



Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Kazakh National Pedagogical University after Abai

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

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

№3 (42), 2015



Алматы

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

Бас редактор  
психол. г. к, доцент Л.Х. Макина

Бас редактордың орынбасары  
психол. г. к, аға оқ. А.А. Ханания

Редакция алқасы:

физ-мат.г.д., проф. В.Н. Косов,  
п.г.д., проф. С.М. Кеңесбаев,  
психол.г.д., проф. Ж.И. Намазбаева,  
п.г.к., доцент А.А. Момбек,  
п.г.д., проф. З.А. Мовкебаева,  
психол.г.к., доцент А.А. Аутасва,  
п.г.к., доцент А.К. Рсалдинова,  
п.г.к., проф. К.Б. Бектаева,  
п.г.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,  
п.г.к., аға оқыт. А.А. Байтурсынова,  
п.г.к., проф. К.К. Омирбекова,  
психол.г.д., проф. Н.С. Ахтаева,  
проф. Е.М. Кулеша (Польша),  
проф. Л.Хоппе (Германия),  
п.г.к., доцент Т.В. Лисовская  
(Беларусь Республикасы),  
п. г. к, аға оқыт. И.А. Денисова  
(жауапты редактор)

© Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті, 2015

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

Басуға 13.10.2015 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 11,5 е.б.т.  
Таралымы 300 дана.  
Тапсырыс 171.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ  
ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО  
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кеңесбаев С.М., Махметова А.А. Мүмкіндігі шектеулі  
оқушылардың танымдық белсенділігінің қалыптасуының  
деңгейлері..... 5  
Kenesbaev S.M., Makhmetova A.A. The formation  
informative activities' level by the children with limited  
activity

Мовкебаева З.А. Формирование профессиональных  
компетенций у учителей-дефектологов в условиях  
модернизации системы специального образования..... 10  
Movkebayeva Z.A. Forming of professional competenses for  
special teachers in the conditions of modernisation of system  
of the special education

Д-р Грит Вахтель «Школа для всех!?» - актуальные  
аспекты и современное состояние в Германии..... 14  
Dr. Grit Wachtel "School for all!?" - actual aspects and  
current state in Germany

Лисовская Т.В., Скивицкая М.Е. Использование  
педагогами электронных образовательных ресурсов в  
процессе работы с учащимися с особенностями  
психофизического развития ..... 22  
Lisovskaya T.V., Skivitskaya M.E. Use of educators  
electronic educational resources in working with students with  
special needs.

Дуйсенбаев А.К., Акжолова А.Т. Этнокультурный аспект  
профилактики развития неврозов и совладающего  
поведения невротических личностей..... 28  
Duisenbayev A.K., Akzholova A.T. Ethnocultural aspect of  
prevention of development of neuroses and coping behaviour  
of neurotic persons

Аутасва А.Н., Бутабаева Л.А. Германиядағы  
мүгедектердің әлеуметтік интеграциясы туралы..... 31  
Butabayeva L., Autayeva A. About social integration of  
disabled people in Germany

Денисова И.А. Внедрение дистанционных технологий в  
организацию мероприятий по повышению квалификации  
педагогов инклюзивного образования..... 33  
Denisova I.A. Introduction of distance technologies in  
professional development of inclusive education's teachers

Редакционная коллегия:

д.физ.-мат.н., проф. Косов В.Н.,  
д.п.н., проф. Кенесбаев С.М.,  
д.психол.н., проф. Намазбаева Ж.И.,  
к.п.н., доцент А.А.Момбек,  
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,  
к.психол.н., доцент Аугаева А.Н.,  
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,  
к.п.н., проф. Омирбекова К.К.,  
к.п.н., проф. Бектаева К.Б.,  
к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,  
к.п.н., ст. преп. Байтурсынова А.А.,  
д.психол.н., проф. Ахтаева Н.С.,  
проф. Кулеша Е.М. (Польша),  
проф. Хоппе Л. (Германия),  
к.п.н., доцент Лисовская Т.В.  
(Республика Беларусь),  
к.п.н., ст. преп. Денисова И.А.  
(ответ. редактор)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2015

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

Подписано в печать 13.10.2015.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 11,5 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 171.

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

Издательство «Ұлағат»  
Казахского национального педагогического  
университета имени Абая

Баймуратова А.Т. О состоянии и проблемах кадрового обеспечения специальных (коррекционных) школ в Республике Казахстан..... 39  
Baimuratova A.T. Current situation and staffing issues in special (correctional) schools in Kazakhstan

Бекбаева З.Н. Арнайы білім беру педагогының әлеуметтік-педагогикалық жұмыс ерекшеліктері..... 45  
Bekbaeva Z.N. Social and educational technology at special teacher's work with a dysfunctional family

### МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

Голуб Н.М. Особенности формирования лексико-семантического компонента письменной-речевой деятельности младших школьников с ДЦП..... 50  
Golub N.M. Features of forming of lexico-semantic component of writing-speech activity of junior pupils with cerebral palsy

Тайжан А.А., Байдосова Д.Қ. Жиі кездесетін жүйке ауруларының түрлері және олардың жіктелуі..... 56  
Tayzhan A.A., Baydosova D.K. Types of common diseases of the nervous system and their classification

Бутабаева Л.А., Аугаева А.Н. Теоретические основы социальной аттракции детей с особыми потребностями сверстниками..... 62  
Butabayeva L., Autayeva A. Theoretical foundations of social attraction of children with special needs peers

Бекбаева З.Н., Зикирова Н.М. Ауызша сөйлеу тілінің теориялық негіздері..... 65  
Bekbaeva Z.N., Zikirova N.M. The theoretical foundations of speech

Ивлева А., Денисова И.А. Нарушения письма младших школьников..... 72  
Denisova I., Ivleva A. Violations of the writing of younger school students

Жаканбаева Б.Б. Бейнеленетін заттардың берілу формалары және оларды қабылдау ерекшеліктері..... 75  
Zhakanbaeva B.B. Features of perception and transmission of form of the represented objects

Бекенова А.Д. Использование новых информационных и коммуникационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями..... 78  
Bekenova A.D. Use of new information and communication technologies in training of children with special educational needs

Оразасва Г.С., Гниденко Т. Специальные приёмы обучения грамоте детей с недоразвитием речи..... 82  
Orazaeva G.S., Gnidenko T. Special methods of training of literacy at work with children with the underdeveloped speech

Тыныбаева Л.М. Этнопедагогика материалдарын пайдалана отырып бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтілік қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру..... 85  
Tynybaeva L.M. The development of communicative skills of primary school's age children by ethnopedagogical materials

Садакбаева А., Денисова И.А. Элементы психотерапии в работе логопеда..... 89  
Sadakbaeva A., Denisova I.A. Psychotherapy elements in work of the speech-therapist

### **Құрметті оқырмандар!**

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

- Дамуында ауытқуы бар балаларды зерттеу;
- Мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу;
- Мүмкіншілігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс ұйымдастыру;
- Балалармен психокоррекциялық жұмыс ұйымдастыру;
- Арнайы мектепте оқу үрдісін жоспарлау, т.б.

