clinical characteristics of children of PS") were selected.

From this analysis clearly that the doctrine about a brain actually wasn't represented as subject discipline in system of pedagogical education, the situation with interdisciplinary fields of knowledge, based on teaching about the brain and its pathologies [5].

The result of ranging of the importance of knowledge that students learn at first in general, then on special all-pedagogical and psychological, and then on a specific educational level, which content of the qualifying characteristics of a special teacher. Such hierarchy of levels of studying gives the chance to students more consciously and intelligently acquire the necessary training material. The offered system of tasks for independent work, referencing are directed to formation of practical skills of work with the general and special literature, drawing up bibliographies, the analysis and synthesis of the worked references. [6].

Control with use of special tests gives the chance to reveal the special level of knowledge of students, to determine their degree of readiness to study further the academic disciplines included in the basic training of a special teacher [3].

Special value for assimilation of such training courses as "Special psychology and Special pedagogy", have a course "Anatomy, physiology, pathology of hearing, speech, vision", "Age physiology and school hygiene" and "Clinical characteristics of children with PS", which contributed to student understanding of the etiology, pathogenesis and specifics of mental development of children with intellectual disabilities [4, 6].

View about basic regularities of the growth and development of child organism, features of physiological processes, pathology along with general educational value in the training program, according to a profile focused on professional specialization and respectively open possible deviations in development that lays the foundation for studying of other disciplines. There is a peculiar hierarchy of clinical-biological sciences, quite reasonably making the corresponding module in structure of the general educational program of special education.

It is known that the subjects of medical-biological unit studied on the first and second during this period when the freshmen need to adapt to absolutely new conditions of the educational process with abundance of volume and difficult information. According to the new curriculum number of classroom hours in the disciplines of biomedical unit continues to reduce. The main burden falls on the shoulders of not adapted students in the form of independent work, where the priority should be the ability to work with lecture material, textbooks and additional literature [1]. The study of the discipline is ineffective, affect both subjective and objective — the scope and assimilation of complex material, heavy student low level of starting knowledge. Modern school training, UNT promote deep assimilation of some items and a completely superficial knowledge in others. In our opinion, the first indicators of biology are the starting point, the base of future knowledge of medico-biological unit.

The use of modern educational technologies in University training is focused not only on enrichment process of obtaining information, but also the proper organization of the control system. Taking into account demands of state standard we picked carefully up lecture material for disciplines of the medico biological unit (anatomy, physiology, pathology of hearing, speech, vision, age physiology and school hygiene, clinical characteristics of children with PS) and, respectively, to each subject of the course test tasks for gradual control of knowledge on the studied blocks. Tests have finished items alternative responses and differ not only in structure but in functional tasks. Experience has shown that the complexity of the task leads to the loss of positive motivation for one third of the students, from there is a need of creation of tasks of average complexity with transition to more difficult tasks to the last stage of control.

Thus, the module which didactically is correctly made with accurate recommendations about the studied blocks in a complex with a phased test control will allow students much better to master the subjects of medical-biological unit.

Reference list:

1. Aseeva R. G. Preparation of special education teachers in a pedagogical University: reality and prospects // Defectology. 2010. No 2. S. 66-73.
2. Belova O. A. specific features of teaching "Age-related physiology, anatomy, and Neurophysiology with fundamentals of GNI" for students of defectological specialties // international journal of experimental education. 2010. No 7. P.70-71.
3. Nazarov N. M. Problems of the preparation of psycho-pedagogical personnel in the system of special education // Theses of reports of Moscow pedagogical readings "Actual problems of special education teachers and psychologists," March 16-19, 1999, Moscow, 1999. S. 377-379.
4. Namakonov, B. A. technology of teaching, medical and biological disciplines in a liberal arts College // Sociosphere. 2010. No 2. P. 84-86.
5. Starokozheva E. I. Integration of disciplines in the educational process [Electronic resource] // Website of Valuyskiy teachers College. URL: http://valpu.narod.ru
6. Churilov S. Mediko-social bases of preparation of special education teachers [Electronic resource]. URL: http://do.teleclinica.ru/375138/

УДК 376.3;
МРНТИ 14.29.27

С.Т. Бимбетова[1] , А.Н. Аутаева[2]

[1]Абай атындағы ҚазҰПУ, 6М010500-Дефектология мамандығының 1 курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан
[2]Ғылыми жетекші: пс.ғ.к., доцент

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынастарының қалыптасу ерекшеліктері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қатынастарын қалыптастыру мәселесі бойынша арнайы психологиялық, арнайы педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалған. Тұлғааралық қатынастың қалыптасуына есту қабілетінің зақымдалуының әсері қарастырылған. Тұлғааралық қатынастың негізгі компоненті ретінде эмоционалды дамудың рөлі көрсетілген.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынастарының ерекшеліктерін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалған. Есту қабідеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынасына әсер ететін мінез-құлық ерекшеліктері, таным қызығушылықтары, жеке тұлғалық қасиеттері, сөйлеу тілінің ерекшеліктері ашып көрсетілген. Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынас жасауға үйретужолдары ұсынылған. Тұлғааралық қатынастың ішінде достық қатынастың маңыздылығы көрсетілген.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, тұлғааралық қатынастар, жеке тұлғалық қасиеттер, қарым-қатынас, эмоционалды даму ерекшеіктері, достық қатынас.

С.Т. Бимбетова[1] , А.Н. Аутаева[2]
[1]Магистрант 1 курса специальности 6М010500-Дефектология, КазНПУ им.Абая,
[2]Научный руководитель: к.пс.н., доцент
г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯЕМ СЛУХА

Аннотация

В статье рассмотрены особенности формирования межличностных отношений у детей с нарушениями слуха. Был сделан анализ специальных психологических и специальных педагогических источников по проблеме формирования межличностных отношений у учащихся с нарушениями слуха. Рассмотрены такие аспекты, как влияние нарушения слухового анализатора на формирование межличностных отношений у детей с нарушениями слуха. В качестве основного компонента межличностных отношений рассмотрена роль эмоционального развития. Сделан анализ трудов, посвященных проблеме особенностей межличностных отношений детей с нарушениями слуха. Раскрыты особенности речи, личностных качеств, познавательных интересов, черт характера, которые влияют на межличностные отношения детей с нарушениями слуха. Даны пути развития межличностных отношений детей с нарушениями слуха. Выделена значимость фактора дружественности из межличностного отношения.

.**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, межличностные отношения, личностные качества, отношения, особенности эмоционального развития, дружеские отношения.

Abstract

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL WAYS OF FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN CHILDREN WITH VIOLATION OF HEARING

S.T.Bimbetova[1] , A.N. Autayeva[2]
sozba14@mail.ru
[1]a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology

[2]Scientific supervisor, cand.of Ps. Sciences, docent at Abai KazNPU ,
Almaty, Kazakhstan

In the article features of formation of interpersonal relations in children with hearing impairments are considered. An analysis was made of special psychological and special pedagogical literature on the problem of interpersonal relationships in students with hearing impairment. Such aspects as influence of auditory analyzer disturbance on the formation of interpersonal relations for children with hearing impairments are considered. The role of emotional development is considered as the main component of interpersonal relations. The analysis of the works of scientists devoted to the problem of interpersonal relations of children with hearing impairments is made. Features of speech, personal qualities, cognitive interests, features of character which influence interpersonal relations of children with hearing impairments are revealed.

The ways of development of interpersonal relations of children with hearing impairments are given. The importance of the factor of friendliness from the interpersonal relationship is singled out.

Key words: children with hearing impairment, interpersonal relations, personal qualities, relationships, emotional development, friendly relations.

Қазіргі таңда әлеуметтік эмоционалды дамыту, әлеуметтік рөлдерді меңгеру, эмпатия және рефлексия, өнімді тұлғааралық қатынастарға қабілеттілігі, қоғамда дұрыс және икемді іс әрекеттерді тәрбиелеу заманауи жалпы және арнайы білім берудің негізгі міндеттері болып табылады. Баланы тұлға ретінде қалыптастыру, оларға тәрбиелік әсер ететін қоршаған ортамен өзара іс әрекет жағдайында жүзеге асады. Ұжымда өмір сүру және іс әрекет ету үрдісінде оқушылар бір біріне үнемі әсер етеді,осының барысында бағалауы және өзін өзі бағалауы, қоршаған өмір құбылыстарына көзқарасы қалыптасады. Дегенмен оқушыларда тұлғааралық қатынастар жүйесіне енгізу күрделі бірқалыпты емес өзіндік ерекшелігі бар үрдіс. Оқушылар, ұжымның болашақ мүшелері бір бірінен жеке мінезқұлқымен және ойлау қабілетімен ерекшеленеді. Сондықтанда олар тұлғааралық жүйесіне әртүрлі енеді, ұжымда белгілі бір орынға ие болады.

Тұлғааралық қатынастар үрдісінде пайда болатын психикалық құбылыстарға әр адамның өзіндік бағасы аса ерекше көзқарасты қажет етеді (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, В.П. Трусов, Б.И. Додонов). Ғалымдардың айтуынша, өзара іс-әрекет үрдісіндегі жұптық «диалогтік қарым-қатынасқа» қарай бағдарлану ерікті, ашық, мейірімді қарым-қатынасқа жол ашады, осының нәтижесінде баланың жеке тұлғалық және әлеуметтік әлеуеті дамиды (М.М. Бахтин, А.А: Ухтомский, В.Н. Мясищев). Тұлғааралық қатынастардың тиімділігін жоғарлату мәселесінің түрлі аспектілері А.И. Донцова, Р.Л. Кричевский, Я.Л. Коломинский, Н.Н. Обозова, Н.И. Шевандрина сынды ғалымдардың еңбектерінен көрініс алады [1].

Оқушылардың тұлғааралық қатынастарын қалыптастыру мәселесі бойынша педагогикалық және психологиялық әдебиеттерде тұлғааралық қатынастардың қалыптасуына, тұлғаны дамытуға, оның жеке ерекшеліктерін қалыптастыруға жағымды жағдай жасалатын ортақ іс-әрекеттің маңыздылығына ерекше көңіл бөлінген (Л.И. Божович, А.А. Леонтьев, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, И.П. Подласый, В.И. Смирнов, С.Т. Шацкий, Д.И. фельдштейн)

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы (түзету) мектептері жаңа даму кезенде маңызды педагогикалық міндеттерді шешу мақсатында есту қабілеті зақымдалған тұлғаларды тәрбиелеу және оқыту мәселелерін басшылыққа алып отыр. Арнайы мектептердің назары, білім беру үрдісін жекелендіру және саралау, балалардың әлеуметке бейімделу, өмір құзыреттіліктеріне және шығармашылық қабілеттеріне, білім беру технологияларын және мазмұнын жаңартуға бағытталған(Т.А. Басилова, Е.Л. Гончарова, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, О.И. Кукушкина, И.Ю.Левченко, В.И. Лубовский, Н.Н: Малофеев, Н.М.Назарова, Г.Н: Пенин, В.Г. Петрова, Л.И. Плаксина, Е.Г. Речицкая, И.Л. Соловьева, Г.В. Чиркина). Осыған орай есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынас мәселелерін зерттеу маңыздылығы туындайды[2].

Есту қызметінің бұзылыстары тұлғааралық қатынастарды шектейді ол өз кезегінде әлеуметтік қарым-қатынас тәжірибесінің бірігуіне, тұлғааралық қарым-қатынастардың дамымауына, әлеуметтік перцепция және рефлексияның даму қарқынын төмендеуіне әкеп соқтыратын.

Сурдопедагогикада жүргізілген зерттеу жұмыстарында есту қабілеті зақымдалған балалардың әлеуметтік біліктілік және дағдыларының сипаты, құрдастарын таңдау критерилері анықталған (В.Л. Белинский, Т.Г. Богданова, В.Г. Петрова, Т.Э.Пуйк) интерперсональды перцепция ерекшеліктері (Э.А.Вийтар, Ю.А.Герасименко және Г.А. Карпова, В.Петшак), есту қабілеті зақымдалған балалардың дамуындағы ортақ-бөлінген іс-әрекет роліне ерекше көңіл аударған (Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович, Е.Г. Речицкая) [3].

Дегенмен төменгі сынып жасындағы есту қабілеті зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қатынастарын кешенді зерттеу және қалыптастыру аз жүргізілген. Есту қабілеті зақымдалған төменгі сынып оқушыларының бағдарлау құндылықтарын, таңдау ынталарын, топ құрлымын қалыптастыру сұрақтары ғылыми талдауды қажет етеді. Осылайша сурдопедагогика теориясындағы тұлғааралық қатынастарды қалыптастыру мәселелерінің толық қарастырылмауы және оның есту қабілеті зақымдалған балалардың тиімді әлеуметтендіру үшін маңыздылығы мақаланың өзектілігін анықтады.

Мақаланың мақсаты – төменгі сынып есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынастарын қалыптастырудың психолого-педагогикалық әдістерін және жолдарын анықтау.

Тұлғааралық қатынастарды зерттеуге педагогика және психологияда үлкен көңіл бөлінген (С.Т. Шацкий, И.П. Иванов, Л.И.Новикова, В.М. Коротов, А.П. Усова, И.П. Подласый, А.В. Петровский, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Я.Л. Коломинский, Г.М. Андреева, В.В. Абраменкова).

Ең алғаш тұлға қарым-қатынасының субъективті категориясын А.Ф. Лазурский анықтаған, содан кейін В.Н. Мясищев адамдардың қарым-қатынас формалары мен түрлеріне теориялық негіздеме берді: «адам қарым-қатынасы саналы, тандамалы тәжірибеге негізделген, оның түрлі іс-әрекетімен, күйзелістері және реакциялары арқылы белгіленетін объективті шындықтын түрлі жақтарымен психологиялық байланысы ретінде көрініс алады» (В.Н. Мясищев).

Тұлғааралық қатынас – ол ойлаушы және сезінуші жеке тұлғалардың арасындағы шынай өмірде қалыптасатын тікелей байланыстар мен қарым-қатынастар.

Адамдар арасындағы өзара қатынастардың ішкі негізі жетекші әлеуметтік кажеттіліктер болып табылады - қарым-қатынас жасау қажеттілігі. Тұлғааралық қатынастардың маңызды түрі – олардың эмоционалды негізі. Олар адамдардың бір біріне деген қарым-қатынасынан туындайтын белгілі сезімдердің негізінде қалыптасады және пайда болады. Бұл бір жақ екінші жаққа қатысты өзара достыққа дайындығын көрсетіп нысан ретінде ұсыныс жасау кезіндегі жағымды, жақындастырушы сезімдер болуы мүмкін. Немесе бұл бір жақтын екінші жаққа қатысты қарым-қатынас қажеттілігі туындамайтын жағымсыз және ажыратушы сезімдері болуы мүмкін. Өзара іс-әрекетке дайындық, қарым-қатынас кезіндегі субъектілердің өзін өзі ұстау барысында жүзеге асуы мүмкін. Алайда тұлғааралық қатынастардың талдауы топтарға мінездеме беруге жеткіліксіз, өйткені адамдар арасындағы қарым-қатынастар тек тікелей эмоционалды қатынастардың барысында ғана қалыптасып қоймайды. Іс-әрекеттердің өзі (оқу, еңбек) басқа да қатынастар қатарын ұсынады. Сондықтанда тұлғааралық және өзара тікелей іс-әрекеттердің -топтағы қатынастардың екі типінің анализін жасау қажет. Екі типтің де қарым-қатынасының қалыптасуы кіші топтарда жүзеге асады – мүшелері ортақ мақсатқа ие және бір бірімен тікелей қатынаста болатын (сынып, тәрбиеленуші топтар) адамдардың кішігірім бірігкен топтары.

Кіші топтарда жеке адамдардың эмоционалды сезімдеріне және жалпы топтың эмоционалдық жағдайына тәуелді болатын әлеуметтік-психологиялық үрдістер кіші топтарда жүзеге асады. Біз топты өзіндік белгілі құрлымы және қасиеттері бар толық болымыс ретінде қабылдаймыз. Сыныптағы әр оқушы тек іскерлік қатынастар үрдісінде ғана емес сонымен қатар жеке қатынастар үрдісінде өзінің белгілі орнына ие болады. Жеке қатынастарды ешкім арнайы қалыптастырмайды, олар психологиялық жағдайларға байланысты пайда болады. Оқушының жағдайы жақсы болуы мүмкін – оқушы өзін топқа қабылданғанын сезінеді. Баланың жағдайы жағымсыз болуы мүмкін, ол тұлға дамуына кері әсерін тигізеді. Сыныптағы жеке өзара қатынастар ұжым өмірінде аса маңызды рөл атқаратын кіші гірім топтардың пайда болуына әсер етеді. Топтарда өзіндік этикалық жағдай, тұлғаға деген өзіндік талаптары туындайды. Осылайша сынып ішінде қатынастардың күрделі жүйесі бар бір топ ретінде қарастырылады – әр қайсының өзіндік даму қарқыны және құрлымына ие іскерлік және жеке.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғааралық қатынастарын қалыптастыру мәселесі аса ерекше мәнге ие болады. Баланың тұлға ретінде даму ерекшелігі оның есту қабілетінің зақымдалуына және оның әлеуметтен шектелуіне негізделеді. Метепте, ұжымда, топта, балалар мен ересектердің өзара жеке қатынастарының ішіндегі жағдайға бұзылыстардың кері әсерінің ұлғайуы немесе оңалуы байланысты.

Қалыпты жағдайдағы еститін балалар күнделікті өмірдегі қарым-қатынас тәжірибесінің жинақталу мүмкіндігіне ие болады. Оларда қарым-қатынасқа түсетін қарсыластарын бағалау тәсілдері өз уақытында және жеңіл қалыптасады.

Есту қабілеті зақымдалған – естімейтін және нашар еститін балалардың - қарым-қатынас тәжірибесі айтарлықтай түрленбеген, сондықтанда олардың тұлғааралық қатынастарын қалыптастыру үшін ата-аналар мен педагогтардың тарапынан арнайы жұмыстар жүргізілді талап етеді. Осы кезде екі өзара байланысты үрдістердің маңызы зор: бір жағынан, балалар басқа адамдармен қарым-қатынас барысындағы өзін өзі ұстау нормаларын және заңдылықтарын меңгерген абзал, екінші жағынан балаларды жеке тұлғалық қасиеттерді, шынайы қарым-қатынас үрдісіндегі нормалармен заңдылықтардың орындалуын немесе орындалмауын ажыратуды, оларды бағалауды үйрету керек.

Сурдопсихологияда естімейтін және нашар еститін балалардың тұлғааралық қатынастарының түрлі аспектілерін В.Г. Петрова, В.Л.Белинский, Э.А.Вийтар, М.М.Нудельман зерттеген. Психологтар тұлғааралық қатынастарды зерттеудің түрлі әдістерін пайдаланған: социометриялық тестердің түрлі нұсқалары («Құпияны айту», «Парта бойынша көршісін таңдау», «Туған күнге шақыру»), социометриялық шығармалар, әңгімелесу, күтілетін бағаны болжау. Зерттеулердің басым бөлігі есту қабілеті зақымдалған балалардың зеріттелген топтарын қалыпты еститіндердің топтарына сәйкес санаттарға ажыратты – «жұлдыздар», қабылданған, қабылданбаған (социометриялық жан-жалға түсетіндер), ескерілмейтіндер (социометриялық шеттетілген). Сонымен қатар жеке өзара қатынастардың үрдісінде баланың жағдайына әсер ететін факторлар өзгеше болды. Еститін төменгі сынып оқушыларының беделінің көтерілуіне әсер етуші факторларға жақсы қабілеттері (сабақ үлгерімі маңызыды емес), ашық болу, достыққа беріктік, құрдастарына көмек көрсетуге дайындығы, тартымды келбеті, жан жақты қиялдай білуі жатқызылды. Жек тұлғааралық қатынастардың үрдісіндегі оқушы беделін төмендетуші – бұл аффективтілік, төбелескіш, ашуланшақтық, өтірік айту, енжар болу.

Э.А. Вийтардың нашар еститін 6 және 12 сынып арасындағы оқушылардың тұлғааралық қатынастарын зерттеуінде анықталғандай, балалардың бір бірімен қарым-қатынасы негізінде кіші гірім формальды топтарда жүреді (сынып ішінде). Балалардың социометриялық беделін анықтайтын басты фактор сабақ үлгерімі, сөйлеу тілінің даму деңгейі, есту қабілетінің деңгейі, тәртібі болып табылады. Сынып ішінде беделді орын алатындардың, 56% сөйлеу тілі дамыған, «жақсы» және «өте жақсыға» оқиды, олардың ішінде үлгерімі нашар, тәртібі қанағаттандырмайтын оқушылар жоқ, 11% күрделі есту бұзылыстары бар. Беделі төмен топтарда үлгерімі және тәртібі нашар оқушылар басым, тек 22% балаларда салыстырмалы түрде жеңіл есту және сөйлеу тінің даму бұзылыстары байқалады 11% - жақсы немесе өте жақсы үлгерім. Осылайша оқу көрсеткіштері – сабақ үлгерімі және тәртібі – айтарлықтай дәрежеде нашар еститін оқушылардың бір біріне жағымды немесе жағымсыз қатынастарын анықтайды [4].

Осы зерттеулерде анықталған тәуелділіктер, әсір есе оқушының үлгерімі мен сыныптағы беделі арасындағы тығыз байланыстың болуы, оқушылар арасындағы тұлғааралық қатынастардың қалыптасуындағы мұғалімнің аса маңызды рөл атқаратының айқындайды.

Естімейтін жеткіншектердің тұлғааралық қатынастарын В.Л.Белинский зерттеген. Зерттеу нысаны ретінде естімейтін балаларға арналған мектеп-интернатының 9-11сынып оқушылары болды. Бұл жас аралығында жоғарғы сынып оқушыларының іскерлік тәуелділіктер қарым-қатынасы қалыптасып қоймай, сонымен қатар өзара жеке қарым-қатынастын күрделі жүйесі де қалыптасқан, ойлау қабілетінің дамуында айтарлықтай өзгерістер байқалады, мінез құлқы және өмірге деген көз қарасы қалыптасқан. Сонымен қатар естуінің бұзылыстары салдарынан өмірде өтіп жатқанкөптеген үрдістерді түсінбеу байқалады, бұл басқа адамдардың жасаған іс-әрекеттерін дұрыс бағаламауына және мінез құлқынын күтпеген жағдайда өзгеруіне әкеп соқтырады. Зерттеулерде анықталғандай есту қабілеті зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының арасындағы тұлғааралық қатынастар жүйесінде жағымды мінез құлық тұстары анық байқалатын балалар беделдірек. Бірінші орынға сабақ үлгерімі, қоғамдық тапсырмаларды жауапкершілікпен орындауы, еңбек сүйгіштік, кеңпейілдік, қызығушылықтарының кеңдігі қойылған. Кей жағдайларда назарға алынбайтын балалардың ішіне үлгерімі жақсы балалар да кіреді. Бұл балаларға өз өзімен болу, енжарлық ,көмекке келмеу, қоғамдық тапсырмаларды орындамау, қарым-қатынас кезіндегі дөрекілік сияқты мінездеме беріледі. Бір бірінің тұлғалық жеке қасиеттерін жетік сезіне отырып оқушылардың көбі өз құрдастарын асыра бағалайтыны анықталған. Осыған орай нақты көрнекіліктердің негізінде құрдастарының жеке жақсы немесе жаман қасиеттерін дұрыс бағалауға, қоршаған ортаға және өздеріне қатысты талап қоя білуге үйрету қажеттіліктері туындайды [5].

Тұлғааралық қатынастардың маңызыды тұстарының бірі бағалау және қабыладу болып табылады, яғни басқа адамды, басқа топ мүшелерімен өздерінің қарым-қатынастарының негізгі тұстарын, топ мүшелерінің өзара қатынастарын дұрыс қабылдап, тану және бағалау қабілеті.

Адамдардың бір бірін қабылдау үрдісінде бір бірі жайлы түсініктері, мінез құлық тұстарын, эмоционалдық ерекшеліктерін, таным қызығушылықтарын, жеке қасиеттерін ажырату қалыптасады. Бұл үрдіске сезімдер және қабылдаудн бастап ойлауға дейінгі психикалық көрінестердің барлық деңгейлері кіреді. Э.А.Вийтардың зерттеулерінде айтылғандай нашар еститін балалардың тұлғааралық қатынастарды қабылдау және түсіну мінез құлықтарында еститін оқушылардағыдай тәуелділіктер анықталған. Еститінде де есту қабілеті зақымдалған балаларда айтарлықтай оздеріне жақын адамдардың қарым-қатынастырын дұрыс бағалайды (дұрыс бағалаудың орташа коэффиценті – 0,65), өзі үшін маңызды емес адамдарды бағалауы төмен (дұрыс бағалау коэффиценті 0,3). Зерттеулердің көрсеткіштеріне сүйенсек еститін оқушыларға қарағанда нашар еститін оқушылардың ішкі жеке перцепциясы баяу қалыптасады. Бұл нашар еститін балалардың көп жағдайда басқалардың өзіне деген қарым-қатынасын қабылдамай, басқаларға өзінің қарым-қатынасын ұсынуымен түсіндіруге болады. Шамамен зерттеліп отырған оқушылардың 75% өздері көбірек қарым-қатынас жасағысы келетін адамдардан өздерін таңдауды күтеді. Оқушылардың өзара жеке қатынастар үрдісіндегі өзінің жағдайын бағалауға қарағанда, өзі үшін маңызды болатын таңдауларын бағалау дұрыстығы жоғары (күтілетін таңдау коэффиценті – 0,51 және 0,32). Жағымды қарым-қатынастар үрдісіндегі өзінің жағдайын балалар жағымсыз қатынастар үрдісіндегі жағдайына қарағанда нақтырақ сезінеді (дұрыс түсіну коэффиценті 0,5 және 0,3). Беделі жақсы немесе ортасша деңгейдегі оқушылар күтілетін жағымды таңдауларды жағымсызға қарағанда дұрысырақ бағалайды. Керісінше беделі төмен оқушылар күтілетін жағымсыз таңдауларды дұрыс бағалайды [6].

Ауызша сөйлеу тілін толық қабылдай алмауы және сөйлеу тілі дамуының артта қалуы есту қабілеті зақымдалған оқушыларды қарсыласымен қатынасқа түсуін қиындатады, бұл оларды вербальды емес қарым-қатынас түрлерін пайдалануға мәжбүрлейді, яғни қарым-қатынастарды сезіну мен түсінулеріне арнайы ерекшеліктерді енгізеді. Мектеп-интернаттарында білім алу бұндай балалардың қарым-қатынас ортасын шектейді және нашар еститін оқушылардың перцепция мен рефлексиясының қалыптасуына педагогтың әсерін күшейтеді.

Басқа адамды дұрыс қабылдау және түсіну біліктілігі, өмірлік тәжірибесі мен қатар қарым-қатынас тәжірибесін жинақтау барысында қалыптасатын күрделі үрдіс болып табылады. Э.А. Вийтардың көрсеткіштері бойынша басқалардың өзіне деген қарым-қатынасын және оларға деген өзінің қарым-қатынасын бағылауы жоғарғы сыныптарды ұлғая бастайды[4].

Әлеуметтік-перцептивті үрдістерді қалыптастыру түрлі қарым-қатынас салаларындағы ерекшеліктер және іс-әрекеттердің өзгешілігі, сонымен қатар тұлғаның жеке даму ерекшеліктерімен, есту деңгеіне негізделе отырып бір қалыпты болмайды. Осылайша есту қабілеті зақымдалған оқушылар топтағы жеке өзара қатынастар жүйесіндегі өзінің орнын дұрыс бағаламайды (дұрыс бағалау деңгейі - 0,5 және 0,3).Оқу үлгерімін бағалау және қабылдау біліктіліктері, тәртібі мен келбеті, бала рөлін сипаттайтын параметрлер керісінше өзгешелеу (дұрыс бағалау деңгейі – 0,96, 0,94 және 0,85). Рефлексияның нысаны не екені маңызыд: өзіндік жеке сыртқы іс-әрекеттер, өзін өзі ұстауы немесе ішкі эмоциялары, ойлау операциялары. Басқа адам тұлғасын тану, өз тұлғасының керектігін сезіну, тұлғааралық қатынастарды түсіну және оларды бағалау – зиятын жоғарғы деңгейде дамуын талап ететін айтарлықтай күрделі үрдістер. Педагогтардың күнделікті жұмыс нәтижесі болып табылатын, оқушы рөлін сипаттайтын (үлгерім, тәртіп, келбеті) параметірлердің перцепциясы және рефлексиясының дұрыстығы, тұлғааралық қатынастарды қабылдауын қалыптастыруға арнайы әсер ету арқылы бұл салада айтарлықтай жетістіктерге жетуге болатының болжауға мүмкіндік береді [7].

Қарым-қатынас тәсілдеріне ғана үйретіп қоймай сонымен қатар оның формаларына, шындықты түсіну және тұлғааралық қатынастардың шынай мазмұнын түсінуге үйрету керек. Тек қарым-қатынас арқылы және қарым-қатынас ішінде тұлғана қасиеттерін дамытуға болады.

Естімейтін оқушылардың тұлғааралық қабылдау ерекшеліктерін еститін құрдастарымен салыстыра отырп М.М. Нудельман зерттеген. Өзінен және сыныптастарынан күтілетін бағалауды өлшеу әдісі қолданды, тұлға қасиеттері 10 баллдық жүйе бойынша келесіге негізделді: «Қоршаған ортаның елестетуінде мен қандай болғым келеді?» (идеалды «Мен»), «Менің ойымша басқалар мен туралы былай ойлайды.....» (шынйы «Мен»). «Мен туралы не ойлайды, мені қалай бағалайды, біздің ауланың балаларының маған деген қарым-қатынасы қандай? Мұғалімдер? Менің сыныбымның оқушылары? Менің жақын достарым?» деген тақырыпта жазбаша жұмыстар жүргізілген.

Зерттелгендердің үш тобы анықталды, жоғарғы орташа және төменгі күтілетін баға алғандар: естімейтіндерге қарағанда еститін жоғарғы сынып оқушыларының жоғарғы деңгейге жатқызылған бағалары 1,5 есе жоғары (57,3 33,4%), естімейтіндерде төменгі деңгейдегі күтілетін бағалау кездері көбірек (16,6 еститіндерге қарсы 7,4%) [8].

Күтілетін бағалауды өзін өзін бағлаумен салыстару барысында естімейтіндердің өзін өзі бағалауы мен күтілетін бағалау бір біріне сәйкестігі анықталды. Еститін оқушыларда олар өзара жақын болды, бірақ көп жағдайда күтілетін бағалау өзін өзі бағалаудан жоғары болды. Еститін зерттеу тобындағы балалар өздерінің жағымсыз жақтары қоршаған ортағы мәлім емес деп есептейді, керісінше естімейтін оқушылар сыныптастары олар туралы барлығын біледі деп ойлайды. Бұл интернат жағдайында өмір сүріне байланысты, сыныпта 8-10 оқушыдан болғандықтан. Нәтижелерді сапалы талдау, естімейтін оқушылардың идеалды тұлғаға тән күткен бағалары сынптастары берген бағалармен сәйкес келгендігін көрсетті, яғни естімейтін оқушылардың ойынша жеке тұлға қасиеттерінің көбін (шыншылдық, мейрімділік, еңбексүйгіштік, ақыл, өжеттілік) сыныптастары жоғары баллмен бағалайтынына сенімді[6].

Естімейтін оқушылар күтетін бағалардың дұрыс болуы ерекше қызығушылық тудырады. Қоршаған орта адамдары сенен не күтетіні, олардың саған деген қарым-қатынасы қандай екендігін дұрыс елестету қабілеті тұлғаның топтағы өзін өзі сезінуін анықтайды. Сондықтанда оқушының күткен бағасы қоршаған орта немесе құрдастарының бағалауымен қаншалықты сәйкес келетінің анықтау маңызды болды. Күтілген және алынған бағаларды салыстыру көрсеткендей жалпы мектеп оқушыларына қарағанда есту қабілеті зақымдалған оқушылардың күтілетін бағалау адекваттылығы жоғары (60,5 және 48,6%). Соынмен қатар кейбір оқушылар өз тұлғасының қасиеттерін асыра бағалауы да байқалды: оқушының күткен бағалауына қарағанда 28,8% кезеңінде топтың шынай бағалауы төмен болды.

Естититіндер мен естімейтін оқушылардың басым бөлігінде қаршаған орта бағалауына деген жоғарғы және орташа деңгедегі сензитивтілік анықталған (83,1%естімейтіндерде және 89,4% еститіндерде) – олардың басым бөлігі үнемі қоршаған ортаның ойына сүйеніп отырады. Сензитивтіліктің төменгі деңгейі зерттеуге алып отырғандардың аө бөлігіне тән. Еститін балалар үшіні ең маңызыдысы ойла қабілеттеріне байланысты күтілетін бағлау (жалпы дамуы, оқымыстылығы, алғырлығы), ал естімейтіндерді көбінде еңбек сүйгіштігін, ұқыптылығын және сабақ үлгерімі бойынша күтілітін бағалаулары қызықтырады.

Тұлғааралық қатынастар түрлерінің ішінен адамдар үшін жеке маңызды болатын достық қарым-қатынастар бөлінеді. В.Г.Петрованың және Э.А. Вийтардың зерттеулері көрсеткіштеріне сүйенсек, естімейтін оқушылар естітін және нашар еститін құрдастарына қарағанда, «достық» ұғымының маңыздылығын түсіну және меңгеру жағынан дамуы кешеуіл жүреді, олардың талқылауы қарапайым және нақты емес (мысалы, егер көмекке келу қасиеті аталса, олар кімге және қашан көмек көрсеткендерін айтады), жоғарғы сынып оқушыларының өзінде «жақсы дос» және «жақсы оқушы» түсініктері алмасқан. Жасы келе жеке, достық өзара қатынастарды түсіну тереңдей түседі, бірінші орынға мейірімділік, қамқорлық қаситері қойылады. Нашар еститін жеткіншектер достарының көмекке келу, мейрімділік, шыншылдық сынды қасиеттерін бағалайды. Есейе келе олар достық қатынастарды тереңірек және нақты түсіне бастайды, адамның жағымды қасиеттерінің ішінен оны жақсы дос ретінде сипаттайтын қасиеттерін нақтырақ бөліп көрсетеді, бірақ тандауларын негіздеуде қиындыққа ұшырайды, бір сарындағы түсініктердің қатарын қайталайды.

Достық сынды күрделі адамдар арасындағы қатынастарды терең түсініуін қалыптастыру тек сәйкес сөздік қорды меңгеруді ғана емес қарым-қатынас ортасының кеңдігін, онған белсенді қатысуды, түрлі жағдайаттарды ұғыну және талдауды, қатынасқа түсушілерді және олардың іс-әрекетін бағалауды талап етеді[9].

Осыған орай есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс жасау барысында оларға тән тұлғааралық қатынастарды және тұлғааралық қабылдау ерекшеліктерін білу қажет.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Белинский В. Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих. // Вопросы сурдопедагогики. М., 1972.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. М., 2002.
3. Богданова Т. Г., Антонова Г. А. Особенности межличностных отношений глухих старшеклассников. // Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха. М., 1986.
4. Вийтар Э. А. Особенности понимания дружеских отношений у слабослышащих школьников. // Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1985.
5. Герасименко Ю. А., Карпова Г. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: Монография / Урал. 2004.
6. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах.-Мн.: Тетра Системс, 2000.
7. Никитина М. И. Воспитание младших школьников с нарушениями слуха. М., 1996.
8. Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи. // Дефектология, 1990 №6.
9. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука .М., 2003.

УДК 378.091:376-056.39
МРНТИ: 14.29.01

Baytursynova Aigul Amanzholovna
candidate of Pedagogical Science, the senior lecturer of the department of "The Special Education" at Abai KazNPU , Almaty, Kazakhstan, ya.baituma-72@yandex.ru

TO THE QUESTION ABOUT THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE RK

Abstract

The state of Republic of Kazakhstan provides opportunities to children with disabilities by developing all conditions to obtain education and correction in developmental delay and in social adaptation. These children receive education in compliance with the international and national legislations in the special educational organizations and the mainstream schools.

This article reviews data about children with disabilities in the system of a special education. It also analyses the special conditions for meeting educational needs of these children. This article scrutinizes the issues in providing the equal rights to the children with disabilities for accessing equally to education for all children.

Key words: children with disabilities, special educational needs, equal rights
and special educational organizations.

Байтұрсынова А.А.
п.ғ.к.Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, ya.baituma-72@ yandex.ru

ҚР МҮМКІНДІКТЕРІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Қазақстан республикасында мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту, түзету, әлеуметтік бейімдеу жағдайлары мемлекет тарапынан толық жағдайлармен қамтылған. Шет ел мен отандық заңнамаларға сәйкес мүмкіндіктері шектеулі балалар арнайы білім беру ұйымдар мен қатар жалпы білім беру ұйымдарда білім алып адуда, барлық жағдайлар қамтылған. Мақалада арнайы білім беру жүйесіндегі мүмкіндіктері шектеулі балалар туралы жалпы мәліметтер қарастырылған. Бұл жұмыста мүмкіндіктері шектеулі балалардың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін арнай жағдайлар қарастырылған, сонымен қатар аталмыш балалардың білім алуда қалыпты балалармен бірдей тең құқықтарын қамту мәселесі талданды.

Түйін сөздер: мүмкіндіктері шектеулі балалар, білім алуда ерекше қажеттіліктер, тең құқықтар, арнайы білім беру ұйымдар.

Байтурсынова А.А.
к*.п.н., старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая,*
ya.baituma-72@ yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РК

Аннотация

В республике Казахстан государство обеспечивает детям с ограниченными возможностями в развитии все условия для получения ими образования, коррекции нарушения в развитии и социальной адаптации Дети с ограниченными возможностями в соответствие с международным и отечественным законодательством получают образование в специальных организациях образования, а также в общеобразовательных организациях. В статье рассматривается данные о детях с ограниченными возможностями в системе специального образования. В работе были проанализированы специальные условия для удовлетворения образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями, а также рассмотрены проблемы обеспечения прав для равного доступа к образованию всех детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, особые образовательные потребности, равные права, специальные организации образования.

The ratification of “the Convention on the Rights of the Child” by the Republic of Kazakhstan (1994) has clearly determined the rights of “the mentally or physically handicapped children” to a full and decent life. Under Article 5 of this Convention, the states – members recognize the right of a child to education and for purpose of a gradual achievement of an exercise of this right on basis of equal opportunities. [1].

In the Republic of Kazakhstan, according to the National psychological medical and consultations, 144783 children from birth to 18 years old have any deviations in psycho-physical development: these are the children with disabilities in the development. They make up 3, 4% of the total number of child population.

It is important to emphasize that the state guaranties in sphere of education of persons with disabilities are secured by the “Education Law” of the RK and Law of the RK “On a social and medical & pedagogical correctional support of the children with disabilities”. The “Education Law” of the RK states that the state shall provide the citizens with disabilities with the conditions for their education, correction of the violations in the development and social adaptation as well as it secures the right of parents to choose the educational organizations taking into account the wishes, individual propensities and habits of the child. [2,3].

The above mentioned causes such serious circumstance that a modern science and practice of a special teaching set the tasks to search the optimal conditions for teaching and educating the children with disabilities which are adequate to the modern trends, namely to the integrated teaching.

According to the republican psychological and medical and pedagogic consulting, there are among the registered children:

41306 (29,1%)- the children with delay in psychological development;

17597 (12,4%) - the children with mental retardation;

38572 (27,2%) - with a speech violations;

10187 (7,2%) - with visual impairment;

20500 (14,5%). - with violations of musculoskeletal system;

4804 (3,4%), - the children with violation of hearing;

1956 (1,4%), - with behavioral disorders;

8 (0,006%).– suffering from blindness and deafness. 907 children with cochlear implant are registered in the Republic. 92,2% children school age 70,3 % pre-school age and 52,9 % early aged children are enrolled in education under special educational programs.

In accordance with Law of the Republic of Kazakhstan “on a social and medical & pedagogical correctional support of the children with disabilities” (2002)” the comprehensive support for this category of children is provided in following ways:

A medical treatment and preventive care;

A detection of the children with disabilities and the diagnostics of psychophysical violations;

An early childhood development, pre-school education and teaching;

A school education;

A professional and labour training, a social support;

A staffing and recruitment.

The comprehensive character of a support determines the types of the special educational organizations operating on territory of Kazakhstan:

1) The correctional organizations of a pre-school education and training;
2) The correctional educational organizations
3) The correctional organizations of an initial professional and secondary professional education;
4) The special educational organizations;

According to the report data of the regional, Astana city and Almaty city departments of education, 31 special kindergartens and special groups in organizations of a pre-school education operate in Kazakhstan where about children with disabilities of a pre-school age study.

The differentiated chain including 98 special (correctional) schools operates to meet special learning needs of the children of a school age cons. Besides, pupils with disabilities study in special classes of secondary schools.

Children with serious violations are provided with a comprehensive medical and pedagogical care in all-day groups at the rehabilitation centers which helps to provide the rights of the children with disabilities in development in accordance with international standards.

Pupils, who cannot attend the educational organizations due to their state of health, study at home on individual program organized by the nearest school.

In accordance with Law of the RK “On a social and medical & pedagogical correctional support of the children with disabilities” (2002) the differentiated chain of special educational organizations develops 52 psychological-medical-pedagogical consulting offices, 160 rooms of psychological and pedagogic correction, 112 rehabilitation centers and 1227 speech therapist’s offices operate.

It is known that the integrated teaching assumes the various forms of inclusion of the children with disabilities to the general education process, such as study in standard or special classes. But for the effective and complete inclusion of the children with disabilities to the general education process we need to provide the organizational and pedagogical conditions that correspond to the special educational needs of the children and the mechanism that provides the equality of opportunities for study through the comprehensive social support for all categories of children with disabilities and for their families.

The analytical and empirical research on problems of integrated teaching in the RK implemented by us and the generalization of received result let us determine the system of organizational and pedagogic conditions for the inclusion of the children with disabilities to the general education process which we offer below;

- provision of state support for insertion of children with disabilities to the general education process.
- provision of early correction and pedagogical support for children with disabilities.
- source provision of the insertion of children with disabilities.

In this case we suppose the sources which can provide the inclusion of the children with disabilities to the general education process, in this case these are:

- the provision of the insertion of the children with disabilities to the general education process through personnel sources;
- the program and methodical provision of the insertion of the children with disabilities to the general education process;
- the material and technical provision of the insertion of the children with disabilities to the general education process;
- the provision of admission (transfer) of the child with disabilities at the general education school;
- the determination of forms of organization of the teaching of the children with disabilities at the general education school.
- the implementation of monitoring of study progress results of the inclusion of the children with disabilities to the general education process. [4].

The realization of above mentioned organizational and pedagogical conditions in complex, as we suppose, can provide the effective operation of the general education schools which provide the teaching and education of the children with disabilities and will help to the correctional support of their versatile development of personality, and meet of educational needs of all pupils.

In general, we should acknowledge that the pilot experiments and fundamental applied scientific research on large complex of problems of inclusion of the children with disabilities to the general education process must be held.

References:

1. Конвенция о правах ребенка. Генеральная Ассамблея ООН, Нью-Йорк, 20 ноября 1989 года. – 56 с.
2. Республика Казахстан. Закон «Об образовании» от 27.07.2007 г., № 319-III // Юрист. – Астана, 2007. – 48 с.
3. Республика Казахстан. Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года , № 343- II (с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.07.2007 г.) -// Специальное образование в Казахстане.- 2008.-№1 (22) .- С. 12-18.

4. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс: канд. пед. наук: 13.00.03. – Алматы, 2010. – 26 с.

УДК: 376 – 056.263:37.015.33
МРНТИ 14.29.27

Баймуратова А.Т[1]., Пашигорева И.В.[2]

[1]*к.п.н., снс лаборатории специального дошкольного образования ННПЦ КП, г.Алматы, Республика Казахстан*
baimurat_alua@mail.ru
[2]*м.н.с лаборатории специальногодошкольного образования ННПЦ КП, г.Алматы, Республика Казахстан*
yasli_sad_66@mail.ru

ОБОСНОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация

Стратегия психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом вырабатывается на основе целостного видения ребенка с учетом уровня восприятия, понимания и развития речи, актуального развития и перспектив сближения с возрастной нормой. В этом плане особую роль играет реализация индивидуальной коррекционно-развивающей программы, разработка которой в соответствии с Методическими рекомендациями по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями, утвержденными Приказом МОН РК от 12 декабря 2011 г. №524,является одним из основных направлений психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *дети с кохлеарным имплантом, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения.*

Баймұратова А.Т[1]*. Пашигорева И.В.*[2]

[1]*педагогика ғылымының кандидаты, Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының мектепке дейінгі арнайы білім беру лабораториясының аға ғылыми қызметкері, Алматы қ., Қазақстан Республикасы*
baimurat_alua@mail.ru
[2]*Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының мектепке дейінгі арнайы білім беру лабораториясының кіші ғылыми қызметкері, Алматы қ., Қазақстан Республикасы*
yasli_sad_66@mail.ru

БАЛАБАҚШАДАҒЫ КОХЛЕАРЛЫҚ ИМПЛАНТЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҰРҒЫСЫНДА ҚОЛДАУ СТРАТЕГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗДЕМЕСІ

Аңдатпа

Мақалада жалпы білім беретін балабақшадағы кохлеарлық имплантаты бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу стратегиясының негіздемесі беріліп, осы санаттағы балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің жеке бағдарламасын әзірлеу қажеттілігінің мәселесі көтеріледі.

Түйінді сөздер: кохлеарлық имплантаты бар балалар, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің жеке бағдарламасы.

Baymuratova A.T[1] *, Pashigoreva I.V.*[2]
[1]*Ph.D., senior research fellow at the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy laboratory for special preschool education, Almaty, Republic of Kazakhstan*
baimurat_alua@mail.ru
[2]*unior research fellow at the National Scientific and Practical Center for Correctional Pedagogy laboratory for special preschool education, Almaty, Republic of Kazakhstan*
yasli_sad_66@mail.ru

USTIFICATION OF THE STRATEGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE CHILDREN WITH A COCHLEAR IMPLANT IN PRESCHOOL

Abstract

The article substantiates the strategy of psychological and pedagogical support of children with a cochlear implant in the conditions of a general education, the problem of developing an individual program of psychological and pedagogical support for children of this category is actualized.

Key words: *children with cochlear implants, psychological and pedagogical support, an individual program of psychological and pedagogical support.*

Дети с нарушениями слуха – самая небольшая по численности категория среди детей с ограниченными возможностями. По статистическим данным РПМПК, в Казахстане на 1 января 2017 г. насчитывалось 6616 детей с нарушениями слуха, что составляет 4,5% от количества детей с ограниченными возможностями. Из числа детей с нарушениями слуха 1077 чел. – это дети с кохлеарным имплантом, что в долевом отношении составляет 16%.

Надо сказать, что в последние годы в стране, как и во всем мире, наблюдается положительная тенденция увеличения количества детей с кохлеарным имплантом. И это при том, что сама операция по кохлеарной имплантации на одного ребенка, без учета реабилитационных услуг, обходится весьма дорого – в 30 тыс. евро. Дети с кохлеарным имплантом являются самыми перспективными в плане включения в общеобразовательный процесс, поскольку они реально обладают большим потенциалом для успешного освоения госстандарта образования, социальной адаптации и интеграции в общество.

Дети данной категории способны воспринимать слух на уровне слуховых анализаторов головного мозга, как это происходит в норме. У них слуховое и речевое восприятие развивается спонтанно с учетом общих закономерностей онтогенеза. Дети со слуховым аппаратом, каким бы супермощным аппарат ни был, могут слышать хорошо благодаря безупречной слуховой тренировке, которая возможна только в результате целенаправленных и систематических занятий у сурдопедагога.

Сама по себе кохлеарная имплантация предусматривает длительный и поэтапный процесс слухоречевой реабилитации, направленный на достижение оптимального результата в развитии естественного слухоречевого поведения ребенка. Этот процесс начинается сразу после подключения речевого процессора в клинике, где была проведена операция. Далее он продолжается как в организациях здравоохранения (лор-отделение клиники, центр коррекции слуха, сурдологический кабинет), так и в специальных организациях образования (КППК, РЦ).

Параллельно проводятся настроечные сессии, на которых устанавливается комфортный уровень громкости с целью нормального восприятия звуков. На начальном этапе слухоречевой реабилитации ребенок с кохлеарным имплантом обучается умению выделять, опознавать и различать речевые и неречевые звуки, ориентироваться в звуковом пространстве. У него постепенно складывается мотивационная основа для развития речи, общения и социального взаимодействия, что важно и необходимо для формирования коммуникативной сферы.

Анализ современных научных исследований (А.И. Сатаева, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.В. Николаева и др.) показал, что первоначальным подходом к слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантом является ориентация сурдопедагога на развитие слышащего ребенка первого года жизни. При этом слуховой и речевой онтогенез осуществляется в контексте становления и развития эмоционального взаимодействия ребенка с близкими взрослыми. Если ребенок с кохлеарным имплантом потерял слух позже и не утратил навыка эмоционального взаимодействия с близкими, сурдопедагогу важно сохранить коммуникацию [1,2].

К моменту поступления в детский сад ребенок с кохлеарным имплантом должен успешно пройти начальный этап слухоречевой реабилитации, продолжительность которого колеблется от 1-3 месяцев для оглохших и 3-6 месяцев для детей, владевших развернутой фразовой речью еще до имплантации, до 1-1,5 лет для детей, которые до кохлеарной имплантации речью не владели [3]. Показателем успешного завершения начального этапа является возникновение естественного поведения и способности спонтанно осваивать речь в естественной коммуникации. При этом уровень общего психического развития ребенка и степень приближения к возрастной норме могут различаться. Поэтому при выборе образовательного маршрута ребенка с кохлеарным имплантом важно учитывать уровень актуального развития и перспективы дальнейшего сближения с возрастной нормой.

В Казахстане в силу влияния разных причин, начиная от индивидуальных особенностей ребенка и заканчивая до профессионального уровня педагогов, большинство детей с кохлеарным имплантом не укладываются в нормативные сроки начального этапа слухоречевой реабилитации. Тем не менее, они поступают в детский сад, что порою может свести на нет усилия сурдопедагогов и родителей, увеличивает риск появления трудностей обучения и социализации.

Как уже отмечалось, выбор образовательного маршрута детей с кохлеарным имплантом осуществляется с учетом особенностей развития речи и соответствия общего развития возрастной норме. Исходя из форм образовательной интеграции (полная, комбинированная, частичная), выделяются три варианта образовательных маршрутов. Содержание каждого из них определяется соотношением обучения и развития, что обусловливает степень активности и самостоятельности ребенка. Известно, что компонент «обучение» рассматривается как накопление потенциальных возможностей слухоречевого и психофизического развития ребенка, компонент «развитие» – как формирование способности спонтанно овладевать умениями и навыками.

Составленная на основе обобщения специальной литературы[3,4,5] таблица 1 показывает, что для первого варианта образовательного маршрута характерно доминирование компонента «развитие», для третьего варианта – доминирование компонента «обучение». Второй вариант занимает промежуточное положение. Если ребенок с кохлеарным имплантом долгое время не переходит на естественное слухоречевое поведение, высока вероятность того, что в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута доминирует компонент «обучение», т.е. ребенка обучают по методике, сходной с работой со слабослышащими детьми. Поэтому очень важно своевременно пересмотреть образовательный маршрут в соответствии с потребностями ребенка.

Таблица 1 – **Образовательные маршруты детей с кохлеарным имплантом**

Образовательные маршруты	Соответствие общего развития ребенка с КИ возрастной норме	Особенности развития речи ребенка с КИ	Особенности интеграции ребенка с КИ
Первый	развитие ребенка приближается к возрастной норме, ребенок может обучаться в обычной среде, но требуется следить за его	• речь приближается к норме; • владеет развернутой фразовой речью с отдельными аграмматизмами; • понимает обращенную к	• обучение в детском саду общего типа; • получение такого же образования и по тем же календарным срокам, что и у нормально слышащих сверстников;

	дальнейшим благополучием и поддерживать его	нему устную речь нормаль-но слышащих сверст-ников и взрослых; • говорит внятно, его понимают окружаю-щие сверстники и взрослые	•полное включение в общеобразовательный процесс; •использование права на специальные усло-вия развития и обучения для удов-летворения особых образовательных потребностей
Второй	развитие ребенка не приблизилось к возрастной норме, но есть возмож-ность и перспек-тива сближения с ней в условиях специального обучения	• уровень речевого развития варьируется от отдельных слов и фраз до развернутой фразовой речь со значительными аграмматизмами.	• обучение в детском саду комбинирован-ного типа или в специальной дошколь-ной организации для детей с тяжелыми нарушениями речи; • получение такого же образования, как и у нормально слышащих сверстников, но по более длительным календарным срокам и находясь в среде сверстников с нарушениями речи; • комбинированное включение в обще-образовательный процесс; • воспитание и обуче-ние в специальных условиях для удовлет-ворения особых образовательных потребностей
Третий	развитие ребенка не приближается к возрастной нор-ме и перспекти-ва сближения с ней маловероят-на даже в условиях специ-ального обучения	• наличие дополни-тельных отклонений первичного характе-ра (умственная отста-лость, задержка пси-хического развития, значительное сниже-ние зрения, двига-тельных нарушений и т.д.); • значительное отста-вание общего разви-тия от возрастной нормы; • отсутствие речи или фразеологиче-ская речь с многочисленными аграмматизмами; • частичное включе-ние в общеобразова-тельный процесс	• обучение в специальном детском для детей с наруше-нием слуха; • получение образова-ния, не сопоставимого по конечному резуль-тату с образованием нормально слышащих сверстников; • воспитание и обу-чение в специальных условиях для удовлет-ворения особых образовательных потребностей

Следует обратить внимание на то, что согласно совместному Приказу МЗСР РК и МОН РК от 12 мая 2015 г. №338 после кохлеарной имплантации дети не направляются для обучения в организации образования для неслышащих детей. Между тем, Приказ МОН РК от 14 февраля 2017 г. №66 обеспечивает право обучения детей с кохлеарным имплантом в специальном детском саду. В свете этого приказа может реализовываться третий вариант образовательного маршрута.

При выборе первого и второго вариантов образовательного маршрута ребенок с кохлеарным имплантом по рекомендации ПМПК поступает в детский сад, где вопрос об организации психолого-педагогического сопровождения приобретает особый статус, поскольку последнее является неотъемлемой частью слухоречевой реабилитации. Обоснование данного аспекта нашло свое отражение в методических рекомендациях «Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с кохлеарным имплантом», разработанных нами в рамках НИР в 2016 г. и утвержденных Приказом ДДСО МОН РК от 13 января 2017 г. №13093, 13092/11-3/70 вн [6].

Основным требованием к организации психолого-педагогического сопровождения является выстраивание на слуховой основе системы отношений имплантированного ребенка с нормально слышащими сверстниками, взрослыми и с самим собой, обусловливая при этом процесс формирования естественного слухового поведения и способности к спонтанной речи в естественной коммуникации. Ведь дети с кохлеарным имплантом ведут себя уже не как глухие, поскольку их слуховое восприятие приближено к нормальному уровню, но еще и не как нормально слышащие дети, поскольку их речевая и языковая система отстает от возрастной нормы.

Знание особенностей речевого развития после кохлеарной имплантации, гибкое сочетание методов и приемов индивидуальной сурдопедагогической и логопедической работы не гарантируют эффективность психолого-педагогического сопровождения ребенка в детском саду. Не менее серьезного внимания требует обеспечение на принципе коллегиальности системы четкого и слаженного взаимодействия педагогов, входящих в команду психолого-педагогического сопровождения. Как показал опрос педагогов дошкольных организаций Карагандинской области и г.Алматы, проведенного нами в 2016 г. в рамках научно-исследовательской работы в ННПЦ КП, их действия в отношении одного ребенка по выполнению коррекционных задач зачастую осуществляются изолированно друг от друга, дублируют друг друга и не совпадают с общей целью. Естественно, при таком раскладе дел процесс психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в детском саду будет носить формальный характер.

Хорошим подспорьем в плане готового практического руководства служат методические рекомендации «Организационные основы и формы включения школьников с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс», разработанные Б.Б. Амриной, И.Г. Елисеевой и Т.А. Жангазиевой [7]. Несмотря на то, что данное пособие посвящено школьному возрасту, в нем раскрыты организационные основы работы специалистов разного профиля в условиях междисциплинарного взаимодействия. По мнению авторов, профессиональное взаимодействие специалистов сохраняет свою классическую модель и осуществляется в форме психолого-педагогического консилиума, вырабатывающего и реализующего стратегию сопровождения и индивидуализацию планов коррекционно-развивающей работы с ребенком, с одной стороны, меры и пути его социализации в обычной среде, с другой стороны.

Для эффективного взаимодействия педагогов сопровождения очень важно ведение единой документации, в которой фиксируются мероприятия команды и их результаты. Основным документом, определяющим статус ребенка с кохлеарным имплантом, задачи, содержание, способы, методы и приемы, учитывающие его образовательные потребности и направленные на сокращение разрыва между обучением и развитием, является индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения (ИППС). Ее цель: содействие формированию у ребенка с кохлеарным имплантом естественного поведения и развитию способности к спонтанному овладению речью в естественной коммуникации в ходе освоения общеобразовательной программы в детском саду.

Для реализации цели ИППС решаются следующие задачи:

1) достижение ожидаемых результатов по организованной учебной деятельности ребенка на определенном возрастном этапе обучения;

2) достижение ожидаемых результатов по специальной коррекционной учебной деятельности ребенка на определенном возрастном этапе обучения;

3) приближение индивидуального уровня слухоречевого развития ребенка возрастным нормативам развития;

4) адаптация ребенка к условиям воспитания и обучения в детском саду;

5) повышение уровня компетентности педагогов в вопросах психолого-педагогической работы с детьми с кохлеарным имплантом.

При выработке стратегии и тактики психолого-педагогического сопровождения определенную роль играют ориентиры, помогающие педагогу четко осознавать, формировать и корректировать свои действия. По мнению О.И. Кукушкиной и Е.Л. Гончаровой [8], такими ориентирами должны являться:

- эффективность функционирования речевого процессора, необходимость его поднастроек;
- достижения и трудности взаимодействия с детьми и взрослыми в организации образования;
- общие со сверстниками и специфические проблемы социального развития в новой образовательной среде;
- динамика развития ребенка с кохлеарным имплантом и преодоление ранее возникшего отставания от сверстников;
- особые образовательные потребности, обнаруживающиеся по ходу обучения и требующие удовлетворения силами сурдопедагога, логопеда, дефектолога или психолога.

С помощью этих ориентиров разрабатывается ИППС, которая требует глубокого понимания образовательных потребностей детей с кохлеарным имплантом в целом и конкретного ребенка, в частности, а также умения составлять индивидуальную программу развития.

Процесс разработки ИППС начинается в ходе психолого-педагогического консилиума, на котором педагоги сообщают о результатах психолого-педагогического обследования ребенка в курируемой сфере развития, делятся дополнительной информацией о ребенке, его слухоречевом и психофизическом статусе, условиях воспитания в семье и т.д. На основе целостного видения ребенка с учетом уровня восприятия, понимания и развития речи, актуального развития и перспектив сближения с возрастной нормой вырабатывается стратегияпсихолого-педагогического сопровождения, определяются конкретные задачи каждого педагога по отношению к ребенку. ИППС составляется на год обучения с предварительным делением на месяцы, что позволяет отследить динамику речевого и коммуникативного развития ребенка, оценить результативность логопедической и психокоррекционной работы, корректировать линию сопровождения и при необходимости использовать дополнительные ресурсы.

ИППС составляется для всей команды педагогов и включает следующие примерные разделы:

1. Паспортная часть (данные о ребенке и его семье, рекомендации специалистов психолого-медико-педагогической консультации, учет пребывания ребенка в детском саду).
2. Сбор информации о ребенке (краткая история развития ребенка, результаты опроса родителей, индивидуальная карта психолого-педагогического обследования ребенка, состояние психофизического развития на начало обучения в детском саду: слуховой статус, речевой статус, психологическая проблематика, фонд знаний и способов деятельности, моторика мелкая и крупная, навыки самообслуживания, социальная ситуация развития, освоение образовательной программы в рамках госстандарта дошкольного воспитания и обучения).
3. Организованная учебная деятельность (освоение образовательной программы по всем областям, уровень развития компетентности).
4. Специальная коррекционная учебная деятельность (коррекционно-развивающая программа, состояние речевого и психофизического развития по окончании года обучения в детском саду, рекомендации для педагогов и информационные буклеты для родителей;
5. Координация деятельности команды психолого-педагогического сопровождения и родителей ребенка.
6. Результаты обучения и воспитания в детском саду.
7. Портфолио ребенка («Я расту», «Я учусь говорить правильно», «Я учусь общаться», «Я готовлюсь к школе» и др.).

На основе ИППС каждый педагог составляет индивидуальную развивающую программу ребенка, в ходе реализации которой он использует годовой план работы, циклограмму рабочего времени, эффективные методики психолого-педагогической работы, журнал посещаемости индивидуальных, групповых и фронтальных занятий и др.

В заключениеследует подчеркнуть, что успех реализации ИППС ребенка с кохлеарным имплантом в условиях детского сада определяется тем, насколько едина команда педагогов:

- в подходе к психолого-педагогическому обследованию ребенка;
- в определении стратегии психолого-педагогического сопровождения;
- в составлении индивидуальной коррекционно-развивающей программы;

- в выборе методов коррекционно-развивающей работы с ребенком;
- в последовательности действий по реализации программы;
- в культуре общения и взаимодействия с ребенком и его родителями.

Список использованной литературы:

1. *Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Задачи сурдопедагога на разных этапах помощи детям с кохлеарными имплантами //Дефектология. – 2013. –№6. – С.21-32.*

2. *Сатаева А.И. Запускающий этап реабилитации: четыре сессии работы сурдопедагога с ребенком с кохлеарным имплантом и его семьей //Дефектология. – 2016. –№4. –С.52-59.*

3. *Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка: Монография /Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская и др. – М.: Полиграф-сервис, 2014. – 192 с.*

4. *Бубарева В.Е., Инденбаум Е.Л. Выбор образовательной среды для имплантированных дошкольников с разным уровнем готовности к школьному обучению //Дефектология. – 2016. – №5. – С. 54-63.*

5. *Шматко Н.Д., Кукушкина О.И. Выбор адекватного образовательного маршрута для школьников с нарушенным слухом, поступающих в 1 класс //Дефектология. – 2016. – №1. – С.3-12*

6. *Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с кохлеарным имплантом: Метод. рекомендации /Сост. А.Т. Баймуратова, И.В. Пашигорева. – Алматы, 2016. – 87 с.*

7. *Амрина Б.Б., Елисеева И.Г., Жангазиева Т.А. Организационные основы и формы включения школьников с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс: Метод. рекомендации. – Алматы, 2013.*

8. *Кукушкина О.Е., Гончарова Е.Л. Подход к реабилитации ребенка после кохлеарной имплантации //Дефектология. – 2016. –№4. – С.44-51.*

УДК : 376.-056.26
МРНТИ 14.29.00

Taizhan Aisulu [1] , Kemelkhanova Samal [2]
[1]Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences , Professor,
sozba14@mail.ru
[2]a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology
samal.kemelkhanova@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

USAGE OF ACTIVE TRAINING METHODS WHILE TRAINING DEFECTOLOGISTS

Abstract

The article is devoted to an important problem in pedagogy - the problem of increasing the activity of students in teaching. The article describes various levels of personality's activity in learning and the concept and distinctive features of active learning. The influence of active teaching methods on increase of cognitive activity and cognitive independence of students is shown.

Key words: training, activity, active learning, learning disability, active teaching methods, simulation and non-simulation classes.

Тайжан А.А [1], Кемелханова С.К. [2]
[1]Ғылыми жетекшісі, мед.ғ.д.,профессор,
sozba14@mail.ru
[2]6M010500 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,
samal.kemelkhanova@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ДЕФЕКТОЛОГ МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДА ОҚЫТУДЫҢ БЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақала педагогикадағы маңызды мәселе-студенттердің білім алудағы белсенділіктерін арттыру мәселесіне арналған. Мақалада тұлғаның білім алудағы белсенділігінің түрлі деңгейі, белсенді оқыту түсінігі мен ерекшеліктері сипатталған. Оқытудың белсенді әдістерінің студенттердің танымдық белсенділігін және өзіндік танымын арттыруға тигізер әсері көрсетілген.

Түйінді сөздер: оқыту,белсенділік,белсенді оқыту,оқытумәселелері, оқытудың белсенді әдңстері,имитациялық және имитациялық емес сабақ.

Тайжан А.А [1] .Кемелханова С.К. [2]
[1]*Научный руководитель,д.мед.н.,профессор,*
sozba14@mail.ru
[2]*магистрант 1 курса по специальности 6М010500 – Дефектология*
samal.kemelkhanova@mail.ru
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация

Статья посвящена важной проблеме в педагогике – проблеме повышения активности студентов в обучении. В статье описаны различные уровни активности личности в обучении, понятие и отличительные особенности активного обучения. Показано влияние активных методов обучения на повышение познавательной активности и познавательной самостоятельности студентов.

Ключевые слова: обучение, активность, активное обучение, проблемность в обучении, активные методы обучения, имитационные и неимитационные занятия.

The problem of the activity of students-defectologists while training is one of the topical ones both in special pedagogical science and in educational practice.

Teachers, noting the indifference of some students to knowledge, students unwilling to learn, low level of development of cognitive interests, try to design more effective forms, models, methods, and conditions of training. However, as A. Verbitskiy rightly noted, activation is often reduced either to strengthening control over the work of students, or to attempts to intensify the transfer and assimilation of all the same information with the help of technical means of instruction, computer information technologies, and reserve mental capabilities [1].

The problem of the activity of the student-defectologist’s personality while training as the leading factor in achieving the goals of education, the overall development of the individual, and one’s professional preparation, requires a fundamental understanding of the most important elements of teaching (content, forms, methods) and affirms the idea that the strategic direction of activating higher education is neither an increase of the volume of transmitted information, nor the strengthening and increase in the number of tests, but the creation of didactic and psychological conditions for the meaningfulness of the teaching, inclusion of the student at the level of not only intellectual, but personal and social activity as well.

The level of personal activity in learning is determined by its basic logic, as well as the level of development of educational motivation, which in many respects determines not only the level of cognitive activity of a person, but also the uniqueness of his or her personality.

In accordance with the traditional logic of tecahing, which includes such stages as initial acquaintance with the material, or its perception in the broad sense of the word; its comprehension; special work on its consolidation and, finally, the mastery of the material, that is, the transformation of it into practical activity, three levels of activity are distinguished:

- activity of reproduction - characterized by the desire of the student to understand, remember, reproduce knowledge, master the ways of using by the pattern;
- the activity of interpretation - is associated with the student's desire to comprehend the meaning of the studied, establish connections, master the ways of applying knowledge in changed conditions;
- creative activity - supposes the student’s aspiration to theoretical understanding of knowledge, independent search for solutions to problems, intensive manifestation of cognitive interests.

Theoretical analysis of this problem and advanced pedagogical experience convince that the most constructive decision is the creation of such psychological and pedagogical conditions in the educational process of the university, in which the student can take an active personal position, express him- or herself in the fullest degree as a subject of educational process, one’s individual "myself". All that has been said above leads to the notion of "active learning".

A. Verbitskiy interprets the essence of this concept in the following way: active learning marks the transition from the predominantly regulating, algorithmized, programmed forms and methods of organizing the didactic process to the developing, problematic, research, search, ensuring the birth of cognitive motives and interests, conditions for creativity in learning [2].

M. Novik outlines the following distinctive features of active learning:

- Forced activation of thinking, when a student is forced to be active regardless of his or her desire;
- A sufficiently long time for the student to be involved in the learning process, since their activity should not be short-term and episodic, but largely sustainable and long-lasting (i.e., during the whole lesson);
- Independent creative development of solutions, increased degree of motivation and emotionality of trainees;
- Constant interaction between students and the teacher with the help of direct and feedback connections[3].

The features of active teaching methods are that they are based on motivation for practical and mental activity, without which there is no progress in mastering knowledge.

The emergence and development of active methods are conditioned by the fact that new tasks have arisen in front of teaching: not only to give students knowledge, but also to ensure the formation and development of cognitive interests and abilities, creative thinking, and the skills of independent mental work. The emergence of new tasks is due to the rapid development of information. If earlier the knowledge received at the university could serve a person for a long time, sometimes throughout his working life, then in the age of the information society they must be constantly updated, which can be achieved mainly through self-education, and this requires the person to possess cognitive activity and self-sufficiency.

Cognitive activity means an intellectual-emotional response to the process of cognition, the student's desire for learning, for performing individual and general tasks, and interest in the activities of the teacher and other students.

Under cognitive independence it is customary to understand aspiration and the ability to think independently, the ability to orient in a new situation, to find one's approach to solving a problem, the desire not only to understand the learned information, but also the ways of obtaining knowledge; a critical approach to the judgments of others, the independence of one's own judgments. Cognitive activity and cognitive independence are qualities that characterize the students' intellectual abilities for learning. Like other abilities, they are manifested and developed in activity. Absence of conditions for the manifestation of activity and independence leads to the fact that they do not develop. That is why only the widespread use of active methods that stimulate mental and practical activity, and from the very beginning of the process of studying at a university, develops such important intellectual qualities of a person that ensure his activity in constantly mastering knowledge and applying it into practice in the future.

The most important means of activating the personality in learning are active methods of training (AMT). In the literature there is another term - the "method of active learning " (MAL), which means the same thing. The most complete classification was given by M. Novik, singling out non-imitative and imitation active learning groups [4]. These or other groups of methods determine the form of the lesson respectively: non-imitative or imitative.

A characteristic feature of non-simulation activities (problem lectures and seminars, brainstorming, pedagogical game exercises, discussions, "round table") is the absence of a model of the educational process. Activation of learning is carried out through the establishment of direct and reverse connections between the teacher and students.

A distinctive feature of simulation exercises is the appearance of the model of the studying process (imitation of individual or collective professional activity). The peculiarity of imitation methods is their division into gaming (role, business, problem, educational and organizational games, game design, blitz games and mini-games, computer games) and non-game (case studies, simulation exercises, training). The methods, in the implementation of which trainees should play certain roles, refer to gaming.

M. Novik points to their high effect in the assimilation of the material, since a substantial approximation of the teaching material to a specific practical or professional activity is achieved. At the same time, the motivation and activity of training are greatly strengthened [5].

Thus, active methods of teaching are methods that induce students to actively engage in mental and practice activity in the process of mastering educational material. Active learning supposes the use of such system of methods that mainly focus not on the teacher's presentation of ready-made knowledge, their memorization and reproduction, but on the independent mastery of students' knowledge and skills in the process of active mental and practical activity.

References:

1 Verbitskiy A.A. Active learning in higher school: contextual approach. M., 1991, p. 82.

2 Verbitskiy A.A. Active learning in higher school: contextual approach. M., 1991, p. 85.

3 Pedagogical technologies: textbook/V.S. Kukushkina, editor. 4th ed. Rostov n/D: Phoenix, 2010, p.92.

4 Pedagogical technologies: textbook/V.S. Kukushkina, editor. 4th ed. Rostov n/D: Phoenix, 2010, p.93.

5 Pedagogical technologies: textbook/V.S. Kukushkina, editor. 4th ed. Rostov n/D: Phoenix, 2010, p.95.

УДК 376.-056.26

МРНТИ 14.29.01

Akbota Autaeva [1], Tolganay Tynystan[2]

[1]Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education

Akbota-n@mail.ru

[2]1st year master student, major in 6M010500 – Defectology

ttynystan@mail.ru

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

TRAINING SPECIALISTS OF DEFECTOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

In the article examines the role and place of inclusive education in training specialists for work with children which have disabilities at the university. Modern foreign studies on the problems of inclusive education and the current state of inclusive education in the Republic of Kazakhstan have been analyzed. Many objective and subjective reasons have been distinguished for which inclusive education cannot be integrated into the system of educational institutions in Kazakhstan at present. A recommendation on training of specialists in defectology in the system of inclusive education was given.

Key words: training of specialists, children with disabilities, inclusive education.

Аутаева А.Н .[1] Тыныстан Т.Қ.[2]

[1]Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

Akbota-n@mail.ru

[2]6M010500 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,

ttynystan@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ДЕФЕКТОЛОГ-МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУ

Аңдатпа

Мақалада Жоғарғы оқу орындарында инклюзивті білім беру жүйесінде мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасайтын дефектолог-мамандарды даярлаудың орны мен рөлі қарастырылған. Шет елдердегі инклюзивті білім берудің мәселелері бойынша заманауи зерттеулері талданып, ҚР инклюзивті білім берудің қазіргі жағдайы қарастырылған. Қазақстандағы білім беру мекемелерінің бүгінгі таңда толыққанды жүйеге қосылмауының көптеген объективті және субъективті себептері анықталып көрсетілген.

Түйінді сөздер: мамандарды даярлау, мүмкіндігі шектеулі балалар, инклюзивті білім беру жүйесі.

Аутаева А.Н[1]. Тыныстан Т.Қ.[2]

[1]Научный руководитель, канд.психол.наук, доцент, заведующая кафедры специального образования

Akbota-n@mail.ru

[2]магистрант 1 курса по специальности 6M010500 – Дефектология

ttynystan@mail.ru

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье рассмотрена роль и место инклюзивного образования в подготовке специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями в вузе. Проанализированы современные зарубежные исследования по проблемам инклюзивного образования, современное состояние инклюзивного образования в РК. Выделены множественные объективные и субъективные причины, по которым инклюзивное образование не может быть в настоящее время интегрировано в систему образовательных учреждений Казахстана. Была предоставлена рекомендация по подготовке специалистов-дефектологов в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: подготовка специалистов, дети с ограниченными возможностями, инклюзивное образование

The reform of the education system, associated with the socio-political changes taking place in modern society, has affected the process of training teachers. It includes a review of the forms, methods and technology of professional-pedagogical activity, its directions, organization and content of the entire educational process in higher educational institutions. Modern society sets up special requirements to the graduate specialist. One must have the ability to learn new things independently, navigate in the chosen profession freely, involve students in the creative process. In the Republic of Kazakhstan training for inclusive education is a problem. Nowadays inclusive education is understood as the process of developing general education, which implies the accessibility of education for all, in terms of adapting to all the needs of all children, which provides access to education for children with special needs.

Definition of inclusion according by S.V. Alekhina, it is a social concept that assumes unambiguous understanding of the goal - the humanization of social relations and the adoption of the right of persons with disabilities to a quality joint education. Inclusion in education is a stage of inclusion in society, one of the humanitarian ideas of its development. The development of inclusive education is not the creation of a new system, but a qualitative and systematic change in the education system as a whole.

Inclusion implies a change in the educational system in general and the acceptance of a child with disabilities at the levels of the entire educational system: pre-school, school, post-school. Such as a system should take into account the needs of all children: children with normal development and children with disabilities, children of different ethnic groups, sexes, ages who are educated together. [1 p.65]

When implementing inclusive education, children with normal development are expected to be together in the same room with children with disabilities (a group of pre-school institutions, a school classroom, a university audience) for a full time or part, studying with support by an individual plan.

In Kazakhstan, the education planof development take in sphere:includes special and inclusive education. On the basis of international legislative acts such as: the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989); The World of Declaration on Education for All (1990); Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993); Salamanca Declaration: principles, policies and practices in the field of education for persons with special needs (1994). Education for All (2000) and the United Nations Standard on the Rights of Persons with Disabilities (2006), the following legislative framework of the Republic of Kazakhstan was developed. It includes: the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" (with additions); The Law on the Rights of the Child in the Republic of Kazakhstan; The Law "On Social and Medical Pedagogical Corrective Support for Children with disabilities"; The Law "On social protection of disabled people in the Republic of Kazakhstan"; The Law "On Special social services" and the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. "Realization of the main directions of the Law of the Republic of Kazakhstan "On Social Medical Pedagogical Corrective Support for Children with disabilities"(2002), stipulates the need to revise the approaches and principles of training teachers in accordance with the modern requirements of society for the professionalism of graduates of higher education. Working with have children special educational needs makes special in demands on the practical readiness of defectologists who will work not only in the field of special education, but also in conditions of inclusive education. "[2 p.36]

One of the urgent problems in the education of the Republic of Kazakhstan is the implementation of inclusive education. Despite a rather large number of researches on the history and theory of inclusive education in our country and abroad, the theory and practice of integrating children with disabilities into inclusive preschool, school and higher educational institutions, addressing issues of inclusive education in the system of professional training of specialists for work with children with disabilities, so far insufficient attention has been paid.

To the named problems, the problems of an administrative naturecan be attributed:

•lack of an adequate management mechanism for proper social adaptation in the educational environment,

• lack of a flexible system of variational education in the Republic of Kazakhstan.

To the problems of a psychological nature, different researchers attribute:

• unwillingness of other children receiving education in an inclusive educational institution and their parents to notice the difficulties, needs and desires of the child with disabilities,

• misunderstanding by the whole society and its unpreparedness for the integration of the child with disabilities.

There are problems of a socio-economic nature, when the child's family does not have sufficient means for the decent education of their child.

And, finally, including in the direction of problem of pedagogical is character:

• insufficient provision of social adaptation with inclusive means,

• unsatisfactory level of preparedness of pedagogical staff of universities, schools, preschool institutions.[3]

According to the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, in the 1st of January during the current year, there are 149,246 children with disabilities in the country, which is approximately 3.15% of the total number of underage citizens of the republic. However, this statistics does not reflect the real situation, since there aresome facts of registering statistical data and, conversely, it was not taking children with disabilities into account.

In the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan 2011-2020 it has noted that 70% of comprehensive schools should be ready for inclusive education. As can be seen, up to 50% of children with disabilities will have the opportunity to study in ordinary schools. During the year, according to the statistics of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, there are 7,432 comprehensive schools. To emphasize that, before 2020, 70% should be embedded, that is, approximately 5202 should be inclusive ones.[2 p.78, 4]

During the time, just only 30.5% of schools have conditions for inclusive education, this will approximately cover 27% of children with disabilities. There are 29 (28 public, 1 private) schools in the country by process of implementation to inclusive education. This is about 3% of comprehensive schools. The remaining 67% should be included in 3 years.

In order to cover 5,202 schools, it is necessary to train more than 1,000 specialists to work in conditions of inclusive education. Currently, 14 universities are training defectologists in our country, but they cannot get a degree in inclusive education. The discipline on inclusive education was included in the educational program only 2 years ago. The number of credits in general disciplines on average for four years is 157. In the curriculum, only 1 discipline, 3 credits for inclusive education. Having studied 1 discipline only, can specialists work with sufficient information and technology of teaching?

The purpose of this article is to examine the current state, role and place of inclusive education in training both specialists for working with children with disabilities, and specialists in "teaching" professions at the university.

Analyzing modern foreign studies on the problems of inclusion in education, N.A. Liventseva[5]notes: "According to the opinion of most foreign experts, the success of inclusion mostly depends on the competent use of a whole complex of pedagogical and psychological resources. These include the professional competence of inclusive teachers; reorganization of the system of training and professional accompaniment of pedagogical personnel; attitude to the phenomenon of disability of educators and children with normal development and its impact on the productivity of inclusive education; change of the structure of curricula and space in the classroom in order to meet the needs of all categories of children. "

Analyzing the above-mentioned problems, we have to train not only defectologists, but defectologists in an inclusive education system. Preparing them, what result will we achieve? To do this, it is necessary to include special disciplines that, having taught them, the specialist will be able to work in the field of inclusive education without any obstacles and develop this system.

The objectives of teaching these disciplines are to prepare for the use of technology of inclusive education for preschool children with special educational needs, as well as the development of professional competencies in the education of students with disabilities who are included in the general education system. Students get acquainted with modern concepts of integration and educational inclusive education, with models of integrated learning, with the complex diagnostics of preschool and school children with disabilities, with the content and planning of correctional and educational work with pre-school children with disabilities in the context of inclusive education.

As a result of studying these disciplines, the graduate must have the following competencies:

–the ability to select and implement correctional and educational programs on the basis of personal-oriented and individually-differentiated approaches to individuals with disabilities rationally;

– readiness for the organization of a correctional-developing environment, its methodical support and conduct of correction-compensatory work in the spheres of education, health and social protection to provide successful socialization of persons with disabilities;

–the ability to implement correctional and pedagogical activities in the context of both special (correctional) and general educational institutions in order to implement integrative models of education;

–readiness to interact with public organizations, families of persons with disabilities, to implement psychological and pedagogical support for the processes of socialization and professional self-determination of persons with disabilities.

As a result of the development of the above disciplines, the graduate should be know: the features of complex diagnostics of preschool and school age children with disabilities; methods of corrective-developing work with children with disabilities. Also, the graduate should be able to: identify and qualify the choice of ways, methods, means and content of correctional-educational work with children of preschool and school age with disabilities; plan and organize correctional and development work with children who have disabilities in the context of inclusive education; interact with all participants in inclusive education; implement medical and social rehabilitation and psychological and pedagogical support in matters of education, correction and compensation of violations of development of children of preschool and school age with disabilities.

Conclusions. Thus, the system of inclusive education both abroad and in our country is slowly developing. At present, it is possible to notice positive trends that are outlined in different directions of by development of inclusive education. Inclusion in the system of professional training of specialists to work with children who have disabilities develops both in our country and abroad. The development of integration processes in the education system of the Republic of Kazakhstan raises the requirements for professional training and retraining of specialists in the inclusive field. Despite the positive trends in the direction of training specialists in the inclusive educational sphere through the retraining of a teacher with basic pedagogical education and sufficient pedagogical experience in the inclusive education that have emerged in recent years, it has developed deficiently.

Reference list:

1. Alekhina S. V. The current stage of development of inclusive education in Moscow // Inclusive education. - Issue 1. - M.: Center "School Book", 2010. - 272 p.

2. The State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan of December 7, 2010 № 1118.

3. Kotova S.A. Problems of inclusive education .- URL: http: //www.problemy_inkluzivnogo_obrazovania http://www.akvobr.ru/

4. Legislative base of inclusive education in Kazakhstan. - URL: http://www.inclusion.kz/

5. Liventseva NA Review of modern foreign studies on the problems of inclusive education. Inclusive resource center - Access mode: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/

УДК : 376.-056.26
МРНТИ 14.29.00

Aisulu Tayzhan [1], Bolganay Seydalym [2]
[1]Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor
sozba14@mail.ru
[2]a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology
bolganay_seydalym@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL SUCCESS OF THE STUDENT SPEECH PATHOLOGIST

Abstract

In article communication of emotional intelligence and success of future specialists speech pathologists is considered; approaches to definition of a substance of emotional intelligence and its communication with success of the person and activity are represented; conditions and factors of success of educational activity of future specialist speech pathologist are defined; the role of emotional intelligence in success of educational activity of the student is considered. Also, the interrelation between emotional intelligence and educational success of students speech pathologists is shown in article. Also the maintenance of educational success and emotional intelligence as professionally important quality of the speech pathologist is shown.

Keywords: educational success, emotional intelligence, students speech pathologists.

Тайжан А.А [1] *. Сейдәлім Б.З* [2]*.*
[1]*Ғылыми жетекшісі, медицина.ғ.д., профессор*
sozba14@mail.ru
[2]*6М010500 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,*
bolganay_seydalym@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЭМОЦИОНАЛДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ СТУДЕНТ-ДЕФЕКТОЛОГТЫҢ ОҚУ ПРОЦЕССІНДЕ ЖЕТІСТІККЕ ЖЕТУДЕГІ РӨЛІ

Аңдатпа

Мақалада болашақ дефектолог маманның эмоционалды интеллекті мен жетістіктері; эмоционалды интеллектінің жеке тұлғаның жетістігі мен оның әрі қарайғы әрекетінің байланысының негізін анықтаудың жолдары; болашақ дефектолог маманның жұмыс барысының шарттары мен жетістікке жету факторларды анықталады; эмоционалды интеллектінің студенттің оқу барысындағы жетістіктеріндегі рөлі қарастырылады. Сондай-ақ, бұл мақалада эмоционалды интелект пен студент-дефектологтардың оқу барысындағы жетістіктерінің арасындағы қарыс-қатынасы көрсетілген. Оқу барысындағы жетістіктерінің мазмұны мен эмоционалды интелектінің дефектологтың кәсіби маңызды қасиеті ретінде көрсетілген.

Түйін сөздер: оқу барысындағы жетістік, эмоциналды интеллекті, студент-дефектологтар.

Тайжан А.А [1]*.* *Сейдәлім Б.З* [2]*.*
[1]*Научный руководитель, доктор.мед.наук, профессор*
sozba14@mail.ru
[2]*магистрант 1 курса по специальности 6М010500 – Дефектология*
bolganay_seydalym@mail.ru
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНАЯ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТА-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация

В статье рассматривается связь эмоционального интеллекта и успешности будущих специалистов-дефектологов; представляются подходы к определению сущности эмоционального интеллекта и его связи с успешностью личности и деятельности; определяются условия и факторы успешности учебной деятельности будущего специалиста-дефектолога; рассматривается роль эмоционального интеллекта в успешности учебной деятельности студента. Также, в статье показана взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и учебной успешностью студентов-дефектологов. Показано также содержание учебной успешности и эмоционального интеллекта как профессионально важного качества дефектолога.

Ключевые слова: учебная успешность, эмоциональный интеллект, студенты-дефектологи.

Success of future expert, including speech pathologist, undoubtedly, associated with knowledge, skills, erudition and ability to think and cerebration in general, that is with the level of the general intelligence. However in most cases for future professional activity appears insufficiently high level of the general intelligence.

As a consequence of the development of ideas about social intelligence (J. Gilford, D. V. Lyusin, M. Sullivan, etc. [e.g., 7]) there was an idea of emotional intelligence (I. N. Andreyeva, R. Bar-On, D. Goulman, etc. [e.g., 1, 2]) which modern studying transfers him from personal qualities to the category of professionally important qualities of the specific expert which success of activity is accompanied by need to operate the emotional sphere. a contemporary study of which translates him from personal qualities to the category of professionally important qualities of a particular specialist whose success is associated with the need to manage his emotional sphere.

The concept "emotional intelligence" falls into with that areas of researches in which the attempt is repeatedly attempted to answer a question: "What determines success of human life?".

The modern society is rational, therefore a rate on intellectual development very great. Such a perception of the inner world of man, in which the emphasis is on the mind, but not on the feelings, leads to the fact that feelings and emotions "leave" consciousness, and it in turn results in internal strength, a restraint and, often, to diseases. A new scientific approach to the emotional sphere allows us to narrow the field in which answers to questions of how to be successful.

Emotions are related to human needs, they perform functions of adaptation, evaluation and motivation, they show the correspondence of human behavior and the influences it experiences to its basic needs, interests and values. In emotions the complete relation of the person to the world is presented, they are closely connected with the central personal formations, self-consciousness and personal identity, represent the basic motivational system of a person, personal meanings are presented in them. Emotionality is recognized as a key factor that determines life success, more significant than intelligence[3].

The emotional intelligence does not comprise the common ideas of itself and an assessment of others. It focuses an attention on knowledge and use of characteristic and emotional states and emotions of the problems surrounding for the decision and a regulation of behavior[2]. Unlike the abstract and concrete intelligence which reflect regularities of the external world the emotional intelligence reflects inner world and its communications with behavior of the person and interaction with reality. Termination products of emotional intelligence – a decision making on the basis of reflection and comprehension of emotions which are a differentiated assessment of the events making personal sense[6]. Eventually the emotional intelligence is the cornerstone of an emotional self-regulation. At the same time all psychologists dealing with a problem of emotional intelligence consider that management of emotions is a skill which can be acquired and developed. According to P. Selovey, "the emotional intelligence" includes a number of abilities: discernment of characteristic emotions, possession of emotions, understanding of emotions of other people and even self-motivation.

The criticism of this concept is based that in ideas of emotional intelligence of emotion are substituted for intelligence. As G. G. Gorskova believes, this criticism is not lawful. She refers to the fact that emotions reflect the relation of the person to various spheres of life and to themselves, and intelligence just and serves for a comprehension of these relations. Therefore, emotions can be subject to intellectual operations. These operations are carried out in shape verbalization of emotions, based on their understanding and a differentiation. Thus, the emotional intelligence is an ability to understand the person's relations represented in emotions and to operate the emotional sphere on the basis of the intellectual analysis and synthesis.

Necessary condition of emotional intelligence is the comprehension of emotions the subject. Termination products of emotional intelligence is the decision making on the basis of reflection and judgment of emotions which are a differentiated assessment of the events making personal sense. The emotional intelligence produces unevident ways of activity for achievement of the objectives and satisfaction of requirements. Unlike the abstract and concrete intelligence which reflect regularities of the outside world the emotional intelligence reflects inner world and its communications with behavior of the person and interaction with reality[2]. D. Goulman, in the model of emotional intelligence allocates such components as: emotional self-consciousness, monitoring, social keenness, management of the relations. D. Goulman considers that people with a high emotional self-consciousness listen to the internal feelings and realize impact of the feelings on characteristic psychological state and working indicators. They sensitively catch the main values and are often capable to choose intuitively the best way of behavior in the difficult situation, perceiving thanks to the intuition a picture in general.

The people allocated with a developed emotional self-consciousness often are fair and sincere, capable to speak openly about the feelings and trusting in the ideal. The precise self-rating is also important. The person with a high self-rating usually knows the strengths and realizes limits of the opportunities.In a component monitoring D. Goulman allocates such indicators as self-confidence - it knowledge of the abilities allows the person to use the strengths fully. The person the quality possessing it as restraint of emotions, is capable to control the destructive emotions and impulses and even to use them on advantage to business.

The author understands as openness - sincere expression of the feelings and beliefs. Adaptability, according to D. Goulman, ability to finish dexterously with diverse requirements, without losing concentration and energy. The author considers the will to win how ability of the person to be guided by the high personal standards forcing to seek constantly for perfecting - to upgrading of characteristic work.

Initiative is an ability to use the favorable opportunities for achievement of the put results. Optimism is understood as ability to find escaping of the difficult situation, to positively perceive other people, expecting from them the best manifestations.

To social keenness, D. Goulman carries empathy - ability to listen to others experiences, ability to be adjusted on the wide range of emotional signals. This quality allows to understand unexpressed feelings, both certain people, and the whole groups, is sympathizing falls into to people around and to rise mentally to the place of other person. Thanks to empathy of people perfectly gets on with people from various social groups or even other cultures.

To business awareness, the author refers ability to reveal the major social interactions and to understand subtleties of imperious hierarchy. Courtesy, according to D. Goulman is an ability, seeks to create positive emotional climate in the organization.

To management of the relations, D. Goulman refers enthusiasm - it is ability to cause in others a response and at the same time to carry away them an attractive image of the future or the common mission. Influence is an ability to make impact on people: from ability to choose right tone at the address to the specific listener to ability to win round interested persons and to achieve mass support of the initiative.

The help in self-improvement is an ability, to show genuine interest in those to whom help to be improved see their purposes, merits and demerits. Assistance to changes, the author considers how ability to make out need for changes, to throw down a challenge to the established order of things and to defend new. Ability to understand different opinions and then to grope the point of contact - an ideal which all will be able to divide belongs to settlement of the conflicts. Team work and cooperation are an ability to create the atmosphere of a community in the organization and to set an example of the valid, sympathetic and friendly attitude towards people. Ability to involve the others in the fissile aspiration to the common ideals [1 2].

Emotional intelligence in R. Bar-On's interpretation - all this not cognitive abilities, knowledge and competence giving to the person the chance successfully to cope with various life situations [2].

R. Bar-On allocates the following spheres of emotional intelligence: the intra personal sphere, concerns ability to understand itself and to operate itself.

In the intra personal sphere the author marks out such abilities as an introspection - ability to distinguish that the person feels and why it feels. The Assertiveness (self-affirmation) - ability to openly express the thoughts and feelings, to be solid and to protect the point of view. Independence - ability to direct and control itself.

Self-esteem - ability to recognize the strong and weaknesses and to think well about itself, despite weaknesses. Self-realization - ability to realize the potential and to be satisfied with the achievements at work and in private life.

The interpersonal sphere concerns "public skills", ability to interact and get on with others.

In the interpersonal sphere, R. Bar-On marks out such abilities as empathy is an ability to understand that other people can feel and think. Social Responsibility is an ability to cooperate with other people and to be the useful term of the social group. The interpersonal relations are an ability to tie and maintain the relations which are mutually salutary and noted by ability to compromises and feeling of a social proximity. The sphere of ability (adaptability) includes ability to be flexible and realistic and to solve a number of problems in process of their emergence.

The comprehension (adequate assessment) of a real - ability to see things such with what they actually are, but not such as there is a wish to see them falls within the scope of adaptability. Flexibility - ability to coordinate the feelings, thoughts and actions with the changing conditions.

Ability to solve problems - ability to define a problem and then to pass to creation and implementation of the efficient, suitable decision.

The sphere of ability to cope with a stress concerns ability of the person to maintain a stress and to control the impulses.

Within the scope of management of a stress falls: an acceptability of a stress - ability to remain quiet and the concentrated, to designly resist to adverse events and contradictory emotions. Control over impulses - ability to resist a temptation or to postpone a rush to immediate action.

Optimism falls within the scope of the common mood - it is ability to support realistic positive installation, especially under adverse circumstances [2].

Mayer and Selovey, in model of emotional intelligence, allocate four components interdependent among themselves.

Accuracy of an assessment and expression of emotions, is characterized by the fact that emotions are a signal of important events which take place in the world for the person, be it inner world or external. It is important to understand precisely both the emotions, and emotions which are experienced by other people. This ability represents ability to determine emotions by physical condition and thoughts, by appearance and behavior. Use of emotions in ideational activity influences how the person is thought and what thinks of.

Emotions direct an attention of the person to important events, prepare for particular actions and influence thought process. This ability helps to understand how it is possible to think more efficiently, using emotions. Authors mean ability to define a source of emotions, to classify emotions, to distinguish communications between words and emotions, to interpret values of the emotions concerning relationship, to understand the complex (ambivalent) feelings, to realize transitions from one emotion to another and possible further development of emotion by ability to understand emotions.

Management of emotions, according to authors is an ability to accept emotions regardless of whether they are desirable or not, and to choose the strategy of behavior with their account. This ability falls into to ability to use information which emotions give, to cause emotions or to be discharged of them depending on their informational content or advantage, to operate personal and others' emotions [1, 2].

The study of emotional intelligence as professionally important quality gains special relevance for students speech pathologists owing to specific conditions of their professional activity. This is based on the provision on a basic emotiogenic of their profession, an intrinsic support of success of his professional activity on efficiency of interpersonal contacts and need of preparation for such nature of activity at a stage of initial professional formation (e.g., A. I. Dontsov [3]). This defines the leading role of emotional intelligence in a complex of professionally important qualities providing success of educational activity of students speech pathologists.

The theoretical reflexive analysis of literature on a problem of educational success and emotional intelligence of students speech pathologists has allowed us to formulate the following main points:

1. The success of educational activity of the student acts as positive result of his activities for achievement of the educational and professional purposes (O. I. Efremov [4]), significant for him. The integrated indicator of success of educational activity of the student includes subjective and objective success (S. A. Kotov [5]): subjective success is defined by the student's satisfaction with the results of his educational activity which is expressed in the realized degree of coherence of the purposes planned by him and the received results of this activity; objective success is determined by an external assessment of results of educational activity of the student from a relevant environment of future professional activity.

2. The emotional intelligence of students represents professionally important quality provides awareness, understanding and regulation of own emotions and emotions of others (I. N. Meshcheryakov [6]) causing success of their educational activity, and representing integrative education which degree of formation is defined by heterochronic representation of cognitive, behavioural and emotional components.

3. The success of educational activity of students speech pathologists is defined as result of influence of formation of professionally significant qualities of future specialist (L. V. Temnov [8]) which can be presented on three sides - cognitive (related to the requirements for the knowledge component personality, concerning future professional activity), affective (the making personality connected with requirements to emotional) and conative (to the connected with requirements to regulatory, behavioural making activity of future speech pathologist); the emotional intelligence acts as the conducting and integrating element for these professionally important qualities.

4. The structure of emotional intelligence of future speech pathologists is three-component, also includes cognitive, affective and conative re-presentation (I. N. Meshcheryakova, 2011). In a cognitive component the self-assessment of emotional states, emotional competence and a reflection as understanding of oneself and another is presented. In an affective component the empathy, emotional stability and emotional responsiveness is presented. The connotative component represented by motivating, productive interaction and the ability to manage their emotions.

Due to stated, it is possible to formulate the following thesis: coordination of structure of emotional intelligence (affective, cognitive and cooperative components) and set of professionally important qualities of future psychologist (which are also presented cognitive, affective and conative blocks), providing success of his activity is defined by the indicators of completeness and expressiveness of characteristics of the components of emotional intelligence connected with specific educational and professional objectives.

It means that positive dynamics of success of educational activity of the student speech pathologist is caused by development of cognitive, affective and conative components of emotional intelligence, for example, through implementation of the special developing program in which the purpose, tasks, structure and content reflect the differentiated componentwise approach to development of emotional intelligence and which turns on the blocks of a theoretical, practical exercises and independent work assuming interactive lectures, practical educational and professional assignments and exercises, individual work, role-playing games, a group discussion, work in small groups.

Emotional intelligence plays an important role in the success of professional activity. This form of cognition, in contrast to rational intelligence, has special significance for representatives of socional professions. Therefore targeted formation of various components of emotional intelligence of students speech pathologists is represented an important problem of vocational training.

The analysis of researches on a problem of development of emotional intelligence and its influence on success of students speech pathologists showed that this type of intelligence has qualitative specifics in comparison with other types of knowledge (rational intelligence), but submits to the common regularities of intellectual development. At a stage of an early maturity during tutoring in higher education institution versatile social experience and ability to dialectic thinking becomes a basis for development of emotional intelligence. These facts need to be considered at creation of the training programs in educational process included in high school practice, and also training in a method of concrete situations and use of a training method.

References:

1. Andreeva, I.N. Emotional intelligence: phenomenon researches// Questions of psychology. - 2006. - No. 3. - Page 78-86.

2. Goleman, D. Emotional Intelligence. - M.: NHP, 2009. - 480 p.

3. Dontsov, A.I., Belokrylova, G. M. Professional representations of students-psychologists / / Vopr. Psychol. - 1999. - No. 2. – Page 42-49.

4. Efremova, O.I. Success of the person / Social psychology in questions and answers / Edited by V.A. Labunskoy. - Rostov-n / D., 2004. - 354 p. - Page 212-243.

5. Kotova, S.A. Psychophysiological mechanisms to ensure the effectiveness of students' training: Author's abstract of Dr. psychological sciences. - 47 p.

6. Meshcheryakova, I.N. Development of emotional intelligence of students-psychologists in the process of studying at the university: Abstract of the dissertation candidate of sychophysiological science: 19.00.07 - Pedagogical psychology. - Kursk, 2011. - 21 p.

7. Social intelligence: the theory, measurement, researches / Under the editorship of D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. - M.: IP RAS, 2004. - 213 p.

8. Temnova, L.V. Personal professional development of a psychologist in higher education: dissertation of the doctor of psychological sciences: 19.00.13. - M., 2001. - 325 p.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК 376.3
МРНТИ 14.00.09

Tulebiyeva G.N – M.Sc. in Pedagogical Science, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan
grl_60@mail.ru

THE STATE OF THE PHONEMIC UNDERSTANDING FOR KAZAKH-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

ABSTRACT:

General underdevelopment of phonetic-phonemic aspects among Kazakh-speaking children is one of the main objects of the research. In opinion of Kazakhstan authors underdevelopment of phonemic processes is the indicator of preschool preparation and create some obstacles in learning mother language, in future may also affect reading and writing ability.

In order to determine the level of phonetic-phonemic understanding of Kazakh-speaking children with general speech underdevelopment some special researches were made. During the researches it was proved that phonemic gain, analysis and synthesis processes of children of this category and their underdevelopment of phonemic-phonetic aspects of speech is determined by pronunciation and phonemic understanding.

Features of phonemic understanding defined during the experiment give us the opportunity to choose most effective speech therapy methods, consider correction ways of these disabilities, and determine the sequence of giving material while training the sounds.

Today creating modern and effective methodologies for correcting general speech of Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speech is one of the most important problems in the education system of Republic of Kazakhstan

Keywords: underdevelopment of general speech, phonemic perception, analysis, synthesis, consonants and vowels, speech language

Тулебиева Г.Н.
пед. ғылымының магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы,
grl_60@mail.ru

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН ҚАЗАҚТІЛДІ БАЛАЛАРДЫҢ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІНІҢ ҚАЛПЫ

Андатпа

Жалпы және арнайы педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі - сөйлеу тілі мәселесі. Бұл адам өмірінде сөйлеу тілінің маңызды рөлімен байланысты. Ауызша сөйлеу тілі адамның мәдениетінің жалпы денгейінің көрсеткіші болып табылады. Ол ойды тек сауатты, нақты, логикалық түрде жеткізуді ғана емес, сонымен бірге дұрыс дыбыс айтуды талап етеді. Дыбысты дұрыс айту баланың фонематикалық түсініктерінің (фонематикалық қабылдау, анализ, синтез) жеткілікті қалыптасуына байланысты. Фонематикалық қабілетінің дамымау фонематикалық процестердің дамуына кері әсерін тигізеді.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымауы, фонематикалық қабылдау, талдау, синтез, дауыссыз және дауысты дыбыстар, сөйлеу тілі

Тулебиева Г.Н.
Магистр педагогических наук, ст. Преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая Г. Алматы, РК,, grl_60@mail.ru

СОСТОЯНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ КАЗАХОЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье дается теоретическое обоснование необходимости изучения и формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, описаны результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фонематическое восприятие, анализ, синтез, гласные и согласные звуки, речь.

Introduction Learning the native language plays an important role in the mental development of preschool children. Formation of person and his behaviors, all mental processes and opportunities depends on the effectiveness of mastering the mother language of the child. The learning of phonetic and phonemic speech-knowledge is one of the indicators of a child's language development. Nowadays, this problem has high significance.

According to researches of many speech therapists, sound pronunciation shortcomings

meet more often in children with underdevelopment of general speech than in normal once (Omirbekova K.K., Balkybekova V., 1999, Babina G.V., 2009).

There exists various levels of delayed speech development:.

First level of the general underdevelopment of speechmay be described as follows:

1. There is almost no vocabulary. Vocabulary consists of incomprehensible words, volumes which imitate another sound (р-р-р [r-r-r], ш-ш-ш [sh-sh-sh]), some simple words being used everyday (ту [tu] – су [su], flag - water).
2. Passive vocabulary of the child will be much more than used once, but the understanding is too shallow. Understands only familiar words repeated several times. For instance: The child probably will execute the order *«Put your hands out of the pocket»*. However, he cannot show if asked «*Show your pocket*». Because child does not understand meaning of the «*pocket*». The ability to connect the speech has not developed at all.
3. The ability to repeat the word, sound, syllable with saving composition has not developed. This level can be described as absence of the short applied speech.

The second level of the general underdevelopment of speech described as below:

1. The active vocabulary of children filled with nouns, verbs, adjectives, and adverbs.
2. It was observed that children at the given level, althought unsuccesfull, start using the suffixes and declensional endings.
3. At this level, children begin to speak connectively.
4. Develops understanding of the word, active and passive vocabularies are filled.
5. Child still not be able to say some words and a lot of sounds. He does not ready to learning sound analysis and synthesis.

The third level of the underdevelopment of the speech is characterized by the following disadvantages:

1. During the connective oral speech child does not know some words and not able to use them in a right way. Vocabulary mostly consists of nouns and verbs. Adverbs and adjectives are rare.
2. Grammar of the language is not developed. Children make mistakes when using suffixes and declensional endings. The ability to change the word completely not developed.
3. During speech often uses only simple sentences, complex once are rare.
4. Mispronunciation of word syllables is retained and learning the analysis, synthesis methods are difficult for many children at the given level.

Children from *the fourth level* of the general speech underdevelopment, primarily, characterized by inability to convey his thoughts. During the composition of story (conversation) at the given title using a picture, series of images, photos schemes child losses the logical thought direction, stops at the middle and skips the main idea, repeats the particular episodes.

Children are using simple sentences, which give little information, for the describing. 4-th level children do not able to plan own thinks, have difficulties in selection of language tools.

In psychology, pedagogy, linguistics and speech therapy researches, by considering phonemic ability problem, are using different terms: hearing sounds of language, phonemic hearing ability, phonemic understanding (ability).

«...phonemic development – basis for the describing language, reading and writing in the same notion. And sound analysis is required to have exact knowledge about sound composition of the word and to the literacy» (R.Y.Levina, 1961).

Phonemic hearing plays the deep role in the development of speech. Phonemic hearing contains right and clearly pronunciation of sounds, words and phases. On the basis of the phonemic hearing lexical and grammatical meaning of the word is assimilated. And it facilitate to system formation of native language.

Underdevelopment of phonemic ability has negative affect to formulation of sound speech: while preserved the construction of articulation apparatus, observed the confusion and replacement of sounds, sound and syllable composition of word are violated (skip, add more sounds, and interchange the place, repetition of sounds and syllables). Temporary results can be obtained by forming articulation skills. It is known that, phonemic ability is important stimulus in formation of normal sound speech. Relationship between phonemic and lexical-grammatical terms without doubt. As a result of systematic work on development of phonemic ability, children distinguish suffixes and endings much better. In addition, without development of phonemic ability development of phonemic processes is impossible: complete formation of phonemic understanding, analysis and synthesis. At the same time, children cannot assimilate the competently read and write without special long-term exercises for formation of sound analysis and synthesis skills. Children with disorder of phonemic ability have difficulties with sound analysis of word. As a result, child makes blunders during the reading and writing. This is the cause of poor progress in the child's education.

Job organized for development of phonemic skills affects to the assimilation of correct sound pronunciation and to successful learning in school. Child with good phonemic skills, but with violation of sound speech, able to notice an incorrect pronunciation of others, matches sounds with letters, writes without mistakes.

Many authors mentioned that timely formation of phonemic skills and hearing attention in children with speech disorders is very important. (V.I.Beltykov, 2005, G.I.Zharenkova, 2001, G.A.Kashe, 2010, R.I.Lalayeva, 1978, 2014, L.F.Spirova, 1980, 2011, Babina G.V., 2009, 2014 etc).

A.N. Gvozdev (1961) showed that, mastering the sound composition of word occurs by the joint action of hearing and motor areas. The leading is hearing ability. N.K. Shvachkin (The development of phonemic perception at an early age, 2001) research the phonemic perception process in ontogenesis, and established the basic rules of its development. In addition, he listed the processes that forms the basis of phonemic perception and showed development stages. R.E. Levina (1968) studied the children speech according to pshychology, assumed that, the phonemic perception is very important for learning pronunciation part of the speech.

M.Y. Khvartcev (2001) are considering the etiology of speech disorders and list their causes: a) insufficiency of the phonemic analysis of the word; b) secondary disorders of hearing on the basis of the primary motor disorders; c) bad hearing attention. Among the therapeutic exercises for correction of sound speech disorders, M. Zeeman noted the principle of hear-control. He paid attention to the fact, that learning the new sound or correction of incorrect sounds based on the development of phonemic hearing. According to G.V. Chirkina correction of sound speech disorders is not enough without job directed to correction of hearing attention. G. A. Kashe (1985) created the program for correction of sound speech in preschool children. This program is considering the development of phonemic perception and sound analysis skills in the speech therapy. Correction work organized with specific sequence by formation of regularity of phonemic processes and taking into the account age of children. Among all causes of the sound speech disorder T.B. Filicheva and N.A. Cheveleva (1999) noticed the underdevelopment of the phonemic perception. As well as proposed the work sequence of the phonemic perception formation. The work should start from development of the hearing perception (distinguish the sounds without word), word perception (be able to distinguish similar words, phrases, sound complexes, sounds according to their force, timbre). At the same time, authors mentioned that, work for development of the hearing attention and remembering skills must be together.

According to L.Zhurova (1963) and D.B.Elkonin (1956), phonetic gain is distinguishing sounds of language and special activity intended to distinguish sound composition of the word. According to A.M.Borodich (1997) phonematic gain affects analytical development of a child in mother language: distinguishing sentences in speech, words in sentences, sounds in words, distinguishing main components of speech. V.I.Beltyukov (1997) considered hearing sounds of speech as gaining or perceptive function. According to his research, children at the age of 2 are able to distinguish all of the sounds of speech, also the acoustic sounds. On this basis, author came to conclusion that hearing analyzer function of children develops very early. From the very beginning of speech development children are able to distinguish similar acoustic sounds.

According to K.K.Omirbekova, V.Balkybekova (1999), G.N. Tulebiyeva (2013) formation of phonetic-phonemic aspects is the indicator of readiness to school of Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speech. The highest level of underdevelopment of phonemic gain basis is the interference for sound analysis and synthesis.

These defects slow down and complicate the processes of sound analysis and synthesis, lead to destruction reading and writing. A.N.Kornev (2003) affirms that phonemic gaining and sound analysis is the decisive moment in the general underdevelopment of speech correction system.

Underdevelopment of phonemic processes causes specific mistakes: replacing acoustic-articulation similar sounds (pair of shy and hard consonant, buzz-whistle, resonant sounds); underdevelopment of sound analysis and synthesis (skip letters and syllables, adding letters, replacing syllables).

Underdevelopment of phonemic processes leads to destruction of sound pronunciation. Improving these processes is the main aspect in sound correction. According to T.A. Tkachenko (1999) only advanced phonemic gaining can be the basis of sound pronunciation coreection.

G.R. Shashkina, L.P. Zernova, I.A. Zimina (2003) during the research of the phonemic aspects of children with general underdevelopment of speech realized that 85% of them have serious violations and 15% have absolute underdevelopment.

There is plenty of researches about Russian-speaking children. These researches and methodological materials related to this problem are composed and studied by Russian scientists. Defectologies of our country have substantial contribution in education and teaching children with different disabilities in their development.