### **Құрметті әріптестер, оқырмандар!**

Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

**Құрметпен бас редактор:**

**п.ғ.к.,доцент Макина Л.Х.**

### **Уважаемые читатели!**

Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика» продолжает публиковать материалы, раскрывающие различные аспекты актуальных проблем специального образования

В Сборнике публикуются статьи практических работников - педагогов, психологов, методистов и руководителей специальных и общеобразовательных организаций образования, преподавателей высших учебных заведений, магистрантов Республики Казахстан, России, Республики Беларусь и других государств.

В рамках специальных рубрик рассматриваются такие важные направления как:

- Изучение детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР);
- Вопросы обучения и воспитания детей с ОВР;
- Работа с родителями детей с ОВР;
- Подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии;
- Планирование образовательного процесса в специальной и инклюзивной школе, и др.

Очередной номер Вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» посвящен наиболее актуальным на современном этапе проблемам нашего государства в сфере обучения, воспитания и развития детей, а именно: проблеме инклюзивного образования, проблеме подготовки кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии. В русле проблемы интеграции представлен материал коллеги из Германии,- Доктора Грит Вахтель. Кроме того, по традиции, публикуются статьи, посвященные вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития.

Ждем Ваших статей и пожеланий. Надеемся, все Ваши материалы будут способствовать дальнейшему развитию теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

**С уважением главный редактор: к.психол.н. доцент Макина Л.Х.**

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

**УДК: 376.112.4**

**МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ  
БЕЛСЕНДІЛІГІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫНЫҢ ДЕНГЕЙЛЕРІ**

*С.М.Кеңесбаев п.ғ.д., профессор, А.А.Махметова аға оқытушы -  
Абай атындағы ҚазҰПУ . aigerim\_atankizi@mail.ru*

**THE FORMATION INFORMATIVES' LEVEL BY THE CHILDREN WITH  
LIMITED ACTIVITY.**

*S.M.Kenesbaev, A.A.Makhmetova*

*Kazakh National pedagogical university named after Abai*

Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың қазіргі жағдайын анықтау үшін, аталған қасиеттің даму деңгейлері мен оны бағалау тәсілдері туралы сөз етіледі. Қазіргі кезде мектептерде кемтар балаларды қамқорлыққа алып, олардың қалыптасуына және айығуына мүмкіндік жасап, өз бетімен өмір сүруіне бағыт бағдар беруге арнайы дайындық жүргізілуде. Кемтар балалардың білім деңгейін көтеріп, өмірге қажетті білім, білік дағдысын, тәртібін қалыптастыруға байланысты түрлі шаралар жасалуда. Дамуында әр түрлі кемшіліктері бар балаларды арнайы оқытуға деген сұраныс, әсіресе олардың танымдық процестерін психологиялық жағынан зерттеу қазіргі таңда өзекті мәселе болып отыр. Оқыту үрдісінде мұндай балаларға оқу материалын меңгерту үшін арнайы мектептер мен мекемелерде арнайы білім берудің мазмұны мен әдістерін жасау және оны негіздеу қажет. Бұл қажеттілікті жаңа деңгейде білімді ала отырып күшейтеді, білімді толықтыру барысында танымға ұмтылыс өсе түседі. Танымдық қажеттілік дамыған түрде тоқтап қалмайды, адам көбірек біле түскісі келеді. Нағыз танымдық қажеттілікті қанағаттандыру мүмкін емес. Ол таным сияқты шексіз. Әрине, танымдық қызмет, басқа да қызмет түрі сияқты өзінің нақты мақсатына, белгілі бір нәтижеге жету мақсатына ие. Алайда, бұл жағдайларда нәтижеге бағыт алу ойды қозғалысқа бағыттауды ғана білдіреді. Соңғы нәтиже, немесе кез келген нәтиже - таным жолындағы белгілі бір кезең ғана болып табылады.

**Түйін сөздер:** Танымдық-белсенділік, мүмкіндігі шектеулі оқушылар, тұлғалық-мотивациялық компонент, ерікті процессуалды компонент.

XX ғасырдың басында неміс педагог-дефектологы П.Шуманның «бала кемістігінің даму деңгейі неғұрлым төмен болса, соғұрлым мұғалімнің білім деңгейі жоғары болу керек» деген асыл сөзінен даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу өте қиын екенін рас. Қазіргі кезде мектептерде кемтар балаларды қамқорлыққа алып, олардың қалыптасуына және айығуына

мүмкіндік жасап, өз бетімен өмір сүруіне бағыт бағдар беруге арнайы дайындық жүргізілуде. Кемтар балалардың білім деңгейін көтеріп, өмірге қажетті білім, білік дағдысын, тәртібін қалыптастыруға байланысты түрлі шаралар жасалуда. Бұл балаларды оқытатын мұғалімдердің алдына мынадай міндеттер қойылады:

- баланың мектепке дайындығын анықтау;
- тәрбиесіндегі кемістігін жою;
- сабақты жүйелі жоспарлау.

Дамуында әр түрлі кемшіліктері бар балаларды арнайы оқытуға деген сұраныс, әсіресе олардың танымдық процестерін психологиялық жағынан зерттеу қазіргі таңда өзекті мәселе болып отыр. Оқыту үрдісінде мұндай балаларға оқу материалын меңгерту үшін арнайы мектептер мен мекемелерде арнайы білім берудің мазмұны мен әдістерін жасау және оны негіздеу қажет [1].

Әсіресе ауылдық жерлерде туа біткен, сонымен қатар еліміздегі экологиялық тепе-теңдіктің бұзылуынан, тұқым қуалаған, жүре пайда болған аурулар салдарынан, мектепке бару бақыты бұйырмаған балалар бар. Осы балаларды психологиялық ойындар көмегімен дене кемістігін қалпына келтіріп, сол арқылы психологиялық саулығын сақтап, бала мүгедектігінің деңгейін төмендетуге мектеп психологтары аз да болса өз үлесімізді қосып алдымызға мақсат етіп келеміз. Әр психолог үйден оқитын балаға барғанда біріншіден баланың көңіл күйіне қарап, динамикалық бақылау күнделігін жүргізіп отырады. Баланы мектепішілік іс-шараға қатыстырады немесе көрермен ретінде көруге шақырады. Екіншіден баланың үйіне барғанда ата-анасымен сөйлеседі, пікірлеседі, кеңес беріп отырады. Тек қана баланың өзімен жұмыс жасағаннан көрі ата-анасымен қосылып, жұмыс жасаған балаға қатты ұнайды. Ол үшін үйден оқитын оқушының отбасылық әлеуметтік жағдайын, жас ерекшелігін ескере отырып, балаға ешқандай қиыншылық туғызбайтын өз іс-тәжірибемде қолданып жүрген, ата-анасымен бірлесе жүргізген, баланың өзіне арналған коррекциялық ойындарды ұсынамын. Әрбір мұғалім жеке балаға сабақ бергенде сабағына қолдануға болады.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың қазіргі жағдайын анықтау үшін, аталған қасиеттің даму деңгейлері мен оны бағалау тәсілдері туралы сөз ету қажет.

Зерттеушілер бұл туралы түрліше пікірлер айтады. Мысалы, И.Пидкасистый танымдық белсенділіктің даму деңгейлерін былай

сипаттайды:

- репродуктивті деңгей (төменгі) - мүмкіндігі шектеулі оқушылар танымдық тапсырманы тек қана үлгі бойынша орындайды;
- қайта жаңғыртушы деңгей - мүмкіндігі шектеулі оқушыларға белгілі үлгілер, нұсқаулар бойынша дәрістер беріледі;
- ішінара іздену - жаңа тапсырмаларды өздігінен орындайды, бірақ кейбір тұстарын оқытушының көмегімен орындайды;
- шығармашылық (жоғары)-оқушылар мәселені өзі талқылап, өзі шешеді.

Н.А.Половникова оқушының танымдық белсенділігінің мынадай деңгейлерін көрсетеді:

- танымдық әрекеттің негізгі түрі, яғни дәріс алу үлгілерінің көшірмесін жасай білуі;
- танымдық әрекеттің негізгі тәсілдерін игеру, оларды тандау және алғашқы шығармашылық тұрғыда қолдану;
- танымдық іс-әрекеттің барлық тәсілдерін таңдап, оларды шығармашылық деңгейде қолдану.

Т.И.Шамова мүмкіндігі шектеулі оқушылардың танымдық қызметінің ерекшеліктеріне талдай келе, белсенділіктің келесі деңгейін бөліп көрсетті:

- қайта жанданатын белсенділік, яғни ол оқушылардың қажетті деңгейде білімді игеріп, қайта жандандыру үлгі бойынша іс-қимыл әдісіне ие болуға ұмтылысымен сипатталады;
- түсіндіруші белсенділік, яғни оқушылардың игерілген мәліметтердің мағынасын түсіндіруі, құбылыстың мәнін, құбылыстар мен үрдістердің арасындағы байланыстарды түсінуге, білімді өзгерген жағдайға байланысты қолдана білу әдістерін игеруге ұмтылысы;
- шығармашылық белсенділік, яғни құбылыстың мәні мен олардың өзара байланысын терең түсінуге қызығушылық пен ұмтылыс қана қабілеттерін жетілдіріп қоймай, сондай-ақ бұл мақсатқа жету үшін жаңа әдістерді табу.

Расында да, егер біз саналылық пен белсенділік ұстанымдарының арақатысын алатын болсақ, онда мақсатты белсенділік әрине, санасыз түрде жүзеге аспайды, бірақ белсенділіксіз саналылық та бос нәрсе болып табылады [2].

Зерттеушілер Н.А.Половникова, Т.И.Шамова., Г.Н.Кулагина, Ф.В. Берукштене және т.б. танымдық әрекеттің мотивтік, мазмұндық-амалдық және еріктік компоненттерінің біршама даму корреляциясын атап көрсетеді.

Е.Б.Ястребова «*танымдық ізденімпаздық -мотивтік, мазмұндық-амалдық,процессуалдық-еріктік* компоненттерінің бірлігі нәтижесінде дамиды», - деп атап көрсеткен болатын. Біз оқушылардың танымдық белсенділігінің, ізденімпаздығының даму деңгейлерін, олардың озық білімдері мен оны пайдалану білімді, түсінуі, сипаттай білуі, құбылысты қайта жасай алуы арқылы анықтауды ұсынамыз. Бұл ұсыныс жоғарыдағы зерттеулерге негізделді.



Біздің жүргізген зерттеулерге қатысты *мотивациялық- тұлғалық, мазмұндық-амалдық, процессуалдық-еріктік* компоненттер оқу үрдісінің барлық кезеңдерінде, диалектикалық тұрғыда, бір-бірімен өте тығыз байланыста болатындығы анықталды.

Біз жүргізген зерттеулер танымдық белсенділіктің үш компоненті оқу үрдісінің барлық кезеңдерінде қамтылып, диалектикалық тұрғыда, бір-бірімен өте тығыз байланыста болатындығын көрсеттік.

Мұны Е.Б.Ястребованың "танымдық белсенділік пен ізденімпаздық мотивтік, мазмұндық-амалдық, еріктік компоненттерінің бірлігі нәтижесінде дамиды", -деген пайымдауы да дәлелдейді. Т.И.Шамованың пікірінше танымдық белсенділіктің компоненттерін практикалық талдау мақсатында ғана жіктеуге болады.

Оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру мәселесін зерттеген ғалымдардың ғылыми зерттеулеріне сүйене отырып, біз оқушылардың танымдық белсенділігінің төмендегідей негізгі көрсеткіштерін анықтадық:

- білімге қызығушылық;
- таным үрдісіндегі белсенділік;
- оқушының танымдық қызметке деген сұранысы;
- білімді өз бетінше алуға дайындығының болуы және оны түрлі нақты жағдайда қолдана білуі;
- жұмыстың мақсаты мен міндеттерін анықтау;
- проблемалық танымдық міндеттерді шеше білуі;
- танымдық әрекеттердің айқын бағыттылығы;
- жаңа білім алуға оқушы тұлғасының қызығушылығы;
- әрекет тәсілдерін білуі;
- өзін-өзі бақылау, бағалау және әрекеттер жасауға бейімділігі;
- танымдық тапсырмаларды шешу біліктілігі;
- білімді тасымалдау;
- іс-әрекетті қабылдау;
- жұмыс мазмұнын өздігінше таңдау білімділігі;
- оқу-танымдық қызметтегі нәрсені ажырата білу біліктілігі;
- оқудағы қиындықтарды жеңуге ұмтылуы;
- жұмыстың тиімді тәсілдерін таңдау білімділігі.

Танымдық қажетсіну белсенділіктің және ізденімпаздықтың кайнар көзі болып табылады, ал танымдық қажетсінудің мынадай сипаттамалары бар:

- танымдық қажетсіну - ең алдымен жаңа ақпаратты қажетсіну, алайда жаңа ақпараттың өзі барынша алуан түрлі нысандарда: жаңа ынталандыруда, зат туралы жаңа білімде, дүние туралы түсініктің жаңа жүйесінде көрінуі мүмкін;
- танымдық қажеттілікке деген «қанықпаушылық» ;
- танымдық қажеттілікке нақты жағдайға бейімделу мүмкіндіктеріне тәуелсіз болуына;
- сезімталдықпен тығыз байланыстылығы .

Психологиялық зерттеулерде танымдық қажетсінудің даму деңгейлері анықталған. Оқушылардың біртұтас оқу әрекетіндегі өз бетімен әрекет жасауының орны мен ролін анықтау үшін алдымен оқушының оқу қызметінің үлгісін қарастыру керек. Оқушының білімге құштарлығы білім алу мақсатына жетуге арналған әрекеті мен қол жеткізу үшін жұмсалынатын іс әрекеттерін айтуға болады.

Оқу әрекеті төмендегідей элементтерден құралады: *қажеттілік-мотив-мақсат-мәселе-әрекет*.

Әр мотивтің астарында белгілі қажеттілік тұрады.

*Қажеттілік* - мотивациялық ортаның құрылымы біртіндеп күрделене бастайды, оқушылардың саналылық және өзіндік деңгейі өседі.

*Қажеттілік дегеніміз* - адамның бір нәрсеге немесе біреуге деген керектілігін, күн көруге немесе дамуға қажеттілігін, белсенділігін құрайтын күйі. Танымдық қажеттілік бәрінен бұрын белсенділікпен сипатталады, яғни адам өзі жаңа әсер мен жаңа ақпаратты, таным үрдісінде қажеттілікті керек етеді. Бұл қажеттілікті жаңа деңгейде білімді ала отырып күшейтеді, білімді толықтыру барысында танымға ұмтылыс өсе түседі. Танымдық қажеттілік дамыған түрде тоқтап қалмайды, адам көбірек біле түскісі келеді. Нағыз танымдық қажеттілікті қанағаттандыру мүмкін емес. Ол таным сияқты шексіз. Әрине, танымдық қызмет, басқа да қызмет түрі сияқты өзінің нақты мақсатына, белгілі бір нәтижеге жету мақсатына ие. Алайда, бұл жағдайларда нәтижеге бағыт алу ойды қозғалысқа бағыттауды ғана білдіреді. Соңғы нәтиже, немесе кез келген нәтиже - таным жолындағы белгілі бір кезең ғана болып табылады.

Таным үрдісіне ұмтылыс, үздіксіз белсенділік, ақыл-ой еңбегінен қанағаттану сезімінің ерекшелігіне байланысты мүмкін болады. Танымға ұмтылыс сондықтан дамиды, бекиді, соған байланысты жағымды эмоцияның механизмі іске қосылады. Эмоциясыз ешқандай танымдық қажеттілік болмайды.

Сонымен, танымдық қажеттілік үш негізден тұрады: белсенділік, ақыл-ой қызметі үрдісіне қажеттілікте және ақыл-ой еңбегінен қанағаттану сезімі. Жас өзгерген сайын танымдық қажеттілік дамуының түрлі кезеңдері, оның түрлі сапалы деңгейлері қалыптасады. Бірінші деңгейді әсерге қажеттілік деңгейі деп атауға болады. Бұл алғашқы деңгей, танымдық ұмтылыстың фундаменті. Әсерге қажеттіліктің биологиялық алғышарты бағдарлық рефлекс болып табылады. Әсерге қажеттілік біртіндеп білуге құмарлыққа айналады, оны танымдық қажеттілікті дамытудың екінші деңгейі ретінде қарастырады. Ең соңында, танымдық қажеттіліктің үш деңгейі әлеуметтік мәні бар мәселелерге байланысты болатыны анықталады. Енді оның пайда болуы стихиялы емес, неғұрлым тұрақты бейімділіктің дамуымен байланысты болады, мысалы алдағы іс-әрекеттерді анықтау ниетімен байланысты болуы. Бейімділік - бұл белгілі бір істерге қажеттілік және жеке адамның көз қарасына байланысты.

Танымдық ұмтылыс осы үш жоғары деңгейде, бұрынғыдай емес, басқа

сипатқа ие болады. Соншалықты тікелей эмоцияларды ғана емес, сондай-ақ мақсатқа ұмтылушы да. Бұл кезде сыртқы факторлардың рөлі өседі (көп мөлшерде-нәтижеге, нақты табысқа байланысты), сонда да танымға қажеттілік ішкі сұраныстарды қанағаттандыра береді, жан-жақты өмірді сезінуді білдіріп, қызықты бола бермек. Қажеттіліктің қандай да бір көріністі қай кезеңге жататынына байланысты. Танымдық қажеттіліктің жас мөлшеріне байланысты дамуы қабілет дамуымен тікелей байланысты. Танымдық қажеттілік нақ осындай әсерді қамтамасыз етеді, сондықтан ақыл-ой қызметінен қанағаттану сезімі пайда болған кезде, қабілеттіліктің дамуы байқалмай, тез және жеңіл түрде жүреді. Бұл эмоциялар жоқ болса қабілетті ұзаққа созылған тынымсыз ақыл-ой еңбегінің нәтижесінде дамыту мүмкін емес.