Data about lack of phonemic understanding in sound speech, about nature and prevalence of them for Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speech is little. Fully do not composed methodologies which is based on the features of Kazakh language. In the addition, determining the features (specifics) of formation of sound speech in Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speech, the sequence for correction of sounds with speech disorders are not completely studied yet.

Experimental study

Since gaining independence by Republic of Kazakhstan and getting Kazakh language the status of state language, the main problem for native speaker children is in education in their native language, correct formation of phonemic and phonetic aspects for learning general speech.

On the base of materials from special literature, which are related to considering problem, research work has been done. The research carried out between 2011-2013 yy. in the №52 general, 42 pre-school educational institutions and in the №66, №54 kindergartens for children with complex disorders of speech in Almaty, Kazakhstan.

The aim if the research work is determining the state of the phonetic and phonematic understanding for Kazakh-speaking children with general speech underdevelopment.

During the testing preschool children with general underdevelopment of speechfollowing principles are considered: ontogenetic, taking into account the behavior of the child, relationship between speech and general mental development, taking into account personal features, versatility.

Given materials are grouped in the following directions:

● examine the phonemic hearing (perception) ;

● examine the phonemic analysis and synthesis.

Tasks for determining phonemic perception

Phonemic understanding of Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speechwas tested by well-known, traditional methodologies in speech therapy.

Methodologies for testing were created by adapting into Kazakh language and was established criteria for evaluating disorders.

In this regard, the task was considered and composed in three direction:

I series. Methodology for testing phonemic perception.

In the given work proposed methodology in a three series, each of which consists five tasks aimed for phonemic perception, analysis and synthesis.

1. On the background of vowels perception of vowels.
2. On the background of consonants perception of consonants .
3. On the background of syllables perception of sounds.
4. On the background of syllables perception of sounds.
5. Perception of similar sounds, syllables and words, repeat remembered.

-*II series.* Methodology for testing phonemic analysis.

Tasks for determining the states of sound analysis

- distinguish the vowel in the beginning of word;

- distinguish the consonant in the beginning of word;
- distinguish the vowel at the end of word;
- distinguish the consonant at the end of word;
- determination of number of sounds word.

III series. Methodology for testing phonemic synthesis.
Tasks for validate the phonemic understanding.
● compose word from individual sounds;
● compose word from syllables;
● compose word from disorderly given syllables ;
● compose sentences from the given words.

For the analysis of the results of the test of phonemic understanding from Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speechhas been using next criteria:
● understanding of samples;
● proper execution of tasks;
● the speed of execution of task;
● interest in the task;
● the amount of the help to child during the execution of the task.

Experiment results

The results of the test of phonemic understanding of a Kazakh-speaking children with underdevelopment of general speech are presented in the *Table 1*.

Table 1
State of the phonemic understanding of children with general underdevelopment of speech (%)

№	Types of the tasks	levels	
		II	III
1.	On the background of vowels perception of vowels.	62,0	77,0
2.	On the background of consonants perception of consonants .	56,0	71,0
3.	On the background of syllables perception of sounds	31,0	62,0
4.	On the background of syllables perception of sounds	23,0	39,0
5.	Perception of similar sounds, syllables and words, repeat remembered.	15,0	31,0

According to the table, for the II-III levels children with underdevelopment of general speech easier to distinguish vowel on the background of the vowels sounds. At the same time, only 77,0% of the III level and 62,0% of the II level children the task was performed correctly. During distinguishing the sounds the most popular mistakes are *Ө,Ұ,Ү,Ә [θ,u, ṻ, æ]* which are inherent to Kazakh language.

In perception of consonants on the background of consonants have difficulties with distinguishing the whistle and buzz sounds *С, Ш, Ж, Ч, Щ [s, sh, zh, ch, sh']*. As well as, sounds *Ң, Қ, Ғ*, which are inherent to Kazakh language, are difficult to distinguish from *Н, К, Г [n, k, g]*.

During the performance of the task for perception of sounds on the background of word, many words and instructions had to be repeated several times. Children executed the task slowly, their attention was unstable. Some children though answered after whispering several times made mistakes. III levels children requires more helps than II levels. Children made is mistakes in performing similar sounds, syllables and words, in remember and repeating. (instead of 'та-да-та' [ta-da-ta] 'та-та-та' [ta-ta-ta]; instead of 'қа-ға-қа [qa-ga-qa] 'қа-қа-қа' [qa-qa-qa]; instead of 'пә-бә-пә' [pa-ba-pa] 'пә-пә-пә [pa-pa-pa]). Most of the children made mistakes in pronouncing syllables with sounds ұ-ү to inherent to Kazakh language. (құ-кү-құ [ku-k'u-ku] - құ-құ-құ [ku-ku-ku]). They made easier the sequence of the sounds. The performance of this task was the most difficult.

Qualification (ascertaining) experiment shows that disorders of the phonemic perception does not depend on replaced and confused sounds:

● 38% of children have disorders with perception of sounds, which are usually replaced and confused, in their own language;

● 62% - sounds distinguished by articulation and acoustic signs sounds right in speech flow and in stand-alone cases. However, perception of them is destroyed.

Disorders of the phonemic perception can be detected by any tasks. In some cases, hidden disabilities of the phonemic perception are observed: pronunciation of sounds is preserved, but perception of many sounds is disordered. However, in most cases, with disorder of sounds speech their perception is also disordered.

Not enough development of the phonemic perception inhibits sound speech formation on the one hand, and formation of sound analysis skills on the other hand. As a consequence, have no ability to learn writing and reading fluently.

Establishing of the correct sound speech depends on ability of child to do analysis and synthesis. In other words, it depends on phonemic hearing skills.

It is known that the phonemic perception of word sounds is possible with compatibility of kinetic and hearing aggressors from the crust of the brain. Gradually, these agents are disabled, as the result it is possible to distinguish individual sounds. Not fully development of the analysis and synthesis generally affect to development of the sound speech.

The aim of experiment of the *second stage* is define ability of analysis.

For children with general underdevelopment of speech were given the same tasks as for normal once: distinguish the vowel in the beginning of the word; distinguish the consonant in the beginning of the word; distinguish the vowel at the end of the word; determine the location of the sound in the word; determine the sequence of sound in the word; determination of the number of sounds in the word; determination of the number of syllables in the word.

Results of the experiment presented in the Table 2.

Table 2

The state of phonemic analysis of children with general underdevelopment of speech (%)

№	Type of tasks	levels	
		II	III
1.	distinguish the vowel in the beginning of the word	30,7	46,0
2.	distinguish the consonant in the beginning of the word	15,3	23,0
3.	distinguish the vowel at the end of the word	23,0	31,0
4.	determine the location of the sound in the word	8,0	23,0
5.	determine the sequence of sound in the word	-	-
6	determination of the number of sounds in the word	-	20,0
7	determination of the number of syllables in the word	-	15,0

As shown in Table 2 for children with general underdevelopment of speech, it is easier to perform the 1st task. However, children did the task with mistakes. Only 30,7% of the II level children, and 46% of the III level children were able to do the task by themselves.

For the children with general underdevelopment of speech, it was easier to distinguish the consonants at the end of the word (notebook, pen) than distinguish them in the beginning.

In the case when consonant is in the beginning of the word, child adds vowel which follows the consonant. Therefore, sound is not pronounced apart, but the whole syllable. (in the word «*сабын*» [sabyn] – *са [sa]*, «*бала» [bala] – ба [ba]*, etc.). During the task performance words repeated several times, and sometimes had to stretch out the sounds. However, only 23% of III level children, 15,3% of II level children were able to distinguish consonants in the beginning of word. Determination of location was difficult for children with general underdevelopment of speech.

Children from the II level cannot define number of sounds, syllables and sequence in the word by themselves. Among the children of the III level children, 23,0% were able to determine the number of sounds and 15,0% number of syllables in the word. Some children define the number of sounds by whispering and counting their fingers.

One of the difficult task which show the level of synthesis skills, where children have to compose word by the given sounds and syllables. This task performed by one child with general underdevelopment of speech (8,0%) from the II level , but no one from the III level. They succeeded only in repeating the sounds after speech therapist, but could not compose the whole word. Research results of the phonemic gain (perception, synthesis and analysis skills) in children with general underderlopment of speech can by summarized as following:

● Phonemic gain of Kazakh-speaking children with general underdevelopment of speech does not fully formed. Proved that, their mistakes in spoken language are similar with normal once. Children have difficulties in distinguishing sounds on the background of similar vowels and consonants, syllables and words.

During the testing, was determined that children cannot distinguish the sounds inherent to Kazakh language. It is obvious that, indicators of children with general underdevelopment of speech are less than at normal once.

● sound analysis and synthesis are not fully formed, specially complex types of analysis.

Conclusion

During the task performance the result indicators were small. It can be realized that, in special preschool educational institutions systematic work for development of phonemic gain is absence. At the same time, small indicators can be considered as results of own sound speech disorders of children.

Development of the phonemic gain, vocabulary, and learning the sound speech are always together. Exact phonemic definition can be formed only in case of correct sound pronunciation. Complete development of phonemic gaining, right pronunciation of all of the sounds of native language, simple skills of sound analysis are concerned as the necessary prerequisites for preschool education. In the processes of research it was proved that underdevelopment of phonetic-phonemic aspects of speech in children with general underdevelopment of speech is described by destruction of sound pronunciation and phonemic definitions.

Features of phonemic understanding defined during the experiment give us the opportunity to choose most effective speech therapy methods, consider correction ways of these disabilities, and determine the sequence of giving material while training the sounds.

References:

1. *Omirbekova K.K., Balkybekova V. Состояние фонетической стороны речи детей-казахов с общим неразвитием речи. Status of the phonetic aspect of speech of Kazakh children with the general underdevelopment of speech // Вопросы теории и практики психологии и педагогики. Theory and practice of psychology and pedagogy. (1999), Almaty: ASU named after Abay.*
2. *Levina R.Y. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Writing violations of children with underdevelopment of speech, Moscow (1961)*
3. *Babina G.V. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитие речи. The syllable structure of the word: Survey and formation at chldren with underdevelopment of speech, Moscow, (2009)*
4. *Kashe G.A. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Preparing for school children with speech disabilities. Moscow, (1985, 2014).*
5. *Kornev A.N.Нарушения чтения и письма у детей. Violations of reading and writing in children. Saint-Petersburg, (2003)*
6. *Beltyukov B.I. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. The interaction of analyzers in the process of perception and assimilation of speech - Moscow: Pedagogy, (2005)*
7. *Tulebiyeva G.N. «Жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қалпы (фонематикалық қабылдауы және артикуляциялық қалпы)». The state of the development of sensorimotor of children from general educational-institution. Messenger, «Арнайы педагогика» Special pedagogy,(2011), № 2*

8. *Tulebiyeva G.N. «Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонематикалық қабілетін қалыптастыру қажеттілігінің теориялық негіздері» Theoretical basis of the formation of phonemic skills of preschool children with general underdevelopment of speech//Messenger «Арнайы педагогика», Special pedagogy, Almaty, (2012) -№ 3-4.*

УДК 376.3
МРНТИ 14.00.09

Ж.Т. Естемесова
п.ғ.м.,Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының логопед-дефектолог мұғалімі, zhanara_es@mail.ru

ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАҒЫ МАССАЖДЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ МЕН ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Аңдатпа

Соңғы жылдары мүмкіндіктері шектеулі балалардың саны күн санап артып келеді. Оның ішінде тіл дамуында әр түрлі дәрежедегі ауытқулары бар балалар да бар. Бұл балаларға білім беру мекемелерінде арнайы логопед мамандары қызмет көрсетеді. Логопедиялық қолдаудың негізгі бөлігі ретінде логопедиялық массажды атап өткен жөн. Массаж — бұл адамға физикалық және энергетикалық әсер ету тәсілі болып табылады.

Бұл мақалада арнайы мамандардың жұмыс барысында қолданатын логопедиялық массаж ерекшеліктері туралы жазылған. Массаждың адам ағзасына тигізетін әсері мен негізгі көрсетілімдер және қарсылықтар сипатталған. Логопедиялық массаждың негізгі әдіс-тәсілдері туралы ақпарат берілген. Берілген ақпарат логопед мамагдарына жұмыс барычында тиімді болып табылады.
Түйін сөздер: Мүмкіндігі шектеулі балалар, логопедиялық көмек, логопедиялық массаж, логопедиялық зондтық массаж.

Ж.Т. Естемесова
м.п.н., учитель логопед-дефектолог Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, zhanara_es@mail.ru

ВАЖНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ МАССАЖА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация

В последние годы увеличивается число детей с ограниченными возможностями в развитии. Особенно среди них много дети с нарушениями речи. Этим детям оказывается логопедическая поддержка в разных образовательных учреждениях. Логопедический массаж является основой логопедической поддержки. Массаж — это физическое и энергетическое воздействие на человека.

В этой статье описаны особенности логопедического массажа, которые необходимо учитывать специалистам в работе. А также дается информация о показаниях и противопоказаниях к массажу. Описаны влияния массажа на организм человека. В статье рассмотрены основные рекомендованные методы логопедического массажа в работе с детьми. Данная информация является полезной для специалистов в практической деятельности.
Ключевык слова:Дети с ограниченными возможностями здоровья, логопедическая поддержка, логопедический массаж, логопедический зондовый массаж.

Z.T.Estemesova
master of educational sciences, National Scientific and Practical Center of special education, special teacher speech therapist

IMPORTANCE AND FEATURES OF MASSAGE IN LOGOPEDIC WORK

Abstract

In recent years, the number of children with disabilitieshas increased. Especially, among them there are many children with speech disorders. They needlogopedic support in different educational institutions. Logopedic massage is the basis of logopedic support. Massage is a physical and energetic impact on a person.This article describes the features of speech therapy massage, which are necessary for specialists in their work. And also information on indications and contraindications of massage is given. The influence of massage on the human body is described. The article describes the main recommended methods of speech therapy massage in work with children. This information is useful for specialists in practical activities.

Key words: Children with disabilities, logopedic support, speech therapy massage, speech therapy massage.

Статистикалық деректерге сүйенетін болсақ, соңғы жылдары мүмкіндіктері шектеулі балалардың саны күн санап артып келеді. Оның ішінде тіл дамуында әр түрлі дәрежедегі ауытқулары бар балалар да бар. Бұл балаларға оңалту орталықтарында, түзету кабинеттері мен логопедиялық пункттерде, сонымен қатар бала бақшалар мен мектептерде арнайы логопедиялық қолдау көрсетіледі. Мұндай білім беру мекемелерінде арнайы логопед мамандары қызмет көрсетеді. Логопедиялық қолдаудың негізгі бөлігі ретінде логопедиялық массажды атап өткен жөн.

Массаж — бұл адамға физикалық және энергетикалық әсер ету тәсілі болып табылады. Массаж арқылы адам ағзасын тынықтырып, аурырсынуды басуға болады. Сонымен қатар массаж ауруды жеңуге де және балалардың танымдық, тілдік және физикалық қабілеттерін дамытуға да жағымды әсерін тигізеді.

Адамзаттың массажды мақсатты түрде қолдана бастаған кезеңін дөп басып айту қиын. Алайда, массаж туралы ақпарат беретін көне жазбалар мен тастардағы суреттерге көз салсақ, әлемде бұл әдіс өте көне заманнан бастап қолданыла бастағанын байқаймыз.

Массаж *ағзаға жан-жақты әсер етеді және ең алдымен жүйке жүйесіне әсер етеді, ал жүйке жүйесі ағзаның тұтастығын қамтамасыз етіп, ағзаның барлық басқа жүйелерінің өмір сүру әрекетін үйлестіреді.* Жүйке жүйесі метаболизмдік процестерді, қан айналымын, лимфа ағынын үйлестіреді және бұлшық еттің жұмысын бақылайды.

Массаж тәсілдері арқылы жүйке жүйесінің қызметтік күйін өзгертуге болады. Бір тәсілдер (сипау, жеңіл сылау) адамға тыныштандырушы әсер береді, ал екіншілері(терең сылау, илеу, ұрғылау тәсілдері) қозуды туындатады.

Массаждың жүйке жүйесіне әсері адам денесіне әсер етудің қырқындылығы мен ұзақтығына байланысты болады. Қысқа, қуатты массаж адам денесін қоздырады, ал ұзақ, бірқалыпты массаж жүйке орталықтарының қызметін тежейді, тіпті ұйқы шақырады. Алайда, массаждың қуатты тәсілдерін қодана отырып, ауырсыну сезіміне жол бермеуді есте ұстау қажет. Ауырсыну тітіркендіргіштері рефлекторлы түрде жағымсыз вегетативті реакцияларды туындатады, олар өз кезегінде қандағы қант пен адреналиннің құрамының, артериалды қан қысымы мен қанның ұюының артуын қамтамасыз етуі мүмкін.

Осылайша, массаждың әсер ету механизмінің негізінде орталық жүйке жүйесінің жоғары бөлімдерімен реттелетін, күрделі, өзара негізделген рефлекторлы процестер болады.

Көптеген авторлар (Архипова Е.Ф. 1997, Правдина О.В., 1973, Семенова К.А., 1972 және т.б.) массажды логопедиялық тәжірибеде қолданудың қажеттілігін атап көрсетеді. О.В. Правдина өзінің еңбектерінде дизартриядағы логопедиялық жұмыс әдістемесінің дифференциалды массаждан, логопедиялық жаттығудан, сонымен бірге артикуляция дағдыларын қалыптастыру мен машықтандырудан құралатынын атап көрсетеді. Логопедиялық массаж технологиясы кешенді логопедиялық жұмыстың маңызды құрамы болып табылады. Яғни массаж арқылы перифериялық сөйлеу аппаратының бұлшық еттерінің тонусын қалыпқа келтіріп, бұлшық еттерді дыбыстарды артикуляциялаудағы қажетті күрделі қимыл-қозғалыстарды орындауға дайындайды. Логопедиялық массаждың тәсілдерін орындау, бұлшық ет тонусының қалпын диагностикалауды, сонымен бірге артикуляцияға қатысатын (тіл, ерін, жақ) бұлшық еттерді, бет пен мойынның (бет сүйегі, маңдай) бұлшық еттерін диагностикалауды талап етеді.

Логопедиялық массаж кімге қажет?

Логопедтік күрделі түзетуді талап ететін ең көп тараған тілдік бұзылыстың бірі – бұл дизартрия. Бұл бұзылыс барысында дыбыстауда қиындықтар байқалады, олар бас миының маңдай бөлігі мен ми қыртыстары астындағы аймақтардың зақымдалуымен байланысты болады. Сондықтан, балада артикуляциямен байланысты күрделі қиындықтар байқалады, оларды дәрігердің көмегінсіз шешу мүмкін емес. Бұл жағдайда Е.В.Новикова әдісі бойынша, сонымен бірге Е.Ф.Архипова және Е.А.Дъякова тәсілдері бойынша дизартриядағы логопедиялық массажды қолдануға болады.

Сал ауруына шалдыққан балаларға логопедиялық массаж жасаудың маңызы зор. Бұл балалардың барлық бұлшық еттерінің тонусы, көп жағдайда, көтеріңкі болады, соның нәтижесінде қимыл-қозғалыс пен қарым-қатынас жасау қиындайды. Сонымен қатар, сөйлеу дамуындағы бұзылылыстар туу барысындағы жарақаттың салдары немесе ауыз қуысының, еріннің, тілдің туа біткен мүкістіктердің салдары болуы мүмкін. Егер соңғы мүкістіктерді хирургиялық жолмен емедуге болса, ал логопедиялық массажбен сөйлеудің дамуындағы барлық тежеліс себептерін жоюға болады.

Сонымен қатар баланың артикуляциялық сөйлеу аппаратының бұлшық еттерінің гипер немесе гипо тонусы, яғни бұлшық еттегі тырысуы мен әлсіздігі логопедиялық массаж жасаудың негізгі көрсетілімдері болып табылады.

Логопедиялық массажды жүргізуге қарсы көрсетілімдер

Дизартрияда немесе басқа да сөйлеу тілінің бұзылыстарында мамандар ұсынған логопедиялық массаждың, өкінішке орай, есепке алуды талап ететін бірқатар қарсы көрсетілімдері бар. Балада төмендегі аурулар байқалған жағдайда, процедураны мүлдем жүргізуге болмайды:

- жұқпалы немесе соматикалық аурулар;
- конъюнктивит;
- қабыну үдерісі;
- терідегі бөртпелер;
- герпес;
- лимфа түйіндерінің ісуі;
- бас сүйек ішіндегі қысымның жоғары болуы;
- стоматит немесе гингивит.

Әсіресе эписиндромы (тырыспасы) бар балаларға массажды ерекше ұқыптылықпен жасаған дұрыс.Сондықтан логопедиялық массажды жүргізудің алдында невропатолог және педиатр дәрігерлерінің қорытындысымен танысу қажет.

Қазіргі заманғы логопедиялық тәжірибеде массаждың бірнеше түрлері қолданылады:

Классикалық қол массажы

Емдік классикалық массаж– рефлекторлы әсер етуді есепке алмай қолданылады және дененің зақымдалған бөлігіне жақын немесе дененің тікелей өзінде жүргізіледі. Классикалық қол массажының негізгі тәсілдері: *сипау, сылау, уқалау және вибрациялы қимылдар.*

Массажда аталған тәсілдерді орындау үшін логопедтер көп жағдайда жұмсақ тістері бар тіс щетка, шпатель, емізіктерді және т.б. қосымша құралдарды жиі қолданады.

Нүктелі массаж– емдік массаждың бір түрі, бұл массаж түрі арқылы аурудың көрсетілімдері немесе қызмет бұзылыстарына сәйкес биологиялық белсенді нүктелерге (аймақтарға) босаңсытушы немесе ынталандырушы тәсілмен локалды әсер етеді.

Құрал-жабдықпен жасалатын массажды вибрациялық, вакуумды және басқа құралдардың көмегі арқылы жүргізеді.

Зондтпен жасалатын массаж (Е.В.Новикованың әдісі бойынша).

Өзіндік массаж

Массаждың анықтамасы оның атауынан туындайды. Массажды бала өзіне –өзі жасайды. Бұл қолмен бетке массаж жасау болуы мүмкін, мысалы тістердің көмегі арқылы тілге массаж жасау (артикуляциялық жаттығу «Тілімізді қасимыз», мұнда бала бар күшімен тілін қарысқан тістерінің арасынан итереді).

Логопедиялық массаж кезеңділікпен – аптасына екі-үш процедурадан он-жиырма процедураға дейін жүргізіледі. Кезең екі аптадан екі айға дейінгі үзіліспен қайталануы мүмкін. Бір процедураның ұзақтығы зақымдалу дәрежесіне, адамның жасына және басқа факторларға байланысты болады. Әдетте процедураның бастапқы ұзақтығы бес-жеті минутты құрайды, соңғы процедура жиырма-жиырма бес минутты құрайды. Массаж кезінде пациент аурырсынуды сезінбеуі керек, алайда әсіресе, балалардың ауыз қуысының бұлшық еттерін және тілді уқалауда бірқатар қолайсыздықты сезінуі мүмкін.

Ал логопедиялық массаждың негізгі тәсілдері келесідей болып табылады:

- сипау;
- ысқылау;
- вибрация және ұрғылау;
- тығыз басу.

Сипау – бұл әрбір процедура басталатын міндетті тәсіл. Оны басқа тәсілдермен кезектестіреді және әрбір процедура осы тәсілмен аяқталады. Сипау барысында үстіңгі орналасқан тамырлардағы қан айналымы күшейеді, бұлшық ет тонусы төмендейді, тыныс алу реттеледі.

Логопедиялық массажда сипаудың үш түрі кездеседі - сыртқы, терең қамтушы және тырма тәрізді сипау.

Ысқылау жекеленген бұлшық ет топтарының шектелген бөліктерінде жүргізіледі. Ысқылау қан айналымының күшеюіне ықпал етеді, зат алмасу процестерін жақсартуға, бұлшық ет тонустарын арттыруға ықпал етеді. Ысқылау арқылы жекеленген бұлшық ет аймақтарының жұмысын барынша белсендіреді. Вибрация тінаралық алмасуды өзгертеді, тіндердің трофикасын жақсартады. Күшті вибрация бұлшық еттердің тонусын арттырады, ал жеңіл вибрация – оны төмендетеді. Ұрғылау жүйкенің бастамаларында – бетте және май клетчаткасы аз жиналған орында (маңдай, жақ сүйегі, төменгі жақ) қолданылады.

Тығыз басу – бұл қан айналымын, лимфа айналымын, зат алмасу процестерін жақсартатын тәсіл және жүйке талшықтарының шығар орында қолданылады. Өзіндік массаждан басқа, емдеу барысында логопедиялық ойындар, логопедиялық жаттығулар, тыныс алу жаттығуы, артикуляциялық жаттығу сияқты оңалтудың басқа әдістері міндетті түрде қолданылуы қажет. Олар өз кезегінде қосымша әсер етудің маңызды құралы болып саналады. Мысалы, артикуляциялық жаттығу енжар немесе белсенді болуы мүмкін. енжар артикуляциялық жаттығу логопедтің көмегімен жүзеге асатын қимыл-қозғалыстардан құралады. Белсенді артикуляциялық жаттығу пациенттің өз бетімен қимыл-қозғалыстарды орындауынан құралады және толыққанды қимыл-қозғалыстарды қалыптастыруға бағытталған. Логопедиялық жұмыстың негізгі формасы ретінде, логопедиялық сабақтар алынады. Олар қызықты жәна толыққанды түрде, кішкентай пациенттер үшін ерекше маңызды логопедиялық ойындарды қолдана отырып, дыбысты дұрыс айтуды қалыптастыру бойынша толыққанды жұмыс жүргізуге мүмкіндік береді.

Логопедиялық массаж түзетуші-педагогикалық әсер ету әдісі болып табылады және көп жағдайда тілдік дамудың бұзылуында жиі қолданылады. Дыбыстаудың кемшіліктерін жоюдың аталған тәсілінің дәстүрлі және міндетті тәсіл болмауына қарамастан, аталған тәсіл өзінің дербестігін және тиімділігін дәлелдеді. Мұндай процедура кешенді оңалтудың бір бөлігі және емдеудің дербес түрі болуы мүмкін.

Пайдалынған әдебиеттер тізімі

1) *Васичкин, В.И. Справочник по массажу. — Л.: Медицина, 1991.*

2) *Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей.- М: АСТ Астрель, 2008.*

3) *Шафеева, А.А.Логопедический массаж: методическое пособие. — М.: В. Секачёв, ИОИ, 2009.*

УДК 376.01-053.4-056.264

МРНТИ 14.29.29

Ибатова Г.Б[1]., Тлеужан Д.[2]

[1]п.ғ. магистрі, PhD 2 курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, ТП ҰҒПО аға ғылыми қызметкері, -

[2]Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, дефектология мамандығының 4 курс студенті.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУЫ МЕН СӨЗДІК ҚОРЫ МӘСЕЛЕСІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК ТҰРҒЫДАН ЗЕРТТЕЛУІ

Мақалада ғалымдардың арнайы педагогикалық және психологиялық еңбектерінде көрсетілген балалардың сөйлеу тілінің дамуы мен сөздік қоры мәселесі және олардың теориялық-әдістемелік тұрғыдан зерттелуі жөнінде әдебиеттерге шолу жасалып және талдау жүргізілген. Әр түрлі зерттеулерде айтылғанды жинақтай келе сөйлеуге үйретудің негізгі – сөздік қор. Ал баланың сөйлеу икемділігі мен дағдыларын қалыптастыру үшін негіз ретінде сөздік қорды байыту қажет.

Түйін сөздер: Сөйлеу тілінің дамуы, дағдылары, сөздік қоры.

Ибатова Г.Б[1]. , Тлеужан Динара[2]

[1]магистр п.н., докторант 2 курса PhD докторантуры, Каз НПУ имени Абая, институт педагогики и психологии. Старший научный сотрудник ННПЦ КП. ibatova_g@mail.ru, -
[2]Каз НПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, студентка 4 курса специальности дефектология.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье дается обзор и анализ научных работ, специальной педагогической литературы, посвященной проблеме развития речи и словарного запаса дошкольников. По результатам обзора и анализа литературы словарь – основа развития речи. Поэтому при работе по развитию навыков и умений ребенка говорить необходимо обогащать словарный запас.

Ключевые слова: развитие речи, навыки, словарный запас.

Ibatova GB[1] Tleuzhan Dinar[2]
[1]magister bp doctoral 2nd year PhD doctoral Abai, Institute of Education and Research Associate psihologii. Starshy NNPTS manual. ibatova_g@mail.ru. –
[2]Kaz NUP named after Abay, Institute of Pedagogy and Psychology, 4th year student of specialty defectology.

THEORETICAL-METHODICAL BASIS OF STUDYING OF DEVELOPMENT OF THE SPEECH AND LEXICON OF PRESCHOOL CHILDREN

abstract

The article gives an overview and analysis of scientific works, special pedagogical literature devoted to the development of speech and the vocabulary of preschool children. Based on the results of the review and analysis of literature, the dictionary is the basis for the development of speech. Therefore, when working to develop the skills and abilities of the child to speak, you need to enrich the vocabulary.

Key words: speech development, skills, vocabulary.

Сөз өнері, шешендік дәстүр – қазақ халқының дүниені, қоғамдық қатынастар мен адамдар арасындағы байланыстарды танытудағы өнердің бір түрі. Ол ұлттық ойлау ерекшелігінің биік көрнісі, ажырамас түрі. Ал ұлттық таным балаларға тіл арқылы беріледі. Мәселен, М. Жұмабаев “бір ұлттың тілінде сол ұлттың жері, тарихы тұрмысы, мінезі айдай ашық көрініп тұрады. Қазақ тілінде қазақтың сайран даласы, бірсе желсіз түндей тымық, бірсе құйындай екпінді тарихы, сары далада көшкін тұрмысы, асықпайтын, саспайтын сабырлы мінез – көрініп тұ. Қазақтың сары даласы кең. Тілі де бай”,- деген болатын.

Ұлы Абай “Мақсатым – тіл ұстартып өнер шашпақ”,- деп, тілді өнер ретінде қарыстырса, Ы.Алтынсарин [1] тіл өнеріне жастарды оқыту, білім беру арқылы үйрету қажеттігін педагогикалық жағынан қарастырды. Мәселен, оқушылардың мектепке келгендегі сөз қорын ары қарай байыту, ал оқушылардың сабақ пен жаттығулардың әбден ойланған жүйесін талап ете келіп, өзі құрастырған оқулықтарында баланың тілін дамыту үшін халық арасындағы аңыз әңгімелерді, кейбір қара өлең үлгілері, мақал – мәтелдер, сондай – ақ басқа тілдерден аударған және өз қаламын шыққан тәлім әңгімелерді топтастырған.

Оқу құралдарында Ы. Алтынсарин тек тәрбиелік, дидактикалық мәселелерге ғана емес, қазақ тілінің тазалығы мен сөздерің қолданылуына да үлкене мән беріп, баланың тілін, сөздік қорын дамытудағы түсіндермелі оқу әдісінің маңыздылығын көрсетті.

С. Жиенбаев [2] баланың сөз байлығын молайту үшін: 1) баланың сөйлеу сапасын арттыратын; 2) ойлағанын дәлелдеп жүйелеп айтуға дағдыландырылатын; 3) дұрыс жазуға үйрететін жұмыстар жүргізу керек деп есептеп, сөйлеуге жаттықтыратын жұмыс түрлерін, оны жүргізуде мынадай әдіс жолдарын көрсетті: а) қиын сөздердің мәнін сурет арқылы түсіндіру; ә) балалар сөйлеген уақытта оларға ойын дәл көрсететін сөзді таңдап айтуға, мүмкін болғанша жәрдемдесіп отыру; б) жаңа сөздерді жаздырғанда, тұтас мәтінге сол сөзді ендіруді тапсыру т.б.

Н. Сауранбаев тілден жүйелі білім беруде теориялық білім және оған сәйкес тәжірибелік дағды қалыптастыру қажеттілігін атап көрсеттіп, ал сөйлеу дағдыларын сөздік қор мен грамматикалық білім үлкен сүйенші,негіз болатындығын ескертеді.

Ш. Сарыбаев балалардың тілін дамытуды, оның ішінде сөздік қорды арттыруды грамматиканы оқытумен байланыстыра жүргізуді қуаттады. Ол тіл дамыту жұмыстарындағы сөз мағынасын меңгерту, сөздік жұмысын жүргізу сияқты түрлерінің нәтежелі екенің атап көрсетті.

Ғ. Бегалиев баланы сөйлеуге үйретудің негізгі тірегі сөздік қорын байыту дей келіп, сөздік жұмысының мынадай түрлерін ұсынады: заттын атын білдіретін сөздерді топтастыру арқылы таныту (оқу құралдары, киім, жемістер т.б.), заттарды мезгілдік кеңістіктік байланысына қарай ажырату арқылы мәнін түсіндіру (тағайда не өседі, қыстыгүні, жаздыкүгүні т.б.), заттарды ұқсас белгілері мен амалдарына қарай топтастыру арқылы ұғымды игерту (не жорғалайды, ұшады т.б.), синоним сөздерге байланысты сөздік жұмысын жүргізу (құйытып жөнеледі, оқтай зымырайды т.б.) термендермен және түбірлес сөздермен таныстыру (қару аттары, су, сушы, суат, сусын), сонымен бірг, баланың сөздігін байыту сабағының үлгілерін келтіреді. Сондай ақ, Ғ. Бегалиев сөйлеу дағдыларын қалыптастыру жұмысының бір түрі сөз мағыналары бойынша жұмыс туралы түсінік беру екендігін анықтап, ана тілін оқытуда кездесетін балалардың түсінуіне қиын сөздерді 5 топқа бөледі:

1. Затты, сынды, амалды білдіретін кейбір сөздерді балалар мүлдем білмейді, мысалы: маусым, сонар, бетегелі т.б.
2. Мәтіндегі кейбір жергілікті ерекшелігі бар сөздерді білмейді, мысалы: шалбар – сым., алжапқыш – белдеме т.б.
3. Сөздің қосымша жалғанғандағы немесе сөз тізбегіндегі қосымша мағынасын ажырата білмейді мысалы: құладым – құлап кете жаздадым, жылы – жылылау т.б.
4. Кейбір сөздерді ауыспалы мағынасын ажырата білмейді, мысалы: құс ұшты – сәрсен үкідей ұшты, қолымды сермедім – қолымды кеш сермедім т.б.
5. Кейбір сөздердің мағынасын білмейді, мысалы: көз тоймаушылық, күншілдік, ұрыншақ т.б.

Мұндай түсініксіз сөз мағыналарын игертуде тиімді әдіс – тәсілдерді келтіреді: балаларға таныс емес сөздер белгілі бір заттың өзін не суретін көрсету, егер дерексіз ұғым болса, түсіндірмелік немесе синоним мағынасын анықтау жолымен түсіндіру; білмейтін сөздерді басқа білетін ұқсас ұғымдармен салыстыра үйрету; түбір сөздің мағынасын талдау арқылы түсіндіру; ауыспалы мағынаны (бұрма) түсіндіргенде тура немесе балаларға таныс, білетін сөздермен алмастыру арқылы түсіндіру.

Сондай – ақ, Ә.Сәдуақасов – балалардың сөз байлығын молайту мәселесіне қатысты пікірлер айтып, қандай әдістердің тиімділігін саралаған, сөздік жұмыстарының әдістемесін тұжырымдаған ғалым. Ол «балалардың сөз байлығын молайту жұмысын бөлек сабақ етіп те , кітап оқу, грамматика, емле және жазу сабағында байланыстырып та жүргізуге болады»- деп сөз байлығын молайту қазақ тілін оқытудағы әрбір сабақта жүргізу қажеттілігін атап көрсетеді.

Баланы сөйлеуге дағдыландыру мәселесі көбінесе бастауыш сыныптарға байланысы қарастырылады. Мәселен, Р. Әмірова [3] тіл дамыту жұмысын ұйымдастыруға мынадай талаптар қояды:

1. Балалардың сөздік қоры мол, бай болуға тиіс. Сөздік қоры мол баланың ұғымы да кеңейе береді, әрі тілі орамды болып, пікірін толық жеткізе алады.
2. Балалардың сөзі грмматикалық жағынан дұрыс, мінсіз болуға тиіс. Сөйлемдегі сөздердің орны, грамматикалық байланысы тілдің заңдарына сай боланы дұрыс.
3. Баладың өз ойын рет – ретімен бір жүйеге түсіріп айта білуі тиіс. Бұлай дағдыланбаған бала әңгімедегі оқиғаларды еске түсіруіне қарай байланыссыз шашыратып айтадыда да, оның мәні мүлде түсініксіз болып шығады.
4. Балаларды оййын күмілжітпей, айқын дәл айтуға үйрену керек. Бұл үшін айтайын деген ой ұғымына мағынасы дәл келетін сөзді теріп жұмсауға, ойды білдіруге көмегі жоқ, артық сөздерден аулақ болуға, таза сөйлеуге дағдыландырады.
5. Балалар сөйлем ішіндегі ойдың тірегі болып тұрған сөздерді тауып, оған логикалық екпін түсіре сөйлеуге, лепті, сұраулы, хабарлы, сөйлемдерді, төл сөздерді тиісті интонацияға түсіріп сөйлеуге дағдылануы тиістілігін айтады.

1960 жылдарында қазақ тілін оқыту арқылы тілін дамыту туралы М. Әлімжанов, Ы. Маманов, Д. Арғынов, С. Рахметова, Қ. Шәкенов, Е.Құлмағанбетова, Е. Көшербаев, С.Қазыбеков т.б. ғалым әдіскерлердің тарапынан зерттеу еңбектері жарық көрді.

Х. Арғынов балалардың сөйлеу мен ойлау қабілетін, ой – өрісін жетілдіру мен сөздік қорын байытатындай мақсаттағы синтаксистік жаттығулар мынадай шарттарға негізделуін талап етті: жаттығулар тілдік құбылысты байқату, оқытылып отырған матириалды баланың бұрыннан білетінімен салыстыру,өзіндік белгілерін тануға дағдыландыру; бақылау арқылы балаларға өз ой - өрісін қалыптастыру мен ой қортындысын жасауға баулу; синтаксистік пунктуациядан алған білімін қолдана білуге бейімдеу.

Бұл пікірді жинақтай келе сөйлеуге үйретудің негізгі – сөздік қор. Ал баланың сөйлеу икемділігі мен дағдыларын қалыптастыру үшін негіз ретінде сөздік қорды байыту қажеттілігі танылa бастады.

Өмір талабына байланысты тіл дамытудың жалпы мәселелерімен бірге, жекеленген бағыттары бойынша А. Жапбаров пен Мусинаның "Қазақ тілі сабақтарында тіл дамыту" еңбнгін жатқызуға болады. Бұл еңбекте алғаш рет қазақ тілі пәнін оқытудағы тіл дамытудың ғылыми негіздерін, салалары мен міндеттерін анықтауға қадам жасалды. Сондай – ақ фонетика, лексика, мофология және синтаксистен білім беруге байланысты балалардың тілін дамытудың әдіс–тәсілдерін анықтап, сөздік қорды байытудағы оқушылардың қызыметті нақтыланды. Ал Б. Жақина: [4] "Сөзді лексика тарауының негізгі бөлігі деп қарастырудың өзі мына жағдайларды:

1. Лексиканың міндеттеріне айқындайтын негізгі ұғымдарды айқындау;
2. Лексиканы оқытудың лингво - әдістемелік ұстанымдарының ерекшелігін ашу;
3. Лексикадағы сөз мағыналарын оқыту барысында дидактикалық материалдарды пайдалану, сонымен бірге лексиканы оқытудағы бала тілін дамытудағы негізгі мақсат оқушылардың өзінің сөйлеу қызыметінде белсенді қолданылатын лексикалық құралдар беруі қажет"-деп есептейді.

Ол үшін сөздің мағынасын синоним, антоним, омонимдер арқылы салыстыру, түсіндіру әдістері нәтежелі деп табады. Бірақ бұл еңбекте тіл дамыту үшін балалардың жас ерекшелігіне қарай лексикалық құралдар беру қарастырылмады.

Н.Ж. Құрманова[5] грамматиканың жеке бір категориясына байланысты әдәс – тәсілдерін көрсете отырып, "сындық мәнді білдіретін сөздерді оқыту балалардың сөздік қорын байытуға және сол сөзді белсенді \ активті \ қорғауға айналдыруға ықпал етеді",- деп анықтайды. Сонымен бірге , ол сөз табын оқытуда баланың сөздік қорын байытумен қатар, логикалық жүйесі сақталған сөйлем мен мәтін құрамында сөздің ролін қызметін таныту әдісі де қолданылуы керек деген пікір білдірді.

Жалпы тіл дамытудың мақсатын С. Рахметова "тіл ширатуын" балалардың білетін пассив сөздерін активтендіру мақсатын көздесе, "тіл жетілдіру" көбіне баланың тілін түзету мағынасында қолданады. Ал "сөз байлығын арттыру"- сөздікке ғана қатысты. Біздің ойымызша "тілді дамыту" термині ослардың барлығын қамтиды", -деп көрсетеді. Бұл пікірді талдау барысында қазақи тілін оқыту ғылымында тіл дамытудың маңыздылығы, қажеттілігі анықталғанымен оның ұйымдастырылу жүйесі, жұмыс салалары арнаулы зерттеліп, тұрақталмағандығын көруге болады. Сондықтан біз тілдамыту мазмұнын қатысымды әрекет теориясын негізге ала отырып, кешенді (оқу, жазу, тыңдау, айту) сөйлеу икемділігі мен дағдыларын дамыту мақсатындағы әрекет деп түсінеміз. Ал, тілін дамыту үшін жеткілікті лексикалық негіз, сөздік қор болған да ғана нәтижелі болады деп есептейміз.

Мектеп көлеміндегі оқытылатын тілдік теориялық мәліметтер мен материалдар қазақ тілі пәнінің типтік бағдарламасымен белгіленеді. Ал тіл дамыту сол бағдарамалық тілдік матиралдарды игертуге негізделіп,

- баланың сөздік қорының бай болуы, сол сөздердің мағынасына, стилистикалық мәніне байланысты дұрыс қолдана білу шеберлігі;
- бір мағына, ұғымды әр түрлі синоним вариант, тәсілдермен бере білу икемділігі;
- белгілі мазмұнға сай сөйлемдерді байланыстырып, бір ой – пікір білдіретін құрастыра алу дағдысы;
- бірнеше қайырымнан мәтін түзе білу икемділігі;
- ойына орай сөйлем құрастыра алу қабілетті. т.б.

Н. Оралбаева тіл дамыту ұғымының мағынасы, көлемі кең ұғымда екендігін айта отырып, бұл ұғымның мазмұнына мынадай мәселерді енгізді. Тіл дамыту сөйлеуге жеткілікті сөздік қорды және сол сөздерді сөйлемде бір-бірімен байланыстыратын тілдік нұсқауларды қолдану заңдылықтарын меңгерту болып шығады,- деп тұжырымдайды.

С. Рахметова "тіл дамыту деп балалардың сөздігін байытуға, сол сөздерді дұрыс қолда білуге, өз ойларын, пікірлерін екінші біруге сөйлемдер арқылы ауызша, жазбаша дұрыс білдіруге, яғни балаларға тілді бір – бірімен пікір алысатын қатынас құралы етіп пайдалана білуге үйрету жүйесін айтамыз”,- деп көрсетеді. Демек, тіл дамыту оқыту үрдісінде тілдік құралдарды қарым – қатынас ретінде орынды жұмсай білуге үйрету болып табылады.

Демек, баланың сөздік қорын байыту тек лексикалық жүйеде, яғыни жек сөзбен жұмыс жүргізу емес, басқа тілдік құралдардың негізінде , яғни мектептегі қазақ тілі пәнін оқыту барысында грамматика мен байланыстыра жүргізіледі.

Балалардың сөздік қорын байытуда сөз мағынасын жете түсіндіріп, оны балалар күнделікті өмірде пайдалану үшін жаттығулар жүйесі жасалады. Бұл үшін балаларға қанша сөз беру керек, қандай жаттығулар жүиесімен қандай әдістерді қолдану керек деген сұраққа жауап беру, балалардың жас ерекшелігі , психикалық қабілеттерін, сана сезімдерін ескере отырып, сөздік қорын молайту балаларға лексикалық минимум беру арқылы шешіледі.

Қорыта келгенде, сөздік қордағы әрбір сөз баланың ойлау қабілетіне, жеке бас тұлға болып қалыптасуына әсер етуші рөльде қолданылады. Сөз затты, оның белгісін, қалпын, әрекетін, байланысын білдіре отырып, олардың ұғымын бейнелейді. Сөзбен бейнеленген жинақталған сипатқа ие заттар мен олардың қасиеттері туралы сезімдік белгі таным нысанасы болады.
Тіл – қоғамдық құбылыс болғандықтан , сөздік қор да тек қоғам бар жерде ғана жинақталады. Қоғам жоқ жерде сөздік қор дамымайды, жетілмейді. Сондықтан тіл үйрету, сөйлеу әрекетіне жетілдіру іс ірекет негізінде оқыту үрдірісі арқылыұйымдастырылады. Ал оған сөздік қор негіз бола алады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. *Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы 2014 жылғы 17 қаңтар Қазақстан жолы 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ.*
2. *Бабина Г.В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов шкоды для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале лексико-семантических групп глаголов): Автореф. дщс. канд.пед.наук. М., 1990. - 16 с.*
3. *Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств // Нарушение речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1969. - С.10-46.*
4. *Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. Алматы, 1992*
5. *Әлімжанов Д., Маманов Ы. Қазақ тілін оқыту методикасы. -Алматы, 1965.*
6. *Әбілқаев А. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. -Алматы, 1995.*
7. *Жиенбаев С. Қазақ тілі методикасы. -Алматы, 1958.*
8. *Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. -Алматы, 2004. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы 2014 жылғы 17 қаңтар Қазақстан жолы 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ.*

УДК 376.3;
МРНТИ 14.29.27

Aisulu Tayzhan[1], Aigerim Tutova[2]
[1]Scientific supervisor, Doctor of Medical Sciences, Professor
sozba14@mail.ru
[2]a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology
tutova1994@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

ASPECTS OF EMOTIONAL-VOLITIONAL DEVELOPMENT OF HEARING IMPAIRED CHILDREN

Abstract

It examines the challenges of emotional-volitional development of hearing impaired childrenand the roleof infant attachment in emotional development.
Also the report addressed the issues of volitional regulation at an early age, functional interrelation building, the personal space of other human concept is at the heart, empathy. The article notices the fundamental role of the family in emotional-volitional sphere of hearing impaired children.
It is also were pointed out that interrelation of hearing impaired children and their parents influences on emotional-personal development of the deaf scholars.

Keywords:emotional development, attachment, empathy, hearing impaired children, role-game with the plot.

Тайжан А.А[1] . Тутова А.Н.[2]
[1]Ғылыми жетекшісі, медицина.ғ.д., профессор
sozba14@mail.ru
[2]6М010500 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,
tutova1994@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ-ЕРІК ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті бұзылған балалардың эмоционалды-ерік даму мәселелері мен эмоционалды дамудағы балалардың бауыр басып қалурөлі қарастыралады. Сондай-ақ, ерте жастағы эмоционалды-ерікті түзету мәселелері, негізінде басқа адамның жеке кеңістік ұғымы, эмпатия жататын конструктивті қарым-қатынас құру мәселелері қарастырылды. Отбасының есту қабілетінде кемшіліктер бар балалардың эмоционалды-ерік дамуындағы отбасы негізін қалаушы ретінде айтылған. Сондай-ақ, есту есту қабілетінде кемшіліктер бар балалар мен ата-аналарының қарым-қатынасы саңырау оқушылардың эмоционалды-жеке дамуына әсер ететіні айтылған.

Түйінді сөздер:эмоционалды даму, бауыр басып қалу, эмпатия, есту қабілеті бұзылған балалар, сюжетті-рөлді ойын.

Тайжан А.А. [1] Тутова А.Н.[2]
[1]Научный руководитель, доктор.мед.наук, профессор
sozba14@mail.ru
[2]магистрант 1 курса по специальности 6М010500 – Дефектология
tutova1994@mail.ru
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

Рассматриваются проблемы эмоционально-волевого развития детей с нарушениями слуха и роль детской привязанности в эмоциональной развитии. Также были рассмотрены вопросы волевой регуляции в раннем возрасте, построения конструктивных взаимоотношений, в основе которых находятся понятие личного пространства другого человека, эмпатия. В статье отмечается, что основополагающую роль семьи в формировании эмоционально-волевой сферы у детей с недостатками слуха. Также отмечены, взаимоотношения детей с недостатками слуха и их родителей влияют на эмоционально-личностное развитие глухих школьников.

Ключевые слова:эмоциональное развитие, привязанность, эмпатия, дети с нарушениями слуха, сюжетно-ролевая игра.

The elaboration of the emotional-volitional challenge in deaf persons psychology is conducting through L.S.Vygotsky's idea of existence of the general regularity in development among normally developing children and children with deviation in developing and ideas about psyche's system building [1].

As is known, general psychological development includes conditionality of psychological development by biological, social factors cooperation and person's own activity; presence of sensitive period in development; primary activities' dominance.

As for system building of psyche, it's core comes to that during person's psychological development, not only separate psychological functions develop? but the most important is connection development between the functions (We'll show how, in particular, the connection between emotional and volitional sphere developes.

From XIX century, the infant emptional-volitional sphere development problem was studying by different specialists. So Neitann (1822), as the characteristic feature of emotional sphere of the deaf children distinguishes impetuosity and low self-possession[2].

E.S.Borishpolsky (1900) notices that deaf persons are familiar with the feelings of parent love, infant attachment, friendship, respect, compassion; the peculiarities of their emotional manifestations depend on educational influence.
Emotional-volitional development of hearing impaired children in sufficient detail represented in psysurdus works.

Researchers pay their attention to defects of ontogenetic development and specific which is connected with speech function formation.

It noticed that in infants – at the age of 6-7months, it gets the feeling of attachment to parent, which is connected to sense of emotional comfort and safety. The type of attachment, as E.I.Esenina deems (1999), determines by fundamental positive and negative qualities of infant's mother. A means of communication system before the words forming previously in emotional communication with close people and then in object-oriented activity and in expressing the feelings, forming of the picture of the world around and of themselves, named by E.I.Esenina (1984, 1999) *proto-language*: gestures, sight and mimic-emotional expression perform emotionally-expressive, evaluative, vocative functions of vocalization, as well as focusing retention during a conversation among deaf children. Development of natural gestures goes faster and more successful among deaf children who have deaf parents. [3].

T.G.Bogdanova notices that reaction of focusing, smile, revitalization complex as interaction premise are matters during formation process of emotionally personal interaction as leading activity of deaf infants[4]. E.N.Vinarskaya (1987) describes a system of ideas of early childhood development, in which means of emotional cognition of environmental reality and emotional communication play a central role. A deaf child has an imperfect emotionally-expressive backgrounds of the speech mechanism: infant speech (babble) segments of rising sound are more defective than vocalization, pseudowords are more defective than the infant speech segments, and pseudosyntagmaes remain almost unformed at all. Sometimes, it notices congenital nervosity symptom at the infant age. At the age of 2-4 years can be astheno-neurotic reactions and behavior disorders caused by psychogenic factors (communicative difficulties as a result of deafness and speech development retardation). Transition to children's garden at the age of 3-5 years is accompanied by exacerbation of psychogenic-neurotic reactions in connection with vital stereotype change, it enhance forms of deviant behavior, emergence of psychogenic reactions of active and passive resistance in return for transition to children's garden.

At an early age *somatovegetative reaction* can be observed, the reaction is reflected in general or vegetative hypererethism, tendency to dyspepsia, nutrition, sleep, urinary bladder and rectum management skill. In this connection, prevailing clinical form is neuropathy. It is especially acute if the hearing impaired child wasn't obtained medical-social and psychological and pedagogical support or the child has complex disorder. [5]. At the preschool age, according to E.I.Esenina, E.V.Korolyova and P.A. Yann's data astheno-neurotic symptomatology appears more clearly, neurotic and neurosis-like disorders fixes. Somatogeny create asthenical background (undue fatiguability, instability, fast exhaustion of active attention, motor anxiety), weakly expressed forms of characterological disorder appear: aggressiveness, hysterics, pertinacity, contrariness, fears. In this connection E.I.Esenina touchs on an question about volitional control at an early age, insisting on an obligatory introduction in rules of conduct, building of constructive relationship which are based on the definition of personal space of other person, empathy. [3]. The child considers reaction of an adult person (approval, censure, etc.), expresses interest in contact and common activities with an adult. As the child gets older the contacts develop, but before the age of 2 years contact breaks up, at this moment the reaction of the child can be negative. These manifestations are corrected by an adult and gradually lead to formation of self-control.

Complexity of learning role playing game with the plot, from G.L.Vygotskaya's point of view (1975) leads to retardation of arbitrary regulation formatting, lag of transition to eye-mindedness, the task in representation, difficulties own actions analyze, doings, motives by reference to common to all mankind rules of behavior, developmental lagging in creative imagination. However under special influence of an adult these processes of games and play development at a pre-school age determine the possibility of emotional-volitional development [49]. At this period it attaches great importance to emotional-volitional development, arbitrary behavior, moral education in the family: parents are given specific psychological and pedagogical recommendations at the emotional-volitional development of the deaf schoolchild, it directs an attention to sensitivity to facial expression, movements.

The first step of emotional-volitional sphere development is the period of the infancy, the early childhood, and the pre-school age. At this time, according to E.N.Vinarskaya, E.I.Esenina, T.G.Bogdanova, L.M.Korbina, E.P.Mikshina, E.V. Korolyova, the question of habilitation work and readiness to this of the family is the most important one. [3].

At the first stage of emotional-volitional sphere development of the deaf child the role of the family is noticed by researches N.A.Rau, B.D.Korsunskaya, V.Petshak, T.G.Bogdanova, O.P. Eryomina and the others. [2].

The difference of emotional-volitional sphere development features between the deaf families and hearing parents is represented in many works: Levine E.S.,1981 [328], Meadow K., 1980 [330], Koch U., Lucius – Hoene G., Stegu R. ,1988. V.Petshak,1990, G.L.Zaiceva (1991).

In the family which has a hearing impaired child or where the parents have this defect, the specific challenges exist, which complicate a normal relationship [328]. In the works focused on emotional-volitional manifistations in the infant and the pre-school age (E.I.Esenina, E.N.Vinarskaya, T.G.Bogdanova, I.V.Korolyova, P.A.Yann, A.A.Venger, G.L.Vygodskaya, E.I.Leongard,B.D.Korsunskaya, N.G.Morozova, D.W. Hess), attention is given to parents' role in this process in conditions of leading activity of the infant age - emotional interaction, and then dominating games and play activities. [2,3].

Deaf children of the deaf parents are characterized by a higher level of social maturity, independence, responsibility.

If the hearing parents gave birth to a hearing impaired child, the mutual incomprehension in social contacts will entail significant features in emotional relationship of deaf children with the people who surround them. (unmet needs in communication may cause negative emotions, irritability, social isolation). There were studied relationship between brothers and sisters, one of which had a hearing impairment in foreign researches. Their relationship depend on sex, age, birth order of a hearing impaired child.

V.Petshak (1990), G.L.Zaiceva (1991) noticed that emotional well-being of the deaf child in the family of the deaf parents comes from mutual understanding of the both sides because of comprehension of the sign language, it is means of interpersonal communication of the deaf persons, but hearing parents don't achieve successful communication with their children. [7]. Children at the primary school age and adolescence who have hearing parents have less positive emotional manifestations to parents (only by the end of adolescence everything changes for the better), than hearing or deaf children who have deaf parents (positive emotions to brothers and sisters, distinctly negative emotional behavior to father). The T.G.Bogdanova and N.V.Mazurova's research notes that mutual relationship of a hearing impaired children and their parents affect the emotional-personal development of the deaf schoolchildren. So purposeful psycho correction of the children-parents relationship is needed. [2].

V. Petshak's (1989) study showed that deaf children being raised at home and having deaf parents have more positive emotional manifestations than deaf children of hearing parents being at home or in children's residential care. On the number of positive emotions, deaf children are near their hearing peers. [7].

It must be noted that the fundamental role of the family in forming of emotional-volitional sphere among the hearing impaired children is recognized by corrective educators and special psychologists. V.Z.Kantor and G.N.Penin (2005) name as important developing "qualities of self-organising person of training and other kinds of activity… the child finds attitude and meaning of life, becomes mature personality - true subject of culture, history, their own life, capable of self-organization and self-control" in the family.[6]. The attention is given to child support by family during his aggression manifestation, it helps the child to control his emotions, to set limits of the behavior. A kind word, gesture, praise addressed to a child are determined as "the strong stimulant of positive relationship to the world around and self-relations… The parents are the source of security and confidence in conditions of tension and stress for the little deaf child", the necessity of the corrective-pedagogical help to a family of implanted child is noticed at the postoperative rehabilitation step when forming auditory verbal behavior [7]; It raises the issue of the parent role in integration of the deaf child [7].

Psychomotor type of reaction, which may be accompanied by general and local movement disorder in hyperkinesia forms, tics and manifested at the age of

4-7 years old. Common form of psychopathology at this age is hyperdynamic syndrome. Emotional and behavioural reactions can be a result of an impact of various factors, firstly psychological ones. Most pronounced data of features at the intensive physical development age of children's organism, corresponding crisis age of 3-4 and 7 years old. At the period of 3-4 years reactions of opposition, objection, and contrariness prevail as one of the options of negativism, which proceed on emotional hyperexcitability, touchiness and tearfulness background.

The studying of moral feelings of the deaf pre-school children, which was realised by N.G.Morozova showed that forming of empathy, the peers' wills comprehension, their emotions comprehension and positive peer relationships demands special influence from adults.

The deaf children who don't have any additional defects, to the age of 6-7 years, according to T.V.Rosanova (2003), emotionally and adequately respond to the nature of tasks to be performed and achievable at this time success or fail, they seek after correct solution of the task set to them.

At the time of deaf children entering school is observed characterological changes: features of irritability, retardation, mixture of characterological changes dominate. For the first time the children aware their defect at the age of 6-8 years. At an early school age it observed neurotic and neurosis-like reactions that complicates the study program assimilation and leads to emergence of denial reaction and personal deviation. [5].

M.E.Hvatzev and S.N.Shabalin note a supervision of overaction and inadequate emotional condition among deaf children occasionally. The skill of emotional conditions controlling forms among deaf persons later than hearing ones. Describing a characteristic of deaf primary schoolchildren, authors in addition to developmental disabilities point out hopeful sign of this age: buoyancy, flow of spirits, full emotional life. The same was written by N.G.Lagovsky "In most cases they are cheerful people… Only some of deaf-mute persons in a certain way recognize their position and find discontent"

E.G.Rechizkaya and E.V.Parhalina (2000) note that emotional background of activity sets condition for intensity of the volitional mobilization level. They revealed in their research certain dependence of the emotional-volitional regulation level on the level of hearing impairment, level of speech development and terms of education in children's garden. E.G.Rechitzkaya and E.V.Parhalina's data (2000) are in keeping with neurophysiological and neuropsychological data, characterizing maturation and functioning of the brain structure, which are testimony to the strengthening of cerebral cortex retardation control over instinctive and emotional reactions only after the age of 7 years. The authors propose step-by-step system of corrective impact for emotional-volitional sphere of hearing impaired pre-school children.

Generally the development of emotional-volitional sphere of the deaf child takes place in the same principles that among hearing people, but hearing impaired children (playful, study and working activity) has some special needs of emotional-volitional development (usually at the period of pre-school age and the age of primary school, although these manifestations can be observed at the more older age): emotional-volitional development delays because of speech development delay, limited interactions, minimal influence on the deaf children by literary works due to the effects of primary disorder, inability fully perceive music because of damage of hearing analyzer, however emotions are expressively conveyed in mimics and pantomime. The children have difficulties in emotion verbalization, in their identification and differentiation in definition of the causes of emotional conditions, and in self-regulation of own emotional manifestations.

Reference list:

1. *Vygotskiy, L.S. Imagination and its development in childhood/ L. S. Vygotskiy – StP.: Soyuz, 1997. - p.96*
2. *Borishpolskiy, Y.S. Deaf-mute and his inner world/ Y.S. Borishpolskiy – StP.: Typography of the school for deaf-mutes, 1900. – p. 25*
3. *Isenina, Y.I. Verbal communication between hearing and deaf-mute children/ Y.I.Isenina // Defectology – 1984. – #6 –p.3-7*
4. *Bogdanova, T.G. Audiopsychology/ T.G. Bogdanova – M.: Academy, 2002. – p.224*
5. *Mikshina, Y.P. Development of creative initiative of preschool children with hearing impairment/ Y. P. Mikshina// Biomedical and correctional-pedagogical problems of children's creativity: Abstracts of the VII international conference "The child in the modern world. Childhood and creativity" (April 19-20, 2000) – StP.: StPGTU, 2000. – p. 62-64*
6. *Kantor, V.Z. Conceptual approaches of modern pedagogy as guidelines for corrective education in the family environment/ V.Z. Kantor, G.N. Penin// The family and the child health: the materials of the XII international conference " The child in the modern world. Family and children" (April 20-22, 2005) – StP.: Typography of the Polytechnic University, 2005. – p. 14-20*
7. *Petshak, V. Study of emotional attitudes of deaf school children to family members/ V. Petshak. //Defectology.- 1990. #6, p.18-24.*

УДК 376.4
МРНТИ 14.29.23

Р.Б.Шеметаева[1], Г.Н.Турсиметова [2]
[1] Шымкент қалалық ПМПК бас маманы, логопед, ranowa.66@mail.ru
[2]№ 39 М.Жұмабаев атындағы жалпы орта мектебінің логопед, Шымкент қаласы, Gul_bahor_1990@mail.ru

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМЫМАУЫ ЖӘНЕ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУДЫҢ ТЕЖЕЛУІ

Мақалада психикалық дамуы тежелген балалар және олардың сөйлеу тілі ерекшеліктер, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы туралы мәселер қозғалған. Сонымен қатар психикалық дифференциалды диагностиканың ерекшеліктері қарастырылған.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, сөздік қор, кемістік, қабылдау, дыбыстық талдау, дифференциалды диагностика.

.Шеметаева Р. Б[1],.Турсиметова Г. Н[2]
[1]главный специалист шымкентской городской ПМПК, ranowa.66@mail.ru
[2] логопед средней общеобразовательной школы № 39, г. Шымкент, Gul_bahor_1990@mail.ru - по 39 М.Жумабаева

ЗАДЕРЖКА ПСИХО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

В статье представлены особенности и закономерности развития разговорной речи детей с задержкой психического развития, а также описываются основные моменты дифференциальной диагностики психического развития детей

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, состояние разговорной речи, словарный запас, недостаток, звуковой анализ, дифференциальная диагностика

R. B. Shemetayeva[1] G. N. Tursimetova[2]
[1]the chief specialist of the Shymkent city PMPK, ranowa.66@mail.ru
[2]a logopedist of high comprehensive school No. 39, Shymkent

DELAY OF PSYCHICAL AND SPEAKING DEVELOPMENT OF CHILDREN

Features and regularities of development of informal conversation of children with a delay of mental development are presented in article, and also highlights of differential diagnostics of mental development of children are described

Keywords: children with a delay of mental development, a condition of informal conversation, a lexicon, a shortcoming, the sound analysis, differential diagnostics

Психикалық дамуы тежелген балалардың өзіне тән ерекшелігі олардың мектепте білім алуға дайын еместігі болып табылады. Сондықтанда бұл ерекше және көп қырлы көмекті қажет етеді. Бала қаншалықты ертерек көмекті алатын болса, соғұрлым нәтижесі жақсы болады.

Мектепке дейінгі жаста психикалық дамудың тежелуі көп байқалмайды. Ол мектеп алды кезеңінде және бала мектепте білім алу кезеңінде қиыншылықтарға тап болған кезде байқалады. Бұл балалардың ерекшеліктерімен таныс болмаған педагогтар оларды ақыл-есі артта қалған балалар ретінде қабылдап, оларды көмекші мектеп пәндерін анықтау мақсатында медициналық-педагогикалық кеңеске жібереді.

ПДТ жиі кездесетін психикалық онтогенез бұзылыс түрлерінің бірі. Төменгі сынып оқушыларында бұл 5 тен 10% ға дейінгі көрсеткішті көрсетеді[1].

Психикалық дамудың тежелуіне тән белгілер мыналар: қоршаған орта туралы білімдерімен ұғымдарының баланың жасына сай болмауы және шектеулігі, танымдық белсенділігінің төмен деңгейде болуы, ерікті іс-әрекетін және жүріс-тұрысын реттеудегі жеткіліксіздік, жас ерекшелігі бірдей қалыпты дамыған құрдастарымен салыстырғанда есту арқылы мәліметтерді қабылдау және қайта өңдеу бойынша мүмкіндігінің төмен екендігі. Сонымен қатар, психикалық дамуы тежелген балалардың көпшілігінде ерікті зейін, есте сақтау және басқа да жоғары психикалық қызметтердің қалыптасуындағы жеткіліксіздіктер байқалады. Психикалық дамуы тежелген балалардың кейбіреулерінде ақыл-естің жеткіліксіздігі, ал басқаларында эмоционалдық-жігерінің бұзылыстары, психикалық инфантилизм басым болады.

Психикалық дамудың тежелуінде сөйлеу тілінің кемістігі жергілікті сөйлеу тілі талдағыштарының зақымдануынан емес, ең бірінші кезекте талдағыштар арасындағы байланыстың жеткіліксіздігінен пайда болады.

ПДТ балаларға сөйлеу әрекетінің әртүрлі кемістіктері тән.

Психикалық дамудың тежелуінде әсіресе, фразалық сөйлеу тілінің кеш дамуы байқалады, тіпті жоғары мектепке дейінгі және төменгі мектеп жасында да балалар кеңістікпен байланысты айқындайтын логикалық-грамматикалық құрылымдарды байланыстыруға қиналады. Өздерінің тілдерінде олар ең қарапайым құрылымдарды пайдаланады, бұл олардың байланыстардың мағынасын түсіндіруге әлсіздігін көрсетеді. Тілдік құрал арқылы олар себеп-салдарлық, уақыттық және басқа байланыстарды жеткізе алмайды. Сөйлемдерді грамматикалық және мағыналық жағынан байланыстыруды қиындықпен жүзеге асыруымен сипатталады.

Психикалық дамуы тежелген мектеп оқушыларының сөздік қорының аздығы және сараланбауымен ерекешленеді: балалар мағынасы жағынан жақын сөздерді жеткілікті дәрежеде түсінбейді және дұрыс қолдана алмайды. Сөздік қорының айтарлықтай дәрежеде төмендігі олардың қоршаған орта туралы білімдерімен ұғымының жеткіліксіздігі, танымдық белсенділігінің төмен екендігін көрсетеді.

Өз іс-әрекетін реттеудегі әлсіздігі оның өз ойын бағдарлап айтуындағы қиындықтарға және оны грамматикалық құрылымының жеткіліксіздігіне себеп болады.

Психикалық дамудың тежелуіне мектепке дейінгі кезеңде бас мидың аналитикалық-синтетикалық іс-әрекетінің дамуының артта қалу салдарынан дыбыстық талдаудың толық қалыптаспауы тән. Жоғары мектепке дейінгі кезеңдегі баланың ауызша сөйлеу тіліндегі дыбыс шығару және сөйлеудің грамматикалық жағында айтарлықтай кемістіктер байқалмауы мүмкін, бірақ дыбыстық талдауындағы кездесетін кемістіктер олардың сөйлеу тілі дамуындағы артта қалушылықты айқындап береді.

Дифференциалды диагностикада кешенді тексеру үлкен роль атқарады. Ол өз ішіне сөйлеу тілі немесе зиятының зақымдануындағы басымдықты анықтауға бағытталған ақыл-ой және сөйлеу тілі дамуындағы бұзылыстардың клиникалық этиопатогенетикалық талдауды, баланың психологиялық жағдайын зерттеуді, сонымен қатар қосымша зерттеулерді – электроэнцефалографиялық және тағы басқаларды өз ішіне алады. Дифференциалды диагностика мектепке дейінгі жастағы баланың психикалық дамуының динамикасын талдауға көмектеседі.

Пайданылған әдебиеттер тізімі

1. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. Под ред. Я.Л.Коломенского, Е.А. Панько. Минск, 1997.

2. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия. 1998. -160б.

3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М.: Академия. 1998. 304 б.

4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы, психолога. М.: 2000. Академия. 232б.

УДК 376-056.71
МРНТИ 14.29.29

Бекбаева З.Н.[1],Саурықова Б.[2]

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

[2]Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6М010500 «Дефектология» мамандығының ІІ-курс магистранты baglan.saurykova.89@mail.ru

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫ ЫНТАЛАНДЫРУ ЕРЕКШЕЛІГІ

Андатпа

Қазіргі таңда ынта мен ынталану мәселелері әлі де талқылауға мұқтаж және өкінішке орай эксперименталді түрде зерттеу үшін қиын тақырып болып табылады. Сонымен, «қажеттілік» пен «мотив» терминдерінің логопедиялық еңбектерде болмауы психологиялық ғылымның аталмыш даму кезеңіндегі мотивация терминологиясының жағдайына сәйкес келді.

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

Бекбаева З.Н.[1],Саурықова Б.[2]
[1]Научный руководитель, к п н, ст. Преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая, kaznauzake@mail.ru
[2]Магистран 2 курса КазНПУ по специальности 6М010500 «Дефектология» baglan.saurykova.89@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматриваются особенности мотивации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

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

Saurykova B[1]., Bekbaeva Z.N.[2]
[1] 2d course master specialty of Defectology / *Kazakh National pedagogical university named after Abai, Almaty,*
[2] *c p s, senior lecturer of department of special education of KAZNPY name after Abai Almaty*

FEATURES OF MOTIVATION OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

In the article the features of motivation of preschool age children with the general hypoplasia of speech discribes

Klyuçevıe words: children helps Shared hypoplasia of speech motïvacïï narwşenïya speech

Баланың психикалық даму жолында мотивацияның алатын орны мен мектеп жасына дейінгі баланың мотивациясының ерекшеліктері қандай болады?

А.К. Маркованың (1974) ойынша, баланың психикалық даму барысында мотивацияның ролі мен орнын түсіну баланың жас рекешелік даму кезеңдерін құру жолымен тікелей байланысты екен [1].

П.П. Блонкий, Л.С. Выготский тәрізді Отандық балалар психологиясының негізін қалаушы ғалымдар өткен ғасырдың 30-шы жылдары бала психикасы дамуының диалектикасын материалистік тұрғыда зерттеудің негіздерін қалап, бірақ балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі бала психикалық кезеңдерінің қағидалары Д.Б Эльконин дамудың қозғаушы күштерін ашқаннан соң мүмкін болды [2].

Д.Б. Эльконин (1980) Совет психологиясында жалпы қабылданған жайттарды есепке ала отырып, тқлға дамуының әрбір кезеңі (жалпы жеке тұлғаның психикалық дамуы) белгілі бастапқы әрекет типімен сипатталатындығын айтқан. Аталмыш қалыпқа сүйене отырып, ол баланың туған кезінен бастап жетілуіне дейінгі психикалық үрдісінің нақтыланған концепциясын шығарды. Бұнда ғалым өз кезегінде кезеңдер мен фазаларға бөлінетін белгілі кезеңдерді бөліп көрсетеді (соңғылары қмір үрдісінің соңғы, ұсақ «бірліктері» болып табылады). Әрбір жас ерекшелік кезеңдері өз кезеңдерімен ашылып, онда мотивтер мен міндеттерді, сонымен қатар адам әрекетінің нормаларын меңгеру үрдісі жүріп отырады. Әр кезеңнің екінші аралығында қалыптасқан мотивациялық-қажеттіліктер негізінде жаңа туындылар пайда болып, затпен әрекет тәсілдерін меңгеру және салыстырмалы түрде айтарлықтай күрделі операциялық-техникалық мүмкіндіктердің қалыптасуы жүреді. Әрбір кезеңдер үшін мотивациялық қжеттіліктерді, дамудың операциялық-техникалық жақтарының қалыптасуын қамтамасыз ететін белгілі іс-әрекет тән болып келеді. Аталмыш жақтар арасындағы қарама-қайшылықтар дамудың қозғаушы күштері ретінде танылады [3].

Д.Б.Элькониннің болжамы бойынша, психикалық даму үрдісі сызықтық емес, онда әрекеттің мотивациялық қажеттіліктері мен интеллектуальды –танымдық аспектілері өзара негізделген иірме ретінде танылады. Соған орай аталмыш гипотеза өзінің көптеген жақтаушыларын тауып, Отандық психологияда да алдыңғы қатардан көріне білді..

Л.И.Божовичтің көзқарасы бойынша, аффектілі қажеттілік сферасы тұлғаның ядросы болып саналады. Тұлғаның бүтіндік құрылымы ең алдымен оның бағыттылығымен анықталады. Тұлғаның бағыттылығы негізінде өмір сүру мен тәрбие барысында туындайтын тұрақты доминантты мотивтер жүйесі жатыр. Онда негізгілері, яғни бастапқы мотивтер өзіне өзге мотивтерді бағындыра отырып, адамның мотивациялық сферасының құрылымын сипаттайды»

(Л.И. Божович, 1968, 15 б). Л.И. Божовичтің жұмыстарының бірқатар циклдері баланың туғаннан бастап жоғары мектеп жасына дейіңгі аффективті –қажеттілік сферасының жасерекшелік генезисіне арналған.

Баланың жас ерекшелік сипаттамасы тұлғаның қажеттілік сферасы мен санасының құрылымы мен оның шынайылыққа қатынасының ерекше сипаты бойынша әр жас кезеңдеріндегі айырмашылықтармен айқындалады. Теориялық зерттеу негізінде біз құрған № 2 сызбанұсқа біздің ойымызша, баланың сөйлеу тілі әрекетінің қалыптасуына ықпал ететін қажеттіліктерді көретеді (А.Маслоудың (1999, 65 б) «Адам баласының қалаулары мен қажеттіліктерін бөліп көрсетудің еш мағынасыз мүмкіндіктерінен мәңгіге бас тарту керек» деген сөздерін есте сақтай отырып, біз оның толық ұсынылуына талас тудырмаймыз).

Психикалық даму үшін жаңа көзқарастарды талап ету бастапқы болып саналады. Бұл қажеттіліктер онтогенездегі психикалық дамудың негізгі қоздырушы күштері болып, соның негізінде өзге де қажеттіліктер (мысалы, қарым-қатынас, практикалық әрекет қажеттіліктері) туындайды. Баланың дамуы барысында қажеттіліктер өзінің мазмұны жағынан ғана емес, сонымен қатар өзінің құрылымы жағынан да өзгерістерге ұшырап отырады. Бір жағдайларда олар тікелей сипатқа ие болса, келесілері мақсат пен саналы түрде қабылданған ниеттерге негізделеді. Бірінші жағдайда түрткілер аталмыш бір әрекетті орындауға деген қалау мен ниетке негізделсе, ал екінші жағдайда ол мақсатты, саналы түрде болып, тіпті қалаумен сәйкес келмеуі мүмкін.

Бұл көзқарастарды С.Л. Рубинштейннің (1989) жұмыстарынан да байқауға болады. Ол мотивация өзінің дамуының ұзақ жолын өткеретіндігін айтқан. Ерте жаста мотивация тікелей жағдайларға байланысты болады. Сол үшін баланың әрекеті импульсивті және жағдаяттық болып келеді. Қажеттіліктері де тұрақсыз, бала оларды ұстап немесе басқарып тұра алмайды, яғни ол «өз қалауларының құлы» ретінде болады. Кейін бала жағдаяттық түрткілерден босатылып, оған мақсатты, саналы түрде бағытталған мақсаттар тән бола бастайды.

В.С. Мерлин (1971) тіпті тұқымқуалаушылық мотивтердің өздері өмір сүру барсыныда өзгерістерге тап болып, бірақ баланың жасы ұлғайған сайын оның өмірінде материальды және рухани негіздегі мотивтер арта түседі. Жүре пайда болған бұндай мотивтердің өзгерістері жетілумен емес, енді өз кезегінде ол дамудың басқа формасында сипат алып, бұл жағдайда тіпті мотивтің мазмұны да өзгеріске ұшырайды. Осылайша жаңа мотивтердің қалыптасуы жүреді.

Мектеп жасына дейіңгі кезеңнен бастап жаңа әлеуметтік әрекет мотивтері айтылған сөйлеу тілін әлеуметтік бағалау жолы арқылы қалыптаса бастайды. Сонымен бірге мотивтерді қалыптастырудың жаңа факторы әлеуметтік топ болып табылады. Мектеп жасына дейіңгі балалардың мотивтері, соның ішінде әлеуметтік және адамгершілік мотивтер ата-анлардың немесе тәрбиешілердің жеке ықпал етуі нәтижесінде ғана емсе, баланың өмірі мен іс-әрекетіне әлеуметтік топтардың қатысуы арқылы қалыптасады. Солайша, айқын түрде эмоциональды жүретін әлеуметтік және эстетикалық түрткілер жүйесі қалыптаса бастайды (В.И. Шадрикова, 2001, 66 б). Ересек мектеп жасына дейіңгі кезеңдерденбстап баланың іс-әрекеті өзінің жеке сипатын жоғалтып, бала ұжымдық ойын әрекетіне қатысып, ойын негізінде балада әлеуметтік мотивтер қалыптасып, олар ойыннан тыс жағдайларда да көрініс тауып отырады (В.С. Мерлин. 1971) [97, 98].

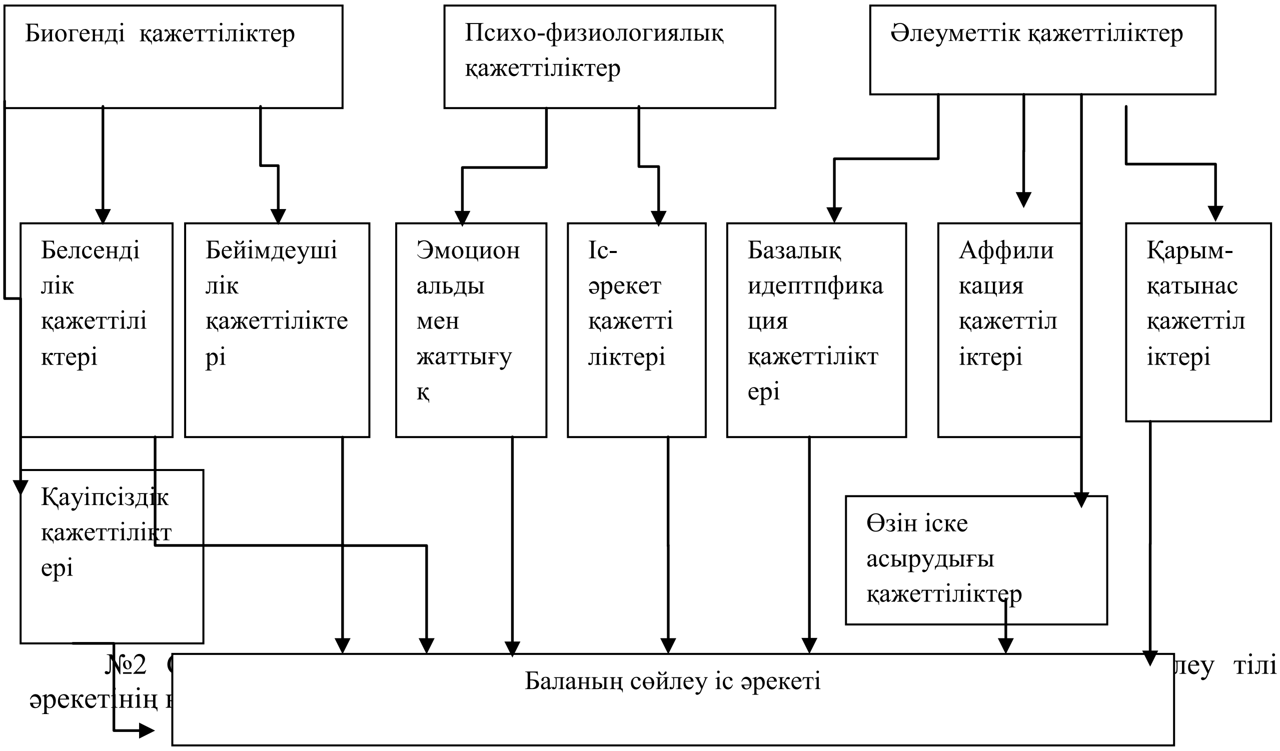
Онтогенездің алғашқы кезеңдерінде мотив тұлға мағынасына деген қатынас бойынша алғашқы болып табылады. Бала қажеттілік мағынасын түсінбей, саналы мақсаттарды өз алдына қоя алмайды. Кейін тұлғаның даму барысында бұл қатынастар өзгеріп «...мағына психологиялық шешуші және мотивтерді таңдауда, мотивтердің туындауына, дамуында шешушіге айналады» (Б.А. Сосновский, 1992, 13 б) [99].

Сыртқы мақсаттардың басымдылықтары 4 жасқа дейін жалғасып, кейін ішкі мақсаттар арта түседі. Осы жастан бастап мақсаттық иерархияның қалыптасуы басталады.

Тұлға ішіндегі туындаулар ретіндегі мақсаттық иерархияның қалыптасуы алты–жеті жасына таман жүреді. Ол әрекеттің аралық мақсаттарын бөліп көрсету мен оларды ішкі жоспарда өзара сәйкестендіру негізінде жүзеге асырылады.

Онтогенезде мотив пен мақсат арасындағыөзара қатынастар мәселесі тек мектеп жасына дейіңгі кезеңде туындайды. Ерте жас үшін мақсат пен мотивтің сәйкес келуі тән. Бала ситуация талап ететін жайттарды жасайды. Жағдайлар мен баланың әрекеті арасында аралық тұлғалық-мотивациялық әрекет жүреді (Д.Б. Эльконин, 1960). Бұл баланың мақсатқа сыртқы қатынасы бойынша артықшылықтарды көрсетіп, олар оның әрекетінің мотивтері болып табылады: бір жағынан – бала үшін жағымды заттар мен оларға қолжеткізуге деген қалаушылықтар оларды жесе, екінші жағынан үлкен адамдардың мақсат-талаптары оның әрекеттерінің мотивтеріне айналады.

Сонымен кіші мектеп жасына дейіңгі балалар танымдық міндеттерді ойынға айналдырады (Н.И. Непомнящая, 1983). Орта жастағы мектеп жасына дейіңгі кезеңдерде мақсат пен мотивтің өзге қаынас формалары пайда болады: балалар өздерінің жағымды іс-әрекеттердіорындай бастайды. Одан үлкен мектеп жасына дейіңгі кезеңдерде мақсат мен мотив арасындағы қатынас әрекеттің соңғы және аралық жемісі бола алады (Н.И. Непомнящая, 1983) [4].



№2 С ... леу тілі әрекетінің к...

Онтогенездегі ойын әрекетінің мотиві мен танымдық әрекетінің мақсатындағы байланыс сипатының өзгеруі: оларға әрекетті орындаудың қажет жағдайы ретіндегі тікелей емес қатынастан қатысты байланысқа әрекетті орындайдың қажет жағдайы ретіндегі жағдайы. Танымдық әрекетті қалыптастырудың оңтайлы міндеттеріне мақсаттың таным әрекетінің мотивімен тығыз байланысы жатады.

Н.В.Елфимова (1991) мектеп жасына дейінгі жастағы бала әрекетінің мотивациялық компонентін тудыру жағдайын ерекше болып көрсеткен: 1) баланың маңызды тұлғалық әрекетін тудырушы белгілі мотивтерді жұмылдыру; 2) мақсаттық иерархия функциясының иесі ретіндегі қалптастыратын әрекеттерді орындауға ересектердің қатысуы; 3) қалыптастыратын әрекетті маңызды (ойын) әрекетке қосу [5].

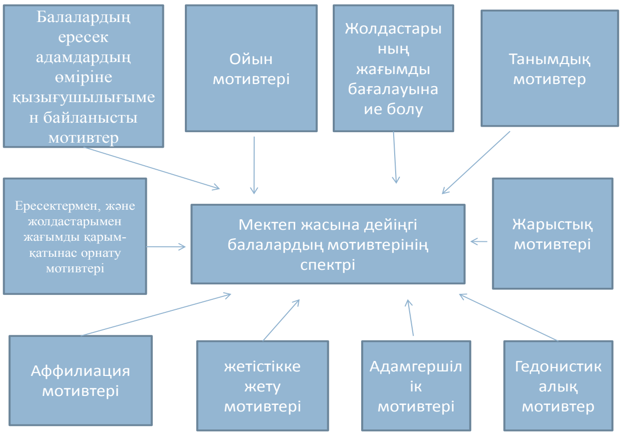
Қолда бар зерттеу жұмысы бойынша әдебиеттер барысын талдай отырып, ересек мектеп жасына дейіңгі балалардың мотивациялық сферасын біз №13 сызба нұсқада көрсетуге тырыстық.

Сонымен, жоғары мектепке дейіңгі жаста баламотивациялық даму сферасының жоғары деңгеіне қол жеткізеді: мотивтің ситуативтілігі жоғалып, бала қажеттіліктер мағынасын түсінуге қабілетті болып, ересек адамдардың көмегімен саналы мақсаттар қойылып, мақсаттық иерархия туындайды. Түрткілердің маңызды қасиеттерін қалыптастыра отырып, ол ересек мектеп жасындағы баланың тұлғалық дамуындағы маңызды жаңартулар болып табылады. (В.С. Мухина, 1999) [6].

Мотивтердің жеке түрлері арасында иерархия орнатылады: басты және екіншілік мотивтер бөліне бастайды. Бала түрлі типтегі мотивациялық жағжаяттарды шешуге қабілетті болады.

Атап өтетін жайт, бұл иеархия барлық жеке тұлғалар үшін бірегейлік сипатқа ие болады ма?(мотивтер спектрі тәрізді) және біз біздіқызықтыратын мотивтерді жеке мотивациялық бірліктерден бөлек қарастыра алмаймыз. Бұл жағдайда біздің мотив туралы түсінігіміз (оқшауланған, бірегейлі, жеке, жеке тұлға өміріндегі жалпы мотивациялық бейнеден жасанды көрсетілген болатын еді» (А. Маслоу, 65 б).

Жалпы, даму мәселесі жоғарғы зерттеулерді талап етіп, бұл оның сиректігін көрсетеді. Бұл әсіресе, мотивтерді жеке ажыратуға негізделген себептерді анықтауға байланысты. (мектеп жасына дейінгі балаларға қатысты аталмыш зерттеу жұмыстары өте аз). Сондықтан, Х.Хекхаузен көрсеткендей, өзінің теориялық жұмыс барысы бойынша ажыратылатын, бірақ онда мотив және оның дамуы қандай да бір жағдайлармен қарастырылатын қосымша әдістемелерге де жүгінуімізге тура келеді.



№3 Сурет. Ересек мектеп жасына дейінгі балаларындағы мотивтер спектрі (әдеби дерек көздері бойынша)

Біз жоғарыда көрсеткен жағдайларға байланысты, Л.Е. Семенованың (2002) мақаласын талдадық. Автор қалыпты даму барысындағы ересек мектеп жасына дейінгі балалардың тактика және стратегия негізіндегі маңызды мотивациялық көрсеткіштерін гендерлік қалау призмасы арқылы көрсете білді. Ол маскулинді және феминді мотивациялық компонент құрылымдарына негізделген фактілерді анықтаған. Мысалы, мааскулинді топ балаларында мақсатқа жету мотивтері басымдылыққка ие болса, олардың 31,3 % үшін жағымсыз мүмкіндіктерден кейінгі антитиптік таңдаулар болған. Л.Э.Семенованың пайымдауынша, ол сәтсіз жағдайларды қабылдамауларымен байланысты болған. Бұл топ үшін өзін-өзі қорғау стратегиясы тән болған: сәтсіз мүмкіндіктерді обьективті себептермен түсіндіру, экспериментаторды зерттеу жүргізудің дұрыс жүргізілмеуімен кінәлау, тапсырманы сынау т.с.с [6].

Феминді топ негізіндегі балаларда тіпті сәтті жағдайлардан кейін де антитиптік жағдайлар байқалып, олар үшін өзін-өзі кінәлаудың (өзінің құзіретсіздігін пайымдау, өз бойында белгілі бір қасиеттің бар екенін мойындамау тән болып) 80% болса, сонымен қатар тапсырманың қиындығымен байланысты жағдайлар да болды.Автор ересек мектеп жасына дейінгі балаларда талаптардың түрлі стратегиясы мен тактикалары болатндығын айтқан және олар көбінесе олардың гендерлік ерекшеліктерімен байланысты келеді.

Белгілі болғандай, балалардың талаптар көп жағдайда олардың мүмкіндіктеріне сай келе бермейді. Бұл жағдай көбінесе мектеп жасына дейінгі бала міндеттерді шешу барысында өзінің жетістіктері мен сәтсіздіктері туралы жалпы ақпарат алғанда пайда болады. Егер оларға қол жеткізген нәтижелері туралы нақты ақпарат берілсе, онда 3,5-4,5 жастағы балалар тапсырмаларды таңдау барысында қиындық деңгейлері бойынша сақтық таныта бастайды (И.Р. Алтунина, 2005). 4-5 жас аралығында балалар себеп және қол жеткізген нәиже арасындағы байланыстарды түсіне бастап, олардың тырысп , талпыныс көрсетулері қабілетке қарағанда жетістік немесе сәтсіздігі негізінде болады. 5-6 жасқа таман аталмыш балалар И.Р. Алтупина бойынша, өздері қол жеткізген нәтижелердің себептерін қабілеттер негізінде қарастырады. 5-6 жас аралығында балалар өз жетістіктерін бағалап, оларды өзге жетістіктермен салыстырып, бағалай бастайды [7].

V.C.Crandall (1978) жүргізген зерттеу жұмыстары көрсеткендей, мектеп жасына дейінгі балалар өздерінің жетістікке бағытталған әрекеттерін көрсетіп қана қоймай, сонымен қатар олар түрлі тапсырмаларды орындауда тұрақты болып келеді. Автор балалардың күту деңгейлері мен белгілі еңбек арқылы қол жеткізу арасындағы белгілі келісімділіктің бар екендігін айтады. Бірақ, кіші мектеп жасына дейінгі балалармен салыстырғанда ересек мектеп жасына дейінгі балалар айтарлықтай жеңіл тапсырмаларды таңдайды екен.

Балалардың жасерекшелік мотивацияларына байланысты зерттеу жұмыстарының нәтижелерін талдай отырып, ересек мектеп жасына дейіңгі кезеңде балаларда мотивтерді белгілі түрде басқара алуы (иеархия) пайда болып, соның арқасында балалар жоғары адамгершілік тұрғысынан маңызды мотивтерді ала отырып, оған өз әрекеттерін бағындырып, бала өскен сайын баланың әлеуметтік әрекет мотивтері де арта түседі екен.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., Педагогика, 1974.

2 Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности. Собр. соч. в 6-ти томах., т.5 М., Педагогика, 1983

3 Эльконин Д.Б. Психология формирования личности и проблемы обучения. М., 1980. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе //Вопросы психологии, 1979, № 2, с.23-34, № 4, с.47-56

4 Непомнящая Н.И. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет: на материале математики. М., 1983.

5 Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации у дошкольников и младших школьников. М., МГУ, 1991.

6 Мухина В.С. Детская психология. М., 1999, с.225-232.

7 Семенова Л.Э. Тендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста / Вопросы психологии, 2002, 6, с. 23

8 Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей М.; Московский психолого-социальный институт, 2005.

УДК 376.4
МРНТИ 14.29.21

Л.Қ. Макина[1], Д.Ж. Әбілдаева[2]
[1]психол.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының доценті
[2]Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру кафедрасының 5В010500-Дефектология мамандығының (Олигофренопедагогика) 4 курс студенті

ЖЕҢІЛ ЖӘНЕ ОРТАША ДЕҢГЕЙДЕ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕЙІН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін ерекшеліктерін зерттеу жұмысы қарастырылған. Жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін ерекшеліктерін зерттеу үшін қолданылатын әдістер мен әдістемелер жайлы мәлімет берілген. Жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін қасиеттерінің (тұрақтылығы, шоғырлануы, көлемі, бөлінуі, қайта қосылуы) жағдайы анықталып, арнайы әдістемелер көмегімен жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелері бейнеленген. Нәтижелері шығарылып қана қоймай, зияты зақымдалу дәрежесіне сай жоғарғы сынып оқушыларының зейін қасиеттері өзара салыстыру нәтижелері көрсетілген. Зерттеу жұмысын қорытындылай келе, арнайы мектеп мұғалімдері, психолог мамандары мен зияты зақымдалған оқушылардың ата-аналарына арналған ұсыныстар мен жаттығулар әзірленген.

Түйін сөздер: танымдық процестер, зейін, зияты зақымдалған балалар, зейіннің тұрақтылығы, зейіннің шоғырлануы, зейіннің бөлінуі, зейіннің көлемі, зейіннің қайта қосылуы.

[1]Л. Х. Макина, [2]Д.Ж. Абилдаева
[1]к.психол.н.,доцент кафедры специального образования КазНПУ им.Абая
[2] студентка 4 курса по специальности 5В010500 Дефектология КазНПУ им. Абая

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ И УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье рассматриваются исследования по проблеме особенностей внимания учащихся старшего школьного возраста с легкой и умеренной степенью нарушения интеллекта. Даются сведения о методах и методиках, применяемых для исследования особенности внимания учащихся старшего школьного возраста с легкой и умеренной степенью нарушения интеллекта. Были определены уровни свойств внимания (устойчивость, концентрация, распределяемость, объем, переключаемость) и освещены результаты исследовательских работ, произведенных с помощью специальных методик для учащихся старшего школьного возраста с легкой и умеренной степенью нарушения интеллекта. Исходя из результатов исследовния, была сделана сравнительная характеристика свойств внимания учащихся старшего школьного возраста с легкой и умеренной степенью нарушения интеллекта. В завершение исследования были разработаны предложения и упражнения для учителей, психологов специальных школ и родителей детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: познавательные процессы, внимание, дети с нарушениями интеллекта, устойчивость внимания, концентрация внимания, распределяемость внимания, объем внимания, переключаемость внимания.

***L.H. Makina*,[1] *D.Zh. Abildayeva*[2]**
[1]candidate of psychological sciences, dosent of department of the special education KazNPU named after Abai
[2] student 4 course of the specialty 5B010500 Defectology KazNPU named after Abai

RESEARCH PROBLEMS OF ATTENTION FEATURES OF THE ELDER HIGH SCHOOL LEARNERS WITH MILD AND MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract

This article examines the work on the study of problems of special attention of pupils of the senior school age with an easy and moderate degree of intellectual impairment. Information is given on the methods and techniques used to study the special attention of students in high school age with an easy and moderate degree of intellectual impairment. The levels of attention properties (stability, concentration, distributability, volume, switch ability) have been determined and the results of research carried out with the help of special techniques for pupils of senior school age with an easy and moderate degree of intellectual disability have been sanctified. Based on the results of the study, a comparative study was made of the attention properties of pupils of the senior school age with an easy and moderate degree of intellectual impairment. At the end of the study, suggestions and exercises were developed for teachers, psychologists of special schools and parents of children with intellectual disabilities.

Key words: cognitive processes, attention, children with intellectual disabilities, sustainability of attention, concentration of attention, attention distribution, attention span, switchability of attention.

Зейін – адамның қандай да бір психикалық іс - әрекетті орындау шарты. Зейін адамның психикалық өмірі, хаотикалық сезімдері, қобалжулары, ойлау, түйсіктердің ағылуы сынды ағымдарды белгілі бір бағыт бойынша жүргізетін психикалық құрылым болып табылады. Зейін өз бетімен өмір сүрмейді. Ол барлық таным процестерінің динамикалық жағы, сонымен қатар ойлау, қабылдау, қиял, естің ішінде көрінеді. Зейін – бұл қандай да бір объектіде, құбылыста немесе іс - әрекет түрінде ақыл – ойдың бағытталуы.

Зейін барлық психикалық процестермен байланысты, олардың ішінде, көбінесе, ес, ойлау, эмоция, ерік, қызығушылық және қанағаттанушылық, қарым – қатынаспен тығыз байланыста. Сонымен қатар зейін жеке тұлғаның бағыттылығы және қызығушылықтарымен тығыз байланысты. Бұның мінездемесі жеке тұлғаның объектіге және құбылысқа деген бағыттылығын көрсетеді.

Анықтаушы эксперимент негізінде келесі әдістерді пайдаландық:

- Арнайы (түзету) мектептің жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының медициналық, педагогикалық құжаттары, әлеуметтік паспорты, психологиялық – педагогикалық сипаттамаларымен танысу;
- Арнайы (түзету) мектептің мұғалім, психолог мамандарымен, зияты зақымдалған оқушылармен әңгімелесу;
- Арнайы (түзету) мектептің жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларын бақылау;
- Арнайы (түзету) мектептің жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін ерекшеліктерін анықтауға арналған әдістемелер көмегімен тәжірибе жасау;
- Сандық және сапалық талдаудың нәтижелерінің қорытындысы;
- Сандық және сапалық зерттеу нәтижелерін ұқсас қасиеттері немесе белгілері бойынша салыстыру.

Анықтаушы экспериментті бастап жүргізу барысында жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларнның таным үрдістерінің даму деңгейіне бақылау жүргізілді және олардың зейін ерекшелістерін анықтау мақсатында қарастырылды. Сыныптағы әр оқушының медициналық, педагогикалық жеке құжаттары қаралды. Бақылау әдісі күнделікті жүргізілетін сабақтарда, жеке және топтық сабақтарда, тәрбие сағаттарында, сонымен қатар ата-аналармен, сынып жетекшісімен, психологпен, тәрбиешілермен әңгімелесу үрдістерінде жүргізілді. Осы мәліметтерге сүйене отырып зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларына психологиялық-педагогикалық сипаттама жасалды.

Бақылау және әңгімелесу әдістері – жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының жаңа мәліметтерді қабылдауында, тапсырмаларды орындауында қиыншылықтардың зейін қасиеттерінің ерекшеліктеріне байланысты болатындығын көрсетті.

Анықтаушы эксперимент «№7 Даму интеллектуалдық қабілеті төмен балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп – интернатында» жүргізілді.

Экспериментальды зерттеу жұмысының мақсаты: жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін қасиеттерін (тұрақтылығын, шоғырлануын, көлемін, бөлінуін және қайта қосылуын) экспериментальды зерттеу.

Экспериментальды зерттеу жұмысының міндеттері:

1. Зейін қасиеттерін (тұрақтылығын, шоғырлануын, көлемін, бөлінуін және қайта қосылуын) экспериментальды зерттеуге әдістемелерді таңдап алу;
2. Зейін қасиеттерін (тұрақтылығын, шоғырлануын, көлемін, бөлінуін және қайта қосылуын) анықтайтын әдістемелерді жүргізетін жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларымен танысу;
3. Зейіннің қасиеттерін (тұрақтылығын, шоғырлануын, көлемін, бөлінуін және қайта қосылуын) анықтайтын әдістемелерді таңдалған жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларына жүргізу;
4. Таңдалған әдістемелердің көмегімен алынған эксперимент нәтижелерін талдау, өңдеу, салыстыру.

Зерттеу жұмысының әдістемелері:

1. Зейіннің тұрақтылығын анықтау (Бурдон әдістемесі)
2. Зейіннің шоғырлануын анықтау (Мюнстенберг әдістемесі)
3. Зейіннің көлемін анықтау («Есте сақтап нүкте қой» әдістемесі)
4. Зейіннің бөлінуін анықтау (Корректуралық сынақ (Бурдон әдістемесі))
5. Зейіннің қайта қосылуын анықтау («Үшбұрыштар» әдістемесі)

Таңдалған әдістемелер жоғарғы сынып жасындағы балалардың зейін қасиеттерін анықтауға арналған.

1. Зейіннің тұрақтылығын анықтау (Бурдон әдістемесі)

Мақсаты: Бурдонның корректуралық сынақ кестесінің көмегімен зейіннің тұрақтылығын анықтау.
Жабдықталуы: Бурдон кестесі, секундомер, қарындаш.
Мысалы: АРНВИТЛБЛРМВОЛЛМ
Әдістемені жүргізу барысы: Тәжірибенің мақсатымен таныстыра отырып, зерттелушіге алдын – ала дайындалған ретсіз орналасқан әріптер қатары бар арнайы бланк ұсынылады. Одан кейін алда тұрған жұмыс хабарланады: кестені мұқият қатар бойынша қарап отырып, «Е» әріпін көргенде бірден тік сызықпен үстінен сыз. Әрбір 60 секунд сайын зерттелушінің әріп қатарында келген жеріне белгі қойылып отырады. Барлығы 60 секундтан 5 рет уақыт беріледі.
Зерттеу нәтижесі: Зейіннің тұрақтылығы барлық тапсыраманы орындау барысында қарап шығу жылдамдығының өзгеруімен бағаланады. Нәтиже әрбір 60 секундқа бөлек мына формуламен есептеледі: $A = S / t$
Мұндағы, А – орындау қарқындылығы, S – қаралған әріптер қатарындағы әріп саны, t – орындау уақыты.

2. Зейіннің шоғырлануын анықтау (Мюнстенберг әдістемесі)

Мақсаты: Мюнстенбергтің сынақ бланкісінің көмегімен зейіннің шоғырлануын анықтау.
Жабдықталуы: Мюнстенбергтің сынақ бланкісі, қарындаш.
Мысалы: АЛМАРНОЛДҚЫСФКР
Әдістемені жүргізу барысы: Тәжірибенің мақсатымен таныстыра отырып, зерттелушіге алдын – ала дайындалған әріптер қатары бар сынақ кестесі ұсынылады. Одан кейін алда тұрған жұмыс хабарланады: мына әріптер қатарында 10 сөз жасырылған. Қатар бойынша әріптерді қарап отырып жасырылған сөздерді тауып, астын қарындашпен сыз.

Зерттеу нәтижесі: Бұл зерттеуде зейіннің шоғарлану деңгейінің көрсеткіші тапсырманы орындау уақытында жіберілген қателер саны және сөздердің астын сызуда, іздестіруде қалып қалған сөздер болып табылады. Кестеде барлығы 10 сөз берілген: алма, қыс, тарақ, жаз, аю, мектеп, сынып, қалам, доп, қала.

Егер зерттелуші: 10 сөз тапса – «Өте жақсы»; 7-9 сөз тапса – «Жақсы»; 5-6 сөз тапса – «Орташа»; 5 сөзден аз тапса – зейінінің шоғырлануы «нашар» деп бағаланады. Ескерту: әдістемеге керекті материал қазақ тіліне аударылды.

Зерттеу тұрақтылығын анықтауға арналған Бурдон әдістемесін талдау

Нәтиже бірінші және екінші берілген 60 секундқа бөлек мына формуламен есептелді: A = S / t. Мұндағы, A – орындау қарқындылығы, S – қаралған әріптер қатарындағы әріп саны, t – орындау уақыты. Көрсеткіштер формулаға салынып, әдістеме бойынша тексеру нәтижелері шығарылды. Зейіннің тұрақтылығын барлық тапсырманы орындау барысында қарап шығу жылдамдығының өзгеруімен бағаланды.

Жеңіл деңгейде зияты зақымдалған 4 оқушы алғашқы берілген уақытта әріптер қатарынан - 200 ден аса әріп, 9 оқушы – 100 ден аса әріп, 2 оқушы – 100 ден төмен әріп санын қарап шығып үлгерді. Екінші берілген уақытта 4 оқушы әріптер қатарынан - 200 ден аса әріп, 11 оқушы – 100 ден аса әріп санын қарап шығып үлгерді. Жеңіл деңгейде зияты зақымдалған оқушылар алғашқы берілген уақытқа қарағанда екінші берілген уақытта тапсырманы орындау қарқындылығын арттырып, нәтижені жақсырақ көрсетуге тырысты. Осыған сәйкес, бұл балалардың көрсеткен нәтижелерінің көрсеткіші жоғарылап отырды.

Орташа деңгейде зияты зақымдалған 2 оқушы алғашқы берілген уақытта әріптер қатарынан - 200 ден аса әріп, 3 оқушы – 100 ден аса әріп, 10 оқушы – 100 ден төмен әріп санын қарап шығып үлгерді. Екінші берілген уақытта 6 оқушы әріптер қатарынан – 100 ден аса әріп, 9 оқушы – 100 ден аз әріп санын қарап шығып үлгерді. Орташа деңгейде зияты зақымдалған оқушылар алғашқы берілген уақытқа қарағанда екінші берілген уақытта тапсырманы орындау қарқындылығын баяулатып, тез шаршап, тапсырманы орындауға деген қызығушылықтарының төмендігін көрсетті. Осыған сәйкес, бұл балалардың нәтижелерінің көрсеткіші төмендеп отырды.

Зейіннің шоғырлануын анықтауға арналған Мюнстенберг әдістемесін талдау

Зейіннің шоғарлану деңгейінің көрсеткішін тапсырманы орындау уақытында жіберілген қателер саны және сөздердің астын сызуда, іздестіруде қалып қалған сөздермен есептедік. Егер зерттелуші 10 сөз тапса – «Өте жақсы», 7-9 сөз тапса – «Жақсы», 5-6 сөз тапса – «Орташа», 5 сөзден аз тапса – зейінінің шоғырлануы «Нашар» деп бағаланды.

Жеңіл деңгейде зияты зақымдалған 7 оқушы берілген уақытта әріптер қатарынан – 7-9 сөз, 4 оқушы – 5-6 сөз, 4 оқушы – 5 тен аз сөз тауып үлгерді. Олардың көбі берілген нұсқауды дұрыс түсініп, әріптер қатарын ретімен қарап отырып, әріптерді буынға, буынды сөзге айналдырып жасырылған сөздерді тауып отырды. Келген жерін ұмытпай, тапсырманы әрі қарай жалғасытырды.

Орташа деңгейде зияты зақымдалған 1 оқушы ғана берілген уақытта әріптер қатарынан – 7 сөз тапса, 12 оқушы – 3 тен аз сөз тауып үлгерсе, қалған 2 оқушы мүлде тапсырманы орындай алмады. Олардың көбі берілген нұсқауды түсінбеді, әріптер қатарын ретімен қарамай, жай қарап отырды. Тек алғашқы әріптерде «АЛМА» сөзін тауып, сызып отырды. Ол сөзді сызып болған соң берілген нұсқауды мүлде ұмытып, тапсырманы жалғастырмай, зерттеуге арналған материалға қарап отырумен уақыттарын өткізді.

Нәтижесінде, орта есеппен жеңіл деңгейде зияты зақымдалған оқушылар – 6,07 сөз тауып «Орташа» көрсеткіш көрсетсе, орташа деңгейде зияты зақымдалған оқушылар – 1,8 сөз тауып «Нашар» көрсеткіш көрсетті.

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының тапсырманы орындау ерекшеліктеріне сәйкес критерийлер мен деңгейлері

Жоғары деңгей	Берілген тапсырманы толығымен дұрыс түсініп, қызығушылықпен, бар ынтасымен, жауапкершілікпен, белсенділікпен, ұқыптылықпен орындаған оқушылар;
Орташа деңгей	Берілген тапсырманы түсініп, бірақ өз ойын жеткізе алмай, өзіне сенімді болмай қиналып орындаған оқушылар;
Төмен деңгей	Берілген тапсырманы түсінбей, жауап беруге қиналған немесе мүлде орындамаған оқушылар.

Зерттеу нәтижесіне қарай, жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларын критерийлерге сүйене отырып, деңгейлерге бөлдік. Жеңіл деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының пайыздық көрсеткіші 1 – кестеде көрсетілсе, орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының пайыздық көрсеткіші 2 – кестеде көрсетілген.

Кесте 1

Жеңіл деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының әдістемелер бойынша деңгейлік көрсеткіштері

№	Әдістеме атауы	Жоғары деңгей		Орташа деңгей		Төмен деңгей	
1	Зейіннің тұрақтылы-ғын анықтау (Бурдон әдістемесі)	26,7%	26,7%	60 %	73,3%	13,3%	0 %
2	Зейіннің шоғырла-нуын анықтау (Мюн-стенберг әдістемесі)	46,6 %		26,7 %		26,7 %	
3	Зейіннің көлемін анықтау («Есте сақтап нүкте қой» әдістемесі)	80 %		20 %		0 %	
4	Зейіннің бөлінуін анықтау (Корректура-лық сынақ)	93,3 %		6,7 %		0 %	
5	Зейіннің қайта қосы-луын анықтау («Үш-бұрыштар»әдістемесі)	46,7 %		6,6 %		46,7 %	

Кесте 2

Орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының әдістемелер бойынша деңгейлік көрсеткіштері

№	Әдістеме атауы	Жоғары деңгей		Орташа деңгей		Төмен деңгей	
1	Зейіннің тұрақтылы-ғын анықтау (Бурдон әдістемесі)	13,3%	0 %	20 %	40 %	66,7%	60 %
2	Зейіннің шоғырла-нуын анықтау (Мюн-стенберг әдістемесі)	6,7 %		0 %		93,3 %	
3	Зейіннің көлемін анықтау («Есте сақтап нүкте қой» әдістемесі)	26,7 %		33,3 %		40 %	
4	Зейіннің бөлінуін анықтау (Корректура-лық сынақ)	40 %		20 %		40 %	
5	Зейіннің қайта қосы-луын анықтау («Үш-бұрыштар»әдістемесі)	26,7 %		0 %		73,3 %	

Зерттеу жұмысын орындауға жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін ерекшеліктерін анықтап, салыстырмалы сипаттама беру мақсаты қойылды.