Мотивация дегеніміз — қажеттіліктен белгілі жұмысты тудыратын, әр мәселені шешу үшін тұлғадан белгіленген мақсатқа жету барысында істелінетін іс-әрекетті айтады.

Қандай да болсын оқушының іс-әрекеті мотивтен туып, белгілі мазмұн мен мақсатқа жетуге көзделген. Мақсат - әрекеттің нәтижесі қандай болуы тиісті екендігін анықтайды [3.4].

Оқушылардың танымдық белсенділігінің деңгейлері мен көрсеткіштерін анықтауда, ол деңгейлерді бір-бірінен нақты ажыратып тастау мүмкін емес. Бір оқушының бойында жоғары дәрежеде қалыптасқан, екінші бір оқушыда төмен деңгейде қалыптасуы немесе керісінше болуы мүмкін.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге шолу жасай отырып, зерттеулерде танымдық белсенділіктің *мотивациялық- тұлғалық, мазмұндық-амалық, процессуалдық-еріктік* компоненттерінің мазмұнын ашуға, талдау жасауға ұмтылыс жасалды.

Т.И.Шамованың пікірінше танымдық белсенділіктің компоненттерін практикалық талдау мақсатында ғана жіктеуге болады дейді. Танымдық белсенділіктің еріктік компоненті алдыңғы екі компонентпен тығыз байланысты, өйткені олардың негізінде адам белсенділігінің басты қайнар көзі-қажетсіну жатыр. Ерік дағдылары адамды әрекетке итермелеуші бастапқы себепкер ретіндегі қажетсінуге байланысты. Мұнда осы жалпы негіз - қажетсіну мотивациялық және еріктік компоненттерінің сезіммен байланысын айқындайтынын байқамауға болмайды, өйткені сезімде қажетсінудің белсенді жағы бейнеленеді.

Танымдық белсенділіктің әр компоненті өзіне тән белгілі бір қызмет атқарады *мотивациялық-тұлғалық* компонент қызығушылықты тудырады, оқу-танымдық белсенділікті оятады; *мазмұндық-амалдық* компонент оны іске асыру үшін негіз жасайды және жүзеге асыруға мүмкіндік береді; *процессуалдық- еріктік* компонент оның аяқталуын қамтамасыз етеді.

Әр компонент өз қызметі арқылы оқу-танымдық белсенділіктің белгілі бір кезеңін жүзеге асырады:

- а) оқу-танымдық белсенділіктің мотивациясы тұрақты болып,

қызығушылықтан қажеттілікке ауысатын болса;

ә) оқушылар негізгі интеллектуалдық іс-әрекеттерді және өзіндік жұмыстарды жүзеге асыра алатын болса;

б) оқушының өзінің танымдық іс-әрекетін басқару сипаты сыртқыдан ішкі қажеттілікке ауысса;

в) оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекеті шығармашылық, сипатқа ие болса, онда олардың танымдық белсенділігі артты деп саналады.

*Мотивациялық-тұлғалық компонент.* Танымдық мотивтің жетекші рөл атқаратынын ескеретін болсақ, танымдық іс-әрекеттердің бағытталуы мотивациялық-тұлғалық компоненттің қалыптасуының негізгі көрсеткіші болып табылады [5].

Оқушылардың танымдық белсенділігінің мазмұндық-амалдық компонентінде жетекші білімдердің және оқу-танымдық қызмет тәсілдерінің жүйесі қамтылады, бұл тәсілдер жаңа білімдермен әрекет тәсілдерін өз бетінше игеру біліктілігін айқындайды. Бұл компоненттің ерекшелігін айқындау үшін мектеп оқушыларының білімдерін және олардың оқу-танымдық қызмет тәсілдері жүйесінің ерекшеліктерін анықтау қажет.

С.И. Архангельский жоғары білімнің мазмұнына үш компонент кіру тиіс деп есептейді: біріншісі ғылымның қазіргі жай-күйін, екіншісі даму үстіндегі ғылым мен техниканың жаңа мазмұнын айқындайды; үшіншісі ғылым мен техниканың болжамды дамуын көрсетеді. Бірінші компонент ғылымда тұжырымдалған және практикада қабылданған нәрседен тұрады. Білімді игерудің саналы сипаты оқушының білімдері сапасының жетекші көрсеткіші болып табылады, бұл саналылықтың жоғары деңгейі алынған білімдерді практикада қолдана білу біліктілігінде көрініс табады. Оқу-танымдық іс-әрекеттің мақсаты анықталады және есептерді шешуде нақты жоспары жасалады. Оқушылардың жетекші білімдері жүйесінің негізінде танымдық белсенділіктің мазмұндық-амалдық жақтары қалыптасады. Біліктер үш топқа бөлінеді, олар: ақыл-парасат, оқу еңбегі және арнаулы біліктер. Осы біліктерді меңгерудің белгілі бір деңгейі танымдағы белсенділіктің ілгері басуын қамтамасыз етуі тиіс. Сөз жоқ, ақпарат алып, өндеуді қамтамасыз ететін ақыл-парасат білігі жетекші білік болып табылады. Оның қалыптасу деңгейінің жалпы танымдық белсенділікті дамыту үшін зор маңызы бар.

Жалпы алғанда оқушының танымдық белсенділігінің мазмұндық-амалдық жағы басқа сапалық деңгейімен ерекшеленеді, мұның өзі ақыл-парасат дамуының неғұрлым жоғары деңгейімен және оқушының оқу-танымдық қызметінің ерекшелігімен байланысты.