Зерттеу жұмысына жеңіл деңгейде зияты зақымдалған 15 оқушы және орташа деңгейде зияты зақымдалған 15 жоғарғы сынып оқушылары қатысты. Зейін қасиеттері: тұрақтылығын анықтау мақсатында - Бурдон әдістемесі, шоғырлануын анықтау мақсатында - Мюнстенберг әдістемесі, көлемін анықтау мақсатында - «Есте сақтап нүкте қой» әдістемесі, бөлінуін анықтау мақсатында - корректуралық сынақ, қайта-қосылуын анықтау үшін - «Үшбұрыштар» әдістемесі қолданылды.

Барлық әдістемелер бойынша дерлік тапсырмаларды орындау табысты болды. Мюнстенберг әдістемесінің тапсырмасын орындауда оқушылардың түрлі қиындықтармен кездескендігі байқалды.

Бурдон және «Үшбұрыштар» әдістемесінің нәтижесін талдау барысында жеңіл деңгейде зияты зақымдалған оқушылардың зейіндерінің тұрақтылығы мен қайта қосылуының орташа деңгейде екендігіне, орташа деңгейде зияты зақымдалған оқушылардың зейіндерінің тұрақтылығы мен қайта қосылуының төменгі деңгейде сақталғандығына көз жеткіздік.

Мюнстенберг және «Есте сақтап нүкте қой» әдістемелері бойынша жеңіл деңгейде зияты зақымдалған оқушылардың зейіндерінің шоғырлануы мен көлемі жоғары деңгейде екендігіне, орташа деңгейде зияты зақымдалған оқушылардың зейіндерінің шоғырлану қасиеті мен көлемі төменгі деңгейде екендігіне көз жеткіздік.

Корректуралық сынақ жүргізудің нәтижесі бойынша оқушылардың зейіндерінің бөліну қасиеттері жеңіл деңгейде зияты зақымдалған оқушыларда жоғары деңгей, орташа деңгейде зияты зақымдалған оқушыларда орташа деңгейде екендігін көрсетті.

Эксперимент нәтижелерін қорытындылай келе, жеңіл және орташа деңгейдегі зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының зейін қасиеттерінде, салыстыра келгенде, айтарлықтай айырмашылықтардың бар екендігін байқадық.

Зерттеу жұмысын талдай келе мынадай қорытындыға келеміз: біздің зерттеу жұмысымыздың мақсаты мен міндеттеріне қол жеткізілді, болжам дәлелденді. Сонымен қатар, арнайы мектеп мұғалімдері, психолог мамандары мен зияты зақымдалған оқушылардың ата-аналарына арналған ұсыныстар мен жаттығулар әзірледі. Олар өз кезегінде оқушылардың зейін қасиеттерін дамытуға зор ықпал етеді.

Біздің зерттеу жұмысымыздың мәліметтері жеңіл және орташа деңгейде зияты зақымдалған оқушыларға тиімді, дұрыс әрі нәтижелі педагогикалық - психологиялық және коррекциялық (түзету) көмек көрсетуге, танымдық процестерін дамытуға зор үлесін қосатын құнды материал болатынына сенеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1.Намазбаева Ж.И. Психология. Тұлғаның қасиеттері. Зейін. Алматы қ., «Принтс», 2005жыл, 217-226 бет.

2. Жақыпов С. Жалпы психология негіздері. Зейін. Алматы қ., «Алла Прима», 2012 жыл, 106 – 118 бет.

3. Жарықбаев Қ. Психология. Зейін. Алматы қ., «Дарын», 2010 жыл, 614 - 645бет.

4. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Психология. Активность. Понятие о внимании. Москва, «Академия», 2006 жыл, 227 – 233 бет.

5. Баскакова И.А. Внимание школьников олигофренов. Москва, 2001 жыл, 7-35 бет.

6. С.Я. Рубинштейн. Психология умственно отсталого ребенка. Внимание. Москва, Просвещение, 1986 жыл, 140-146 бет.

УДК 37.018.1(091)

МНРТИ 14.29.31

Хамитова Ә.Ғ.[1], Макина Л.Х[2]

[1]Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500 – «Дефектология» (Олигофренопедагогика) 4курс студенті, khamitovaasima@mail.ru

[2 1]Ғылыми жетекшісі Абай атындағы ҚазҰПУ пс.ғ к, доцент,

ЦЕРЕБРАЛЬДЫ САЛ АУРУЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ЖҰМЫСЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Мақалада церебральды сал ауруы бал балардың ата-аналарымен жүргізілетін жұмыс ерекшеліктері мен оны зерттеу әдістері мен әдістемелері қарастырылған.Мүмкіндігі шектеулі баланың дүниеге келуінің өзі отбасына жағымды әсер етпейді. Отбасында мүмкіндігі шектеулі баланың дүниеге келуі барлық ата-аналарға бірдей әсер ете бермейді, бірақ көп жағдайда көбісі «травмалық неврозға» алып келетін психологиялық күйзеліске ұшырайды, бұл бастан кешкен психикалық шоктың нәтижесінде ми қызметінің бұзылысы. Осы орайда, ата-аналарға психолог тарапынан көмек көрсетіліп, психологиялық шаралар, тренингтер өткізілуі қажет.

Түйін сөздер:церебральды сал ауруы, психологиялық кеңес, травмалық невроз, күйзеліс,мүмкіндігі шектеулі балалар, әлеуметтік бейімделу.

Хамитова А.Г[1] , Макина Л.Х.[2]

[1]студентка4курса, 5B010500 –«Дефектология» (Олигофренопедагогика),
khamitovaasima@mail.ru

[2]Научный руководитель
кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая,

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАБОТЫС РОДИТЕЛЯМИ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДЦП

Аннтотация

В статье раскрыта роль родителей в становлении личности детей с ДЦП. В ходе исследования нами были избраны специальные методы и методики. Для определения продуктивности работы психолога в специальной школе и для определения психологических, эмоциональных переживаний родителей в воспитании детей с родителями был проведен психологический вербально-коммуникативный метод беседы и анкета, разработанной В.В.Ткачевой. Обсуждается мнение родителей о консультационной работе психолога.

Ключевые слова: методы, методики, детский церебральный паралич, эмоциональное переживание, травма, консультационная работа.

Khamitova A.G[1] . MakinaL.Kh[2]
[1]*student of KazNPU named after Abai, 4course, Department of Special Education,* khamitovaasima@mail.ru
[2]*Candidate of psychology sciences, assistant professor, KazNPUnamed after Abai Scientific supervisor*

EXPERIMENTAL ANALYSIS OF THE RESEARCHOF PARENTS, WHO HAVE CHILDRENS WITH CEREBRAL PALSY

Absrtract

In the article, at first, exposed the role of parents in becoming personality of children with cerebral palsy. In the time of researching we chose special methods. To determine the productivity of the work of a psychologist in a special correctional school and parent’s responses chose a method of talking and questionnaire for parents. Parent’s opinion about the counselling psychologist’s work are discussed.

Key words:children with cerebral palsy, counselling work, special methods, personality, questionnaire.

Психологиялық зерттеу бұл - баланың психикалық дамуын анықтау және жоғары психикалық функцияларының қызмет жағдайын бағалау ғана емес, олардың отбасындағы ата-анасымен қарым-қатнасына да бірге мән беру болып табылады. Отбасына мүмкіндігі шектеулі баланың дүниеге келуін ата-аналардың адекватты түрде қабылдауы отбасының ары қарай өмірінің жеңілдеуіне ықпал етуі мүмкін. Осы жағдайды тиімді шешу үшін ата-аналардың ерекше баласының өзіне тән мінездемесі мен қажеттіліктерін білуі тиіс. Көп жағдайда бұл ата-аналарға оңайға түсе бермейтіндіктен, кәсіби мамандардың көмегіне жүгінуге тура келеді. Сол себепті, психологиялық-педагогикалық кеңес беру жағдайларында психологиялық зерттеу жүргізудің ерекшелігі ол тек арнайы мекемелерге балаларды жинақтау жағдайында ғана емес, сонымен қатар, осы балаларды тәрбиелейтін ата-аналарға арналған көмек көрсету болып табылады. Жұмыс барысында міндетті түрде ізгілікті ұстанымдарын басшылыққа ала отырып, баламен қатынаста оған зиян келтіретін кез-келген сөз бен әрекеттерден аулақ бола отырып сергек жұмыс жасау керек. Зерттеудің әртүрлі экспериментальды-психологиялық әдістерін қолданғанда, сонымен қатар «сараптама мотивін» жасағанда да, салмақты, ақырын-сыпайы мәнерді сақтау керек, балаға, ата-анамен қарым-қатынасына қатысты және оның әрекетіне қатысты кесімді баға беруден, оны зерттеу барысында мақтау мен қолдаудан бас тарту қажет. Отбасын психоәлеуметтік зерттеудің негізгі әдістеріне бақылау мен эксперимент жатады.Қосымша әдістер ретінде интервью-әңгіме,зерттелушілер туралы құжаттарды зерттеу, олардың іс-әрекеттерін талдау,сауалнамалар жүргізу, тест, анкеталау жатады.

Анықтаушы эксперимент Алматы қалалық «Аяқ қолы кемтар балаларға арналған №2 арнайы(түзету) мектеп-интернатында» жүргізілді. Анықтаушы экспериментке 2«а», 6«а», 10«а» сыныбынан 30 ата-ана қатысты.

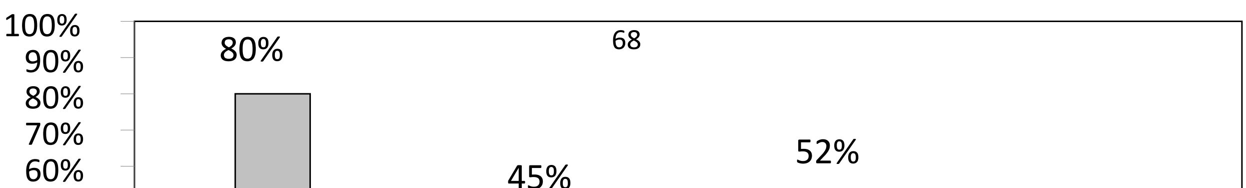
Зерттеу жұмысы барысында ата-аналармен әңгімелесу әдісі арқылы жалпы мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеуде кездесетін қиындықтар жайында келесідей сұрақтар тізімі қойылды және ата-аналардың жауабы төмендегідей болды.

Кесте 1
Әңгімелесу әдісі бойынша ата-аналардың жауаптарын бағалау критерийлері

Жоғары деңгей	7-10 балл	Қойылған сұрақтарды толығымен түсініп, аса қызығушылықпен,жауапкершілікпен,белсенділікпен, ұқыпты- лықпен жауап беруші ата-аналар(60%);
Орташа деңгей	4-6 балл	Қойылған сұрақтарды түсініп, бірақ өз ойын жеткізе алмай, өзіне сенімді болмай қиналған ата-аналар(30%);
Төмен деңгей	0-3 балл	Қойылған сұрақтарға жауап беруден бас тартқан ата-аналар.(10%).

Ата-аналармен әңгімелесу әдісі арқылы психолог жұмысына зерттеу жүргізілді және төмендегідей жауаптар алынды.

1.Сіз ақылы түрде жеке психолог мамандарға қаралып, кеңес алып көрдіңізбе	1.-иа,-15% -жоқ, -80 % -бұл туралы бұрын ойланып көрмеппін -5%
2.Сіз туыстарыңызбен жиындарда балаңызды үнемі ертіп жүресізбе?	2.-иа, - 80% -жоқ - 20%
3.Балаңызбен араңыздағы түсініспеушілікте өзіңізді жиі кінәлі санайсызба?	3. иа, - 60% -2 жауап беруге қиналамын- 40%
4.Психолог сізбен және балаңызбен жеке жұмыстар жасайды ма?	4. -жоқ - 48% -иа, - 52%
5.Психолог балаңызбен аптасына қанша сағат жұмыс жасайтынын білесізбе?	5.-иа-90% , жоқ -10%
6.Психологтың сабағына қатыстыңыз ба?	6.иа-70% , жоқ-30%
7.Психологтан балаңызға қатысты кеңестер алып тұрасызба?	7.иа, -68%, жоқ-42%
8.Психолог кеңестерінің сізге көмегі тиді ме?	8.иа-55% , жоқ, кеңестер алмадым дегендер-45%
9.Психолог сіздерді арнайы тренингтерге шақырадыма?	9.иа, 1-2 рет қатысқаным бар -45% жоқ-55%
10.Психолог жұмысына көңіліңіз толадыма?	10.өте жақсы-80% , орташа-20%



Сурет 2
Ата-аналармен жүргізген әңгімелесу әдісінің нәтижесі
Әңгімелесу әдісін қорытындылай келе, нәтижесі «қанағаттанарлықтай» болды.

Сауалнама ақпараттың дәлдігі мен жүйелігін қамтамасыз етеді. Бұл әдіс экономикалық тұрғыдан да тиімді, яғни оған шығын, уақыт және құрал аз жұмсалады. Церебральды сал ауруы бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналардың психологиялық жағдайын, тәрбиелеу позицияларын анықтау мақсатында В.В.Ткачеваның «Мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиейлетін ата-аналардың тәрбиелеу позициясын анықтауға» арналған сауалнама жұмысын жүргіздік. Сауалнама нәтижесі үш шкала бойынша шығарылды. Шкалалар:

-*«Эмоцияналды қабылдау-Баланы шеттету»* шкаласы;
-*«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу»*шкаласы;
- *«Адекватты-Адекватты емес қарым-қатынас жасау»* шкаласы.
Ата-аналарға жүргізілген сауалнамада келесідей сұрақтар кездесті:
-Балаңыздың қалауы мен көңіл-күйін табу қиынға соғадыма?
-Балаңызды осы күйінде қабылдай аласызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызбен бос уақытыңызды өткізуді ұнатасызба: ойнау, оқу, серуендеу, демалу?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызбен қарым-қатынасқа түсенде жылылық танытасызба(құшағыңызға қысу, басынан сипау)?
А)иа Б)жоқ
-Балаңыз бір жерін ұрып алса, жарақаттанып қалса, көңіл күйі төмен болса уайымдайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Баламен эмоцияналды қарым-қатынас орнаттыңызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңыздың күлкісі ұнайма?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызға көңіліңіз толадыма?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызға ерекше күтімді қажет ететінін қабылдай аласызба?
А)иа Б)жоқ
-Осы мәселелерді өз күшіңізбен шеше аламын деп ойлайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңыз білім алатын мекемеден кәсіби көмекті қажет етесізбе?
А)иа Б)жоқ
-Педагогикалық әдебиеттерді оқисызба? Оқысаңыз, атап кетіңіз
А)иа Б)жоқ
-Балаңыздың арнайы мектепте білім алуы оның қиындықтарын жеңуге толықтай көмектесе алады деп ойлайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңыздың дамуының жақсаруына сіздің жеке көмегіңіз әсер етеді деп ойлайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңыздың болашағы басқа балалардан өзгеше болады деп ойлайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Өзіңізді бала тәрбиесінде міндетті деп санайсызба?

А)иа Б)жоқ
-Тәрбие үрдісі тек балаңызға ғана емес, өзіңізге де әсер етеді дп ойлайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызды кінәлі болғаны үшін физикалық тұрғыдан жазалау қажет деп санайсызба(белдік, шапалақ)?
А)иа Б)жоқ
-Балаңыздың еркелігіне сабырлылық танытасызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызды жиі мақтайсызба?
А)иа Б)жоқ
-Балаға дауыс көтеретін жағдайлар жиі болама?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызды жаза ретінде қараңғы бөлмеде қалдырып көрдіңізбе?
А)иа Б)жоқ
-Балаңызды үлкен адам ретінде қабылдап, әңгімелесе аласызба?
А)иа Б)жоқ
-Баланы мадақтаудың қай түрін қолданасыз?
-сыйлық;
-мақтау;
-еркелету.
Жасалған жұмыстың нәтижесіне қарай критерийлерге сүйене отырып, церебральды сал ауруы бар ата-аналарды сауалнама бойынша үш шкалаға бөлу арқылы келесі деңгейлерге бөлдік:

Кесте 2
«Эмоцияналды қабылдау – Баланы шеттету» көрсеткіші бойынша зерттеу нәтижелері

Балл	Деңгей	Ата-ана саны (2сынып)	Ата-ана саны (6сынып)	Ата-ана саны (10сынып)
7-10	Жоғары	2	2	1
4-6	Орташа	4	4	5
0-3	Төмен	4	4	4

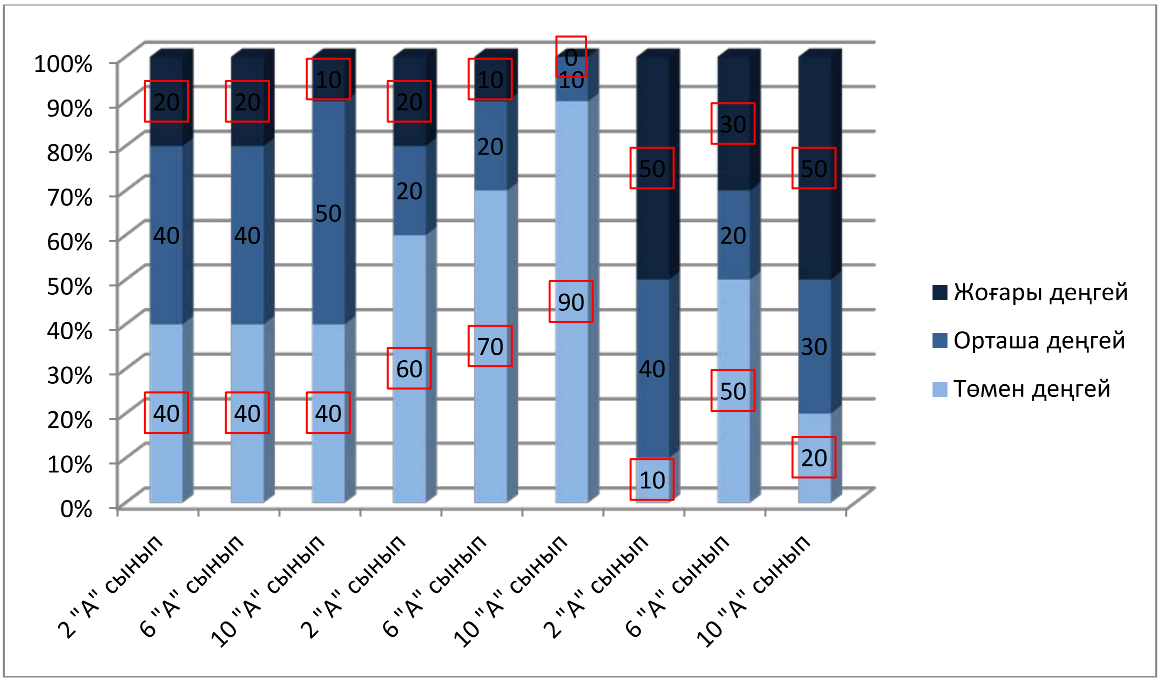
Кесте 3
«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу» көрсеткіші бойынша зерттеу нәтижелері

Балл	Деңгей	Ата-ана саны (2сынып)	Ата-ана саны (6сынып)	Ата-ана саны (10сынып)
7-10	Жоғары	2	1	0
4-6	Орташа	2	2	1
0-3	Төмен	6	7	9

Кесте 4
«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу» шкаласы бойынша зерттеу нәтижелері

Балл	Деңгей	Ата-ана саны (2сынып)	Ата-ана саны (6сынып)	Ата-ана саны (10сынып)
7-10	Жоғары	5	3	5
4-6	Орташа	4	2	3

0-3	Төмен	1	5	2



Сурет 3
«Эмоцияналды қабылдау – Баланы шеттету», «Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу», «Адекватты-Адекватты емес қарым-қатынас жасау» шкалалары бойынша 2 «А», 6 «А», 10 «А» сыныбының зерттеу деңгейлері

Осы арқылы мынадай нәтижелерге қол жеткіздік:
Біріншісі - 2-ші «А» сыныбының ата-аналары. (30-45 жас). 10ата-ана қатысты.
«Эмоцияналды қабылдау-Баланы шеттету» шкаласы бойынша 20% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(2 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(4ата-ана) 40% көрсеткішке ие, ал қалған 40% - ы төмен деңгей (4 ата-ана) көрсетті.
*«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу»*шкаласы бойынша 20% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(2 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(2ата-ана) 20% көрсеткішке ие, ал қалған 60% - ы төмен деңгей (6 ата-ана) көрсетті.
Баламен *«Адекватты-Адекватты емес қарым-қатынас жасау»* шкаласы бойынша 50% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(5 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(4ата-ана) 40% көрсеткішке ие, ал қалған 10% - ы төмен деңгей (1ата-ана) көрсетті.
Екіншісі - 6-шы «а» сыныбының ата-аналары. (30-45 жас). 10 – ата-ана қатысты.
«Эмоцияналды қабылдау-Баланы шеттету» шкаласы бойынша 20% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(2 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(4ата-ана) 40% көрсеткішке ие, ал қалған 40% - ы төмен деңгей (4 ата-ана) көрсетті.
*«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу»*шкаласы бойынша 10% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(1 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(2ата-ана) 20% көрсеткішке ие, ал қалған 70% - ы төмен деңгей (7 ата-ана) көрсетті.
Баламен *«Адекватты-Адекватты емес қарым-қатынас жасау»* шкаласы бойынша 30% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(3 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(2ата-ана) 20% көрсеткішке ие, ал қалған 50% - ы төмен деңгей (5 ата-ана) көрсетті.
Үшіншісі - 10-шы «а» сыныбы ата-аналары. (35-50 жас). 10 – ата-ана қатысы.
«Эмоцияналды қабылдау-Баланы шеттету» шкаласы бойынша 10% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(1 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(5ата-ана) 50% көрсеткішке ие, ал қалған 40% - ы төмен деңгей (4 ата-ана) көрсетті.

*«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу»*шкаласы бойынша 0% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(0 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(1ата-ана) 10% көрсеткішке ие, ал қалған 90% - ы төмен деңгей (9 ата-ана) көрсетті.

Баламен *«Адекватты-Адекватты емес қарым-қатынас жасау»* шкаласы бойынша 50% көрсеткіші - сауалнамны орындауда жоғарғы деңгейді көрсетті(5 ата-ана), орташа деңгейдегі ата-аналар(3ата-ана) 30% көрсеткішке ие, ал қалған 20% - ы төмен деңгей (2 ата-ана) көрсетті.

Біз мұнда сауалнамаға 2-6 сынып ата-аналарының *«Эмоцияналды қабылдау-Баланы шеттету»* шкаласы бойынша жақсы жауап бере алғандығын көреміз.

*«Бала кемістігін түсіну-Бала мәселесін түсінбеу»*шкаласы бойынша барлық ата-аналар төмен деңгей көрсетті. Мұның бірден-бір себебі барлық дерлік ата-аналардың педагогикалық әдебиеттерді оқымауы болып табылады.

Баламен *«Адекватты-Адекватты емес қарым-қатынас жасау»* шкаласы бойынша 2-10 сынып ата-аналары жоғары деңгейді көрсетті.

Осылайша, церебральды сал ауруы бар балалардың бейімделуі мен отбасының және қоғамның толық мүшесі ретінде әлеуметтенуінде психологтардың алатын орны ерекше екені белгілі . Зерттеу жұмысы кезінде ата-аналармен жүргізілетін кеңесте психологтар көптеген қиыншылықтарға кезікті.Осы мәселені шешу мақсатында дипломдық жұмыста мектеп-интернаттың ата-аналарына, психолог мамандарға арналған нұсқаулықтар көрсетілді.

Пайданылған әдебиеттер тізімі

1. *Көмекбаева Л.К. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті ұйымдастыру. - А, 2003 ж.16б.*
2. *Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями. Москва, 2013. 179с.-182с.*
3. *Шипицина Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение ребенка. Москва,2003. 86с.-87с.*
4. *М.В.Ипполитова, Р.Д.Бабенкова, Е.М.Мастюкова.Воспитание детей с ДЦП в семье.Москва, 2006.96с.*

УДК 376.3
МРНТИ 14.29.29

I.Denisova,

PhD of Special Education Department, KazNPU.named after Aba, Almaty

THE DIFFERENTIATED APPROACH TO SELECTION OF LOGORHYTHMIC MATERIAL

Abstract

The 20 percent among children with limited abilities in Kazakhstan (more than 30 thousand) are the children with heavy violations of the speech, which, according to the legislation, receive correctional and educational services in the conditions of the special organizations of education. Logopedic (correctional) rhythmics as an obligatory subject is included into a correctional component of the Standard curriculum of special schools for children with heavy violations of the speech.

Article is devoted to problems of speech development to questions of logorhythmic impact on children with different forms of speech pathology. Correctional rhythmic is one of the most effective methods of speaking skills forming . For good result in speaking and writing it is necessary to use differential practical receptions and means. It must be different for different categories of children with the broken speech . The author confirms with results of pilot studies the thesis about need of the differentiated use the logorhythmic means in work of the speech-therapist

Keywords: children with limited possibilities, logorhythmic impact, the differentiated approach to selection of material

Денисова И.А.,

к.п.н., ст. преп. кафедры специального образования КазНПУим.Абая, irenadenisova@mail.ru

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ ЛОГОРИТМИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация

Пятую часть из числа детей с ограниченными возможностями в Казахстане (более 30 тысяч) составляют дети с тяжелыми нарушениями речи, которые, согласно законодательству, получают коррекционные и образовательные услуги в условиях специальных организаций образования (по данным

Республиканской психолого-медико-педагогической комиссии). Логопедическая (коррекционная) ритмика как обязательный предмет входит в коррекционный компонент Типового учебного плана специальных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Статья посвящена вопросам логоритмического воздействия на детей с разными формами речевой патологии. Использование логоритмических средств логопедом должно проводиться с учетом структуры дефекта Результатами экспериментальных исследований автор подтверждает тезис о необходимости дифференцированного использования логоритмических средств в работе логопеда.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, логоритмическое воздействие, дифференцированный подход, отбор материала

И.А.Денисова

п. г. к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы білім беру к кафедрасыныңаға оқытушысы

Андатпа

Дамуы зақымдалған балалардың қатарынан бесінші бөлігі (30 мыңнан астам) сөйлеу қабілеті зақымдалған, олар заңға сәйкес, арнайы білім беру ұйымдарында түзеу және білім беру қызметтерін алады (басындағы РПМПК мәліметі). Логопедиялық (түзету) ритмикалық сабағы дамуында күрделі сөйлеу тілінің бұзылыстары бар арнайы мектептін Типтік оқу жоспарының міндетті пәні болып саналады.Бұл мақала сөйлеу қабілетінде зақымдары бар балаларға логоритмиканың әсерін зерттейді. Эксперименттік нәтижелері бойынша автор логоритмикалық құралдарының логопедтың жұмысында саралап пайдаланудың қажеттілігін растайды.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, логоритмикалық әсері, саралап оқыту, материалды іріктеу

Historically logopedic rhythmics is perceived as a system of motor exercises in which different movements (of torso, head, arms and legs) are combined with music and speech material utterance, such as phrases, words, syllables and sounds (В.А.Гиляровский, Т.А.Власова, Г.А.Волкова и др) [1] .

In the meantime special literature views logopedic rhythmic as an effective way to impact different psycholocomotive sensory dysfunctions by the means of movement systems combined with music and wording. G. A. Volkova developed on the ideas of V. A. Griner and N. S. Samoylenko. According to Volkova, wide usage of rhytmical practices is recommended when dealing with non-verbal and verbal dysfunctions.

Thanks to G. A. Volkova, logorhythmical practices have found a wide range of applications in therapy aimed at preschool and early-school-age children suffering from a wide range of verbal dysfunctions such as Благодаря ученому Г.А. Волковой, методика воздействия средствами логопедической ритмики нашла широкое применение в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими такие нарушения речи, как dyslalia, dysarthria, rhinolalia, alalia, stuttering, voice disorders, tachylogia, bradilaliya, stuttering. But still correctional work with children suffering from general verbal underdevelopment combined with different concomitant sensory and motor dysfunctions is a major problem for specialists since these groups of children are characterized by various roots of their dysfunctions and instability of its clinical indications.

E. Kilinska-Evertovska emphasized that worldwide-acclaimed Jak-Dalkrose rhytmical method helps to develop children activity, attention, intelligence, verbal functions and impressionability. Motions are executed freely, almost as they are ‘flowing’ along with the music. It aids to perform rhythmical exercises with no regards to child’s IQ, sensory, motor and physical level provided that these exercises are selected differentially - minding children’s typological and individual characteristics.

Bearing that in mind we have formed a following hypothesis: If logorhythmical exercises for children with combined pathology are selected differentially, minding its concomitant disorder, then effectivity of verbal disorder therapy rises significantly. Five children with heavy verbal dysfunctions were selected for experimental work. Three of these children have been diagnosed with general verbal underdevelopment of 3-rd level concomitant with alalia and stuttering. Two of them have had a general verbal underdevelopment combined with sensory and motor anomalies. A control group of 5 children have had analogical verbal dysfunctions.

The main criteria of student’s achievement assessment was effectiveness and quality of individual correctional-verbal work plan (ICVWP) fulfillment. Scaling was conducted according to Ingenkamp constant: ICVWP fulfillment less than 75% is to be perceived as an ‘insignificant progress’. ‘Significant progress’ in ICVWP fulfillment is 75%-100%. And, eventually, a ‘Qualitative breakthrough’ level would be granted with 100% ICVWP fulfillment. ‘Qualitative breakthrough’ level showed significant changes in child’s verbal abilities.

The essence of experimantal education is precise selection of logorhythmical material conducted by speech therapist. The selection was based on each student's characteristics. Meanwhile the treatment of children with general verbal dysfunctions of 3-rd level without concomitant disorders was conducted according to methodical recommendations by G. A. Volkova. The fourth participant of the experiment (Chinghiz K.) was diagnosed with Cerebral palsy and several other motor dysfunctions. His treatment was based on methodics by Zhigoreva M. V.. The fifth experiment participant (Sergey Sh.) was diagnosed with hearing loss of 2-3 level. His treatment included phonetic rhythmics elements introduced by T. M. Vlasova and A. N. Phafenrodt.

In the process of Chinghiz's treatment we have noticed an interesting correlation of verbal ability and motor sphere. It is known that children with cerebral palsy tend to show low muscular tonus, lower body balance abilities along with reduced movement coordination, tremor and hypermetria. The gait lacks confidence and balance, torso performs a lot of swaying movement in order to sustain balance. Chinghiz trips quite often, synchronicity and rhythm are unstable. Speech legibility (alike general movement clarity) is lessened, he showed difficulties in performing and sustaining articulation as well as difficulties in sustaining body pose. Mimics and voice are listless, voice is harsh. Lack of breath synchronicity is noticed as well as lack of intonation when speaking. But the most important part of our observations is that Chinghiz showed difficulties when planning his speech. He would make several repetitions of a word and often would start a sentence over without finishing it.

When organizing an experiment we had to bear in mind all these symptoms and select exercises specifically aimed at elimination of them. These exercises are described in detail in special programme for correctional rhythmics for children with broken movement. Therapy with elements of kynesiology have had a positive effect on Chinghiz's condition; general movement enhancement was observed as well as better body balance and pose sustenance.

Along with that we have selected a number of exercises for other student - minding structure of their verbal disorder as well as other psychical, sensory and motor dysfunctions. A half-year work result have shown that such an approach has many advantages compared to conventional methods. More than a half of a group (3 children) have shown 'qualitative breakthrough' in their speech development according to 3 parameters: syllable structure, lexical and grammatical development and coherent speech. The results are provided in Tab #1.

Аналогично осуществлялся подбор упражнений и для других учащихся.- с учетом структуры речевого дефекта и, кроме того, с учетом связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психического, сенсорного и моторного развития ребенка . Результаты полугодовой работы показали преимущества такого подхода к подбору ритмических упражнений для индивидуальных логопедических занятий: более половины участников экспериментальной группы (3 чел) показали качественный скачок в развитии речи по 3-м параметрам: слоговая структура, лексико-грамматическое развитие и связная речь . Результаты представлены в таблице 1

Tab #1

Experimental group			Control Group			
Coherent speech	Lexical and grammatical structure	Syllable structure	Coherent speech	Lexical and grammatical structure	Syllable structure	
0	2	1	5	3	4	Insignificant progress
3	2	3	-	2	1	Significant Progress
2	1	1	-	-	-	Qualitative breakthrough

Pathogenetical analysis of dysfunction structure is very important when selecting a methodology for correctional education. This approach implies more detailed analysis of root verbal disorder as well as identification of concomitant disorders.

Inclusion of logopedic rhythmics elements into an educational programme opens additional opportunities in educational proccess.

References

1 Anthology of logopedics. The item p L. S. Volkova - M., 1997

2. G. A. Volkova. Logopedic rhythmics. - M, 1983

3. E. Kilinska-Evertovsk. Rhythmics. The textbook for higher education institutions. – M. 2001

4. M. V Zhigoreva. Logoritmika for children with NODA - M., 2004

5. T. M. Vlasova and A. N. Pfafenrodt. Phonetic rhythmics. - M.2000

6. Zhukova P. S., Mastyukov R. M, Filicheva T. B. Overcoming the general underdevelopment of the speech at preschool children: The book for the logopedist. 2nd prod., reslave. - M.: 1990.

УДК 376-056.36:75
МРНТИ 14 .29.21

А.Ш Қалмаханбет[1], Л.Х.Макина[2]

[1]Абай атындағы ҚазҰПУ Педагогика және психология институты «Олигофренопедагогика» мамандығының 4 курс (4жылдық)студенті, aidana.n_9593@mail.ru

[2]Ғылыми жетекшісі ҚазҰПУ пс.ғ.к.,доцент

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН(ПДТ) БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА БЕЙНЕЛЕУ ӨНЕРІ САБАҒЫ БАРЫСЫНДА КЕҢІСТІКТІ БАҒДАРЛАУЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андатпа

Кез келген қоғамда , даму дәрежесі қаншалықты жоғары болғанына қарамастан , әлеуметтік қиындықтар болып тұрады.Осындай себептердің салдарынан , қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған мүмкіндігі шектеулі балалар күннен-күнге көбеюде.

Ұсынылған мақалада психикалық дамуы тежелген(ПДТ) бастауыш сынып оқушыларында бейнелеу өнері сабағы барысында кеңістікті бағдарлауының қалыптасу ерекшеліктерінеталдау жасалған.Оқушыларда қажетті адамгершілік түсініктері, мәдениеттілік дағдылары қалыптасады.Писхикалық дамуы тежелгенбалалардыбастауышсыныпкезеңіненбастап, оқыту-тәрбиелеужұмысыменарнайытүзетедамытуарқылыкеңістіктікұғымынтүсінуменқолданусапасынарттыру, байытужәнеойлауәрекетініңсәттідамуынажағдайжасау жәнебейнелеу сабағанда кеңістікті бағдарлаудың қалыптасу ерекшеліктері, қоршаған ортаға бейімдеу туралы айтылған.

Түйін сөздер:Психикалық дамуы тежелген(ПДТ),бейнелеу өнері,кеңістіктікұғымы,арнайытүзете-дамыту,арнайы мектеп**.**

Калмаханбет А.Ш.,[1] Макина Л.Х.[2]

[1]студентка 4курса, 5В010500 –«Дефектология» (Олигофренопедагогика),

[2]Научный руководитель
кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая,

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ДЦП

Аннтотация

В любом социуме ,не смотря на уровень развития ,есть трудности. Поэтому количество нуждающихся в социальной защите лиц, в особенности детей с ограниченными возможностиями , постепенно идет к увелечению.

В данной статье рассмотрены особенности ориентации в пространстве детей с задержкой психического развития (ЗПР). У учащихся формируются нравственные понятия и культурные навыки. Рассматриваются вопросы об обучении и воспитании ,также об обучении школьников начальных классов при помощи специальной коррекционно- развивающей работы понятию «пространство» и ориентировке в ней, о возможности успешного развития мыслительных процессов, об особенностях развития навыков

ориентировки в пространстве на уроках изобразительного искусства и о приспособлении к окружающей среде.

Ключевые слова: Задержка психического развития (ЗПР), изобразительное искусство, понятие «пространство», специальное коррекционное развитие, специальная школа.

A. Kalmakhanbet, [1]*L. Makina*[2]

[1]*student of KazNPU named after Abai, 4course, Department of Special Education,* aidana.n_9593@mail.ru

[2]*Candidate of psychology sciences, assistant professor, KazNPUnamed after Abai Scientific supervisor*

THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF THE RESEARCH OF FEATURES PSYCHOLOGICAL WORKS WITH THE PARENTS HAVING CHILDREN WITH A CEREBRAL PALSY

Abstract

There are difficulties In any society or social depending on the level of development. Therefore ,particulary in need of social protection of presons with disabilities each time is to increase children.
This article describes the features of spatial orientation of children with delay of mental development (DSD).Also moral concepts and cultural skills of students are formed.Discusses issues about training and education ,and also about the training of primary school pupils with a special correctional - developing work, the concept of space and orientation in it, about the possibility of the successful development of mental processes, the peculiarities of development of skills of orientation in space on the lessons of fine arts and the adaptation to the environment.

Keywords: mental retardation (mental retardation), visual arts, the concept of "space", special development, special school.

Психикалық дамуы тежелуі балалардың танымдық мүдделерінің жетіспеуінің көрінуі жоғары психикалық функциялардың жетілмеуімен, жадтың бұзылуымен, көру және есту арқылы қабылдаудың функционалдық жетімсіздігімен, қозғалыстың нашар үйлесуімен ұштасады. Қол буындары қозғалыстарының әлсіздігі өнімді қызметке-илеу, сурет салу, құрастыру, жазуға теріс әсер етеді. Писхикалық дамуы тежелгенбалалардыңкеңістіктіқұғымын түсінбей, бағдарлайалмауына, оныңбіршаматанымдықүрдістерініңзақымдануыментүсіндіреді. Сөйлеутілініңақаулығы, ұзақуақытескесақтайалмауы, зейінмөлшерініңтөмендігімектепбағдарламасынмеңгерудеқиындықтартуғызады. Көптегенәдебиеттердепсихикалық дамуы тежелгенбалалардыңкеңістіктіктүсініктердітүсінбеуіжәнемектептекеңістіккеқатыстызаттардыңорнынанықтайалмауытуралыайтылады (К.И. Вересотская, Т.Н. Головина, В.И. Липа, И.М. Соловьев, А.А. Хилько). Психикалық дамуы тежелгенбалаларөздеріменжастысаубалалларданпрактикалыққеңістіктікесептеулердішешуде: белгіленгенбағытбойыншабағдарлауда, қарама-қарсыорналасқанзаттардыңкеңістіктегіорнынанықтаудаарттақалғандықтарыанықбайқалады. ЗаттарарасындағыкеңістіктікқатынастаржәнеолардыңатауларынтолықтүсінбеуіЗ.М. Дунаевтіңеңбектеріндежан-жақтызерттеліпжазылған. Оғанқоса, қиындықтарыменбастапқыпсихологиялықдамуынзерттеді. Аталғанавторлар, психикалық дамуы тежелгенбалалардыңбастауышсыныптанүлкенсыныпқаөткендекеңістіктебағдарлауыжақсыдинамикамендамитынынатапкөрсетеді.

Психикалық даму тежелген балалардыңкеңістіктібағдарлаудыңжеткіліксіздігіинтеллектілікақаулыққатікелейбайланысты.

Писхикалық дамуы тежелген (ПДТ)балаларменарнайымекемелердеарнайыбағдарламаларнегізіндетәрбиелеуменоқыту, түзете-қалыптастырутапсырмаларыншешудежәнетүрлііс-әрекеттерінқалыптастырудабаланыңгенетикалыққағидасыескеріліп, кешендіжұмысжүргізілуітиіс, бұлбаланыңәртүрлідамуындажәнеолардыңқабылдауында, ойлауында,

сөйлеуіндеақаулықтарынатүзетудіқамтамасызетеді. Писхикалық дамуы тежелгенбалаларменжүргізілетінтүзетужұмыстардыңжүйесіқоршағанортадапайдаболғаншынайыза ттарменқұбылыстардыелестетунегізіндеіскеасырылады.
Бұлқоршағанортаныңзаттарыменқұбылыстарынарнайытаныстырғанда, яғниісәркеттіңәртүрлібағыттарынигерубарысындажүзегеасырылады (қарапайымеңбекнегізінде, ойын, суретсалу, құрастыру). Бірақ, бастауышсыныпмектепкезеңіндепсихикалықдамуы тежелгенбалаларғакеңістіктіқұғымдарынтүснуіменелестетулерібаяуқалыптасып, алдағыуақыттардаоқуынакедергікелтіреді (Т.Н.Головина, И.А.Грошенко, В.А.Литвак).

Эксперименталды зерттеу Алматы қаласының «Жанұя» мамандандырылған мектеп интернатында өткізілді. Зерттеуде 1-4-сынып оқушыларының психикалық дамуы тежелген балалармен 6-12 жастағы 30 бала қатысты.

Зерттеу жұмысы барысында психикалық даму тежелген балаларды бастауыш сыныпта бейнелеу өнері сабағы барысындакеңістікті бағдарлауға арналған дидактикалық ойындардың нәтижерелері.

Кеңістікті бағдарлауға жаттықтыру дидактикалық ойындар.

1- кесте. Дидактикалық ойын. ***«Кеңістік»***

1.«Кеңістік»	**Мақсаты:**	**Құрал-жабдықтары:**	**Мазмұны:**
	Балаларды кеңістікті бағдарлауға жаттықтыру; ойлау қабілеттерін, қабылдау, зейін процесстерін дамыту.	Әртүрлі заттар бейнеленген суреттер.	Балалардың алдында үлкен бөлменің суреті тұрады. Балаларға суреттерді таратып беру. Суреттерді орындарына орналастыруды ұсыну. Мысалы, балықты аквариумға салу, гүлді үстелдің үстіне, суретті қабырғаға ілу. Ойын осылай жалғаса береді.

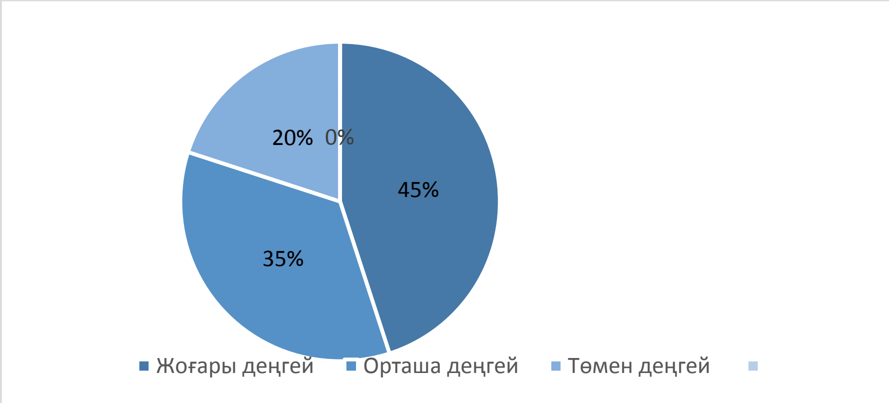
Нәтижесін бағалау:

3 балл- төмендеңгей
4 балл- орташа деңгей
5 балл- жоғары деңгей

Жоғары деңгей - берілген тапсырмаларды толығымен және өз бетімен дұрыс орындаған балалар жатқызылды. Яғни тапсырманы жақсы түсінген, берілген уақыт ішінде орындай алған балалар. Бұл деңгейдегі балаларға белсендіруші және эмоционалдық көмек түрлері ғана қолданылады.

Орташа деңгей - бұл деңгейге берілген тапсырмаларды орындауда бірнеше қателіктер жіберген, тапсырманы толығымен түсінбеген балалар жатқызылады. Бұл деңгейдегі балаларға тапсырмаларды орындау кезінде аздаған көмек көрсетіледі.

Төмен деңгей – бұл деңгейге берілген тапсырмаларды орындауда көптеген қателіктер жіберген, жылдамдықтары баяу, эксперимент жүргізуші тарапынан көп көмек қажет еткен балалар жатқызылады.



1-сурет

Психикалық дамуы тежелген балалардың «Кеңістік» ойыны бойынша пайыздық көрсеткіштер «Кеңістік» ойыны бойынша диаграмма**.** Психикалық дамуы тежелген балалардың бейнелеу сабағында кеңістікті бағдарлау ерекшеліктерінің «Кеңістік» ойыны бойынша зерттеудің пайыздық көрсеткіштері.

Суретте көріп тұрғандай 50% көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар(15 оқушы), орташа деңгейдегі оқушылар (13 оқушы) 40% көрсеткішке ие, ал қалған 10% көрсеткішті төмен деңгей (2 оқушы) көрсетті. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың көбі жақсы орындай алғанын көреміз.

*2- кесте. Дидактикалық ойын.**«Қалай жүріп, нені тапқың келеді?»***

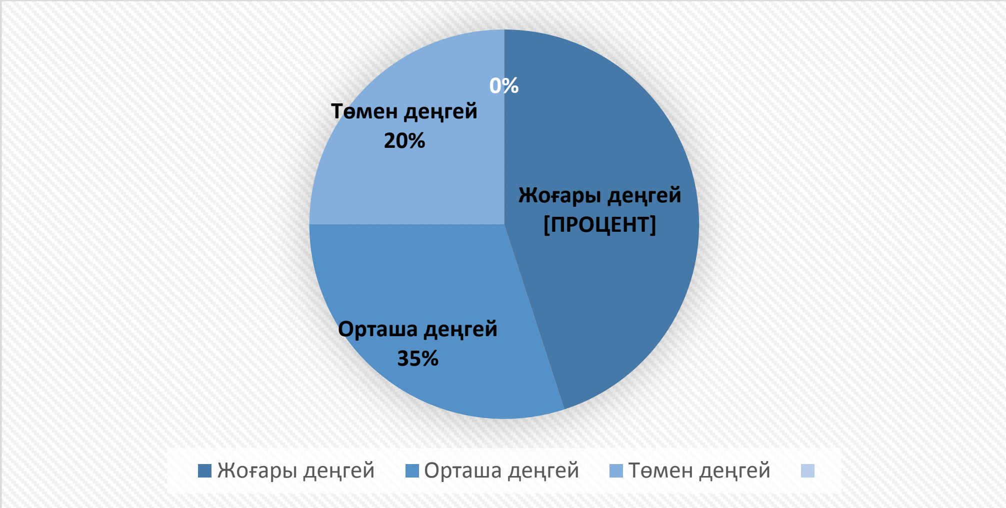
2	**Мақсаты:**	**Құрал-жабдықтары:**	**Мазмұны:**
	Кеңестікті бағдарлай білуге үйрету. Оң-сол, алдында-артында ұғымдарын бекіту.	Кез-келген ойыншықтар немесе суреттері.	Тәрбиеші ойыншықтарды топтың әр жеріне қояды: баланың оң жағына-машина, сол жағына-доп, алдына-қуыршақ, артына-зымыран қойып былай дейді: «алдында қуыршақ, оң жағында машина, сол жағында доп, артында зымыран, қалай жүріп, нені тапқың келеді?»

Нәтижесін бағалау:
1- балл –төмен деңгей
2-балл – орташа деңгей
3-балл – жоғары деңгей

1- ші деңгейде бала, тапсырманы толық және қатесіз орындайды. Бұл бала ұқыптылық көрсетіп, салыстыра отырып жұмыс жасайды.Оң және сол жағындағы ойын шықтарды жақсы табады.

2-ші деңгей бала аздаған кемшіліктер жіберіп орындайды. Кемшіліктерін өздері тауып, түзете алады. Оң мен солын шатастырады.

3-ші деңгей бала көшірмені анық көшірмейді. Кемшіліктерін таппайды, түземейді. Оң мен солын ажырата алмаиды.



2-сурет
Психикалық дамуы тежелген балалардың .«Қалай жүріп, нені тапқың келеді?»бойынша пайыздық көрсеткіштері.
«Қалай жүріп, нені тапқың келеді?» ойыны бойынша диаграмма**.** Психикалық дамуы тежелген балалардың бейнелеу сабағында кеңістікті бағдарлау ерекшеліктерінің «Қалай жүріп, нені тапқың келеді?» ойыны бойынша зерттеудің пайыздық көрсеткіштері.

Дәл осылай 30 баланың әрқайсымен ойын барысында 30 оқушыдан 45% (13 оқушы), оқушы белсене қатысып, ойланып, сұрақтарға тез, жылдам жауап беріп отырды. Олар жаңа ортада және ойын барысында салмақты, жинақы, сонымен қатар өздерін өте жақсы ұстай алды. Ал қалған(10оқушы) 35% оқушы асықпай, ұзақ ойланып, орташа деңгейде ойынға қатысты. Ал 20% (7 оқушы) оқушы сұраққа ұзақ ойланды, қысқа ғана жауап қайтарды және де өз-өзіне, берген жауабына сенімсіз болды. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың көбі жақсы орындай алғанын көреміз.

*3-кесте. Дидактикалық ойын. **«Суреттерді орналастыр»***

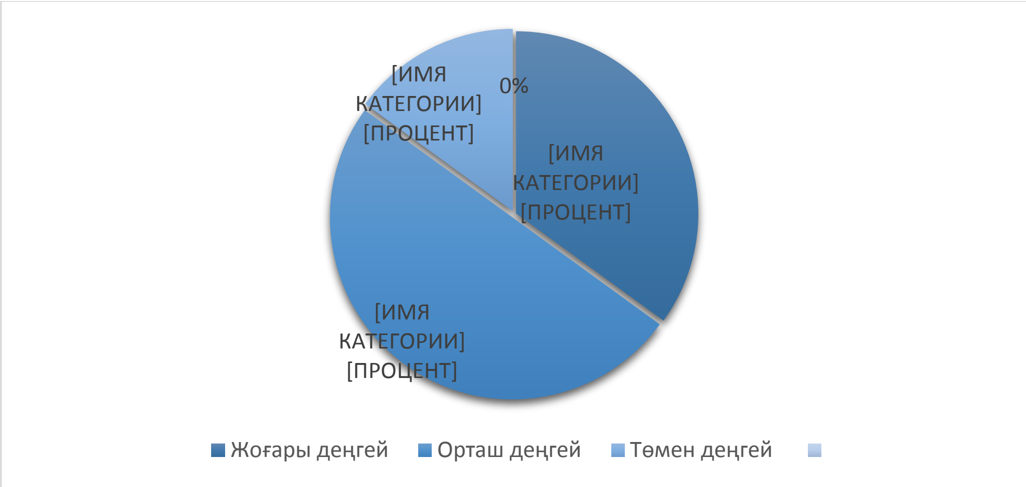
3. «Суреттерді орналастыр»	**Мақсаты:**	**Құрал-жабдықтары:**	**Мазмұны:**
	Заттарды топтастыруға жаттықтыру, өз бетінше тапсырманы орындауға дағдыландыру, ойлау қабілетін дамыту.Кеңестікті бағдарлай білуге үйрету.	Тор көз салынған қағаз беттері, әртүрлі суреттер.	Балалар берілген суреттерді әр бағанмен жолға олардың бірі ғана келетіндей етіп, шаршы тор көздерге орналастырады.

Нәтижесін бағалау:
1- балл –төмен деңгей
2-балл – орташа деңгей
3-балл – жоғары деңгей

1- ші деңгейде бала, тапсырманы толық және қатесіз орындайды. Бұл бала ұқыптылық көрсетіп, салыстыра отырып жұмыс жасайды.Оң және сол жағындағы ойын шықтарды жақсы табады.

2-ші деңгей бала аздаған кемшіліктер жіберіп орындайды. Кемшіліктерін өздері тауып, түзете алады. Оң мен солын шатастырады.

3-ші деңгей бала көшірмені анық көшірмейді. Кемшіліктерін таппайды, түземейді. Оң мен солын ажырата алмаиды.



3-сурет

Психикалық дамуы тежелген балалардың .«Суреттерді орналастыр» ойыны бойынша зерттеу деңгейлері

«Суреттерді орналастыр» ойыны бойынша диаграмма**.** Психикалық дамуы тежелген балалардың бейнелеу сабағында кеңістікті бағдарлау ерекшеліктерінің «Суреттерді орналастыр» ойыны бойынша зерттеудің пайыздық көрсеткіштері.

Дәл осылай 30 баланың әрқайсымен ойын барысында 30 оқушыдан(11 оқушы) 35% , оқушы белсене қатысып, ойланып, сұрақтарға тез, жылдам жауап беріп отырды. Олар жаңа ортада және ойын барысында салмақты, жинақы, сонымен қатар өздерін өте жақсы ұстай алды. Ал қалған50% (15 оқушы) оқушы асықпай, ұзақ ойланып, орташа деңгейде ойынға қатысты. Ал 15% (4 оқушы) оқушы сұраққа ұзақ ойланды, қысқа ғана жауап қайтарды және де өз-өзіне, берген жауабына сенімсіз болды. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың көбі жақсы орындай алғанын көреміз

Кеңістікті бағдарлауға арналған дидактикалық ойындар барысында алған мәліметтер бойынша мынадай қорытындыны растауға болады: осы сыныпта кейбір оқушылардың жұмыс өнімділігінің көрсеткіштері бір қалыпты дамып жатқан оқушылардың көрсеткіштерімен сәйкес келеді. Айырмашылығы тек психикалық дамуы тежелген балалардың жіберетін қателердің жоғары санында ғана. Сонымен қатар олар өз қателіктерін жұмыс жасау барысында байқай бастайды.

1. *А.Қ. Рсалдинова; М.Ю.Карпова: «Рабочая тетрадь по изобразительному искусству»,-Алматы,2003ж*
2. *Ұ.Сұлтанбекова“Зиятызақымдалғанбалалардысуретсалдыруарқылытүзете-дамыту ”-Журнал-Дефектология-, №1, 2015 мамыр-6б.*
3. *Грошенков И.А. VIII түрдегіАрнайы (түзету) мектебіндегібейнелеуқызметі - М.: «Академия» баспаорталығы, 2002, -208 б.*
4. *Грошенков И.А. Көмекшімектептердің I-IV сыныптарындасурет салу сабақтары. - «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1998, -76 б.*
5. *Бабкина, Н. В.Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2002*

УДК 376.4
МРНТИ 14.29.21

Д.Қ.Қаныбекқызы[1]- Л.Х.Макина[2]

[1]Абай атындағы ҚазҰПУ Педагогика және психология институты «Олигофренопедагогика» мамандығының 4 курс (4жылдық)студенті, dina_kanibek@mail.ru

[2]Ғылыми жетекшісі ҚазҰПУ пс.ғ.к.,доцент

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРҒЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА ӘЛЕУМЕТТІК-ТҰРМЫСТЫҚ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андатпа

Біздің елімізде мүмкіндігі шектеулі балаларды,әсіресе,зияты зақымдалған балаларды әлеуметтік ортаға бейімдеу-өзекті мәселелердің бірі. Кез келген қоғамда , даму дәрежесі қаншалықты жоғары болғанына қарамастан , әлеуметтік қиындықтар болып тұрады.Осындай себептердің салдарынан , қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған мүмкіндігі шектеулі балалар күннен-күнге көбеюде.

Бұл мақалада жоғарғы сыныптағы зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік дағдыларының қалыптасу ерекшеліктеріне талдау жасалған.Әлеуметтік тұрмыстық бағдарлау дағдыларын қалыптастыру -жоғарғы мектеп оқушыларын өз бетімен еңбек етуге дайындайды және оларға белгілі бір білім көлемін беріп, мектеп курсы пәндерінің бірқатарын үйретеді. Оқушыларда қажетті адамгершілік түсініктері, мәдениеттілік дағдылары қалыптасады. Дамуында ауытқуы бар баланың тұлға болып қалыптасуына, дамуындағы жетіспеушілікті түзетуге бағытталған оқыту мен тәрбиелеу процесі бірігіп, балаларда әлеуметтік- тұрмыстық бағдарлау дағдыларының алғы шарттарын құруға көмектеседі.

Түйін сөздер: тұлға, зияты зақымдалу, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау,әлеуметтік бейімдеу, түзету,арнайы мектеп.

Д.К.Каныбековна[1], Макина Л.Х.[2]

[1] КазНПУ 4 курс»(4а)студент, dina_kanibek@mail.ru

[2]Научный руководитель, к.пс.н.,доцент КазНПУ,

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Одной из главных проблем в нашем государстве является адаптация умственно отсталых детей к социальной среде. В любом социуме ,несмотря на уровень развития ,есть трудности. Поэтому количество нуждающихся в социальной защите лиц, в особенности детей с ограниченными возможностиями , постепенно идет к увеличению.В данной статье представлен анализ характеристик формирования социальных навыков у детей старших классов с нарушением интеллекта. Формирование навыков общественной деятельности способствует учащихся средних школ к самостоятельной работе и подготавливает работать над своими собственными навыками и дать им определенное количество образовании. У учащихся формируются нравственные понятия и культурные навыки. Процессы обучения и воспитания, направленные на устранение дефицита в развитии и формировании детей с нарушением интеллекта в качестве индивида, способствуют создать предварительные условия социально-бытовой ориентации.

Ключевые слова:личность,умственно отсталость, социально-бытовой навык, социальная адаптация, ориентировка,коррекция,специальная школа.

D.K.Kanibekovna[1], L.H.Makina[2],

*[1]KazNPU student ,4st (4year)*dina_kanibek@mail.ru

[2]KazNPU ps.s.c.,dosent,

Abstract

PECULARITIES OF MATURITY SOCIO –DOMESTIC SKILLS HIGH SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

In our state One of the main problems is the adaptation of mentally retarded children to the social environment. There are difficulties In any society or social depending on the level of development.Therefore ,particulary in need of social protection of presons with disabilities each time is to increase children.

In this article analysis of formation characteristics of social skills at children of senior classes with intellectual disabilities is presented. Formation of social activity skills promotes of high school students to work independently, prepares to improve their own skills and give them education. Also moral concepts and cultural skills of students are formed. The processes of education and upbringing aimed at eliminating deficit in development and formation of children with intellectual disabilities as a person, contribute to create preconditions of social orientation.

Keywords:mentally retarded**,**social skills,socialadaptation,orientation,correction,special school.

Қабылданған «Білім туралы» Заңға және Конституцияға сәйкес дамыған мемелекет өз елінің азаматтарына бірдей білім алуға жағдай жасауы тиіс.Әр адам денсаулығының мүкістігіне, ақыл- ойының кемістігіне, нәсіліне, жынысына, тіліне, дініне, саяси және басқа түсінігіне қарамастан білім алуға құқылы. ТМД елдерінің арасында бірінші болып Қазақстан Республикасы «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық- педагогикалық түзеу арқылы қолдау» туралы Заң қабылдады. Бұл заң ұлттық арнайы білім беру саласын дамытуға жасалған маңызды қадам болып есептеліп, зор әлеуметтік мәнге ие болды.

Адамның ең маңызды игілігі - жеке басының бостандығы мен құқықтары болып табылады. Бұл құқықтар мен бостандықты қорғау, әлеуметтік қолдау, оны іске асыру механизмдері конституциялық-құқықтық жарықтарда және адам құқығы туралы халықаралық құжаттарда белгіленген.

Сонымен қатар,Елбасымыз Н.Ә.Назарбаевтың 2002 жылдың 11-шілдеде «Мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтары мен оларды әлеуметтік қамсыздандыру туралы» заңы қабылданды.Бұл заңда: «Барлық мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеу мен оқытудың ерекше түрін ескерек отырып,оларды арнайы мекемеларге орналастыру,оларға жағдай жасау.Әрбір мүмкіндігі шектеулі тұлғалар Қазақстан Республикасының заңы бойынша білім алуға құқығы бар»делінген .

Психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балалардың ішінде көп кездесетін топ- зият бұзылыстары бар балалар. Орталық жүйке жүйесінің органикалық бұзылуынан бұндай балалардың танымдық қызметі қайтымсыз бұзылып, қабылдау, есте сақтау қабілеті және зейіні төмен болады. Зияты зақымдалған балалар дене қозғалысын үйлестіру қабілеті, сондай- ақ жалпы және қол моторикасы нашар дамуымен ерекшеленеді. Сондықтан бұндай балалардың қоршаған ортаға бейімделіп кетуі қиынға соғады.

Зияты зақымдалған оқушыларды әлеуметтік- тұрмыстық бағдарлауға тәрбиелеудің мәні - болашақта қажет болатын еңбек әрекетіне қатысты барлық жұмысты қамтамасыз ету, яғни, еңбек етудің жалпы және арнайы (кәсіби) білім, икемділік пен дағдыларын қалыптастыру, енбек ету үшін дене, зият, инабаттылык пен ерік-сезім қаситтерін дамыту болып табылады. Сонымен қатар, әлеуметтік - тұрмыстық бейімдеу мен оңалту міндеттерін атқарады.

Зияты зақымдалған мектеп оқушыларының психикалық дамуы, жалпы білім беретін мектеп оқушыларына да әсер ететін қоршаған ортаның факторлары ықпалымен өтеді,және дамудың жалпы заңдарына бағынады. Алайда зияты зақымдалған балалар арнайы өздігінше бейімделуге және еңбек тіршілігіне саналы түрде қосылуға қабілетті емес. Көмекке арнайы білімдік қажеттіліктері бар балалар үшін денсаулық сақтау,білім беру, әлеуметтік қамсыздандыру мекемелерінің жүйесі келеді.

Зиятытерең зақымдалған жасөспірімді өзіне қызмет көрсету дағдыларына оқытуды дұрыс ұйымдастыру үшін осы ұғымның мән-мағынасын дұрысзерттеу қажет. «РСФСР ғылымдарыАкадемиясының педагогикалық сөздігінде» өзіне қызмет көрсету өзіне дегенгигиеналық күтімді,киімдеріне,заттарына, үйіне күтімді,сонымен қатартамақ дайындау,жөндеу жұмыстарын және күнделікті қажетзаттардыдайындау сияқты тұрмыстық еңбек ретіндесипатталады.«Дефектологиялық сөздікте» Т.А.Власованың редакциялауыбойынша өзіне қызмет көрсету – бұл еңбекке тәрбиелеудің алғашқы қадамы. Өзіне қызмет көрсетуарнайымектеп-интернаттарда оқудың 1-жылынан бастап өтеді және тұрмыстық еңбектің келесі түрлерінен тұрады: жекегигиенанысақтау, төсек орнын,жұмыс орнынреткекелтіру (1-2 сынып), сыныпты,жатын бөлмені,дәлізді,асхананыжинаубойыншакезекшілік. Баланы тек өзіне қызмет көрсетугебайланысты жұмыстарды дұрысжасауды ғанаемес, сонымен қатар өзіне қызмет көрсетуді әдетке айналдыруды қалыптастыру қажет.

«Арнайы педагогика бойынша сөздікте» және В.И.Селиверстовредакциялаған «Логопедтің ұғымдық-терминологиялық сөздігінде» Л.В.Мардаков өзіне қызмет көрсету – бұл субъектке өзін және жекезаттарынсанитарлық-гигиеналық және тұрмыстық талаптарға сайжағдайдадербес ұстауына мүмкіндік беретін білім,біліктілік,дағдылар жүйесі депатап көрсетеді.

Анықтаушы эксперимент «Даму интеллектуалдық қабілеті төмен -балаларға арналған №7 арнайы(түзету)мектеп-интернат» базасында өткізілді. Зерттеуде 7-9 сынып оқушылары қатысты.

Жалпы зерттеу жұмысы барысында қойылған міндеттерді шешу үшін зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау әрекетінің ерекшеліктерін анықтауға арналған келесі әдістер қолданылды.

ЭКСПЕРИМЕНТТІК ТАПСЫРМАЛАР

Әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау пәнінің негізгі мақсаты зияты зақымдалған оқушыларда адамның тұрмыстық іс-әрекетін, тәжірибелік, тұрмыстық, еңбек дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Зияты зақымдалған оқушыларға әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау пәнінің жүргізілу әдістемесі бағдарламаға сүйене отырып, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау сабағының мазмұны бойынша екі топқа бөлуге болады:

1. тұрмыстық-еңбек дағдыларын қалыптастырушы сабақ ;
2. белгілі өмір жағдайында (әр түрлі мекемелердің қызметін қолдана отырып) мінез-құлық моделін қалыптастырушы сабақтар.

7-9 сынып оқушыларына тұрмыстық-еңбек дағдыларын қалыптастырушы сабақтар бойынша эксперементтік тапсырмалар:

№1 анықтаушы экспериментке берілген тапсырма: Мерзімдік киімдер мен бас киімдерді ажырату.

Тапсырма мақсаты: эксперемент жүргізуші оқушыларға мерзімдік киімдер мен бас кимдердің суреті шашыранқы орналасқан карточканы тарату, оқушылар берілген карточкадағы тапсырманы мерзімдік орналасуы бойынша тауып, оны дәптерге жабыстыру. Оқушылардың мерзімдік киімдер мен бас кимдерді ажырата білуге үйрету. Мерзімдік кимдерді әр мезгілде киетіндігі туралы білімдерін кеңейту.

Экспериментке қатысатын: 7 сынып (10 оқушы)

Тапсырманың жүргізілу барысы:Оқушыларға мерзімдік киімдер мен бас киімдердің суреті салынған карточкаларды таратып бердім. Берілген тапсырманы орындау жолдары түсіндірілді. Оқушылар берілген карточкадағы суреттерді қиып алып мерзімдер бойынша дәптерлеріне жабыстырды. Баланың мерзімдік киім мен бас киімдерді ажырата алатындығына көз жеткізуіміз керек.

Құрал-жабдықтар: карточка мен дәптер, желім, қайшы.

Үйрету:Егер оқушы тапсырманы жасай алмаса мұны қалай жасау керек екенін екі-үш рет эксперимент жүргізуші көрсетеді және жұмыс қарай жалғасады.

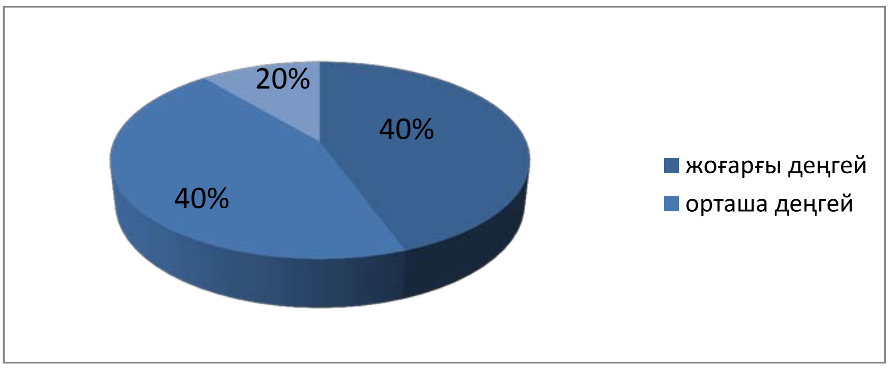
3 анықтаушы эксперимент бойынша баллдық деңгейлік критерийлері

1-кесте

Деңгейлері	**Баллдық жүйесі**	**Нәтижелерін бағалау**
Жоғары	7-10 балл	Оқушы эксперимент жүргізушімен бірден қарым-қатынасқа түседі, берілген тапсырманы тез қағып алады,уақыт-5-10 минут.
Орташа	4-6 балл	Оқушы тапсырманы бастағанда суретті қиғанымен қалай және дәптерге желімдеуге тырысады. Бірақ ол тапсырманы орындау барсында әрқашан қолынан келе бермейді, уақыт-15-20минут.
Төмен	1-3 балл	Оқушы тапсырманы орындау барысында бірден тапсырманы орындауға кірісе алмайды.(карточкадағы суреттерді қиып жабыстыра алмайды . т.б),уақыт-25-30 минут.

7 сынып зияты зақымдалған оқушылардың жауаптары:

№1 тапсырма бойынша «Мерзімдік киімдер мен бас киімдерді ажырата алу»
1.Досжан Б.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Досжан Б.айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.
2. Нұрдаулет М.
оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Нұрдаулет М. эксперимент жүргізуші тарапынан педагогикалық көмек көрсетілді. Берілген тапсырманы орындай алмады. Тапсырманы орындау деңгейі төмен.
3.Камила Ж.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Камила Ж.эксперимент жүргізуші тарапынан көмек көрсетілді. Тапсырманы орындау барсында қыйып желімдеу мен мерзімдік кимдер мен бас кимдерді ажырата алмады.Тапсырманы орындау деңгейі төмен.
4.Азамат Қ.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Азамат Қ.Берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Атап айтсақ кимдердің орындарын шатастырды.Тапсырманы орындау деңгейі орташа.
5.Жадыра Ж.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Жадыра Ж.эксперимент жүргізуші тарапынан педагогикалық көмек көрсетілді. Берілген тапсырманы орындай алмады. Тапсырманы орындау деңгейі төмен.
6.Әділет Қ.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Әділет Қ. Берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Мерзімдік бас кимдердің орындарын шатастырды.Тапсырманы орындау деңгейі орташа.
7.Нұрмахан М.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Нұрмахан М.айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.
8.Мақсат Ж.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Мақсат Ж.айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары
9.Индира Ә.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді. Берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Мерзімдік бас кимдердің орындарын шатастырды және желімдеу кезінде қате жіберді.. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.
10.Асылхан М.
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Асылхан М.айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.



1-сурет.

№1 тапсырма бойынша «Мерзімдік киімдер мен бас киімдерді ажырата алу»**7 сынып зияты зақымдалған оқушылардың пайыздық көрсеткіштері**

Суретте көріп тұрғандарыңыз оқушылардың тапсырманы орындау барсындағыкөрсеткіші,тапсырманы орындауда жоғары пайызды көрсеткен оқушылар (4оқушы) 40%, орташа пайызды оқушылар (4оқушы) 40%, төмен пайызды көрсеткен оқушылар (2оқушы) 20%.Эксперимент жүргізуші тарапынан педагогткалық көмек көрсетілді. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың қандай деңгейде орындағанын көре аламыз.

№1 анықтаушы экспериментке берілген тапсырма:«Кір жуу машинасының эксплуатациясы».

Тапсырма мақсаты:Кір жуу машинасының эксплуатациясын түсіну. Оны қалай пайдаланатынын үйрету.

Экспериментке қатысатын: 8 сынып(10 оқушы)

Тапсырманың жүргізілу барысы: Эксперимент жүргізуші, оқушыларға жоспардың жеке бөлімдерінен құралған карточкалар таратады. Осының негізінде оқушылар кір жуатын машина эксплуатациясын құру керек. Берілген тапсырманы орындап болған соң оқушылар дайын жоспарды дәптерлеріне жазады.

Құрал-жабдықтар: кір жуатын машинаның суреті және карточка мен дәптер.

Үйрету:Егер оқушы тапсырманы жасай алмаса мұны қалай жасау керек екенін екі-үш рет эксперимент жүргізуші көрсетеді және жұмыс қарай жалғасады

8 -сынып зияты зақымдалған оқушылардың жауаптары
Бірінші тапсырма бойынша

1.Баққелді А

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Баққелді А. Топтың алдында ыңғайсызданып берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі төмен.

2.Аружан Б

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді. Аружанға Б. эксперимент жүргізуші тарапынан педагогикалық көмек көрсетілді. Берілген тапсырманы орындай алмады. Тапсырманы орындау деңгейі төмен.

1. Аяулым Ә.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Аяулым Ә.эксперимент жүргізуші тарапынан көмек көрсетілді. Тапсырманы орындау барсында карточкадағы берілген тапсырманы оқый алмай және орындалу барсыда қателікттер жіберді..Тапсырманы орындау деңгейі төмен.

2. Жанерке Т.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Жанерке Т. Берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Атап айтсақ топтың алдында тапсырманы орындауда шатастырды.Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

3. Шынар Д.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Шынар Д. Берілген тапсырманы орындау барсында азда болса шатасып өз қайта түзеді. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

4. Алан Е.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді. Алан Е. Берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Өзіне берілген карточкадағы тапсырманы шатастырып алуы. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

5. Арна А.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Баққелді А. айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.

6. Ансар Р.

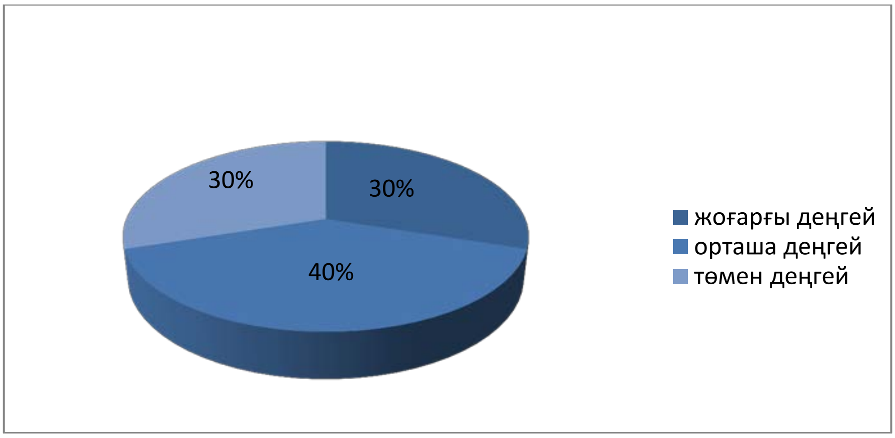
Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Ансар Р.айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары

7. Мирғазы Қ.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді. Берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Атап айтсақ берілген тапсырмасын топтын алдында орыдауда ыңғайсызданып, шатастырып, қайта өзі түзеді. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

8. Бексұлтан Н.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Тапсырманы орындау барысында Бексұлтан Н.айтарлықтай қиындықтар кездескен жоқ. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.



2-сурет

№1 тапсырма бойынша «Кір жуу машинасының эксплуатациясы»

8-сынып зияты зақымдалған оқушылардың пайыздық көрсеткіштері

2-сурет.Суретте көріп тұрғандандарыңызкөрсеткіш,тапсырманы орындауда жоғары пайызды көрсеткен оқушылар (3оқушы) 30%, орташа пайызды оқушы (4оқушы) 40%,төмен пайызды көрсеткен оқушы (3оқушы) 30%.Эксперимент жүргізіші тарапынан педагогткалық көмек көрсетілді. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың қандай деңгейде орындағанын көре аламыз.

№1 анықтаушы экспериментке берілген тапсырма: «Бутерброд түрлерін дайындау».

Тапсырма мақсаты:Өз бетімен бутерброд дайындауға үйрету. Сурет бойынша әңгімелеп беруге үйрету. Бутерброд жасауға қызығушылығын арттыра отырып, жасалу ретін есте сақтауға баулу.

Экспериментке қатысатын: 9 сынып (10 оқушы)

Тапсырманың жүргізілу барысы: Эксперимент жүргізуші, оқушыларға. Бутерброд жасау жолын, ретін сақтай отырып бутерброд дайындату.

Керекті тағамдарды атап айту: нан, сыр, колбаса, қияр, қызанақ, жұмыртқа, сары май.Қауіпсіздік ережелерін: пышақпен жұмыс істеуді үйрету, турау кезіндегі ережелерді айтып отыру.

Құрал-жабдықтар:бутерброд дайындау тәсілі. Суреттер, рецептер.

Үйрету: Егер оқушы берілген тапсырманы жасай алмаса мұны қалай жасау керек екенін дұрыс түсінбесе, эксперимент жүргізуші екі-үш рет көрсетіп түсіндіреді.

9- сынып зияты зақымдалған оқушылардың жауаптары:

Бірінші тапсырма бойынша

1.Бекнар А.

Тапсырманы орында барысында Бекнар А.Топтың алдында ыңғайсызданып берілген тапсырманы орындай алмады. Ережелерді ұмытып қалды. Эксперемент жүргізуші басынан-аяғына дейін көмектесті.Тапсырманы орындау деңгейі төмен.

2.Карина А.

Берілген тапсырма бойынша Карина А.эксперимент жүргізуші тарапынан педагогикалық көмек көрсетілді. Карина бутерброд жасау да пышақ пен жұмыс жасау ережелерді дұрыс сақтай алмады. Берілген тапсырманы орындап шықты. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

3.Бексұлтан Б.

Бексұлтан Б.бутерброд жасау барсында өз ойынша мәзірді жасап тапсырманы орындап шықты. Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.

4.Табыс Ж.

Табыс Ж.берілген тапсырманы орындау барсында кемшіліктер болды. Атап айтсақ құрбыларының алдында тапсырманы орындауда шатасты және жасаған бутербродын түсіндіре алмады.Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

5.Маханбет К.

Оқушыға берілген тапсырма түсіндірілді.Маханбет К.берілген тапсырманы орындау барсында бутерброд жасау бойынша және пышақпен жұмыс жасау ережесін сақтай алмай азда болса шатасып өз қайта түзеді. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

6.Ақерке Қ.

Оқушыға берілген тапсырма бутерброд жасау. Ақерке берілген тапсырманы орындау барсында біраз қателіктер жіберді. Өзіне берілген тапсырманы шатастырып ұялып орындады. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

7.Амангүл Қ.

Берілген тапсырма бойынша Амангүл толық орындап шықты. Тапсырманы орындау барысында ешқандай қателіктер жібермеді. Берілген тапсырманы орындай алды.Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.

8.Нұргелді М.

Нұргелді бутерброд жасау кезінде эксперемент жүргізушіден көмек алды. Айтылған ережелерді сақтауда қателіктер жіберді. Тапсырманы орындау барысында сөйлеу мәнері және өзін еркін ұстауы жағынан ұялшақтығы болды, берілген тапсырмаларды орындау деңгейі орташа.

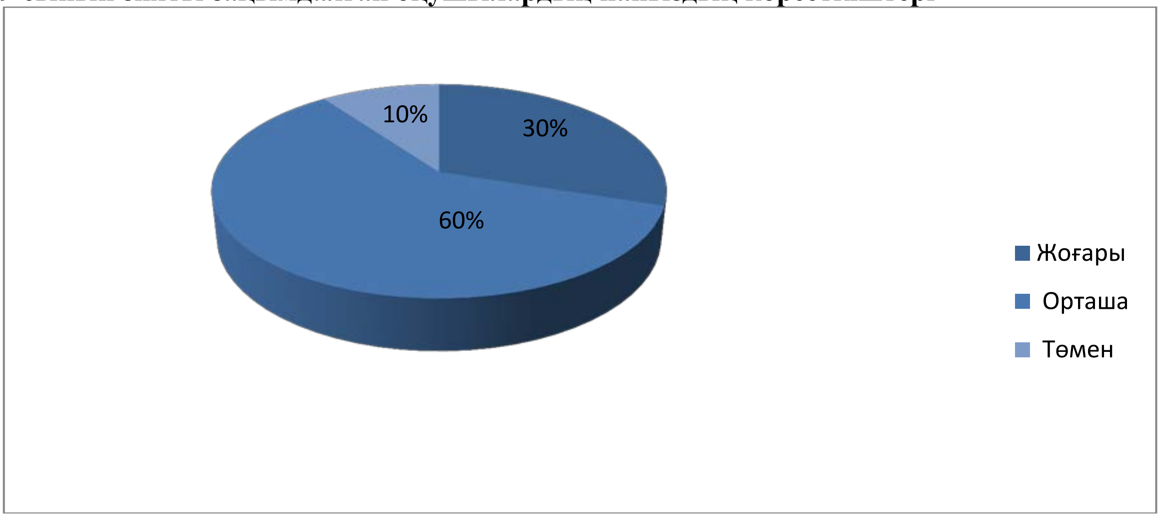
9.Нұржан Д.

Берілген тапсырманы орындау барсында Нұржан бутерброд жасауда қателіктер жіберді. Нұржан өзін жақсы жағыннан көрсете білді. Атап айтсақ берілген тапсырмасын орындау барсында, жіберген қателерін өзі тез түзеп орындай алды. Тапсырманы орындау деңгейі орташа.

10.Мирас О.

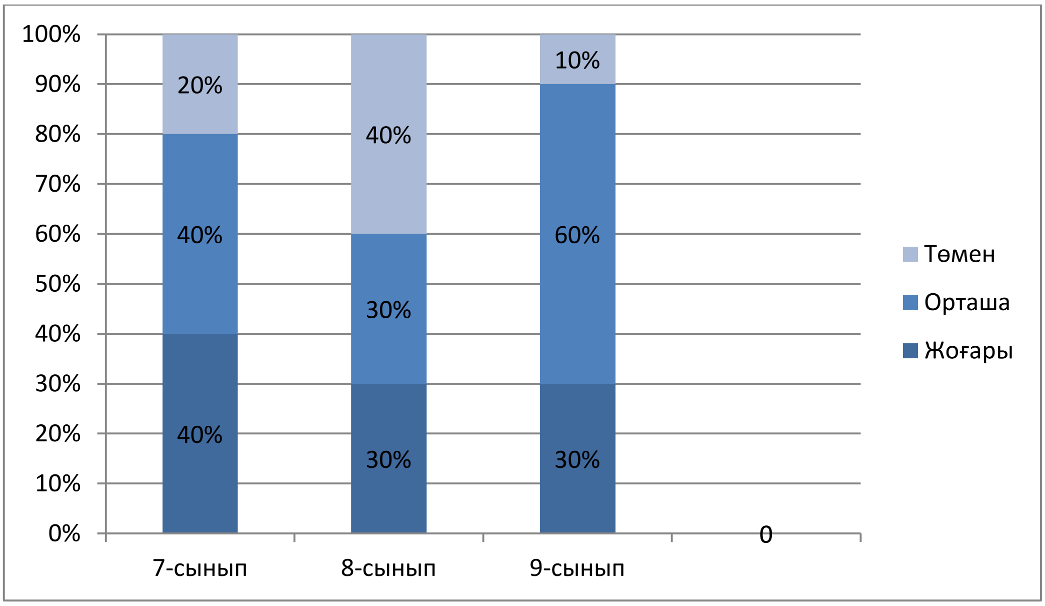
Мирас бутерброд жасауда өзін жақсы көрсете алды.Тапсырманы орындау барысында Мирас өзінің жасаған бутербродын түсідіріп бере алды. Қауіпсіздік ережесін сақтай алды. Тапсырманы орындау деңгейі жоғары.

№1 тапсырма бойынша «Бутерброд түрлерін дайындау»
9 сынып зияты зақымдалған оқушылардың пайыздық көрсеткіштері



3-Сурет
№1 тапсырма бойынша «Бутерброд түрлерін дайындау»
9 сынып зияты зақымдалған оқушылардың пайыздық көрсеткіштері

3-Сурет. Көріп тұрғандандарыңызкөрсеткіш,тапсырманы орындауда жоғары пайызды көрсеткен оқушылар (3оқушы) 30%, орташа пайызды оқушы (6оқушы) 60%, төмен пайызды көрсеткен оқушы (1оқушы) 10%.Эксперимент жүргізіші тарапынан педагогткалық көмек көрсетілді. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың қандай деңгейде орындағанын көре аламыз.



4-Сурет

7-9 сынып аралығында
Оқушылардың бірінші эксперименттік тапсырманы орындау кезіндегі жалпы пайыздық көрсеткіштері

7-9 сынып оқушыларына берілген тапсырмаларды орындау деңгейі әр-түрлі болды. Көрсеткіштік пайыздарда оқушылардың деңгейлері орташа екенін көрсетеді. Жалпы оқушыларға берілген тапсырма бойынша орындалуы деңгейі әр сынып бойынша тапсырмалар әр түрлі деңгейде орындады.

Белгілі өмір жағдайында (әр түрлі мекемелердің қызметін қолдана отырып) мінез-құлық моделін қалыптастырушы сабақтар бойынша 7-9 сыныптарға арналған эксперементтік тапсырмалар.

Сонымен қорытындылай келе, біздің 7-9 сыныптарда әлеуметтік-тұрмыстық дағдыландыру жұмыстар ғылыми тұрғыдан зерттеліп, өңделді. зияты зақымдалған оқушыларға арналған әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау дағдыландыруға арналған, ата-аналарға, тәрбиешілерге арналған әдістемелік ұсыныстар жасалды. А.С.Макаренко педагогикадағы психологиялық диагностиканың қазіргі заманғы жағдайын сипаттай отырып, теориялық тұжырым мен әдіснамалық ұстанымы дұрыс болу керектігін айтқан, дегенмен оларды ары қарай нақтылау керек деген болатын. Зияты зақымдалған оқушыларды тұрмыстық және әлеуметтік ортаға беймдеуде кездесетін ата-аналарына,тәрбиешілергеарналған келесі әдістемелік ұсыныстарды ұсынамыз: балаларды мұқият бақылап, әңгімелесіп, тапсырмаға қызықтырып, тиянақты жұмыс жасау үйрету керек. Сонымен қатар ата-аналар мен тәрбиешілер әдістемелік ұсыныстарды дұрыс қолдана білуі керек. Зияты зақымдалған оқушыларға әлеуметті ораға беймдеуде әртүрлі сюжеттік рөлдік ойындарды, жеңіл тапсырмаларды, үстел үсті ойындары (заттық ойындар,қима суреттер, матрицалар құрастыру), әр түрлі көрнекіліктерді, дидактикалық тапсырмаларды, және де біздің зерттеу жұмысымызда қолданылған тапсырмаларды пайдалана отырып, оқушылармен бірге жұмыс жасау керек. Оқушылардың сөйлеу тілдерінде анықтау керек. Эксперименттік тапсырмаларды орындау нәтижелерін талдау да зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларының ерекшеліктері бойынша бірқатар қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Оқушылар берілген тапсырмаларды өз деңгейлеріне сай, жоғары, орташа, төмен деңгейде орындай алды. Оқушылар мен үнемі жұмыс жүргізіп, берілген тапсырмаларды практикалық және саяхат сабақтарында жүргісе жоғары деңгейге қол жеткізуге болады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Львова С.А. Практический материал к урокам социально-бытовой ориентировки в специальной образовательной школе 8 вида.Пособие для учителя.-М.:2005.
2.Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. –М. АРКТИ, 2005.
3. В.В.Воронкова , С.А.Казакова . Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной общеобразовательной школе 8 вида.М:ВЛАДОС,2001.
4.Зыкова Т.С.,Хотеева Э.Н. Социально-бытовая ориентировка

.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК 376-056.3
МРНТИ:14.29.37

А.К. Сатова[1], А.М. Бердіхан[2], М.С. Махадилова [3].
*[1] **Ғылыми жетекші**: Психол.ғ.д., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ, психология және педагогика институты, арнайы білім беру кафедрасы.*
[2] Абай атындағы ҚазҰПУ 6М010500-Дефектология мамандығы 1 курс магистранты
[3]Абай атындағы ҚазҰПУ 6М010500-Дефектология мамандығы 2 курс магистранты

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢСҰРАУЛЫ СӨЙЛЕМДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің негізгі бағыттары,жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың сұраулы сөйлемдерін қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылған.Сұрақтың грамматикалық құрылымына талдау жүргізілді. Отандық және шет елдік ғалымдардың еңбектеріне талдау жүргізілді.

Кілт сөздер: білім туралы заң, мектепке дейінгі жас, сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалар, сұраулы сөйлемдер, диалог, лингвистика.

А.К. Сатова[1], А.М. Бердіхан[2],М.С. Махадилова [3].
[1]Д.психол.н., профессор КазНПУ им.Абая, Институт педагогики и психологии, кафедра специального образования,
[2] Магистрант 1 курса КазНПУ им. Абая г. Алматы, Республики Казахстан,
[3] Магистрант 2 курса КазНПУ им. Абая г. Алматы, Республики Казахстан.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИИ У ДЕТЕЙ ОНР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены направления подготовки и процесса обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи. За основу взяты особенности формирования вопросительных предложений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Был проведены анализ грамматического строя речи. Был проведен анализ работ отечественных и зарубежных ученых.

Ключевые слова: Закон об образовании, дошкольный возраст, дети с нарушенгиями речи, вопросительные предложений диалог, лингвистика.

A.K. Satova[1], A.M. Berdihan[2], M.S.Makhadilova[3]
[1]D. psihol.n., Professor KazNPUim.Abai, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education,
[2]Master of 1 course KazNPU. Abay of Almaty, the Republic of Kazakhstan
[3]Master of 2 course KazNPU. Abay of Almaty, the Republic of Kazakhstan

PECULIARITIES OF FORMATION OF QUESTIONAL OFFERS IN PRINCIPAL CHILDREN OF CHILDREN.

In the article, children of preschool age with speech disorders of the main areas of preparation and the process of education, the features of the formation of interrogative sentences in preschool children with the community are underdeveloped speech. An analysis of the grammatical structure of speech was carried out. The work of domestic and foreign scientists was analyzed.

Keywords: law on education, preschool age, children with speech disturbances, interrogative proposals for dialogue, linguistics.

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің негізгі бағытының бірі олардың әлеуметтік бейімделуі болып саналады. Олардың тек сөйлеу тілін жетілдіру ғана емес, баланың оқу барысында белсенді қатысуына мүмкіндік тудыратын білім мен дағдыларын қалыптастырып, балаларды мектепке дайындау қажет.

Мектепте сәтті оқытудың маңызды шарты – сөйлеу қарым-қатынасына белсенді кірісу жыне қатынас барысында инициативті түрде өз пікірін жеткізе білуі. Коммуникативтік дағдылардың осы түрлері ақпаратты алуға және қоршаған ортамен қарым-қатынасын реттеуге мүмкіндік береді.

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасы «Бала құқықтары туралы», «Білім туралы» заңдарына, сонымен қатар «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» 2002 жылғы 11 шілдедегі №343-II Заңында, «Түпнұсқада кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдаудың нысандары мен әдістерін айқындайды, балалар мүгедектігінің алдын алуға бағытталған шараларды жүзеге асыру қарастырылған» заңдарына сүйене отырып, мүмкіндігі шектеулі балаларға жан-жақты көмек көрсету жүйесі қолға алынған[1].

Ауызша сөйлеу тілінің лексикалық құрылымының талдауы оның салыстырмалы тапшылығын анықтады: синонимдерді минимальды қолдану, зат есімдерді есімдіктермен алмастыру, мағынасыз сөздер мен демеуліктерді қолдану.Сөйлеу синтаксисін зерттеу Д.Э.Розентальға оның келесі ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді:

-ұйымдастыру түрі – диалог;

-жай сөйлемдерді қолданудың басымдығы, салалас құрмалас сөйлемдер мен жалғаулықсыз сөйлемдердің болуы;

-сұраулы және лепті сөйлемдерді қолдану;

-сөз-сөйлемдердің, толымсыз сөйлемдердің болуы;

-кіріспе сөздерді және сөз тіркестер мен анықтамаларды қолдану;

-баяндауыштың ерекше түрлері (күрделіленген етістікті баяндауыш);

-сөздер ретінің өзгешілігі (тәуелді сөздер негізгі сөздердің алдында орналасады)[2].

Лингвистикада «этикетті диалог» түсінігі де бар. Ол диалогтық тұтастық болып, әдетте реплика – стимулдан, реплика – реакциядан тұрады. Мағынасына қарай этикеттік диалогтарды бірнеше топқа бөлуге болады. И.И.Формановская [2] бөледі:

-әлеуметтік түйістіру диалогтары (кешірім сұрау, алғыс айту, құттықтау);

-қозғаушы сөйлеу әрекеттері (өтініш, кеңес, ұсыныс, бұйрық, талап, басқару);

-жауаптық сөйлеу әрекеттері (келісу, келіспеу, бас тарту, рұқсат).

Зерттеу үшін диалогтың құрылымдық бірлігін анықтап алу маңызды.

Диалогтың негізгі құрылымдық бірлігін анықтай отырып, ғалымдар әр түрлі пікірлер айтады. Л.С.Выготский оны сөз деп түсінеді. Я.Яноушек сөйлеуді диалогтың бірлігі деп санайды. Ц.Йотов диалогтың бірлігі өзара байланысқан екі репликадан тұратын қарапайым сөйлеу әрекеті деп біледі. Қазіргі лингвистикалық зерттеулерде диалогтың негізгі бірлігі деп, мағынасы, құрылымы және интонациясы бойынша біріккен репликалар жиынтығынан тұратын диалогтық тұтастықты есептейді. Диалогтық тұтастықтың минимальды көлемі – екі реплика. Реплика диалогтық тұтастықтың және диалогтың жалпы құрылымы ретінде, өзіне акциялар және реакциялардың маңызын қосатын, екі жоспарлы сипатқа ие.

Сұрақ – пікірдің ерекше түрі, оның мақсаты – белгілі бір ақпаратты алу. Ал сұраулы сөйлем – ақпаратты іздеуге бағытталған грамматикалық құрылым, сөйлемнің қызметтік типтерінің бірі болып табылады .

О.Г.Почепцовтің анықтауынша, сұраулы сөйлемнің құрылымы қозғаушы сөйлемнің құрылымының өзгеру нәтижесі болып табылады. Сұраулы сөйлемдер тілдің референттік қызметімен сәйкес келеді, бұл оны тағы да қоздыру сөйлемдермен жақындата түседі.[3]

Сұраулы сөйлемдерді өзекті жеке бөлімдерге бөлу бір қатар ерекшеліктерге ие. Олардың тақырыбы жауапты сөйлем құрастыру негізіндегі, сұхбаттасушыға белгілі бір ақпаратты жеткізу болып табылады. Сұраулы сөйлемдердің ремасы ақпаратты сұрау орталығы бола тұрып, әрдайым ашық сипатқа ие, әрі реманың параметрі сұрақтың тақырыбымен беріледі.

Сұраулы сөйлемдерге, тыңдаушыны жауап беруге итермелейтін сұраулы мақсатты ұстанымның болуы саналады. Бірақ олар біркелкі емес дәрежеде болады, олардың айырмашылығы ақпаратты сұрау құрылымында да, айту тәсілінде де көрінуі мүмкін.

XX ғасырдың ортасында отандық лингвисттер дәстүрлі түрде сұраулы сөйлемдердің келесі түрлерін ажыратты («Орыс тілі грамматикасы», 1960ж):

1)сұхбаттасушының жауабын шамалайтын жеке-сұрақ («Сен қайда барасың?»);
2)жауабы лексикалық-грамматикалық құрылымда бекітілген риторикалық сұрақ («Мен соғысты тоқтата аламын ба?»);
3)талаптың әрекетке реңкін көрсететін қозғаушы-сұрақ («Сіз есікті ашып жібере аласыз ба?»).
Е.М.Галкина-Федорук классификациялауға сұраулы сөйлемдердің тағы да үш типін қосты:
4) алдында айтылған сөзді бекітетін бекіту-сұрақ («Сіз өзіңіз оны мақтаған едіңіз ғой?»);
5) қойылған сұрақ соны терістеуді білдіретін болымсыз-сұрақ («Осылай жасауға болады ма?»);
6) қосымша эмоционалды және модальды реңктерді білдіретін эмоция-сұрақ («Оның киноға жалғыз барғаны рас па»?).[4]
Сұраулы сөйлемдерді құру тәсілінің есебінің негізінде, сұраулы сөйлемдердің классификациясы өңделді («Орыс грамматикасы» 1980) :
Сұраулы емес сөйлемдердің негізінде, келесі жолдармен құрастырылған сұраулы сөйлемдер:
-интонацияны өзгерту («Бұл мүмкін бе?»);
-интонацияны өзгерту және сұраулы бөлшекті енгізу («Бұл болуы мүмкін бе?»);
-интонацияны өзгерту және сұраулы емес сөзді есімдік сөзбен алмастыру («Сенімен не болып жатыр?»);
-сөз реттілігінің өзгеруі («Мұны ол дайындады ма?»).
1.Сұраулы сөйлемдерді өзекті жеке бөлімдерге бөлу бір қатар ерекшеліктерге ие. Олардың тақырыбы жауапты сөйлем құрастыру негізіндегі, сұхбаттасушыға белгілі бір ақпаратты жеткізу болып табылады. Сұраулы сөйлемдердің ремасы ақпаратты сұрау орталығы бола тұрып, әрдайым ашық сипатқа ие, әрі реманың параметрі сұрақтың тақырыбымен беріледі.
2.Сұраулы емес сөйлемдердің негізінде, келесі жолдармен құрастырылған сұраулы сөйлемдер:
интонацияны өзгерту («Бұл мүмкін бе?»);
интонацияны өзгерту және сұраулы бөлшекті енгізу («Бұл болуы мүмкін бе?»);
интонацияны өзгерту және сұраулы емес сөзді есімдік сөзбен алмастыру («Сенімен не болып жатыр?»);
сөз реттілігінің өзгеруі («Мұны ол дайындады ма?»).
3.Жеке синтаксистік модельдер бойынша құрастырылған сұраулы сөйлемдер:
лексикалық еркін компоненттермен («Балалар ше?», «Сұрайын ба?», «Не, әке?»);
фразеологиялық құрылымдар («Не деген адамдар?») .
Сұраулы сөйлемдердің жіктелуі грамматикалық құрылымына, ақпаратты сұрауды айту тәсіліне сай, келесі түрде берілген:
1. Жалпы сұрақ – сөйлемнің сұраулы мүшелері болмайды, сұрақ интонациямен беріледі, сұраулы бөлшектер қолданылуы мүмкін (ба, рас па, солай ма). Сұраудың осы түрі сөйлеуші тыңдаушыға тек өз ойын бекіту немесе өз ойын терістеу мақсатында ғана қойылады. Жалпы сұрақтардың интонациясы сұрақты бекітетін сөзге келгенде дауыстың біршама жоғарлауымен сипатталады және осы сөзге фразалық екпін түседі. Егер сондай сөз соңында тұрса, онда жоғары интонация қолданылады. Егер басында тұрса, онда интонация төмен түседі. Сұрақты бекітетін сөз сөйлемнің ортасында тұрса, интонация жоғары өрлеуші – төмен түсуші болады. Осы типтегі сұраулы сөйлемдердің жауабы «иә», «жоқ» деген сөздерден, хабарлы интонациясы бар сұрақ түріндегі сөздің қайталануынан тұруы мүмкін.[5]
2. Арнайы сұрақ – «кім», «не», «қандай», «кімдікі», «қашан», «не үшін», «қайда», «қай жерде», «қайсы», «неліктен» деген сұраулы сөздерден тұрады. Сұрақтардың бұл типі сөйлеушінің айтатын ойының кейбір элементтері белгісіз екенін көрсетеді. Сұраулы сөздер (сұраулы есімдік және сұраулы үстеу) сөйлеуші білгісі келген ақпаратты жалпылама көрсетеді. Бұл сөйлемдер байсалды айтылса, хабарлы сөйлемдерге жақындауы мүмкін, себебі олардың сұраулы сипаты сұраулы есімдіктер арқылы көрінеді. Қарым-қатынас технологиясы бойынша шетелдік әдебиеттерде сұрақтардың тағы бір жіктелуі берілген. Зерттеушілер сұрақтардың екі типін ажыратады: ашық және жабық.
Жабық сұрақтар «шындық-жалған» принципі бойынша немесе көпше таңдау қағидасы бойынша құрылады және бір сөздік жауапты болжайды. Ол адам өмірінен қандай да бір деректтерді білуге мүмкіндік береді. Барынша, көп жабық түрі жетелеуші сұрақтар болады.
Ашық сұрақтар түсіндіруді, дамытуды талап етеді және бірнеше сөзден тұратын жауапты болжайды.

Жабық сұрақтар: Кім? Қашан? Қай жерде? Қайсы?;
Ашық сұрақтар: Қалай? Не үшін? Неліктен? Қалайша?;
Екі типіне де жататын сұрақ: Не?.

Сонымен, лингвистикалық ғылым сұраулы сөйлемді тілдің күрделі көп деңгейлі жүйесінің құрылымдық элементі ретінде қарастыралады (диалог – диалогтық тұтастық – сұраулы сөйлем). Сұрақты сөйлеу тілін тудыратын бірлік ретінде қарастыру басқа кез келген әрекет сияқты, тұспалдау, жоспарлау, орындау және бақылау кезеңдерінен тұратын сөйлеу тілі қызметінің теориясы аясында жүзеге асырылады.[6]
Диалог барысындағы сұраулы сөйлемдер коммуниканттың ішкі мотивтерімен де, сыртқы мотивтерімен де – сұхбаттасушының жауабындағы ақпаратпен, немесе оның жеткіліксіздігімен стимулдануы мүмкін. А.Р.Лурияның зерттеулері ішкі мотивтің болмауы, мотивациялық аясының бұзылысы (мысалы, мидың маңдай бөліктері зақымдалған кезде), алғашқы ойды ұстау мүмкін болмауы өзіндік бастамалық сөйлемдердің туындауының қиындығына алып келетінін дәлелдеді.
Мақсатты тұспалдау диалогтың маңызды бір параметрі болып табылады. Диалогтың мақсаттары адамдық қарым-қатынастың типтерін, жанрын және репликалар арасындағы байланысты анықтайды. Диалогқа мақсаттардың күрделі иерархиясы тән. Зерттеушілер диалогтың бастапқы репликаларын және оның ары қарай дамуының барлық кезектіліктерін анықтайтын негізгі және жалпы мақсаттарды бөледі. Жалпы мақсаттарға «хабарлау», «өтіну», «әрекетке итермелеу», «ақпарат алу» жатады. Негізгі мақсаттарға жатады: «бір нәрсенің мәнін анықтау», «орындау ретін түсіндіру» т.б.[7]

Бала алдымен арнайы сұраулы сөздерді талап етпейтін жалпы сұрақты имитациялы меңгереді. Бұл үрдісте ересектердің рөлі екі әдістен көрінеді:

1. үлгі бойынша қайталау өтініші;

2. балалардағы сұраулы сөйлемдерін түзету.

Ерте кезеңде (1,5-2,5 жасында) дара сұрақтар пайда болады, ал соңғы кезеңде сұрақтар топтамасы көрініс алады. Сұрақтардың грамматикалық құрылымы бір буынды құрылымдардан екі-төрт сөзді құрылымдарға дейін дамиды. Зерттеуші ақпарат алуға қабілеттің қалыптасуының кезеңдік кезектілігін анықтады:

1. бағдарлық зерттеу мінез-құлық әрекетімен ере жүретін вербальды емес сұрақ;
2. имитация арқылы қабылданған интонациялық сұраулы суретпен берілген вербальды айтылған сұрақ;
3. грамматикалық жағынан сұрақ сұраулы сөздерден тұрмайтын жалпы сұрақ болып табылады;
4. сұрақтардың интонациялық әртүрлілігі, сұраулы сөйлемдердің мүшелерінің көбеюі, арнайы сұрақтардың пайда болуы (кезектілік ойлаудың дамуымен байланысты);
5. өзекті жағдайлардың шегінен шығатын инициативті сұрақтар.[8]

Сұрақтың грамматикалық құрылымының дамуы сызбанұсқа түрінде берілген:

вербальдыға дейінгі кезең; гуілдеу мен былдырдың вокалдандыру

«прототіл» «протоинтонациялармен» (9 ай- 1 жас)

↓

таңырқау-сұрақтың бір буынды реакциясы (1-1,5 жас)

↓

бір сөзді сұрақтар (1,5-2,5 жас)

↓

екі сөзді сұрақтар (2,5-3,5 жас)

↓

3-4 сөзді сұрақтар (3,5-4,5 жас)

↓

сұрақтарды қосатын өрістетілген сұрақтар (5 жастан бастап)

Өткізілген талдау мынадай тұжырым шығаруға мүмкіндік береді:

- балада сұрау икемділігі оның әлдеқашан пайда болған оған бағытталған сөзді түсіну және қабылдау икемділігінің, сондай-ақ, хабарлы және қозғаушы бір сөзді сөйлемдер түрінде затты белгілеу икемділігінің негізінде пайда болады;
- акпарат алу икемділігінің қарқынды дамуы өмірінің 3-4 жасында болады, кейіннен ол жетіледі;
- сұраулы сөйлемдерді меңгерудің жалпы заңдылығы түсінуден репродукцияға ауысуынан және кейінгі өзінің продукциясынан тұрады; өздігінше өндіру алдымен қабылданған сөздік үлгілердің құрамдасуы және ұқсастығымен сипатталады.[9]

Баланың ересектермен қарым-қатынасының белсенділігі жасмөлшеріне сай өзеретіні зерттеушілермен анықталды. Бір жасында баланың белсенділігі аз болған сайын, ересектік белсенділігі соғұрлым жоғары. Кіші және орта мектепке дейінгі жаста баланың белсенділігі ересектің белсенділігімен сай келеді. Бірақ балалар 4-5 жасқа дейін, ересек енжар болса, байланысқа түспейді. 4-5 жаста мектепке дейінгі жастағы баланың қарым-қатынасы барысында ересектің белсенділігіне тәуелсіз бастаманың пайда болу үрдісі көрінеді, бейтаныс ересек балаларда өздігінен қызығушылық туады, яғни, қарым-қатынас бастаудың көзі ересектің өзі болуы мүмкін[10].

Пайдаланылған әдебиеттер:
1.ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы.
2. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1971. -191с.
3. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи .М.: Изд-во 1961. С.103-111.
4. Грибова О.Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией . Дефектология. М., 1995. № 6.-С.7-15
5. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. Дефектология. М., 1988. № 3.-С. 14-22.
6. Левина Р.Е. Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. Р.Е. Левиной. М., , 1961.-255с.
7. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Дис.канд.пед.наук. — М., 1998.-190с. 8. Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: Автореф. дис. канд.пед.наук. М., 1999.-16с.
9. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Дис. . .д-ра пед. наук. -М., 2000.-145с.
10. Өмірбекова Қ.Қ. «СТЖД балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық-фонематикалық жағын жетілдіру». Абай атындағы ҚазҰПУ, Хабаршы вестник, «Арнайы педагогика» сериясы, №1 (40), 2015.

УДК 376.3;
МРНТИ 14.29.27

A.*E. Kalymova*[1] , *A.N. Autaeva*[2]
[1]2-d course master specialty of Defectology, KazNPU named after Abai, aigerimkalymova@gmail.com
[2]candidate of psychological Sciences, Professor, head of department of special education, akbota-n@mail.ru

MOBILE AND SPORT GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING COORDINATION ABILITIES OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

The article is devoted to the study of development of coordination methods of children with hearing impairments through mobile and sports games. The article deals with the concept of "mobile games", analyzes the features of building physical culture using mobile and sports games. This work reveals the features of the organization and methods of conducting mobile and sports games with school-age children with various hearing impairments. The article describes the possibility of organizing physical exercises with the use of mobile and sports games for children with hearing impairments that contribute to improving their coordination abilities, but also to improving the efficiency of correctional and pedagogical work.

Key words:children withhearingimpairment; coordination abilities; mobile and sport games.

Ә.Е. Қалымова ,[1] А.Н. Аутаева[2]

[1]Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, aigerimkalymova@gmail.com

[2]Ғылыми жетекші:– доцент, пс.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, akbota-n@mail.ru

ҚОЗҒАЛМАЛЫ ЖӘНЕ СПОРТТЫҚ ОЙЫНДАРЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҚИМЫЛ-ҚОЗҒАЛЫСТЫ БАҒДАРЛАУЫН ДАМЫТУДЫҢ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Андатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлауын қозғалмалы және спорттық ойындар көмегімен дамытуда арналған. «Қозғалмалы ойындар» түсінігіне анықтама беріліп, дене шынықтыру сабақтарын қозғалмалы және спорттық ойындардың көмегімен құру ерекшеліктері талданды. Бұл жұмыс әр түрлі деңгейдегі есту бұзылыстары бар бастауыш мектеп жасындағы балалармен қозғалмалы және спорттық ойындарды жүргізудің әдістемесі мен ұйымдастырылуын қарастырады. Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қозғалмалы және спорттық ойындар арқылықимыл-қозғалысты бағдарлау көрсеткіштерінің және түзету-педагогикалық жұмыстың тиімділігін жақсарту мүмкіндігі сипатталады.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар; қимыл-қозғалыстарды бағдарлау;қозғалмалы және спорттық ойындар

А.Е. Калымова,[1] А.Н.Аутаева[2]

[1]магистрант 2-го курса КазНПУ имени Абая, aigerimkalymova@gmail.com

[2]Научный руководитель:– к.пс.н., доцент, завкафедрой специального образования, akbota-n@mail.ru

ПОДВИЖНЫЕ И СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

Статья посвящена изучению развития координационных способностей детей с нарушениями слуха посредством подвижных и спортивных игр. В статье рассматривается понятие «подвижные игры», анализируются особенности построения занятий физической культурой с использованием подвижных и спортивных игр. Данная работа раскрывает особенности организации и методики проведения подвижных и спортивных игр с детьми школьного возраста имеющих различные нарушения слуха. В статье описываются возможность организации занятий физическими упражнениями с использованием подвижных и спортивных игр для детей, имеющих нарушения слуха, способствующих улучшению показателей их координационных способностей, но так же повышению эффективности коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: неслышащие и слабослышащие дети младшего школьного возраста; координационные способности; подвижные спортивные игры.

The lack of auditory sensation, impaired function of the vestibular apparatus, lack of speech development perception of the world make it difficult for a deaf or hard of hearing child and limit the possibilities of its communication with others, which affects his health, psychomotor and physical development. Children with hearing impairment often have comorbidities and secondary deviation. This may manifest itself in frequent colds, General weakness of the body, low efficiency, fatigue, incorrect posture, the delay of the development of basic physical qualities: muscle strength, speed, flexibility, endurance.

Turning off the hearing system of analyzers is not just an isolated "loss" of one of the sensor system, a violation of the entire course of the development of children in this category. Between hearing impairment, speech and motor functions of the system there is a close functional interdependence.

Pedagogical observations and experimental studies, confirming this position, allow us to distinguish the following peculiarity of the motor sphere of deaf children:

- lack of coordination and uncertainty of movement, which is manifested in the fundamental motor skills;
- the relative slowness of mastering motor skills;
- the difficulty of keeping the deaf static and dynamic balance;
- relatively low level of development of spatial orientation;
- slow reactive capability, speed of execution of individual movements and temmpo of motor activity in General;
- deviations in the sphere of motor development;
- lag in the development of vital physical abilities
- speed-strength, strength, enduranceandothers, characterizingthephysicalpreparednessofchildrenandadolescents [1].

The above disorders in the motor sphere of deaf pupils are interrelated and are caused by common causes: the structure of the hearing defect, the inadequacy of the speech function, the reduction in the volume of incoming information, the state of the motor analyzer, and the degree of functional activity of the vestibular analyzer.