Ең басты нәрсені ажырата білу білігі оқу-танымдық қызметінің осы тәсілдерінде жетекші рөл атқарады, бұл білікті танымдық белсенділіктің мазмұндық-амалдық жағы үшін жүйе құрайтын фактор деп есептеуге болады. Ең бастысы нәрсені ажырата білу біліктілігінің қалыптасуы мазмұндық-амалдық компоненттің дамуының негізгі көрсеткіші болып табылады. Ол хабардың басты идеясын қабылдап жаңғыртуда, алдағы оқу-танымдық

қызметтегі ең басты нәрсені айқындауда және осы негізде, осы қызметтің алға қойылған мақсатына сәйкес жұмысты жоспарлай білу және жұмыстың мақсаты мен оқылатын материалдың ерекшелігін ескере отырып, өзін-өзі бақылау біліктілігі танымдық белсенділіктің мазмұндық-амалдық компонентінің қалыптасуының қосымша көрсеткіштері болып табылады.

*Процессуалдық-еріктік компонент.* Егер жеке тұлға белгілі бір ерік күшін жұмсамаса, білімді және әрекет тәсілдерін игеруге талпынғанымен, білімдердің белгілі бір жүйесі болғанымен және біліктілік қалыптасқанымен танымда белсенділікпен ілгерілеушіліктің болуы мүмкін емес. Сондықтан еріктік компоненті танымдық белсенділіктің ажырамас бөлігі болып табылады, бұл компоненттің негізінде таным барысындағы қиындықтарды жеңу жөнінде ерік күшін жұмсауға дайын тұрушылық және әрекетте іске асырушылық жатыр. В.И. Селиванов корсеткендей, "атқарудағы қиындықтарды жеңе білу (біліктілігі - жеке тұлғаның еркінің дамуын бағалайтын негізгі өлшем". Танымдық белсенділіктің еріктік компоненті алдыңғы екі бөлікпен тығыз байланысты, өйткені олардың негізінде адам белсенділігінің қайнар көзі - қажетсіну жатыр, мұнда осы жалпы негіз - қажетсіну мотивациялық және еріктік компоненттердің сезіммен байланысын айқындайтынын байқамауға болмайды, өйткені сезім де қажетсінудің белсенді жағын бейнелейді. Сезім қажетсінудің қанағаттандырылуы нәтижесінде қанағаттандырылмауы нәтижесінде пайда болады және сонымен бірге адамның әрекетін реттеушілердің бірі ретінде көрініс табады.

Таным үрдісі түрлі қиындықтарды жеңумен байланысты. Таным барысындағы қиындықтарды жеңу, бұл үшін қажетті ерік күшін жұмсау жеке тұлғаның өзінің танымдық әрекетін нысаналы түрде және саналықпен реттеуін талап етеді. Еріктің болуы жеке тұлға үшін елеулі, маңызды мақсаттар мен міндеттердің болуымен байланысты. Мақсаткерлік адамның ерік мінез- құлқының негізгі нысандарының бірі, жеке адамның ерік күшін іске асыру үшін зор маңызы бар. Алға мақсат қою және оны қабылдау-жеке тұлғаның мақсатқа жету жөніндегі бұдан былайғы ерік күшін айқындайтын кезең болып табылады [6].

### **Әдебиеттер:**

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы – Астана, 2004ж, 38-бет
2. В.С. Аванесов Основы научной организаций педагогического контроля в высшей школе: учебное пособие для слушателей учебного центра.- М., 1989, стр.107.
3. С.М.Кеңесбаев., А.А.Махметова «Білім беру саласында компьютерлік технологияның дидактикалық мүмкіндіктері» Абай атындағы ҚазҰПУ, «Академик Төлеген Тәжібаев – Қазақстандағы психология және педагогика ғылымдарының негізін қалаушы» атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференция, 21 қараша 2014ж.

4. Е.М.Мастюкова., А.Г.Московкина Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2003 г.
5. Л.П.Носкова Дошкольное воспитание аномальных детей. /Москва., 1983 г.
6. В. Штрасмайер Обучение и развитие ребенка раннего возраста. –М., 2002 г.

### **Резюме**

В статье раскрываются пути формирования познавательной активности у детей с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** познавательная активность, дети с ограниченными возможностями, личностно-мотивационный компонент, процессуально-волевой компонент.

### **Summary**

In the article the ways of formation informative activities of the children with limited abilities are considered

**Key words:** Informative activity, children with limited activity, personal-motivational component, procedural-strong willed component.

УДК 378.091.12

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**З.А. Мовкебаева** - д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая, Алматы, Республика Казахстан

## **FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENSES FOR SPECIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERNISATION OF SYSTEM OF THE SPECIAL EDUCATION**

**Z.A. Movkebayeva**

В соответствии с «Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-20 гг» «к 2020 году будет 70% (3030) школ, создавших условия для инклюзивного образования, 50% детей с ограниченными возможностями развития (ОВР) будут охвачены инклюзивным образованием». В настоящее время уже более 20% детей с

ОВР обучаются и воспитываются в общеобразовательных дошкольных и школьных организациях.

Усиление демократических и социально-гуманитарных тенденций в казахстанском обществе, обуславливающих необходимость построения новых отношений между личностью с ограниченными возможностями и обществом, а также поиск оптимальных путей социализации, воспитания и образования лиц с ограниченными возможностями развития, выдвигают принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров (общеобразовательных педагогов и педагогов-дефектологов) для работы в условиях инклюзивного образования. Вместе с тем, осуществляемый на протяжении длительного времени традиционный подход в Республике Казахстан к подготовке специалистов области специальной педагогики характеризовался трансляцией конкретного содержания коррекционно-педагогической деятельности и был нацелен на подготовку учителей-дефектологов к работе только в специальных (коррекционных) организациях образования и только с детьми с наиболее часто встречающимися нарушениями в развитии. Однако, в условиях широкого распространения в мире и в РК идеи инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития (ОВР), а также резкого увеличения количества детей с ранее недостаточно распространенными видами нарушений в развитии (аутизм, комплексные нарушения в развитии, нарушение слухоречевого развития после кохлеарной имплантации и др.), со всей очевидностью встала проблема недостаточного соответствия уровня подготовки учителей-дефектологов реалиям современной ситуации.