Especially clearly this set of reasons is manifested on coordination abilities as they are implemented on the basis of faulty sensory systems involved in the control of movements.Therefore, deaf students spend much more time for learningdifficult coordination skills, have a lower level of maximum achievements in accuracy and time of movements, and also inferior in static and dynamic balance to hearing students [2].

When the balance of deaf children in primary school age notes the slowness, stiffness and small amplitude movements.

Hearing loss has a significant effect on the functional state of all systems.The accumulated material of neurologic symptoms of deaf children allows us to identify some lesions of peripheral and central structures that are manifested in slow motion of the eyes (0.9%), language (2.7%), chewing act (0.3%) innervated by motor cortical nerves.Typical slowness of motor acts in the majority of deaf people can be caused by violations of coordination mechanisms of motor reactions [2].

These disorders directly or indirectly affect the motor abilities associated with the speed of response, the rate of movement, speed characteristics.

In the gaming activity, where a comprehensive manifestation of high-speed qualities is required, the biggest lag from hearing schoolchildren in terms of the level of rapidity development is observed in the younger and partly in the middle school age. The speed of movement, jumping, muscle strength in them is 20-60% lower. Therefore, it is these qualities and coordination abilities that need to be developed in the younger and middle school years [3].

In the life of a child with hearing loss, a huge role is played by mobile games, because they are the basis for the development of imagination, figurative thinking, and speech communication.

Moving games, based on active motor activities of children, contribute not only to physical education. They are going to play turning into animals, imitating the labor actions of people. Moving games are held in physical education classes, on walks, in free time [4].

With the correct and consistent guidance of adults, the game becomes an important tool for the moral, mental and speech development of hearing impairment children. Through the formation and enrichment of the subject and gaming activity, one can influence those aspects of the development of a deaf child who suffer from hearing loss.

Selection of subjects, determining the content of the games extend the representation of children about the world, and those aspects of reality that are not readily available in everyday life. In the process of dealing with objects and toys, their purpose, properties and relationships are most fully understood.

The game as the leading line of development of a child with hearing impairment has an important feature that distinguishes it from other activities, in which the child takes possession of the replacement mechanism. In the game, the semantic side of the word is dominant, determining its behavior, in the game the meaning separates from the real thing.This process is very important for the practical mastery of the child by the sign function of the word. At the hearing child, this process occurs spontaneously, subject-effective replacement is associated with speech. For children with hearing impairment, mastery of substitution requires special methodological guidance from adults.

In the game, the children can be most naturally learned the meanings of words and phrases, the subject-relatedness is formed, which will allow further increasing the level of reading of values in the course of systematic development of speech.During the game, children of primary school age hearing impaired come into contact on the toys, so there is naturally more motivated and can be arranged its communication [5].

Children with hearing impairment often reproduce in games secondary, mostly subject details, without reflecting essential elements, without comprehending internal semantic relationships. There is a tendency to a monotonous, mechanical replay of familiar games.The most characteristic for children with hearing loss is the difficulty of playing substitution, when the transfer of game actions to objects that perform other functions in everyday life is carried out.

The management of games takes place in the process of free activity of children, as well as in special classes, where training is provided for a mobile game.

Moving games are a powerful means of comprehensive development and education of the hearing impaired and deaf children.

Games need to be adapted to the individual needs of hard of hearing children. Leaders and teachers need to know the content of each game and the degree of its impact on the functional state of the children's body. In this case, it is necessary to take into account specific deviations in the physical development of a deaf-hearing child [6].

Hearing loss based on organic disturbances slows down the physical formation of the child, makes it difficult to imitate and master spatial representations. A child with hearing disorders is limited to motor and cognitive activity, impaired coordination of movements.

Specially organized game activity, including mobile games, relay races, sports games according to simplified rules, game tasks and game compositions are referred to as the game method.Creates conditional situation in which children interaction with each other is carried out by the rules.Games are the basic movements: walking, running, jumping, climbing, crawling, throwing, carrying cargo, exercises, followed by recitatives, with objects and without them, running indoors or outdoors: in the meadow, the Playground, in the woods, on the beach, in the water, etc. [7].

The game method is widely used in the physical education of deaf and hard of hearing children of primary school age. At the same time, mobile games have such a wide range of effects on the body and personality of the child that unlimited possibilities of influencing all spheres of life of deaf and hard of hearing children are created. Purposefully selected mobile games develop in deaf children of primary school age fine motor skills, balance, coordination and accuracy of movements, improve the quality of attention, sound pronunciation, help learn basic math concepts of size, distance, speed, weight, volume, ie stimulate the development of the physical, psychomotor and intellectual abilities of children [8].

Naturally, in groups with different types of diseases, the content of game activity varies (in terms of direction, complexity, duration) and is limited by motor mobility, motor experience, physical fitness, age and other factors[9].

By the quantitative composition of participants, mobile games can be individual, pair and collective. In individual games each child sets rules for himself and changes them according to his desire.

In order to successfully choose a mobile game, it is important to take into account not only the interests of children, but also the age features of their physical and mental development.So, children of primary school age are distinguished by special mobility, instability of attention, constant need for movement.However, their bodies are not ready for long-term stress, force these children are being rapidly depleted, but after the game fairly quickly restored. Children of this age are most attracted by games of imitation, plot, with jogs, dodging from the guide, jumping, catching and throwing various objects ("Day and night", "Salki", "Ball neighbor", "Jumping on stripes", etc.). [10].

The younger school age is also the period of improving the speech apparatus. Many children with developmental disorders - deaf and hard of hearing have serious speech disorders: incorrect sound and phonemic perception, small vocabulary, inability to convey their thoughts, which leads to difficulty in communication, reducing intellectual abilities. Therefore, the inclusion in recitals of recitative, songs, poems, tongue twisters, counters, riddles, imitation of sounds characteristic of insects, birds, animals, etc. is useful for correcting speech.

References

1. *Vaizman N.P. Reabilitacionnaya pedagogika. M., 1996.*
2. *Korrekcionnye podvijnye igry i uprajneniya dlya detei s naruweniyami v razvitii / pod obtsh. red. L.V. Wapkovoi. M., 2002.*
3. *Avdulova T.P. Psihologiya igry: sovremennyi podhod. M., 2009.*
4. *Kostina L.M. Igrovaya terapiya s trevojnymi det^mi. SPb., 2001.*
5. *Kavtaradze D.N. Obu4enie i igra: vvedenie v aktivnye metody obu4eniya. M., 1998.*
6. *Reprinceva G.I. Igrayut mladwie wkol^niki. YAroslavl^, 1991.*
7. *Lendret G.L. Igrovaya terapiya: iskusstvo otnowenii / per. s angl. M., 1994.*
8. *Litvinova M.F. Russkie narodnye podvijnye igry dlya detei dowkol^nogo i mladwego wkolnogo vozrasta. M., 2003.*
9. *Matveev V.F. Kollektivnye tvor4eskie igry i ih klassifikaciya // Na4al^naya wkola. 1984. № 1.*
10. *Igry – obu4enie, trening, dosug... / pod red. V.V. Petrusinskogo // Knigi 1-7. M., 1998.*

УДК 376.4-053.2
МРНТИ 14.29.37

Оспанова А.С.
Абай атындағы Қаз ҰПУ, дефектология мамандығының магистранты

АУТИСТ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ ҚАТЫСЫ ЗАМАНАУИ КӨЗҚАРАСТАР

Аңдатпа

Бүгінгі таңда өте көп таралып бара жатқан аутизм диагнозына шалдыққан балалардың жағдайы қоғамда алаңдатушылық тудыруда. Осы орайда бұл топтағы балалар қоршаған ортада қарым-қатынас жасауға қабілетсіз болады. Бұл мәселені шетел және Ресей ғалымдары қарастырып, өз зерттеулерін ұсынған.

Аутизм – бала дамуындағы ауытқушылықтың ауыр түрі, ол әлеуметтік ортамен қарым-қатынастың жоқтығын білдіріп, симптом ретінде көптеген психикалық ауруларда кездеседі, бірақ кейбір жағдайларда ерте жастан байқалып, бала дамуына кері әсерін тигізеді. Бұл ауру тек сөйлеу мен ойлау сияқты психикалық қызметтерді ғана зақымдап қоймай, баланың әлемнің біртұтас көрінісінде қамтылады. Аутист бала жоғарғы интеллектуалды да ақыл-ойы шектеулі де болуы мүмкін. Белгіл бір салаларда (матеметика, музыка т.б) салаларға дарынды болуы болуы мүмкін, бірақ қарапайым әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды білмеуі мүмкін. Мұндай балалар икемсіздік пен ептілікті де көрсете алатын балалар тобы.

Бұл мақалада физеологиялық жағдайы мен психологиялық ерекшеліктеріне байланысты әр түрлі көрініс беретін аутист балалардың қарым-қатынасындағы бұзылушылықтары туралы заманауи көзқарастары қарастырылады. Ғалымдар пікірінің зерттеу жұмысында маңыздылығы ескерілді.

Түйін сөздер: аутизм, симптом**,** аутистикалық тұлғалық қасиеттер, биологиялық дефицитер, экспрессивті қатынас, рецептивті қатынас, универсалды эмоция, стериотипті монипуляция, адекватты реакция, эхолалия.

Оспанова А.С
КазНПУ им.Абая магистрант по специальности дефектология

Современные подходы к изучению коммуникативных способностей детей с аутизмом

Аннотация

На сегодняшний день дети с диагнозом «Аутизм» вызывают большую тревогу в обществе. Детям этой группы очень сложно найти себя в социуме. Ученые России и других зарубежных стран, изучив этот вопрос,предложили свои методы исследования проблематики .Аутизм-тяжелая форма отклонений в развитии личности ребенка. Наиболее ярко синдром аутизма проявляется в раннем детском возрасте, что ведет к изоляции от родных пюдей и общества. Дети, болеющие этим недугом, свои жесты, мысли и речь никогда не направляют во внешний мир. В их действиях отсутствует социальный смысл. Ребенок с аутизмом может быть талантливым в конкретных сферах (математике, музыке и.т.д.), но простых социально бытовых навыков может не знать. Такая группа людей может показать себя как с активной так и пассивной стороны. В зависимости от психологического и физиологического состояния рассматриваются различные современные взгляды. Отмечено, что исследования ученых в этой области (в области аутизма) очень важны.

Ключевые слова: аутизм, симптом, аутистические личностные свойства, биологические дефициты экспрессивная общения, универсальные эмоции, стериотипная монипуляция, адекватной реакции, эхолалия.

Ospanova A. S
KAZNPU of a name of Abay, the magistracy in a defectology

MODERN APPROACHES COMMUNICATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH AUTISM

Abstract

Today children with the diagnosis an autism, cause great concern in society. It is very difficult to children of this group to find itself in surrounding society. Scientists of Russia and other foreign countries, having studied this question, researches offered the methods.

Autism - a severe form of deviations in development of the person of the child. Most brightly the syndrome of an autism is shown at early children's age that leads to isolation from the family pyudy and societies. The children having this illness, the gestures and the speech never refer thinking to the outside world. In its actions there is no social sense. The child with an autism can be talented in concrete spheres (to mathematics, music), but can not know simple socially household skills. Such group of people can prove to be as a saktivny and passive side.

Depending on a psychological and physiological state different modern views are considered. It is noticed that researches of scientists in this area (in the field of an autism) are very important.

Key words: autism, symptom, autistic personal properties, biological deficiencies expressional communication, universal emotions, stereotypic manipulation, proper response, echolalia.

АУТИСТ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНЕ ҚАТЫСЫ ЗАМАНАУИ КӨЗҚАРАСТАР

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 және психикалық даму зақымдалуының бір нұсқасы ретінде қарастырылады. Сонымен қатар бала бойында аутизмнің кейбір клиникалық көріністері байқалса оны аутистикалық тұлғалық қасиеттер деп атайды.

Бүгінгі күні аутизм балалардың орталық жүйке жүйесімен биологиялық дефицитеріне себептелген психикалық дамуының ауытқуы (искажение) ретінде қарастырылған. (Психологический словарь 1997). Аутист баланың ересектермен және қатарластарымен ара қатынасының төмендеуі мен өзінің ішкі дүниесінің тұңғиығына «еніп» кететіндігімен айқындалады.

Көптеген авторлар бала аутизмінің бірнеше топтарын айқындаған ауытты психопатия (Ковалев В.В 1999 жылы) органикалық ауттылы психопатия, олигофрениедегі аутты синдром, балалардың эпиметикалық талмасы бар аутылығы, ауытты типтегі адамның ауттылы реакциясы және патологиялық дамуы (Исаев Д.Н, Каган В.Е 1973) Әр топтағы балалардың зиятының (интелектуалды) дамуы әр қалай өтеді. В.Векслер тесті бойынша зияттылық коэффиценті аутизм балаларында өте төмен болады.

Ресей авторлары Сухарева Г.Е, Башина В.М БЕА –ны шизофренияның алғашқы сатысы деп немесе шизоидты психопатияның бір түрі деп те қарастырған.

Гильберт К, Питерс Т ғылыми еңбектерінде баланың ерте аутизм синдромы қалыптасуы анасының баласымен тиімді байланыс жасауының бұзылуы, оның балаға деген салқындығы, баланың белсенділігі мен эмоциялық күйін басып тастайтын деспоттық (баса көкеп, жөн-жосықсыз) қысымы сияқты созылмалы психологиялық жарақат беруші жағдайлардың рөлі өте зор екендігін дәлелдеген.

Кеңестік және шетел ғалымдарының пайымдаулары бойынша аутист балалардың мінез ерекшеліктері олардың қызығушылығы мен іс-әрекеттері, қарым-қатынасы, әлеуметттік ортаға бейімделудегі қиындықтары, стереотиптік мінез ерекшеліктерінен көрінеді.[1]

Л.Каннер аутист балаларды диагностикалауда негізгі өлшем қарым-қатынасындағы қиындықтары екендігін қарастырған. Ағылшын ғалымы *R.Jordan* пікірінше аутизмге шалдыққан балаларда қарым-қатынас түрлерінің барлығы бала дамуының ерте кезеңдерінде зақымдалады.

Ағылшын ғалымы *Ricks-тің* қызықты зерттеулерінде 3-6жас аралығындағының алғашқы 2 жылында аутист балалардың даму деңгейі талапқа сай дамыған. Амандасу, қойылған талаптарды орындау, қанағаттанбау сезімдерін білдірген кезде де эмоцианалды түрде жауап бере алған. Белгілі болғаны ата-аналарының өздерінің балаларына қатысты пікірлерін айту кезінде дыбыс айту, дыбыстарды талдау бойынша ешқандай ауытқушылықтың болмағанын айтады. *Ricks* зерттеу нәтижесінде мынандай қорытынды жасайды:

- Барлық аутист балаларда барша адамдарға түсінікті, универсалды эмоциясы жоқ немесе ерте кезден жойылған.

- Аутист балалар жағымсыз іс-әрекеттер арқылы өз сезімін білдіреді.

- Қоршаған ортасында адамдар аутист балалардың эмоцияларын дұрыс түсініп, талдай білу керек.

- Балаларымен өте жақын ата-аналар олардың реакцияларына дұрыс талдау жасай алады.

Осылайша, дыбыстар сигналы аутист балаларда тілі шыққанға дейінгі кезеңде ең бірегейі болады. Зерттеушілердің пікірі бойынша басқа ерте жастағы сау балалармен салыстырғанда аутист балалардың сөйлеу тілінің нақтылығы, әуезділігі, естілу жағдайында ауытқушылықтары болатындығын анықтаған.

Аутист балалардың қарым-қатынас дағдыларын қарастыратын болсақ, шетел және кеңес ғалымдарының зерттеу еңбектерінде келесі түрдегі қарым-қатынастың бұзылушылықтарын байқауға болады.

- Көру арқылы байланыстың бұзылуы: Бала қарым-қатынастағы адамның көзқарасына мүлде назар аудармайды, елеусіз өткізеді. Басқа адамға назарын бірден аударуға көшеді.
- Көрініс беру уақыт жағынан кеш, және жандану комплексінде ауытқу байқалады. Жарыққа, дыбыстарға, анасының немесе жақын адамдарының бет жүзіне реакция аударуында ауытқушылықты байқауға болады.

- Әлеуметтік ортаға көңіл білдіруі төмен. Қоршаған ортада дыбыстық және қоздырғыш заттарды пайдаланса анасының немесе жақын адамдарының бетіне қарамай-ақ жымияды.
- Жақын адамдарына эмоциясын білдіру кезіндегі реакциясының ауытқушылығы.
- Уілдеудің болмауы немесе бірсарынды болуы қарым-қатынастық емес мақсатта көрініс беруі байқалады.
- Қоршаған ортадағы адамдарға негативті мінез-құлқын көрсетеді, іс-әркетте әлсіздігімен, теріс көзқарастылығымен ерекшеленеді. Мысалы, кішкене кезінде қолға көтеруге мүлде сұранбайды, қашқақтайды, кейде бұл істе ерекше белсенді болып, барлық адамдардың қолына тез барады.

- Өзінің есімін атаған кезде реакция жасамайды. Кейбір адамдардың сөйлегеніне көңіл аудармау реакциясымен байқалмаушылығы, басқа жағдайларда қалыпты және адекватты реакция көрініс табады (мысалы жарықты қосу немесе өшіру кезінде)
- Ыммен түсіндіруі қалыптаспаған. [2]

Шетел және кеңес ғалымдарының зерттеулері бойынша аутист балаларды диагностикалау мүмкін емес. Ғалымдардың пікірі бойынша мұндай балалардың тәртібі «эпизодтық» көрініс ретінде байқалады. Олардың дәлелдеуі бойынша аутист балалар алғашқы бірінші жылдарда жыламайды, көңіл аударуды қажет етпейді. Кейбіреулері жиі жылайды, айқайлайды, олардағы басты мәселе ұйқысы мен тамақтануында болады. Көптеген аутист балаларда әлеуметтік қатынаста және адамдардың дауысына қызығушылықтары болмайды. Балалар жимиюы мүмкін ол әлеуметтік қатынас орнатуға бағытталмаған. Бір жастың соңына қарай аутист балаларда зерттеушілік мінез-құлықтар қалыптаспайды, қоршаған ортада жағдайға байланысты әуестік пайда болмайды, ата-аналарымен бірге іс-әрекетке ұмтылмайды. Олар белгілі бір сенсорлық әсерлерді бір объектіні гипноздаумен стериотипті монипуляциялар жасайды.

A Eriksson, P DeChateau бейнежазбадағы аутист балалардың жағдайына шолу жасай отырып, аутизмнің арнайы белгілері тек 2 жаста пайда болатынын айтқан.

Аутист балалардың тәртібінде 1,5 жаста ерекшеліктер байқала бастайды. Көңіл аударуында, жауап беру реакцияларында және эмоцияларындағы тұрақсыздығы байқалатынын айтып көрсетті.

J.W.Starling, L.F Kabicek сынды ғалымдардың пікірінше аутист баланың көру арқылы қатынасында экспрессивті, рецептивті қатынас 1 айында қалыптасады.

Аутист балалардың ата-аналарымен өзара жүйелі қатынасындағы қиындықтары ымдау арқылы түсіндіре алмауы және дене қозғалысында болады және ата-анамен кері байланыс жасауда анасының іс-әрекетіне жауап ретінде ешқандай реакцияның болмауымен ерекшеленеді.

J.L Adrien, M Feure аутизм диагнозы кеш қойылған бала жайындағы кинофильмді талдай отырып мынандай қорытындыға келген. Олар бақылау барысында әлеуметтік қатынасының, эмоциаларының бұзылуы, көру мен естуінің бұзылуы, бұлшық ет тонусы мен қозғалысының бұзылыстары 2 жасында пайда болғанын айтады. Сондай-ақ *J.L Adrien,* аутист балалардың әлеуметтік қарым- қатынасын да бақылап, эмоцияларын көрсету мен көңіл аударуында ауытқушылығы бар және олар гипербелсенді болатынын айтқан.

S Baron –Cohen, J Allen, C.Cillerg сынды ғалымдар өз еңбектерінде CHAT сауалнамасын қолдану арқылы егер 18 айында балада символдық ойындарды ойнауында бұзылушылық байқалса, ыммен түсіндіруі қалыптаспаған жағдайда, кез-келген нәрсеге көңіл аударуы қалыпты болмаса аутизм диагнозын қоюға болатындығын дәлелдеген. [3]

Зерттеушілердің пікірінше қарым-қатынастың бұзылушылық көріністері 3 жастан басталады.

Бақылаулар мен зерттеу нәтежиелері әрбір 3-ші аутист бала мутация яғни сөйлеу тілі мүлдем қалыптаспаспаған балалар болып табылады. Олар кейбір қарапайым қатынастық әрекеттерді орындай алады: қажетті заттарды алуға ересектер адамдардың көмегін көрсетуге бағындырады яғни қолын созып алып беруін өтінеді. Вербальді қарым-қатынастың байқалмауынан қатыгездік қатынас бірден қалыптаспайды. Аутист балалардың кейбірлері сөз сөйлеудің шебері болады. Мұндай жағдайда қалыпты мөлшерден ауытқушылық кездеседі тек экспрессивті тіл ғана дамиды. Аутист балаларда келесі ерекшеліктер кездеседі:

- Тура және жылдамдатылған элолалияның (жаңғырықтың) болуы;
- Өздік есімдіктерді қолданудағы қиыншылықтар;
- Бір сөзді мағынасыз түрде тоқтаусыз қайталай беруі және сөйлеу тілінің әуезділігінің бұзылуы;
- Егер сөйлеу тілі қалыптасқан жағдайда функцианалдық мағынасы сақталғанына қарамастан, диалогтық түрде қолданылмайды;

Жоғарыда көрсетілген ерекшеліктердің ішіндегі ғалымдардың қызығушылығын тудырғаны ол-эхолалия. Эхолалиялық көріністе бала сөйлеудің мағынасын түсінбейді. Көпшілік жағдайда эхололия ситуацияда көрініс береді. Әсіресе аутист бала басқа бір адамға қарама-қарсы отырғанда уақытта яғни көру контактісі жағдайында байқалады. Эхолалия-бала сөйлеуге енудің көмегімен әрекет жасаған кезде қолданатын тәсіл, екінші жағынан алып қарағанда, өзінің жеке эхолалиялық айтуының мағынасын түсіндіреді. Бұл жағдайларда эхолалия оның мінез-құлқының реттеуші құралы немесе басқа адамнан келген белгілі ақпарат болып табылады.

L.Sebreibman, E.Carr пікірінше эхолалиялық тіл –бұл анамальді құбылыс. Көптеген *S.Sparrow, D.Balla, Ciechetti* сияқты ғалымдар кез-келген сау балалар да эхолалиялық тіл кезеңін басынан өткізетіндігін дәлелдеген. Яғни еліктеу арқылы сөздерді, сөз тіркестерін, фразаларды бірнеше рет қайталаушылық кездеседі. Олардың пікірінше эхолалиялық тіл саналы сөйлеу алдында пайдаланылады. Эхолалиялық тілді қарастыру барысында оны патологиялық құбылыс ретінде емес, қарым-қатынас функцияларын дамыту құралы ретінде қарастыру керек. Біз эхолалиялық тіл онтогенездік дамуында сау балаларда да кездесетін кезең екенімен келісеміз. Аутизм балаларында біздің пікірімізше эхолалия қарым-қатынастық немесе қарым-қатынастық емес мақсатта да қолданылады. Кей жағдайларда ол автоматты түрде ынталандыру құралы ретінде қызмет етеді. Кейбір аутист балалар эхолалияны саналы пайдаланса, кейбіреулері бейсаналы түрде пайдаланады. [4]

Шетел ғалымдарының зерттеулерінше аутист балалар вербальды қарым-қатынасты да қолдана алады, дыбыс айту мен синтаксистік құрылысында елеулі проблемалар жоқ, дыбыс айтуы мен грамматикалық құрылымы қалыптасқан деген пікір айтса, кейбір ғалымдардың пікірі керісінше аутист балалардың сөйлеуінде грамматика мүлде жоқ. (аграмматикалық) Мұндай көзқарастардың әр түрлі болуы әр тілдің өзіндік грамматикалық ерекшеліктерімен байланысты. Қорыта келгенде, негізгі ауытқушылық белгілі жағдаятқа, ниетке байланысты сөз мағынасын түсінбеуінде байқалатын семантикалық бұзылушылықтар. Осы ауытқушылықтар, аутист балалардың таным саласындағы бұзылушылығына байланысты хабар алмасу үшін кодтау және декодтау немесе символдық жүйелерді қолдана алмайды.

Шетел авторларының зерттеуі бойынша аутист балалардағы маңызды мәселе сөйлеу тілін түсінбеуі. Осы ауытқушылық қарым-қатынасқа қажетті дыбыс сигналдары мен сөйлеу тіліндегі символдарды, контексті түсінбеушіліктерден көрінеді.

D.Cantwell, L.Baker, M Rutter сынды ғалымдардың пікірінше көпшілік аутист балалардың сөз түсінуі күтілген нәтежиеге қарағанда да төмен. . [3]

Көпшілік адамдар аутист балалардың сөз түсіну деңгейін керісінше бағалайды (переоценивает). Расында да аутист балалар контексте көрнекі түрде жағдаяттық сөзді түсінбейді. Бұл балаларда дамудың кейінгі кезеңдерінде естігенін түсіне білу қабілеті жақсарады. Оны контекстік белгілер мен тәжірибелерінен байқауға болады. Көпшіліктерінде жағдайаттық сөйлеуді түсіне білудегі қиындықтары өмір бойы қалады. Сондай-ақ сөз бен оның мағынасы арасындағы байланысты қалыптастырудағы қиындықтардын да атап көрсетуге болады. Ғалымдардың көзқарастарына сүйенсек көруімен байланысты хабар алмасудың мағынасын түсіну қарым-қатынас орнатуда маңызды болып саналады. [5]

Кеңестік ғалымдар қарама-қарсы пікірді ұстанады. Олардың пайымдаулары бойынша сөйлеу тілін қабылдауы, дыбыстарды салыстыра пайдалануы белгілі нысанаға бағытталған сөздердің мағынасын түсіне білуінде ауытқушылық жоқ-деген пікір айтқан. Негізгі қиыншылық сөйлеу тілін түсінуінде жатыр, ал қолдану аясында тәртібі мен көңіл аударуы естуіне, сөйлеу реакцияларына байланысты. Аутист балалардың сөйлеу тілін түсінуі келесі факторларға тікелей байланысты:

- Сөздердің өзара байланыстарын қалыптастырудағы мәселелер;
- Сөздер және олардың мағыналарын дұрыс түсіне алмауы;
- Өз тәртібін ерікті реттей алудағы бұзылушылықтар;

Кейбір авторлар «Баладағы ерте аутизм синдромы қалыптасуы анасының баламен тиімді байланыс жасауының бұзылуы, оның балаға деген салқындығы баланың белсенділігі мен эмоциялық күйін басып тастайтын деспоттық қысымы сияқты созылмалы психологиялық жарақат беруші жағдайлардың рөлі зор екендігін» аса басып көрсеттеді.

Гильберт К, Питерс Т өз зерттеулерінде «Аутизмнен зардап шегуші балаларда көз көрмеуі, есту қабілетінің төмендеуі, тері аурулары, буын және сүйек қызметінің бұзылуы, маңдай тұсының, ми және мишық дінінің дисфузиясы болуы мүмкін» деген пікір берген.

Лебединская К.С еңбектерінде аутист балалардың ата-аналары балалары 2-3 жасында сөйлей алмаған кезде ғана мазасызданып, мамандар көмегіне жүгінетінін айтқан.

Балалардағы ерте жастағы аутизм симптамдарын бақылау деңгейінің сипатына қарай Никольский О.С ұсынған классификациясы бойынша 4 топка жіктелген.

Бірінші топтағы балалар сыртқа ортамен мүлдем алшақта болады. Басқалармен мүлдем алшақта болады, басқаларымен қарым-қатынас жасау ниеті жоқ, оларға тән қасиет – патологияға дейін баратын агрессия. Бұл балалар өздеріне –өздері көмекте бере алмайды, оларға үнемі үлкендердің көмегі қажет. Олар дамудың нашар жолында деп болжам айтуға болады.

Екінші топтағы балаларда сыртқы ортаны қабылдамаушылық сипатталады. Оларда көптеген нәрселерден қорқу, стереотипті қимылдар, импульсивность, мәнерлілік, анасымен симбиоттылы байланыс. Олардың сөйлеген сөзі бір жақты күрделі, мұндай топтағы балалар көптеп кездеседі. Оларды даму жағынан жақсырақ деп, болжам жасауға болады: ұзақ жасалған коррекциялық жұмыстардан соң тіпті олар жалпы білім беретін мектептерде де оқи алатын болған.

Үшінші топтағы балаларға тән қасиет өздернің таңдап алған фантазиялары мен қиялдары қызығушылықтары. Олардың сөйлеген сөздері түсініктірек,икогнитивті даму деңгейі жоғарырақ. Олар анасынан кішкене болса да тәуелсіздеу және ересектердің үнемі бақылауларын онша қажет етпейді. Эмпатия деңгейі бәрібірде төмен. Даму жағынан алып қарағанда кәдімгідей жақсырақ: жақсы жетістіктердегі коррекциялық жұмыстардан соң олар жалпы мектепте оқи алады.

Төртінші топтағы балалардың негізгі сипатына жоғары тежелу жатады. Олар өте сылбыр, әсіресе қарым-қатынаста қорқақтықты танытады, сенімсіздіктерін жиі байқауға болады. Ұжымда жеңіл бейімделу үшін өздерінше бір іс-әрекеттің жиынтығын белсенді үйренуге тырысады. Олар анасымен эмоциялық тәуелдікте болады. Бұл балалар жиі парциальды талантты болып келеді. Олардың даму жағынан болжамдайтын болсақ басқаларға қарағанда едәуір жақсырақ. Олар жалпы білім беретін мектептерде оқи алады.

Ғалым Спиваковская А.С өз еңбектерінде аутизм балалардың ерте кезінде-өзіне өзі қызмет көрсетуде сылбырлығы, өздерін тек есімдермен ғана атауы, «сен», «ол» есімдіктерін түсінбеуі, сөйлеген сөздерінің мәнсіздігі жиі кездесетіндігін айтқан. Мектепке дейінгі кездерде оларда «кездейсоқ» қызығушылықтар пайда болады. Мысалы, жол белгілерімен, баспа жарнамалары,су құбырларының крандары, телефон нөмірлері, әр түрлі шартты белгілерімен, шетел сөздерімен қатты айналысатын кездері болады. Сонымен қоса олар қиялға көп берілетін болған. [6]

Дегенмен аутизм балалардың психикалық қызметінің дамуындағы аса бір көңіл бөлетін ауытқушылықтар нәресте кезден басталатын ескерген жөн. Сонымен көптеген мамандардың қадағалауынан туатын қорытынды: Бір жасқа дейін мұндай балаларда «жандану комплексі» жоқ, ересектердің дауысына немесе күлімдегеніне, оның қолдарының қимылдарының жоқ болуы, көзқарасының бңр нүктеге шоғырланбауы. Ал анасының қолында олардың белсенділік танытпауы, қимылсыз болуы, Мұндай балалардың нәресте кезінде гуілдеумен былдырлаудың кешігуі байқалған.[7]

Бүгінгі қоғамда аутист балалардың қарым-қатынас ерекшеліктерін анықтауда заманауи көзқарастарды қарастыру маңызды болып саналады.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1 *Башина В.М Аутизм в детстве.- М: Медицина, 1999г, С 240*

2 *Jordan R.The nature of linguistic and communication difficutines of children with utism in D,J Messer and C.J.Turner,Hew York:st Manins Press1993*

3 *Гильберг К, Питерс Т. Аутизм медицинское и педогагическое воздействие Книга для педагогов дефектологов /Пер. с анг О.В Дерявой,/ -М,: Владос 2002г. С.144*

4 *Гильперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка М, МГУ, 1985-С45*

5 *Никольская О.С, Баянская Е.Р., Либлинг М.М., Аутичный ребенок. Пути помощи.-М.:*

Теревинер, 1997. С.40-64
6 Елшібаева К Балаларға өзара әсер етудің тиімді жолдары. /Кешенді бағдарлама/- Алматы 2010ж. - Б52-53
7 Карвасарская И.Б Из опыта с аутичными детми.-М.:Терефинф,2003г.С.70

УДК 376.3
МРНТИ 19.00.10, 14.00.09

Г.Н.Төлебиева [1], Ж.Т. Естемесова [2]

[1]п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасыныңағаоқытушысы, grl_604@mail.ru
[2]п.ғ.м.,Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының логопед-дефектолог мұғалімі, zhanara_es@mail.ru

Е.В.НОВИКОВАНЫҢ ӘДІСІ БОЙЫНША ЖАСАЛАТЫН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ МАССАЖ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада денсаулығына байланысты мүмкіндіктері шектеулі шектеулі балалармен логопедиялық жұмыста кеңінен тараған зондтармен жасалатын массаж туралы айтылады. Е.В.Новикованың құрастырған зондатырының түрлері сипатталып, олардың қасиеттеріне тоқталады. Сонымен қатар аталған зондтарды қолданудың жолдары берілген. Логопед мамандары тіл дамуының тежелістерін түзету барысында логопедиялық массажды кеңінен қолданады. Әсіресе, зондтардың көмегімен жасалатын Е.В.Новикованың массажы кең тараған. Бұл мақалада осы автордың логопедиялық массажының ерекшеліктері туралы ақпарат беріледі.

Мақалада ұсынылған ақпарат логопедиялық тәжірибеде қолдануға тиімді болып табылады. Аталған әдіс педагогикалық жұмысқа қосымша механикалық әсер ету ретінде қолданылады. Зондтың он екі түрінің қызметі сипатталған.

Түйін сөздер: Мүмкіндігі шектеулі балалар, логопедиялық көмек, логопедиялық массаж, логопедиялық зондтық массаж.

Г.Н.Толебиева [1], Ж.Т. Естемесова [2]
[1] м.п.н., старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ им. Абая, grl_604@mail.ru
[2] м.п.н., учитель логопед-дефектолог Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, zhanara_es@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА ПО МЕТОДУ НОВИКОВОЙ Е.В.

Аннотация

В этой статье рассматриваются особенности зондового логопедического массажа, который часто используется в логопедичкской работе с детьми с ограниченными возможностями. Описывается виды и цели изпользования логопедических зондов Е.В.Новиковой. А также даны приемы использования логопедических зондов. Логопеды пользуются логопедическим массажом при коррекции звукоопроизношения и для нормализации тонуса мыщц артикуляционного аппарата. Метод Е.В.Новиковой является часто используемым и эффективным в логопедической практике. В статье дана информация о преимуществах данного метода. Статья будет полезна специалистам в логопедической практике. Зондовый массаж является частью педагогического процесса. В статье описаны характерстики двенадцать видов зондов.

Ключевык слова:Дети с ограниченными возможностями , логопедическая поддержка, логопедический массаж, логопедический зондовый массаж.

Z.T.Estemesova
master of educational sciences, National Scientific and Practical Center of special education, special teacher speech therapist

FEATURES OF NOVIKOV'S LOGOPEDIC MASSAGE

Abstract

This article discusses the features of a logopedic massage, which is often used in speech therapy with children with disabilities. Describes the types and purposes of using speech therapy probes by Novikova. And also there are given methods of using speech therapy probes.Speech therapists use logopedic massage when correcting the sound quality and for normalizing the muscles of the articulatory apparatus. Novikov's method is often used and effective in speech therapy practice. The article gives information on the advantages of this methodThis information is useful to specialists in speech therapy practice. Probe massage is a part of the pedagogical process. The article describes the characteristics of twelve kinds of probes.

Key words: Children with disabilities, logopedic support, speech therapy massage, speech therapy massagewitjpriobes.

Массаж — бұл адамға физикалық және энергетикалық әсер ету тәсілі болып табылады. Массаж арқылы адам ағзасын тынықтырып, аурырсынуды басуға болады. Сонымен қатар массаж ауруды жеңуге де және балалардың танымдық, тілдік және физикалық қабілеттерін дамытуға да көмектеседі.

Логопед мамандары тіл дамуының тежелістерін түзету барысында логопедиялық массажды кеңінен қолданады. Әсіресе, зондтардың көмегімен жасалатын Е.В.Новикованың массажы кең тараған. Бұл мақалада осы автордың логопедиялық массажының ерекшеліктері туралы ақпарат беріледі.

Е.В.Новикованың логопедиялық массажын зонд арқылы жасалатын массаж деп атайды, себебі оны жүргізу үшін әдістеменің авторы құрастырған арнайы құралдарды қолдану талап етіледі. Бұл жинақтағы әрбір зонд өзінің жеке қызметін орындайды. Бұл құралдарды белгілі бірізділікте қолдана отырып, логопед түзетуді қажет ететін бұлшық ет бөліктері мен аймақтарына тиімді әсер ете алады.

Логопедиялық массаждың сеансы әр түрлі тіл дамуындағы бұзылыстары бар балалармен жұмыста маңызды болып табылады. Маман зонд арқылы тіл, жақ, жұмсақ таңдай, ерін, мимикалық және шайнау бұлшық еттерінің аймақтарына жасайды. Мұның бәрі баланың тілдік дамуы үшін оңтайлы жағдайларды туғызады. Е.В.Новикованың әдісі дизартрия немесе сал ауруы барысында туындайтын сөйлеудегі күрделі тежелістер мен бұзылыстарды жоюға көмек береді.

Зондпен жасалатын массаждың мүлдем ауырсыну сезімін туындатпайтынын атап өту қажет. Тек бұлшық етінің көтеріңкі тонусы бар балаларда ғана аздаған қолайсыздық туындауы мүмкін. Сондықтан, баланы барынша босаңсуға мүмкіндік беретін қалыпта отырғызу немесе жатқызу қажет болады.

Зондтардың көмегі арқылы бұлшық еттерді сырғытып үйкелеу, қысым жасау, итермелеп ығыстыру, бұлшық етті ысқылау түріндегі әртүрлі қимыл-қозғалыстарды жүзеге асырады. Осы әрекеттердің нәтижесінде, аталған әдістеме патентке ие болды және комплиментарлы медицинаның халықаралық реестріне енгізілді.

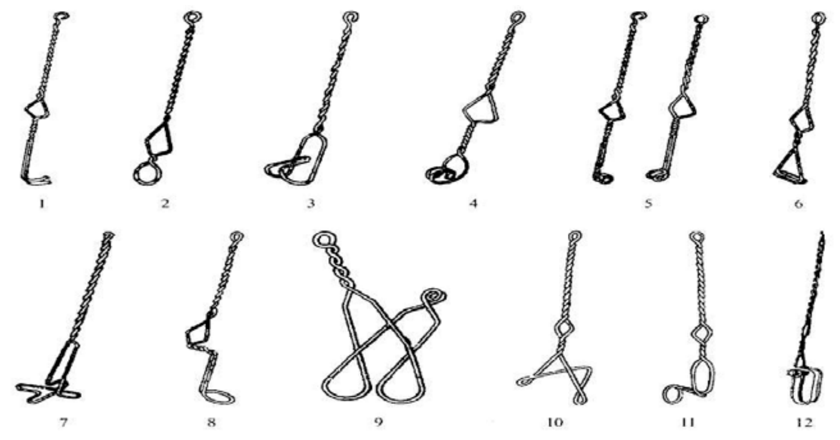
Аталған әдіс қарапайым және тиімді. Ол артикуляциялық сөйлеу аппаратының бұлшық еттерінің әрекетін белсендіреді және қалпына келтіреді, Осылайша, сөйлеу аппаратының зақымдалған бөліктеріне мақсатты түрде әсер етуге мүмкіндік береді. Дыбыс шығаруды қалпына келтіру біршама жылдам өтеді.

Массаж үшін 12 арнайы зондтар жасалған, олардың әрқайсысы тілдің, еріннің, маңдайдың, жақтың. жұмсақ таңдайдың бұлшық еттерінің белгілі тобына әсер етеді.

№1 зонд «Айырлы» («шанышпалы») тілдің, жақтың, маңдайдың, жұмсақ таңдайдың бұлшық еттеріне массаж жасауға қатысады. Ол құсу рефлексінің шекарасын анықтау және рефлексті төмендету үшін қажет.

Зонд бұлшық еттерді шаншуға арналған. Осындай әсер ету нәтижесінде бұлшық еттер белсенді түрде қысқарады.

Шаншу барысында қысқа, жиі, жеңіл қимыл-қозғалыстар қолданылады; шаншулар бір-біріне жақын болуы қажет.



Зонд түрлері

Шаншутәсілінқолданғанкезде, аса қарқындыәсергеқолжеткізугеболады: зондтыбелгіліорынғаорналастырып, оны оңға, солға, артқақарай 4-6 секунде ішіндетербелтуқажет. Аталғантәсілдіңбасқанұсқасы: зондтыбұлшықеттерге батыру арқылы, сағаттілібойыншаайналмалықимылдардыжасаукерек (немесесағаттілінеқарсы).Қысымжасаууақыты – 5 секунд. Зондтыорнынанайырмаукерек.

*«Сегіздік» №2 зонды*тілдің, жақтың, маңдайдың, еріннің бұлшықеттеріне массаж жасауғақатысады. Олбұлшықеттердіитермелеп «ығыстыруға» арналған: бұлшықеттергеілмектіқысымжасалып (зондты терең батыру), бірнешеретжоғары-төменқарайқимылдарқайталанады.

Зондпенқысымжасай отырып, оны бірорнынанайырмауқажет. Соданкейінзондтыбірқатарқашықтыққаитеріп, келесібөліктерге массаж жасаукерек.

*«Үлкен, орта, шағын шаналар» №3, №4, №5 зондтары*тілдің, жақтың, маңдайдың, жұмсақ еріннің бұлшық еттерін белсендіріп, әртүрлі бағытта сырғанайды.

Зондтың бүгілуі оның кез келген қырымен жұмыс істеуге ыңғайлы болып келеді. Егер зондтың бір қырымен қысым жасау мен сырғанаудың екі нүктесін айқындауға болса, екінші қырымен – үш нүктені анықтауға болады. Массажға бұлшық еттерге қысым жасауда жиі қолданылатын зондтың жоғары бөлігі де қатысады.

«Шаналар» бірыңғай массаж тәсілдерін орындайды, алайда массаж жасалатын бөліктің қамтылуы мен қысым жасаудың қарқындылығы алуан түрлі болады. Бұдан басқа, №5 зондпен (2-ші қырымен) бұрандалы және серіппелі қайтарылатын қимылдар орындалады.

«Балташа» №6 зонды тілдің, жақтың, еріннің, жұмсақ таңдайдың бұлшық еттеріне массаж жасауда қолданылады, мұнда зонд үлкен кеңістікті қамтиды және бұлшық ет аппаратына қарқынды әсер етеді.

Зонд екі тәсілді орындауға арналған: тығыз қысым жасай отырып, бұлшық еттерді «бөлшектеп ұрғылау» және бұлшық еттер бойымен сырғанау (қырғылау процесінің имитациясы).

Қысым жасаудың әсерімен бұлшық еттердің тонусы қалпына келеді, олардың қысқартушы қабілеті мен қозғалмалығы артады. Қысым жасау дәрежесі бұлшық еттердің күйіне байланысты: тонус төмен болған сайын, қысым жасау да қарқынды болады. Қысым жасаушы қимылдар жиі болады, ал олардың арақашықтығы қысқа болады. Қысым жасау уақыты - 5 секунд.

Сырғанау бұлшық еттердің икемділігі мен серпімділігін жақсартады, қысымды азайтады.

«Крестовина, яғни крест тәрізді» №7 зонд жақтың, маңдайдың, еріннің, тілдің орта және артқы бөліктерінің бұлшық еттеріне массаж жасауға қатысады, тілдің жоғары көтерілуін қамтамасыз ететін бұлшық еттерге әсер етуге мүмкіндік береді. Тілге қысым

жасай отырып және оны артқа қарай итеріп, бұлшық еттерді қысқартуға ұмтыламыз және тілдің аталған бөліктерінің жұмысын жақсартамыз.

«Крестовина» арқылы тілдің бұлшық еттерін 30 секунд бойы осындай қалыпта ұстап, бұлшық еттерге сығу тәрізді қимылдар жасауға болады. Оның көмегі арқылы орындалатын әрекеттер:

– Сығушы қимылдар — «сығулар», уақыты - 5 секунд.

– Алға қарай серіппелі қайтарылатын қимылдар — артқа қарай (тербелу). Бір нүктеде 5-6 қимыл жасап, содан кейін зондты біршама қашықтыққа ауыстырамыз және келесі бөлікке массаж жасаймыз.

– Оңға қарай сығушы айналмалы қимылдар — солға қарай (зондпен бұлшық еттерді бұру қимылы). Уақыты - 5 секунд.

– Зондпен тілдің артқы бөлігі қатысуымен шығатын дыбыстарды Г,К,Х, сонымен бірге тілдің ұшын көтеруді қажет ететін Ш, Ж, Щ, Ч, Р дыбыстарын қоюды жүзеге асыру қолайлы.

«Итерме» №8 зонды жақтың, маңдайдың, еріннің, жұмсақ таңдайдың бұлшық еттеріне массаж жасауға қатысады. Тік, көлденең және кескінделіп орналасқан бұлшық еттерге әсер етеді. Олардың қозғалғыштығы мен икемділігін қалпына келтіреді.

Зондтың соңында ілмек болады. Тілге қысым жасауда бұлшық еттердің белсенді қысқаруы жүзеге асады, зондты түсіруде қысым төмендейді, босаңсу фазасы басталады. Қимыл уақыты - 5 секунд.

«Қысқыштар» №9 зонды маңдайдың, еріннің, жақтың, тілдің бұлшық еттеріне массаж жасауға қатысады, тілдің тік, көлденең бұлшық еттеріне әсер етеді. Олардың қозғал,ыштығы мен икемділігін қайта қалпына келтіреді. Бұл алуан түрлі артикуляциялық тәсілдерді қабылдауға мүмкіндік береді. Әсіресе, тілдің қырларын түбіріне қарай және керісінше сығу қимылдарын жасауға тиімді болады, сонымен бірге тілдің орта бөлігінің иілуінде, тілді оңға және солға қарай бұруда, тілді ауыздан алға қарай шығаруда тиімді болады, себебі мұнда тілдің ұшын ғана емес, сонымен бірге оның орта бөлігін де қамтуға болады.

«Тартушы» №10 зонды тіл асты желбезегіне массаж жасауға және оны созуға арналған. Егер бала тілін жоғары көтере алмайтын болса, алдымен зонд арқылы тіл астындағы желбезектің күйін тексеруге болады. Зондты тілдің астына қоямыз. Содан кейін тіл ұшының көтерілмеу себебін анықтау үшін тілді бірте-бірте көтереміз.

Тіл асты желбезегі тым қысқа болған жағдайда оны хирургиялық жолмен кеседі. Алайда оны созу барысында артикуляциялық жаттығуларды қолданудың да маңызы зор.

«Аққу» №11 зонды маңдайдың, жақтың, жұмсақ таңдайдың массажына арналған. Бұлшық еттердің қозғалғыштығы және икемділігін қалпына келтіреді. Бұл зонд алуан түрлі артикуляциялық тәсілдерді қабылдауға мүмкіндік береді және сілекей ағуды азайтуға көмек береді.

«Сырғанаушы» №12 зонды маңдайдың, еріннің, жақтың, тілдің, қолдың бұлшық еттеріне массаж жасауға қатысады.

Тілдің тік, көлденең бұлшық еттеріне әсер етеді, олардың қозғалғыштығын, икемділігін қалпына келтіреді [8].

Зондтың екі жұмыс қырлары болады. Барлық массажды жаттығулар алдымен 1-қырымен, содан кейін 2-қырымен орындалады.Тілдің бұлшық еттері алуан түрлі дыбыстарды дыбыстауға қажетті, әртүрлі қимылдарды орындауда икемділік пен қозғалмалыққа ие болуы керек. Егер бұлшық еттердің аталған қасиеттері болмаса, онда баланың сөйлеуі түсініксіз болады, көмескіленеді немесе мүлдем мүмкін болмайды. Логопедтің міндеті — зақымдалған бұлшық еттерді жандандыру, оларды жұмыс істеуге ұмтылдыру және бұзылған дыбыс шығаруды қалпына келтіру. Зондты массажды жүргізу бұлшық еттердің алуан түрлі топтарының спастикалық немесе паретикалық күйін қалпына келтіреді.

Тілге, жаққа, ерінге, маңдайға, жұмсақ таңдайға жекеленген түрде немесе алуан түрлі үйлесімде массаж жасалады. Бірте-бірте зақымдалған бұлшық ет құрылымдарының қалпына келу жағдайы байқалады.

Артикуляциялық сөйлеу мүшесіне жасалатын массаж белгілі сызбаға келтіріледі және жүктемені бірте-бірте арттыру арқылы құрылады (қарапайым тапсырмадан аса күрделі тапсырмаға дейін).

Зондты массажды жасау алдында, тілге қолмен массаж жасаудың 15-30 сеансын жүргізу қажет. Бұл бұлшық еттерді босаңсытуға ықпал етеді және әсер етудің келесі, аса қарқынды түріне дайындалуға мүмкіндік береді.

Массаждың әрбір сеансы алуан түрді массажды кешендегі жаттығуларды қамтиды:

— тілге қолмен массаж жасаудың 1—2 жаттығуы;
— жаққа массаж жасаудың 1—2 жаттығуы;
— маңдайға массаж жасаудың 1—2 жаттығуы;
— ауыз қуысы айналасындағы бұлшық еттерге массаж жасаудың 1—2 жаттығуы.

Әрі қарай сеанс «Зондпен тілдің бұлшық еттеріне массаж жасау» кешеніндегі жаттығулармен толықтырылады, ал қорытынды сатыда «Жұмсақ таңдайдың бұлшық еттеріне массаж жасау» бөліміндегі жаттығулар енгізіледі.

Жаттығулар 30 реттен орындалады. Әрбір 5 реттен кейін баланың демалуы үшін үзіліс жасалады. Массаж сеансының ұзақтығы - 30 минут.

Осылайша, массаж артикуляциялық сөйлеу аппаратының бұлшық еттеріндегі патологиялық көріністерді әлсірету, сөйлеу бұлшық еттерінің қимылдау мүмкіндіктерін дамыту, оларды дыбыстау процесіне енгізу мақсатында жүргізіледі. Бұдан басқа, сөйлеу аппаратының бұлшық еттерін белсендіру үшін артикуляциялық жаттығулар қолданылады. Артикуляциялық жаттығуларды массаждан кейін 20-30 минуттан кейін жүргізу ұсынылады.

Қолданылған әдебиеттер:
1. *Дьякова, Е.А.Логопедический массаж. - М:Академия, 2005. – 105с*
2. *Новикова, Е.В. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. — М: ГНОМ и Д, 2000.*
3. *Новикова, Е.В.Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. Часть 3 — М: ГНОМ и Д, 2004.*
4. *Новикова Е.В. Зондовый массаж. Часть 4. — М: ГНОМ и Д, 2006.*

УДК 376.2
МРНТИ:14.29.37

[1]Махадилова М.С., Опабеков Б.Ж[2], Ескожина Ж.Т[3].
[1]Абай атындағы ҚазҰПУ 6М010500-Дефектология мамандығы 2 курс магистранты
[2]КММ Қызылорда қаласы «№7 арнайы түзету мектеп-интернаты»
[3]КММ Алматы қаласы Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы түзету мектеп интернаты

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖҮРГІЗІЛЕТІН МАЗМҰНДАМА ТҮРЛЕРІ

Аңдатпа
Мақалада мазмұндама жазу ерекшеліктері және орфографиялық қателіктер сипатталған. Мазмұндаманың түрлеріне сипаттама берілген. Мазмұндамаға қойылатын талаптар көрсетілген.

Түйін сөздер: мазмұндама, тіл, мәтін,тілдік материалдар,логика**,**жазбаша сөйлеу тілі, ауызша сөйлеу тілі.

Махадилова М.С[1]., Опабеков Б.Ж², Ескожина Ж.Т³.
[1]Магистрант 1 курса КазНПУ им. Абая г. Алматы, Республики Казахстан,
²учитель КГУ «специальная коррекционная школа-интернат№7» г.Кызылорда
³ учитель КГУ «Специальная коррекционная школа интернат для детей с нарушениями слуха» г. Алматы

ТИПЫ ИЗЛОЖЕНИИ В НАЧАЛЬНОМ КЛАССЕ

Аннотация

В статье говорится об особенностях написания изложения и орфографических ошибках, наиболее часто допускаемых детьми. Описаны типы изложений и основные требование к ним.

Ключевые слова:изложение, текст, язык, речевые материалы, логика, письменная речь, устная речь.

Mahadilova M.S[1].,Opabekov B.Zh²,Eskozhina J.T³.

[1]Master of 1 course KazNPU. Abay of Almaty, the Republic of Kazakhstan
² " special correctional boarding school№ 7" Kyzylorda
³ Special Correctional Boarding School for Children with Hearing Impairment Almaty

TYPES OF PRESENTATION IN THE INITIAL CLASS

abstract

The article deals the peculiarities of spelling out the spelling and often spelling mistakes made by children. The types of exposition and the basic requirement for them are described.

Key words: presentation, text, language, speech materials, logic, written speech, oral speech.

Мазмұнадама дегеніміз белгілі бір шығарманың мәтіннің мазмұнына ауызша немесе жазбаша түрде баяндап беру. Бұл оқушының алған білімін тиянақтап, тілін дамыту мақсатын көздейді. Нашар еститін балаларға арналған мектептерде мазмұндама жазу екінші сыныптан басталып, бірте-бірте күрделендіре жүргізіледі. Оқушылар ауызша мазмұндауға толық төселіп болғанға дейін жазуға кірісер алдында оқушылармен ауызша әңгіме өткізіліп, жазу жұмысына дайындау міндетті түрде қажет болады.

Мазмұндамаға екі баға қойылады:

1. Сауаттылығына
2. Мазмұндылығына

Оқушыларды ана тілге оқытуда маңызды міндеттің бірі- жазбаша сөйлеу тілді дамыту. Тіл- барлық ақыл ой қызметіндегі негізгі қарым қатынас құралы. Оқушылардың салыстыру, топтастыру, жүйелеу, жинақтап-қорытындылау дағдылары білімді меңгеру процесінде қалыптасып, тілдік қарым-қатынас кезінде пайда болады. Баланың нақты логикалық, дәлелді, бейнелі ауызекі және жазбаша сөйлеу тілі-оның ақыл-ой деңгейінің көрсеткіші болып табылады.

Оқушының байланыстырып сөйлеу тілі жетістіктері барлық пәндер бойынша білім деңгейін анықтайды, сонымен қатар оқу дағдыларының қалыптасуына, орфографиялық сауаттылығының қалыптасуына мүмкіндік береді.

Тіл дамыту- қазақ тіліне оқыту курсының негізгі мазмұны. Жазбаша сөйлеу тілін меңгеру үшін ауызша сөйлеу тілінің рөлі маңызды. Л.С.Выготский жазбаша сөйлеу тілін монолог ретінде сипаттайды."Тіл-монолог, дәптердің ақ парағымен сөйлесу, елестегі әңгімелесушімен сөйлесу, сол уақыттағы баланың сөйлесу жағдайы" [1].

Тіл қажеттілік жағдайында туындайды. Балаға сөйлемді дұрыс құрастыруға,сөздерді тастап кетпеуге, сөйлемді бірізділікпен құрастырып және жазуға үйрету керек. Байланыстырып сөйлеу тілге оқытқанда теориялық мәәліметтерді көп үйрету барысында дұрыс дағдылары тез қалыптасады.

1- сынып оқушылары бірте-бірте сөйлеу тілге қатысты талаптарымен танысады. Олар: тақырыпқа қатысты не айтылған және негізгі ойды ашып көрсету, байланысты және ретімен сөйлемдерді айту. Бұл білім дағдыны балалар әр түрлі жаттығуларды орындау барысында түсінеді. Әңгіме,талдау, сипаттау әдістерін қолдана отырып заттың сипаты мен суреттің сипаты немес суреттеу мен бақылаудың айырмашылығы, әңгімелеу мен суретке қарап әңгімелеу, толық және таңдамалы әңгіме, ауызша және жазбаша шығарманың айырмашылығы, шығарма мен мазмұндаманың айырмашылығын балаларға түсінуге көмектесу керек.

Білім мен дағдының бәрі балаларда ауызша түсінік айту және шығарма жазу процесі арқылы қалыптасады.

Мектептегі бірінші күннен бастап оқушылар түсінік айтуға ынталы болады. Оқушылардың түсінік арқылы әңгімені сипаттауы сабақты жандандыра түседі. Балалардың елестету, қарым-қатынас инициативасы дамиды. Сөйлеу тілге дағдылану бірінші сыныпта қазақ тілі арқылы қалыптасады. Балалардың сөйлеу тілін дамытушы құралдың бірі- дайын мәтінмен жұмыс. Ол мәтінді талдау дағдысының қалыптасуын қарастырады.[2].

Тақырыпты анықтау, тақырып пен мәтін мағынасының сай болуы, мәтін типін, микро тақырыпты анықтау, мәтінді бөлімге бөлу, жоспар құру және мәтін мазмұнын ауызша және жазбаша түрде жеткізу жұмыстарынан тұрады. Үлгідегі мәтін бойынша шығарма жазу жұмысы басты орын алады. Олар: публистикалық, ғылыми және көркем шығарма.

Бастауыш сыныпта оқитын оқушыларға келесі шығарма түрлерін ұсынамыз:

- ***мәтін мазмұнына жақын;***
- ***қысқартылған;***
- ***таңдамалы;***
- ***шығармашыл.***

Ең көп таралған шығарманың бірі- *мәтін мазмұнына жақын* яғни толық шығарма. Ең алғаш балалар *мәтін мазмұнына жақын* шығармамен танысады. Осы материалдардың көмегімен оқушылар мәтінді жазбаша түрде мазмұндап беру жұмысымен танысады. *Мәтін мазмұнына жақын* шығарма барлық сыныптарды жүргізіледі. Бұл жаттығудың мақсаты келесідей дағдыларды қалыптастырады:

-мәтінді логикалық құрылым бойынша яғни жоспар бойынша құру;
-мәтін мазмұнын толық әрі нақты жеткізу;
-тақырыпты ашып көрсету;
-ой-пікірдің байланысы мен бірізділігін бақылау;
-әр-түрлі синтаксистік құрылымды қолдану;
-сөйлемнің байланысу тәсілдерін дұрыс қолдану;
-ой түйінді тілдік нормаларды сақтай отырып дұрыс жеткізу.

Мәтін мазмұнына жақын шығарманың жазылуы:

-сұрақтар бойынша;
-мұғалімнің берген жоспары бойынша;
-ұжыммен бірлесіп құрған жоспар бойынша;
-оқушының өзі құрған жоспар бойынша.

Шығарма жазудың әдістемесі келесідей:

1. Мәтінді мұғалім немесе оқушылар оқуы;
2. Мәтін мазмұнынын түсініп оқу, мазмұны бойынша әңгімелесу;
3. Жоспар құру және оны талдап, танысу;
4. Сөздік-орфографиялық дайындық;
5. Шығарма мәнінін жазу;

Жазылған шығарманы тексеру.[3].

Мәтін мазмұнына жақын шығарманы дұрыс жазуға үйретуді мәтін сұрақтары бойынша жазбаша түсінік беруден бастау керек. Алғашқы кезеңдердегі жазбаша жұмыстар ұжымдық түрде мәтіндерді иллюстративті көрнекіліктерді қолдану арқылы жүргізіледі.

Мазмұндама жаздыру арқылы оқушылардың тілдік материалдарды орынды қолдана білуге, жазбаша сөйлеудің ерекшелігін, мәтіннің синтаксистік құрылысын меңгертуге, ең басты қайта жасау қиялын дамытуға игі ықпал етеді. Мазмұндаманы жаздырмас бұрын мынаны ескергеніміз дұрыс:

• Мазмұндама мәтіні оқытудың білімдік, тәрбиелік міндеттеріне сай, мазмұны мен тілі оқушыларға түсінікті болуы тиіс.

• оқушыларға ұсынылатын мәтіндер мазмұнында олардың күнбе-күн араласып, көріп-біліп жүрген етене таныс зат, құбылыс, оқиға және іс-әрекеттер болғаны жөн. Балалар сонда ғана жұмыс барысында онша қиналмай, тез төселіп кетеді.

• Мазмұндамаға қажет мәтінге әдебиет бағдарламасында көрсетілген көркем шығармалар да, бағдарламадан тыс текстер де алынады.Мәтін мазмұнын айтып бергенде, оқушылар мұғалімнің баяндағанын қайталап қоймай, мәтін мазмұнын өз беттерінше меңгеріп, өз сөздерімен құрастыру талап етіледі. Атап айтқанда, оқушы жазған мазмұндама мәтініне мынадай талап қойылуы тиіс:
- оқушының өз ойы болуы;
- өз жанынан қосымша оқиға қосуы;
-өздігінен қорытынды жасауы;

- мәтін формасын өзгерте мазмұндау, яғни І жақ, осы шақ формасындағы мәтінді, ІІІ жақ, өткен шақ формасында немесе керісінше мазмұндауы;
-қысқарта мазмұндау, яғни, берілген мәтіннің тек түйінді, негізгі мәселелерін ғана мазмұндау, қажетсіз деп табылған детальдарды қысқартуы;
- кеңейте мазмұндау, яғни мәтін мазмұнына байланысты дәйексөз (цитата) және эпиграф келтіре отырып мазмұндауы;
-берілген мәтін мазмұнына лайықты ой қорытындысын жасауы.
Мазмұндама жаздыру арқылы оқушылардың тілдік материалды орынды қолдана білуге, жазбаша сөйлеудің ерекшелігін, мәтіннің синтаксистік құрылысын меңгертуге, ең басты қайта жасау қиялын дамытуға игі ықпал етеді. Мазмұндаманың мынандай түрлерін ұсынамыз:
І. Дайын мәтін бойынша мазмұндама (Дайын мәтін бойынша мазмұндаманың өзін бірнеше түрге бөлуге болады:
А) Мәтінгежуықнемесетолықмазмұндау;
Ә)Мәтінніңмазмұнынсақтап, бірақбаяндалуформасынөзгерту;
Б) Қысқартабаяндау;
В)Толықтырыпмазмұндау).
ІІ. Суретбойыншамазмұндама;
ІІІ. Аяқталмағанмәтінбойыншамазмұндама.
Дайынмәтінбойыншамазмұндама(Мазмұндаманыңбұлтүріатыналайық, белгілібіралдын ала дайындалғанмәтінбойыншажаздырылады)
А)Мәтінгежуықнемесетолықмазмұндау.Мазмұндама-ныңбұлтүріндемәтінніңмазмұныбүтіндейқайталанбағанмен, түгелгежуықмеңгеріледі. Мәтіндегісөзтіркесі, сөйлемдерсөзбе-сөзқайталанбауымүмкін, алайдакейбіржаңасөздердің, сөйлемдердің, көркемдегішқұралдардыңоқушыжұмыстарынанорыналуымүмкін.[4].
Мазмұндама жазғанда көркем мәтінді қаз қалпында қайталауға жол бермеу үшін белгілі әдіскер-ғалым С.Тілешева мұғалімдердің мына мәселелерді мазмұны тартымды, оқиғасы қызғылықты, көркемдік қуаты жағынан жоғары талапқа сай мәтін таңдауын, мазмұндама жазар алдында мәтінді оқу, әңгімені негізгі бөлімдерге бөліп, оған тақырыптар беру, жоспарын жасату, тілін талдау, т.б. жұмыс-тарын орындатқан жағдайда мәтіндегі барды қайталау болмай, мазмұндама нағыз шығармашылық жұмысқа айналатынын айтады.
Ә)Мәтіннің мазмұнын сақтай отырып, баяндау формасын өзгертіп мазмұндау.Мұнда І жақта баяндалған мәтінді ІІІ жақта, өткен шақта құрылған мәтінді келер шақ формасында өзгерте мазмұндау.
Б)Қысқарта (ықшамдап) мазмұндау. Мазмұндаманың бұл түрінде берілген мәтіннен айтылайын деген негізгі ойға қатыссыз, қосымша сюжеттер қысқартылып,ең негізгі,түпкі ойды жазады.
Қысқарта мазмұндаудың да өзіндік маңызы бар, өйткені әңгімедегі іс-әрекеттердің негізгі мен қосалқы жақтарын ажырату барысында да шығармашылық сипатқа ие болады.Мәтінді ықшамдау барысында әңгімедегі қосымша детальдардан түйінді ойды даралауға жаттығады, мазмұнды талдай отырып,қажетті материалды жинақтауға,көп ойды аз сөзбен беруге,пікірін қысқаша баяндауға дағдыланады.Мазмұндаманың бұл түрі оқушыларды сөзді талғап,таңдап қолдануға,сөйлемді жинақы құруға,аз сөзбен көп мағына беруге,тілін ширатуға септігін тигізеді.
В)Толықтырып мазмұндау.Бұл ықшамдап мазмұндауға керісінше,берілген әңгіме мазмұнын толықтырып, кеңейтетін, ұсынылған ойға тың пікірлер мен жаңа сюжеттер тапқызу мақсатында жүргізіледі. Мұнда оқушының шығармашылық қабілетін дамыту мақсат етіледі.
Жұмыстың бұл түрінде бұл әңгіменің қысқаша мазмұны беріледі. Негізгі ой ұсынылады. Оқушы өз жанынан берілген ойды күшейтетіндей детальдар қосып, мәтінді толықтырады. Жаңа сюжеттер қосып, баяндалған іс-әрекетті дәлелдей түседі. Мұндай жұмыстар оқушылардың таным процестерін дамытып, тілін ширатады.
Мазмұндаманың бұл түрін жаздыру мұғалімге үлкен жауапкершілік жүктейді. Тыңғылықты дайындалуын қажет етеді[5].
ІІ. Сурет бойынша мазмұндама жаздыру. Жұмыстың бұл түрін жүргізуде дайын әңгіме бойынша жүргізілетін мазмұндамаға ұқсас жүргізіледі. Олай дейтініміз, мұнда да әңгіме мәтінін мұғалім алдын-ала әзірлейді. Бұл жұмыстардың бір-бірінен айырмашылығы сөз болып отырған мазмұндамада дайын мәтінге қосымша сол оқиға желісін ашатын сурет болады. Жұмыс барысында қылқалам туындысын пайдалана отырып, мазмұндама жазу оқушылардың сурет мазмұнын түсінуге, шығармада бейнеленген зат не құбылыстарды бейнелі де көркем сөзбен өрнектеуді үйретеді. Баланың эстетикалық талғамын байытып, шығармашылық қиялына қанат

бітіреді.
Суретті пайдалана отырып жазылатын мазмұндаманың мынандай түрлері бар:
•Белгілі оқиғаға арналған бір сурет бойынша мазмұндама;
•Біроқиғамазмұнынашатынсюжеттісуреттерарқылыжаздырылатынмазмұндама.
Суретжәнесюжеттісуреттербойыншажаздырылатынмазмұндамалардытүрлендіріпөтугемүмкіндік мол. Атапайтқанда, сюжеттісуретбойыншаөткізілетінмазмұндамамәтініндегіқайырымдар мен сөйлемдердіңорындарынауыстырыпберіп, оны суреттіңсюжетінебайланыстытүзеттіріпнемесеорныауыстырылғансуреттердімәтінмазмұныбойын шажүйегетүсіретінтүрлеріоқушыныңойлауы мен қиялындамытып, шығармашылыққабілетінарттырады.
Сюжеттісуреттерарқылымазмұндамажаздырудаалдын-ала мәтіндайындайды. Соләңгімемазмұнынасайбірнешесуреттерәзірлейді.

Әңгімемазмұнынтолықмеңгертіпалғаннансоң, балалардანұсынылыпотырғанмәтінмазмұнынасайқаншасуретсалуғаболатынысұралады. Оқушыларөзнұсқаларыналып, ұсыныстарындәлелдеугетырысады. Нәтижедемәтіндінегізгібөліктергебөлуге, баяндалғаноқиғаныңқұрамдыбөлшектерінтануға, еңбастысы – ондағыидеяны тап басуғадағдыланады. Сюжеттісуреттерарқылымазмұндаманыңтағыбіререкшелігі, біріншіден, сөзденсурет, екіншіден, суреттенсөзтудыруқабілетіқалыптасады.

III. Аяқталмағанмәтінбойыншамазмұндама.
Оқушыныңөзбетіншеойлауқызметінбелсендіетудіңжолыпроблемалы ситуация туғызу. Оқушыныңшығармашылықойлауындамытудадайынмәтінбойыншамазмұндамажаздырудангөрі, аяқталмағанмәтінбойыншажұмысжаздыруанағұрлымтиімді.Аяқталмағанмәтінбойыншамазмұндамажаздырудағымақсат – оқушылардыөзбетінше сюжет ойлап, әңгіменіәріқарайжалғастыраотырып, сәттішешімтауыпаяқтауғадағдыландыру.
Бұндайжазбажұмысыныңтүріндемазмұндама мен шығарманыңэлементтерікездеседі. Бұрынылғидайынмәтінменжұмысістепқалыптасқаноқушыалғашретөзойынанәңгімеқұрап, өзіндік ой қорытындысынжасайды. Оқушымазмұндамамәтінінсәтті не сәтсізаяқтауымүмкін. Олбастымұратемес. Мұғалімніңнегізгімақсаты – баланыойлантуға ситуация туғызу. Соларқылыоныңөзіндік «менінің» қабілетінеқанатбітіру, қайнарбұлағынашу. Бала бойындағы «туабіткентілдікқабілетін» ояту. Мұғалімбұлжұмысты «жеңілденауырғақарайжүру» принципінегізіндеістейді.Ал әдіскер-ғалым Рахметова С. мазмұндаманытоптайкеліпмынадайтүрлерінкөрсетеді: дайынәңгімебойыншамазмұндама, суретбойыншамазмұндама, кино, диафильм бойыншамазмұндама.[6].
Ғалымдардың пікірінше мазмұндаманың соңғы түрі балаларға күшті әсерін тигізеді. Кино баланың көру, есту сезімдеріне бірдей әсер етеді. Бұл жөнінде Я.А. Коменский мұғалім үшін «Алтын ереже – бала сезімарқылы қабылдай алатын нәрселердің барлығын сезім әсерлерін туғызып білдірген жөн: көруге болатынды көрсет, естуге болатын нәрсені құлақ қойып тыңдасын, иісін иіскеп білсін, дәмін татып көрсін, қолына ұстап нәрсенің қатты-жұмсақтығын байқасын т.б. Кейбір нәрсені түрлі сезім мүшелері бірдей түсініп қабылдағаны жақсы», - дейді.[7].
Фильмдер бойынша сабақ ұйымдастыруда да балалардың зейінін сол фильмдегі оқиғаға аудару мақсатында кіріспе әңгіме айту қажет немесе мұғалімнің өзі алдын- ала мәтін құрастырып алуы керек. Әуелі кино көрсетіледі де, кейін мәтінмен бірге талданады.Тіл дамыту сабақтарында есту қабілеті бұзылған балалар әдеби шығармалармен жұмыс жасаудың барысына кірісе алмайды, себебі оларға тілді игеруге байланысты қиындықтар кедергі жасайды. Мысалы, әдеби шығарманың ішіндегі түсініксіз сөздер, күрделі құрылған грамматикалық тапсырмалар, мәтіннің белгілі бөлімдерін түсінбеу, диалогты, сипаттаулардың мазмұнын түсінбеу сияқты қиындықтар туындайды. Бірақ, үйден жаңа материалдың мазмұнымен танысуға болмайды, себебі сыныпта оқушыға жаңа мәтіннің мамұны таныс болғандықтан қызығушылық жоғалады. Әдеби шығармаларды, өлеңдерді кітапта бейнеленген иллюстрациялы суреттермен қатар түсіндіру тиімді. Егер, оқушыға шығармалардың, ертегілердің, қысқа повестердің мазмұны таныс болмаса, сол сабаққа дейін балаға қысқаша мағлұмат беріледі.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. *ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы.*
2. *Қ.Жұмалиев,Е.Ысмайылов Қазақ әдебиеті Алматы, 12.Қ.М.Байтанасова, С.Ш.Айтуғанова «Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі». «Фолиант» баспасы, Астана-2008.107-108,*
3. *Қ.Бітібеава «Әдебиетті оқыту әдістемесі». Алматы «Рауан», 1997.232-234 б.*
4. *С.Тілешова «Әдебиеттік оқу сабақтарындағы жазба жұмыстарының түрлері және жаздыру*
5. *«Специальная дошкольная педагогика» Н.И.Белова. Москва1985 год.*
6. *« История сурдопедагогики» А.Г. Басова, С.Ф. Егоров 1990*
7. « Обучение и воспитание глухих детей» под.ред.Речицской 2000

УДК 376.4
МРНТИ 14.29.23

Р.Б.Шеметаева[1], Г.Н.Турсиметова [2]
[1] Шымкент қалалық ПМПК бас маманы, логопед, ranowa.66@mail.ru
[2]№ 39 М.Жұмабаев атындағы жалпы орта мектебінің логопед, Шымкент қаласы, Gul_bahor_1990@mail.ru

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУДЕ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ТЕРАПИЯНЫҢ БЕЙДӘСТҮРЛІ ӘДІСТЕРІ

Андатпа

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балалармен түзету жұмыстарында қолданылатын терапияның бейдәстүрлі әдістері және олардың түрлері, ерекшеліктері туралы ой қозғалған. Мақалада суджок терапиясы және құм терапиясының баланың дамуы үшін маңызды екендігі туралы мәселелер қарастырылған.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар,, түзету жұмысы, дәстүрлі әдістер, бейдәстүрлі әдістер, терапия, ароматерапия, суджок терапиясы, құм терапиясы,

.Шеметаева Р. Б[1],.Турсиметова Г. Н[2]
[1]главный специалист шымкентской городской ПМПК, ranowa.66@mail.ru
[2] логопед средней общеобразовательной школы № 39 им.М.Жумабаева, г. Шымкент, Gul_bahor_1990@mail.ru - no 39

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ТЕРАПИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье представлены нетрадиционные методы терапии, используемые в коррекционн с детьми с ограниченными возможностями, подробно описаны их виды, особенности применения в работе . Наиболее подробно в данной статье рассматриваются вопросы применения суджок терапии и песочной терапии, подчеркнуты наиболее важные моменты методики и специальных тусловий работы

Ключевые слова: традиционные методы, нетрадиционные методы, терапия, ароматерапия, песочная терапия, дети с ограниченными возможностями, коррекция , суджок терапия,

R. B. Shemetayeva[1] G. N. Tursimetova[2]
[1]the chief specialist of the Shymkent city PMPK, ranowa.66@mail.ru
[2]a logopedist of high comprehensive school No. 39, Shymkent

THE NONCONVENTIONAL METHODS OF THERAPY USED IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

Abstract

The nonconventional methods of therapy used in pedagogical process with children with SEN are presented in article, their types, features of application in work are in detail described. Most in detail in this article questions of application a sudzhok- therapy and sand - therapy are considered, the most important points of a technique and special conditions of work are emphasized

Keywords: traditional methods, nonconventional methods, therapy, an aromatherapy, sand therapy, children with SEN, correction, a sudzhok therapy,

Дефектологтың іс-әрекетінде пайдаланылатын бейдәстүрлі әдістер дамуында кемістігі бар балалармен түзету-дамыту жұмыстарын жүргізудегі перспективті құрал болып табылады. Бұл дәстүрлер арнайы педагогикада жиі қолданылатын және мүмкіндігі шектеулі балалардағы қиындықты жеңуде жоғары жетістіктерге жетуге көмектесетін түзетудегі (коррекция) нәтижелі құралдар қатарына жатады. Кешенді психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудегі қолданылатын терапияның бейдәстүрлі әдістері ерекше күшті қажет етпейді, түзету үдерісін оңтайландырады және баланың бүкіл ағзасының сауығуына ықпалын тигізеді. Оның нәтижелі болуы педагогтың біліктілігіне, жаңа мүмкіндіктерді пайдалана алуына, түзету-дамыту үдеріс жүйесінің әдістерін қоса қолдануына, балаға сабақ барысында психофизиологиялық жағдай жасай отырып, өз күшіне деген «сенімділік жағдайды» туғызуына байланысты. Сонымен қатар, бұндай әдістер мен тәсілдер сабақтың қызықты және әртүрлі ұйымдастыруға көмектеседі. Осыған байланысты терапиялық медицинаның бейдәстүрлі мүмкіндіктері сөйлеу тілінің және қабылдауға жағдай жасайды. Әдебиеттерде келтірілген талдаулар кемістіктерді түзету және дамыту бойынша қолданылатын бейдәстүрлі әдістер педагогтар үшін түзету жұмыстарының мазмұндық бөлігі емес, баладағы кемістікті түзетудегі қосымша мүмкіндіктер жиынтығы ретінде қарастырылғанын көрсетеді. Біздің ойымызша, дәстүрлі әдістерді пайдалану барысында бейдәстүрлі әдістерсіз жеткіліксіз немесе түзету жұмыстарының нәтижелі болуын төмендетеді.

Қазіргі таңда бейдәстүрлі әдістермен әрекеттесу түрі өте көп (ойын-, ертегі-, күлкі-, бейнелеу-, АПИ-, балшық-, кристаллотерапия және т.б.), бірақ, менің көзқарасым бойынша, басқаларға қарағанда көбірек пайдалы және нәтижелі болып саналатын мына терапия түрлерін атап көрсеткім келеді: арома - , музыко-, хромотерапия, суджок терапиясы, шахмат және құм терапиясы. Осы әдістердің барлығы бұлшық ет тонусын реттеуге және баланың психоэмоционалдық жағдайын жақсартуға бағытталған.

Ароматерапия әртүрлі өсімдіктердің эфир майлары арқылы емдеу.

МАҚСАТЫ:

- Бұлшықет тонусын тұрақтандыру.
- жұмысқа қабілеттілікті, көңіл-күйді, өзіне деген сенімділікті көтеру.

Су-джок терапиясы

Мақстаы:

- Бұлшықет тонусын тұрақтандыру.
- Бас мидағы сөйлеуге жауап беретін бөлігін жанама ынталандыру.

Су-джок акупунктура (су – алақан, джок – табан) шығыс медицинасының соңғы жетістігі.

Суджок терапиясының алғашқы сатысында кез келген адам дәрігердің және дәрі-дәрмектердің көмегінсіз тез игере алады, өзіне және жақындарына көмекетсуі мүмкін.

Су-джок терапиясы – қазіргі таңдағы ең жоғары нәтижелі, қауіпсіз және қарапайым, өз-өзіне өмек көрсетудегі ең тиімді әдіс. Сақиналардың («кірпі») көмегімен саусасақтарды бүкіл ағзаға жақсы әсер ету үшін ұқалау ыңғайлы.

Невропатологтардың, психиатрлардың және физиологтардың зерттеулері бас ми аймағындағы сөйлеу тілінің морфологиялық және функционалдық қалыптасуы саусақтардан баратын кинестетикалық импульстардың әсерінен дамитынын дәлелдеді. Сондықтанда түзету мақсатында қолданылатын саусақ ойындары, мозаика, штриховка, ермексаз, сызу сияқты суджок терапиясы баланың психикалық үдерісін және сөйлеу тілін дамытады.

Құм терапиясы

Құммен ойнау – баланың іс-әрекетінің бір түрі. Сондықтанда біз, ересектертүзету және оқыту сабақтарында құм ойындарын пайдалануға болады. Құмнан әртүрлі тарихтағы оқиғалар тізбесін құрастыра отырып, біз балаға тікелей түрде өмірлік тәжірибемен білімімізді бере аламыз.

Қазіргі кезде көптеген балаларға арналған мекемелерде құммен суға арналған арнайы ыдыстар бар. Алайда оны пайдалануды білетін мамандардың қатары аз. Көпшілік балабақша қызметкерлері су мен құмды тек қана жазда қысты сезіну мақсатында пайдалану керек деп есептеп – олармен ойнаудың қажеті жоқ, балалардың өзі ойнайды деп ойлайды.Тек қана білгір және шебер педагогтар ғана «құм терапиясының» сырын меңгеріп, құммен ойнау арқылы баланың жақсы қабілеттері ашылатынын түсінеді.

«Құм терапиясы» әдістемесі психоанализ негізін қалаушылардың бірі атақты психотерапевт Карл Густав Юнг тарапынан ұсынылған. Көпжылдық зерттеулер мен тәжірибелер құммен ойнвау балалармен ересектердің эмоционалдық сезіміне жағымды әсер етіп, баланың өзіндік дамуындағы тамаша құрал екенін көрсетті.

1. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. Под ред. Я.Л.Коломенского, Е.А. Панько. Минск, 1997.

2. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия. 1998. -160б.

3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - М.: Академия. 1998. 304 б.

4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы, психолога. М.: 2000. Академия. 232б.

УДК: 371.671
МРНТИ 14.29.01

Г.А.Қошжанова
п.ғ.магистр оқытушы, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

КӨРНЕКІЛІК ӘДІСТЕРДІ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Андатпа

Көрнекілік әдісі оқытудың сөздік және тәжірибелік әдістерімен өзара байланыста қолданылады және құбылыстармен, объектілермен оқушыларды таныстырғанда олардың сезім мүшелеріне әсер етіп, алуан түрлі сурет, көшірме, сызба арқылы құбылыс, процесс, объектілердің символдық бейнелерін немесе оларды табиғи күйінде қабылдайды. Қазіргі мектепте осы мақсатпен экрандық және техникалық құралдар кең қолданылады. Көрнекілікпен түсіндірілген материалдарды оқушылар тез қабылдап, жеңіл меңгереді. Естерінде ұзақ сақтайды. Сабақта ұтымды қолданылған көрнекіліктер ерекше қызмет атқарады. Көрнекілік-оқытуда заттар мен құбылыстардың өзіне тән жаратылыс бітімін, сыр-сипаттарын сезім мүшелері арқылы көзбен көріп, қолмен ұстап, құлақпен естіп қабылдауға баулитын дидактикалық үрдіс. Көрнекілік мұғалімнің шығармашылық ізденісі мен әдістеме жаңалықтарына сергек қарап, сабақ барысында шебер пайдалана білуді талап етеді.

Түйін сөздер: әдіс, көрнекілік, демонстрация, иллюстрация, техникалық құралдар, символикалық көрнекіліктер.

Koshanova G.A.
master. specialty of paidogog. of chair special education KazNPU named after Abai

DEVELOPMENT OF THINKING OF STUDENTS BY MEANS OF VISUAL TEACHING METHODS

Abstract

Visual aids are used together with vocabulary and experimental methods, when they are introduced to objects and events, it influences to organs of sense of students, different illustrations process, symbolic forms of objects or they accept in natural view. In connection with this in schools widely use screen and technical equipments. Students learn material through visual aids easily and quickly. Such effective textbooks (benefit) serve duly.

Visual aids -its didactical process whish this can be used organs of sense, seeing, hearing, touching different objects and scenes . Such visual aids demands from teacher always to be in creative search and to seek methodical innovations, and to use on lessons qualitatively.

Keywords: method, visual aids, demonstrations, illustrations, technical equipment, symbolical issues .

Г.А.Кошжанова
магистр.п.н. КазНПУ им Абая, кафедры педагогики и психологии

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ

Аннтотация

В статье рассматриваются особенности использованя предметно - наглядных методов, доказывается мысль о том, что дети должны знать признаки и особенности предметов , изучать их, воздействовать на них.

Наглядные методы используются в сочетании со словесными и практическими и влияют на чувственные анализаторы учащихся в процессе ознакомления их с явлениями, обьектами, представленными в виде картинки, символических изображений или же в процессе восприятия натуральных объектов в их природном виде. В современных школах с этой целью широко используются экранные и технические средства. Наглядно представленные материалы учащихся быстро воспринимают и легко усваивают. Долго хранят в памяти. В наглядном обучении дидактический процесс расматривается как процесс, где можно увидеть глазами, услышать ушами, потрогать руками и узнать все о предметах и явлениях. Наглядность требует от учителя в процессе урока творческой находки и методической новизны.
Ключевые слова: способ, наглядность, демонстрация, иллюстрация, технические средства, символический наглядность

Method - its combined work between teacher and students for correct realizations of educational -pedagogical works. With the help of this method produces a work to reach the aim.

Educational methods waken knowledge, develop intellectual abilities of students, contribute to understanding new know ledges.

The main thing in process of educating -is knowledge, understanding of student. Educational methods help to perceive the most obvious facts, draw together the theory with practice.

Al-Farabi said: "The main method of educating -is visual aids" and gave aims, mode. The adoption of educational material in most cases depends on visual aids and technical equipments in educational process.

Visual method uses together with educational words and practical tricks and to introduce students with objects, scenes they act on organs of sense.

Nowadays in schools use screen and technical equipments for this aim.

Visual aids-is a didactical, mode in pedagogies. It promotes to noticing, understanding information, lesson, agitational -propaganda work, the way of different characteristics of scenes and objects and perceive different kind of quality through organs of sense. The human-being perceives surrounding world by five senses of organ. Among them the visual sensation is mostly accepts the information with the help of visual sensation in memory of human imprints information. But this sensation can't described itself the inner (internal) interaction of events, their regularity.

The meaning of events a person can describe by sharp property, through the way of thinking. As a result of visual aids increases students' degree of understanding. The task, comparing essential scenes and objects, is formed consciousness (сознание) also, received information related to subject (study) is taken to pieces and made a conclusion.

Visual aids execute hot only for vivid conception, but also to form the conception of students, and to explain abstractive interaction and dependence.

This is The one of the main rule of didactics.

Czech pedagogue XVII cent, Y.A.Komenski offered principles of illustrativeness to reach success in any learning. Adjusted visual aids to contents of school subjects (as mother tongue, arithmetic ,natural science etc) formed according to didactics and methods.

Y. Altynsaryn spared special notice (attention) to models of visual aids, he put an aim that Kazakh Youth must know science, art not only through books, but also feel and separate one from another.

Students (pupils) receive quickly and easily imbibe material which explained by visual aids. Hold aids on lessons play special role. Visual aids -its a didactic process which allows to recognize objects and scenes (facts) ,image -form through organs of sense , touching , hearing, seeing. Visual aids claim from teacher always to be in a creative search and qualitative use on lessons.

The method of visual aids gives an opportunity for students to, see them sewes by their own eyes school material and definite understanding given material.

Here are methods such as demonstration, illustration

Demonstration (to show) -is used for introducing students the process, objects, scenes in way. This method of teaching aims on introducing their action, and outer content or disposition similar objects.

Display of natural objects mainly begins from outer rates (capacity, colour, from, interaction etc). Then showing its inner content or separate parts.

The form of objects or artistic creation are perceived by students as united. Demonstration considerably is carried out by practical actions of teaching students.

The success of demonstration instruments and objects depends on several conditions.

- The given subject must by visible to all students.

- at introducing the material to the students there should be done, representative works, after that the object must be removed. It mustn't be shown to the students beforehand.
- at viewing visual aids each student must work by leading of teacher.
- at showing oral presentment of most contribute to cultivating of noticing and strengthening impressive speech of students
- to teach students for abilities to do conclusions by results of control works etc.

Such school organization gives an opportunity for assimilation the material of students easily and deeply, quicken their thought and gives an additional information.

If the students independently and actively begin learning scenes, processes and objects, this method will be really effective.

From their side such an attitude to learning stimulates to problematic and researching conditions.

At the process an lessons widely use such demonstrative methods as learning cinema, dispositive, diafilm, tape-recorder, radio, kinescope, epidiascope, TV , video.

In some cases it can be shown objects and scenes in surrounding world. For example;nature, its scenes, animals, plant, agricultural teachniques, industrial equipments etc.

Illustration - is very closely connected with the method of demonstration.

This method is used with the help of illustrative instruments (posters, pictures, illustration, drawings, portraits, cartogram, models).

The effectiveness of illustrative method is mainly depends on teacher how he manages its methods. Concerning this it helps to a good acceptance scientific terms and productive acceptance of students and teachers of studying material.

As school practice shows the usage a big amount of illustrative materials brings to rejection of students attention from concrete studying materials. That's why, previously should think about didactic usage of visual aids.

In addition to the teachers must define the useful size of visual aids.

- to provide students to fast memorizing objects and scenes, their size , colour not through the words but visual organs.
- to provide the connection with the life of using visual aids.
- there appears students ability to think through visual organs, ear, understanding , while reviewing different forms of objects, their colour, size, forms.

The aim of visual aids not only to show, but to develop logical thought.

- Even there is not opportunity to show objects and scenes live , you can use visual aids.
- Visual aids forms searching skills, to notice scenes, wakens interest to acceptance.
-Visual aids open ways for ability to notice, to compare, developing transcendental meanings.

Famous scientist K.Ushinskiy said about position of visual aids of teaching :The general aim of teaching graphically consist of to teach students to take notice, to be trained to think and be able to tell what he/she noticed, and make logical conclusions.

Thus, visual fids is the developmental method of students ability to see, to notice.

Great pedagogues entered a mite for developing visual method :Yan Amos Komenskiy, A.M.Pyshkalo, Y.K.Babanskiy, M.N.Skatkyn, L.V.Zankov, M.A.Rybnikova and domestic pedagogues A.Kunanbayev, Y.Altynsaryn, M.Zhumabayev etc. Visual aids give an opportunity for students to notice directly objects or their image. The exactitude in teaching based on illustrativeness, sense, observational actions.

Illustrativeness is a determine concerned scenes. Norms of specification: word, image , its graphic image (picture, plan, scheme etc.).

Visual aids form sensual images which give an opportunity to make conclusion through understanding and accepting.

According to Y.A.Komenskiy if there is no concept in intellect , there wont be nothing .So ,before ,to analyze object, make conclusion at first it's need to notice. In his opinion the knowledge must be based on intuition and proved that the knowledge obtained visually remains mush harder.

In pedagogic there systemized and classified different kind of visual aids: concrete ,natural visual aids, symbolic , graphic, comparative visual aids.

Kinds of visual aids: natural visual aids, objective and figurative visual aids, symbolic visual aids, technical visual aids, etc.

Natural visual aids: plants, animals , birds, minerals objective and figurative visual aids : waxwork, geometrical figures, breadboard, portraits , painting sculpture models, globe etc.

Symbolic visual aid: mars , cartogramma schemes , diagrams ,table .For example: there are several views of tables: chronological , synchronous , thematic, graphical. technical visual aids: TV, radio, tape-recorder, calculator etc.

In studying institutions the process of teaching lays under obligation to use different methods concerning the content of lesson. The most winning method is to use visual and didactical way to develop visual , observational skills of students . In depends on teacher's search, on realization methodical innovations .

School material should be material the students ages , the knowledge digress. Using technical materials , schemes, drawing , tope-recorders the task of lesson to develop students abilities of thinking to work upon auditive , visual senses .

Thus , by means of visual aids students memorize facts and information about subject, simplify their particular qualities .

Students directly get to know studying subject with huge interest . That's why visual aids contribute to develop their activeness, navigate their attention to one course.

In teaching process it's necessary to use visual aids to develop intellect of students, to master scientific knowledge , memorize facts.

Because on the lesson the explanation of new theme, repeat and fixation of past materials, the role of visual aids is very great. And increases the impression and content from lesson and interest of students

References

1. *G. Kuanbaev.B., R Kuanbaev.M. Pedagogy*
2. *M. Mahmudov. Problem training in school. –Almaty, 1981.*
3. *Shain E. G. date of birth K. D. Ushinsky // Journal "Pedagogy". — 2004. — № 4. 1 S. 63-64.*
4. *In educational and developmental psychology. /Red. And led. Petrovsky. -A. School.*
5. *T. Sabirov. Ways of increasing student engagement in educational A. School, 1978.*
6. *T. Sabirov. C. intellectual education -N., School, 1973*

УДК: 376 – 056.2
МНРТИ 14.29.05

Бисенбаева Д.Д.,
Арал аудандық психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті, педагог-психолог маманы

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЕҢЕС

Аңдатпа

Соңғы кездері Қазақстан Республикасында дамуында ақыл ойы және дене ауытқулары бар балаларды жалпы білім беретін мекемелерге оқыту тәжірибесі қалыптасу жолында. Қазіргі кезде барлық елдерде мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуы, еңбек ету мен әлеуметтік бейімделуі жалпы қоғамның және мемлекет тарапынан қарастырылатын мәселеге айналған. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны мен ұйымдастыру аспектілері арнайы білім беру ұйымдарында қажетті мөлшерде қарастырылған. Бала позициясында адам басқа адамға төменнен жоғары қарайды, басқа адамдардың оны жақсы көретіндігін сезгенде оларға бағынып отырады, сонымен қатар өзіне-өзі сенімсіздікті, әлсіздікті сезінеді. Бұл позиция балалық шақтың негізі болып табылады.Табиғат құбылыстары мен оның жеке заттарының басты ерекшелігі мен қасиеттерін қабылдау барысында баланың байланыстырып сөйлеуін жүзеге асыруға мүмкіндік туады. Осының негізінде баланың танымдық әрекеті дамиды, ойлауы сөздік-логикалық формадан жалпылау формасына ауысады. Баланың әңгімелеу, сөйлем құрау қабілетіне қар ай байланыстырып сөйлеуі дамиды.

Түйін сөздер: психодиагностика, психопрофилактика, диагностика, аналитика, консультация, психокорекция,

Бисенбаева Д.Д.,
Аралский районный кабинет,психолого-педагогической коррекции; педагог-психолог

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация

В последнее время в Республике Казахстан все больше детей с отклонениями в физическом умственном развитии интегрируется в общеобразовательные школы. При этом, как и во всех развитых странах, вопросы образования, трудоустройства и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями рассматривается широкой общественностью как наиболее важные . Содержаниие обучения, организационные аспекты и вопросы воспитания детей с ограниченными возможностями в специальных образовательных школах обеспечено многолетним опытом специального (сегрегированного) образования. В инклюзивном образовании лиц с ограниченными возможностями остается много неразработанных вопросов и проблем. Например, психолго-социального характера. Ребенок, обучающийся в специальной школе, находится в позиции человека, смотрящего на другого человека снизу ввверх, при этом, возможно, даже и чувствует пренебрежение в свой адрес, он начинает подчиняться другим, кроме этого ведет себя неуверенно и слабо. Одним из условий коррекции является создание дидактической среды и организация учебного процесса. Познавательная деятельность ребенка развивается поступательно, мышление переходит на уровень обобщенных форм, необходим качественно новый словарь, что наиболее успешно возможно в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: психодиагностика, психопрофилктика, диагностика, аналитика, консультация, психокоррекция.

Bisenbaev D. D.,
The centre of psychological and educational study, educational psychologist Aralsk/

PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract

Recently in the Republic of Kazakhstan children's mental development and physical abnormalities obustraivaet in secondary schools. Currently, in all countries, education, labor, and social adaptation of persons with disabilities addresses the broad public and the country. Soderjanie and learning, organizational aspects and education of children with disabilities in special education schools provided. In the position of the child person looks at another person from the bottom on up, when you feel that you love him he obey others, he feels not confident and weak. This position is considered the Foundation of childhood. The main feature of the phenomena of nature and his personal things, allows to implement properties, bound speech in the child. On this basis, cognitive activity of the child develops thinking of the logical format goes to the generalized form of the dictionary. Depending on the story of the child, the ability to form sentences develops connected speech.

Keywords: diagnostics, psychoprofilactic, diagnosis, analyst, consultation, psychocorrection.

Соңғы кездері Қазақстан Республикасында дамуында ақыл ойы және дене ауытқулары бар балаларды жалпы білім беретін мекемелерге оқыту тәжірибесі қалыптасу жолында. Қазіргі кезде барлық елдерде мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуы, еңбек ету мен әлеуметтік бейімделуі жалпы қоғамның және мемлекет тарапынан қарастырылатын мәселеге айналған. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің мазмұны мен ұйымдастыру аспектілері арнайы білім беру ұйымдарында қажетті мөлшерде қарастырылған.

Педагогикалық психология дәстүрлі түрде арнайы бөлім-«мұғалім психологисы» қамтиды, мұнда психологтың кәсіби рөлінің маңыздылығы атап көрсетіледі, оның функциялары, қабілеттері, ептіліктері қарастырылады, оған қойылған талаптар мен қоғамда оған қатысты қалыптасқан әлеуметтік күтулер талданады. А.К Маркованың айтуынша: « мамандықтар- бұл қоғамға қажетті, тарихи қалыптасқан іс-әрекет формалары, оны орындау үшін адам білімдер мен дағдылар қосындысына сәйкес, қабілеттер мен кәсіби сапаларға ие болуы керек».

Психикалық процестерді бір-бірімен тығыз байланыстыра қарастырған С.Я Рубинштейн заттар мен құбылыстарды адам санасында дерексіздендіру, қорыту, тұжырымдау, олардың қатынастары мен байланыстарын анықтап, белгілеу ойлау процесі екендігін дәлелдейді.

Табиғат құбылыстары мен оның жеке заттарының басты ерекшелігі мен қасиеттерін қабылдау барысында баланың байланыстырып сөйлеуін жүзеге асыруға мүмкіндік туады. Осының негізінде баланың танымдық әрекеті дамиды, ойлауы сөздік-логикалық формадан жалпылау формасына ауысады. Баланың әңгімелеу, сөйлем құрау қабілетіне қар ай байланыстырып сөйлеуі дамиды.

Психология тарихына Спирмен өзінің 1904 жылы жарыққа шыққан «Жалпы интеллект, объективті айқындалған және өлшенген» деген классикалық еңбегінің арқасында енді. Г.Айзенк пен Р.Кеттел кейінірек факторлы талдауды тұлғаның өзіне тән ерекшеліктерін психологиялық диагностикадан өткізу үшін қолданды. Интеллектінің статистикалық тұрғыдан негізделген тесттерін француз ғылымы Т.Симонмен бірге ол осы тестті жетілдіре түскен. Бұл тест психодиагностка тарихына Бине- Симон тесті деген атпен енді.

Бала позициясында адам басқа адамға төменнен жоғары қарайды, басқа адамдардың оны жақсы көретіндігін сезгенде оларға бағынып отырады, сонымен қатар өзіне-өзі сенімсіздікті, әлсіздікті сезінеді. Бұл позиция балалық шақтың негізі болып табылады.

Арнайы мектепте психолгтар оқушылардың қарым-қатынасқа негізделген жалпы келесідей әлеуметтік-психологиялық бағыттардағы жұмыстарды қамтуы қажет, ол:

-Психодиагностика- тұлға туралы жан-жақты ақпарат жинау;

-Психопрофилактика- дезадаптация, белгілі бір жағдайда бейімделудің алдын-алу немесе жағымды психологиялық жұмыс деңгейін төмендету мен оның алдын-алу жұмыстарын жүзеге асыру.

-Психокоррекция-баланың психикасына мақсатты түрде әсер ету, оның негізгі деңгейге, әрі жас ерекшеліктеріне сәйкес теңестірушілік жұмыстарды жүзеге асыру.

-Психологиялық кеңес-мұғалімдерге, ата-аналарға ,оқушыларға қажетті психологиялық ақпарат бере отырып, өмірінде кездесетін қайшылықтарды, өтпелі кезеңдерді жеңуге, әрі сапалы нәтижеге жетуіне ықпал ету.

-Психотерапия- оқушының психикалық ауытқушылығы болмаған жағдайда, тұлғаның сапалық тұрғыға өзгеруіне байланысты мәселелерді жүзеге асыруға бағытталуы. Осыған орай арнайы мектептерде педагог- психолог маман әлеуметтік – психологиялық жұмыстарды да атқарады:

Арнайы мектептегі психологтың басты мақсаты-баланың білім алуында кездесетін қиыншылықтардың себептерін анықтап, мұғалімдермен, ата-аналармен бірлесіп түзету бағдарламасын құру болып табылады.

Арнайы мектептегі психологтың міндеттері:

-Баламен жүргізілетін түзету жұмыстарының дамуының адекватты жолдарын анықтау;

-Анықталған даму ерекшеліктерінің негізінде баланың оқу мүмкіндігі мен дамуын болжау;

-Білім беру процесі барысында психологиялық түзете-дамыту жұмыстарын жүзеге асыру.

Арнайы психолог кәсіби қызметтің келесі түрлерін атқаруға дайындалады:

-Диагностика-аналитикалық;

-Консультациялық;

-Психопрофилатикалық;

-Түзетушілік-дамытушылық;

Ата-аналармен жүргізілетін психологиялық жұмыстың ерекшеліктері мен маңыздылығы зор. Мектеп психологы алдымен өзі жетекшілік етіп отырған арнайы мектептің ата-аналарына арналған педагогикалық білімдерді насихаттау үшін әңгімелер мен дәрістер өткізуі қажет. Олардың мазмұны ата-аналардың талаптарына, оқу-тәрбие жұмыстарының нақтылы міндеттеріне байланысты болады.

Психологтың жұмыс барысында ата-аналармен әрекет етуінің табыстылығы төмендегі міндеттердің шешілуіне тәуелді

1. Тұлғаны қалыптастырудағы жанұяның рөліне педагогтар мен ата-аналардың психологиялық бағыттылықтарын өзгерту. Баланы жанұяға қайтарып, жанұяға «үй жағдайында» рөлін, ал ата-аналарға – басты тәрбиешілердің қызметін бекіту қажет;

2. Жанұяны, жанұялық тәрбие жағдайларын және ата-аналардың қажеттіліктерін ғылыми түрде зерттеу.Ол қарапайым психодиагностикалық сауалнамалардан басталып, тәрбиелеуші институт ретіндегі жанұяның толыққанды портретін құрастырумен аяқталады;

3. Психологиялық-педагогикалық дайындыққа деген ата-аналардың дәстүрлі жағымсыздықтарын жағымды арнаға бұру: бақытты жанұя өмірін үгіттеу;

4. Ата-аналардың педагогикалық мүмкіндіктерін кең түрде қолдану. Психолог ата-аналармен жұмыс істегенде жанұяның қызығулары мен мүмкіндіктерін ескеруі қажет, олардың қоғамдық ойларын қалыптастыруы керек. Қазіргі ата-аналар мектептің міндеттерін түсініп қана қоймайды, сонымен қатар оның жоспарын, жақын және алыс мақсаттарын біледі. Оларға педагогикалық әрекеттің кең таралған түрпішіндерінің технологиясын меңгертіп, өз құқықтары мен міндеттері туралы ақпарат беру қажет;

5. Жанұяға алғашқы психологиялық-педагогикалық көмекті ұйымдастыру. Ата-аналар бала тәрбиесіне қатысты алаңдататын сұрақтарына нақты жауап алулары тиіс, бұл жанұялық кеңес беру, сенім телефоны арқылы жүзеге асырылады;

6. Ата-аналармен жұмысқа өміршең, тәжірибелік сипат беру. Көптеген ата-аналардың балаларын жаман тәрбиелеуі – олардың сауатсыздықтарының салдарынан емес, не істеу керектігін және қалай істеу керектігін білмейтіндіктерінің нәтижесі, бұл мәселені шешу үшін жұмыстың белсенді түрпішіндерін қолдану қажет, олар жанұялық қарым-қатынастың тәжірибелік педагогикалық іскерліктері мен дағдыларын, ата-аналардың психологиялық-педагогикалық көрегендіктерін дамытуды көздейді. Ата-аналар кодексінде: «Ата-ана ерекше жағдайда ғана емес, тәрбиемен ұдайы айналысуға міндетті. Баланы тәрбиелеу үшін ата-ана өзіміз тәрбиелі болуымыз керек. Тәрбие беру-ақыл айту емес. Баланы жақсы көргендігінізді мейірімді, жылы сөзбен жеткізіп отырыңыз. Мектептегі жағдайды жақсарту мақсатында ұсыныстар айтуға құқыңыз бар» делінген.

Сондықтан арнайы мектеп психологы баланың толыққанды дамуы үшін мектеп ұжымымен бірлесе отырып, балалардың ата-аналарына психологиялық жағынан дұрыс бағыт-бағдар бере білсе және олармен жүргізілетін жұмыстар жүйесін арнайы тәртіпке келтіре отырып, жүйелі түрде жүргізсе мектеп пен отбасы ынтымақтастығы біртіндеп нығая түсіп, бала тәрбиесіндегі өзара байланыс одан әрі нығая түскен болар еді.

Ендігі кезекте ата-аналарға мектеп психологы тарапынан берілетін келесі психологиялық-педагогикалық тұрғыдағы 14 психологиялық кеңеске құлақ түріңіз:

1. Таңертен (не түсте) сабаққа барарында баланы жайлап қана оятыңыз. Сіздің биязы үніңіз бен күлкіңіз-ақ ұйқысын ашуы тиіс. Кешегі бір теріс қылықтарын айтып, басқа түкке тұрмайтын нәрсеге жүйкесін жұқартпаңыз. Тамағын ішпей жатып ұрыс-керіс ұйымдастырмаңыз;

2. Егер балаңыз сабақтан кешігетіндей болып жатса, онда «Бол да болдың!» астына алып айғайламаңыз. Оны ертерек оятпаған өзіңіз кінәлісіз;

3. Баланы сабаққа (әсіресе таңертен) ашқұрсақ жібермеңіз;

4. «Бұзық болма!», «Қисалаңдамай тыныш жүр!», «Бүгін 2 алсаң құртамын!» деген ескертулерді жиі айта бермеңіз. Керісінше, оған жылу сыйлап, жақсы баға алып келуіне тілектестік білдіріңіз;

5. Есіктен кірмей жатып, «Бүгін қандай баға алдың?» деп бас салып балыңызды сұрақтың астына алмаңыз. Мектептен келген балаңызды көңілді қарсы алыңыз, оның сабақтан шаршап келгенін ескеріңіз. Егер бала әлденеге ренжіп келсе, бірдеңені айтпақшы болса, «сені тындауға уақытым жоқ» демей, арнайы көңіл бөліп, мұқият тыңдаңыз;

6. Бала бірдеңеге ашуланып жүрсе, үндемеңіз. Сабасына түскен соң, ол болған жайды өзі-ақ айтады;

7. Бала бір қылығы үшін мұғалім сізді шақыртып алса, өзара әңгімеге баланы қатыстырмаңыз;

8. Мектептен келе сала баланы отырғызып қойып сабаққа дайындалтпаңыз. Олар да 2-3 сағат ойнап, демалған жөн, түсте ұйықтап тынықсын. Бесін мезгілі-сабаққа әзірленудің сәтті кезі.

9. Бір мезгілде барлық сабаққа әзірленуді талап етпеңіз. Әр сабаққа әзірленген кезде үзіліс жасау дұрыс;

10. Сабаққа әзірленіп жатқан баланың желкесінен төніп тұрмаңыз. Дөрекі сөйлемеңіз. Одан да көмектесіп, бірлесіп дайындалыңыз.

11. Егер, сен, осы сабақты орындамасаң!» деп басталатын тәртіпке шақыру баланың жүйкесіне әсер етеді. Одан да өзіңіз кірісіп, жайлап жетектеп отырыңыз.

12. Күнде жарты сағат ештеңеге алаңдамай балаларыңызбен емін-еркін, жақын тартып әңгімелесіп тұрыңыз.

13. Балаңыздың көңіл-күйі нашар болса, онда бірден назар аударыңыз. Ол сабақтан зорығуы мүмкін.

14. Егер балаңыз айтқаныңызды тыңдамайтын болса, онда ұстазымен, психолог маманымен, дәрігермен кеңесіңіз.

Ұлы ұстаз А.С.Макаренконың: "Баламен шындап сөйлесу үшін орын мен уақытты таңдай біліңіз, кіре берістегі, жол-жөнекей айтылған сөз бала көңілінде керекті із қалдырмайды деген", - парасатты ойы бала тәрбиесіндегі әңгімелесу әдісінің көп міндет жүктейтіндігін білдіреді. Дәннің өсіп-өнуі топырағына, күтіміне байланысты болатыны сияқты, бала ақыл-есінің, мінезінің қалыптасуы да ортасына байланысты. Соны байқаған халық «Ұлың өссе – ұлы үлгілімен ақылдас бол», «Қарағайға қарап тал өссін, қатарына қарап бала өссін» деп, ұлағатты ой айтқан. Қателігін түсіне білетін, дұрыс жүріп, күтіне білетін, үлкенді сыйлап, кішіні сүйетін, білімді жинап, дүниені шолатындай балаларыңыз жақсы болсын десеңіз өзіңіз де оған үлгі болатындай болыңыз.

Халық даналығында: «Баланы 5-ке дейін патшаңдай көтер, 15-ке дейін құлыңдай жұмса, 15-тен кейін досыңдай сыйла» - деген керемет ұлағатты нақыл бар. Соны әрдайым басшылыққа алыңыз. Бала бойындағы жағымсыз мінез-құлықтар үнемі есепке алынса, ата-ана мен мұғалім бірлікте болып, баланың жақсы, жағымды істерін ылғи марапаттау қажет. Қоршаған ортадағы теріс әрекеттерден үнемі сақтандырып отырса, мұғалім мен ата-ана әрқашан сергектік, шыдамдылық танытып, жан жылуын беріп, шеберлік көрсете білсе, онда балаларымыз өзімшіл болмай, қиындықтан қашпай, міндеті мен парызын орындайтын ұрпақ болары анық.

Әдебиеттер тізімі

1.Жүсіпбек А.Психология.Алматы.1995-310 б

2. Жарықбаев Қ.Б. Психология-Алматы: 2010.

3.Специальный психолог» http:\\www.special-psy.com/tag/specialnyj-psixolog/

4. Садуахасова А.Б. Психологиялық қызметті ұйымдастыруға арналған әдістемелік материалдар жинағы. Оқу әдістемеліқнұсқау. - Ақтау: Ш.Есенов атындағы КМТжИУ, 2011№. - 58 б.

5. Көмекбаева Л.К. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті ұйымдастыру. - А, 2003 ж.

6. Психологиялық қызмет Ережелері проекциясы // Өзгеріс - Перемена, Қарағанды, 2002.

7. Арнайы психология негіздері [Мәтін]: Оқу-әдістемелік құралы / Қ.С. Тебенова, А.Р. Рымханова.- Қарағанды: АҚНҰР, 2014.- 264 б.