В свою очередь, неподготовленность учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования значительно затрудняет процесс эффективного обучения и воспитания детей с ОВР и способствует возникновению определенных рисков. Переориентация подготовки учителей-дефектологов с работы в специальных (коррекционных) организациях на работу в общеобразовательных (инклюзивных) организациях обуславливает необходимость пересмотра содержания, технологий обучения и воспитания студентов, обучающихся в ВУЗе по специальности «Дефектология», которые должны быть ориентированы на современные условия работы в инклюзивных организациях. Вышеуказанная задача определила необходимость разработки в КазНПУ им. Абая экспериментальной образовательной программы по специальности «5В010500 – Дефектология (специальное образование)», которая представляет собой обновленное содержание подготовки педагогов-дефектологов с ориентацией его на работу в общеобразовательных организациях, в которых в настоящее время обучаются и воспитываются дети с ОВР.

Экспериментальная образовательная программа по специальности «5В010500 – Дефектология (специальное образование)» разработана нами при сотрудничестве с ведущими специалистами зарубежных вузов: профессорами факультета педагогики Эрзинджанского университета

(Турция) Vehbi Aytekin Sanalan и Mehmet Bekdemir, заместителем декана Высшей школы образования Назарбаев Университета Lynne Parmenter, профессором педагогического факультета Монашского университета (Австралия) Libby Tudball, профессором Департамента образования Йоркского университета (Великобритания) Ian Davies.

Основное отличие новых образовательных программ для специальности «5В010500 – Дефектология (специальное образование)» заключается в том, что в ее содержании:

1. Введены в учебные планы специальности «Дефектология» предметы, ориентирующие на работу в инклюзивных организациях

2. Четко разделены в образовательных программах учебные дисциплины для конкретной специализации (олигофренопедагогика, тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и др.)

3. Увеличено количество часов, выделяемое на подготовку учителей-дефектологов по конкретной специализации (работа с детьми с нарушенным слухом, или зрением, речи или интеллекта и др.). Так, предполагается 1-2 курсы обучения в ВУЗе проводить без деления на специализации, т.е. совместно изучать основы специальной педагогики и психологии, некоторые методики (например, воспитательной работы или работы с родителями), которые являются для всех специализаций. Затем, на 3-4 курсах проводить подготовку специалистов отдельно, в зависимости от выбранной студентами специализации, т.е. должны быть отдельные учебные планы для подготовки тифлопедагогов, сурдопедагогов, олигофренопедагогов или логопедов.

4. Включены дисциплины по наиболее актуальным и современным в мире и в Республике Казахстан проблемам специального и инклюзивного образования. Например, «Методика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВР в общеобразовательном процессе», «Новые подходы в обучении и оценивании достижений детей с ОВР», «ИКТ в образовании лиц с ОВР»

Цель экспериментальной образовательной программы по специальности «5В010500 – Дефектология (специальное образование)» заключается в профессиональной подготовке специальных педагогов (дефектологов), способных эффективно осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями развития в системе общего, специального и инклюзивного образования, здравоохранения и социальной защиты на основе учёта потребностей, потенциальных возможностей и способностей детей.

Содержание экспериментальной образовательной программы по специальности «5В010500 – Дефектология (специальное образование)» включает в себя: описание целей и задач образовательной программы по специальности 5В010500 – Дефектология (Специальное образование); компетенции выпускника, формируемые в результате освоения образовательной программы; документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса по специальности 5В010500 –



Дефектология (Специальное образование); описание модулей; типовой учебный план специальности 5В010500 – Дефектология (Специальное образование); содержание дисциплин обязательного компонента; рекомендуемые элективные дисциплины по модулям.

Основные задачи образовательной программы:

- на основе овладения философскими, историческими, социально-политическими, правовыми, экономическими основами наук, информационно-коммуникативными знаниями и умениями, формировать интегральные научные знания, развивать ценностные ориентации и коммуникативные, самоорганизующие, рефлексивные личностные качества;

- на основе усвоения обучающимися базовой системы знаний по медико-психолого-педагогическим дисциплинам формировать понимание соотношения и взаимовлияния биологических и социальных факторов, развивать и совершенствовать умение применять усвоенные знания при изучении профилирующих дисциплин, стимулировать потребность к профессиональному творчеству и самообразованию и др.

- формирование профессиональных компетенций в области диагностико-консультативной, коррекционно-педагогической, организационно-управленческой, консультативно-методической и культурно-просветительной деятельности.

Достижению реализации цели и задач образовательной программы способствует формирование следующих компетенций:

- общекультурных;
- профессиональных;
- предметных.

При этом, под общекультурной компетентностью человека мы понимаем общие ключевые содержательные и функциональные компетентности. Профессиональная компетентность выпускника педагогического ВУЗа включает базовые профессиональные компетентности специалиста в определенной профессиональной области, например, учителя, воспитателя, педагога-психолога, социального педагога, учителя-дефектолога и др. Специальные профессиональные компетентности выпускника, обучавшегося по специальности «5В010500 – Дефектология», определяются требованиями спецификой организации или учреждения, в которых осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность, например, профессиональная компетентность педагога (общеобразовательной или специальной (коррекционной) школ, специальной или инклюзивной дошкольной организации, реабилитационного центра, кабинета психолого-педагогической коррекции и др.) или профессиональная компетентность учителя-дефектолога в педагогической деятельности с различными категориями детей, с другими специалистами, с родителями и др.

Общекультурные компетенции характеризуются тем, что выпускник:

- *способен* к формированию и объективной оценке личностного уровня притязаний, а также владеет навыками повышения уровня интеллектуального развития обучающихся;
- *способен использовать* основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;
- последовательно и грамотно *формулирует и высказывает* свои мысли на родном языке, *владеет* навыками устной и письменной речи на казахском (русском), иностранных языках для работы с научными текстами и публичных выступлений;
- *использует* знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов;
- *использует* основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; владеет навыками работы с компьютером, в том числе в глобальных компьютерных сетях;
- *способен учитывать* этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий;
- *владеет* моральными нормами и основами нравственного поведения;
- *осознает* принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания;
- *способен* к формированию навыков здорового образа жизни в соответствии с требованиями гигиены, охраны труда и правилами защиты от возможных негативных внешних воздействий.

Предметные компетенции характеризуются тем, что выпускник:

- *способен моделировать* учебно-воспитательный процесс и реализовывать в практике обучения;
- *способен использовать* средства учета общих, специфических закономерностей и индивидуальных особенностей психического и психофизиологического развития, знает особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;
- *владеет* качественными и количественными методами психологических и педагогических исследований;
- *способен использовать* методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- *способен использовать* знание различных теорий обучения, воспитания и развития, а также образовательных программ для обучающихся разных уровней образования;
- *владеет* способами организации различных видов деятельности детей;

- *владеет* способами организации совместной деятельности и межличностных взаимодействий субъектов образовательной среды;
- *понимает* высокую социальную значимость профессии, соблюдает принципы профессиональной этики;
- *владеет* способами организации профессиональной деятельности в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной структуры общества, а также закономерности и принципы национального воспитания;
- *способен участвовать* в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач;
- *способен использовать* в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов;

Профессиональные компетенции характеризуются тем, что выпускник:

- *владеет* теоретическими основами и технологиями выявления и определения отклонений в развитии, контроля и оценки особенностей физического и нервно-психического развития детей с ограниченными возможностями;
- *способен* учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, знает особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;
- *владеет* теоретическими основами и технологиями моделирования и прогнозирования медико-психолого-социально-педагогической работы на основе понимания принципов формирования государственной социальной политики;
- *владеет* умением организовывать и обеспечивать оптимальные социально-средовые и образовательные (профессиональные) условия жизнедеятельности лицам с ограниченными возможностями;
- *способен применять* знание теоретических основ и технологий коррекционно-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями, владеет методами развития у них психических и речевых процессов, формирования социально-значимых умений и навыков, стимуляции их познавательной деятельности и применения полученных ими навыков в повседневной жизни;
- *владеет* умением организовывать педагогическое сотрудничество с другими специалистами и семьей ребенка с ограниченными возможностями.

- *способен* осознавать и адекватно оценивать возможности различных стратегических линий воспитания детей с различными нарушениями в условиях организаций образования, здравоохранения и социальной защиты;
- *владеет* умением консультировать детей и взрослых с отклонениями в развитии, их родителей и общеобразовательных педагогов по проблемам обучения, развития, и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями;
- *способен* к реализации преемственности воспитания, обучения и социализации детей раннего, дошкольного, школьного возраста с различными отклонениями в развитии.

В заключение стоит отметить, что разработанная на базе КазНПУ им. Абая образовательная программа представляет собой определенную модель, шаблон обучения на бакалавриате по специальности «Дефектология», на основе которой другие педагогические вузы могут составлять собственные программы с учетом региональных особенностей рынка труда.

### **Түйін**

Мақалада инклюзивті білім беруді енгізуге қатысты педагогикалық кадрлерді даярлаудың қазіргі кездегі мәселелері қарастырылады. Мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беру үрдісіне тиімді кірігуі үшін болашақ педагогтерге қажетті кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастырудың негізгі бағыттары анықталады.

**Негізгі сөздер:** инклюзивті білім беру, дамуында мүмкіндігі шектеулі балалар, педагогтерді даярлау, кәсіби құзыреттіліктер

### **Annotation**

The article highlights the problems existing at the present stage of teacher training to implement inclusive education. Defines the main directions of formation of future teachers' professional competencies required for effective inclusion of children with disabilities in mainstream education.

**Keywords:** the inclusive education, children with developmental disabilities, preparing of teachers, the professional competence

УДК 376-056.26

## **«ШКОЛА ДЛЯ ВСЕХ!?» - АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ В ГЕРМАНИИ**

*Доктор Грит Вахтель Университет им. Гумбольта . Берлин. Германия.*

*e-mail: [grit.wachtel@hu-berlin.de](mailto:grit.wachtel@hu-berlin.de) Humboldt-Universität zu Berlin Institut für  
Rehabilitationwissenschaften/ Georegenstr.3610117 Berlin / Germany*

# "SCHOOL FOR ALL!?" - ACTUAL ASPECTS AND CURRENT STATE IN GERMANY

Dr. Grit Wachtel

На основе изучения сорокалетнего опыта интегративного обучения в Германии автор утверждает мысль о том, что решающими звеньями в успешной реализации интегративного и, в дальнейшем, инклюзивного обучения, наряду с родителями, являются педагоги и отношения общества к детям и взрослым с ограниченными возможностями на фоне соответствующих политических, нормативных и финансовых условий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, интеграция, лица с особыми образовательными потребностями, школьная система, образовательная политика

Смотря на текущее развитие экономики, науки и культуры в Германии, становится очевидным, что глубокие трансформационные процессы значительно укрепили социальную и культурную неоднородность. Социальная неоднородность, таким образом, становится и все более сложной задачей для системы образования. Причины разнообразны: например, неодинаковое происхождение людей, живущих в Германии, а также изменения в образе жизни, особенно женщин и матерей. Но стоит и отметить, что сегодня, более четко, чем ранее, сформулированы права лиц с ограниченными возможностями ("жить как обычно, как это возможно"). Этот принцип также поддерживается Конституцией Федеративной Республики Германии. "Жить как обычно, как это возможно" означает реализовать свои собственные жизненные планы при использовании всех тех средств и услуг, которые доступны и для всех других граждан общества. И только тогда, когда эти обычные средства и услуги оказываются, по меркам данного общества, недостаточными, они должны быть рассмотрены в индивидуальном порядке с целью выяснить, какая конкретная дополнительная помощь (или пособие) должны быть предоставлены. А не наоборот! Основной направленностью помощи является активное социальное участие во всех сферах жизни общества «желаемых» участников. Так же и в образовании.

В отношении детей с ограниченными возможностями в различных областях развития, таких, как интеллектуальное развитие или физическое развитие, развитие речи или чувственное восприятие, право на "жизнь, как обычно, как это возможно", означает, что они, как и все другие дети, имеют право быть обучены в общеобразовательной школе. Реализация этого требования требуется изучить, индивидуально для каждого ребенка, какие изменения необходимы в каждом конкретном случае отдельной школе и в других микросистемах ребенка, чтобы обеспечить адекватное обучение. Это включает и вопрос о том, какое конкретное содействие по штатному расписанию и какие технические средства должны быть предоставлены. Очевидно, что совместное обучение детей с и без нарушений является лишь

одним из примеров возможных форм неоднородности в общеобразовательных школах. Тем не менее, эта группа представляет собой основу для дальнейшего обсуждения. Этот пример особенно наглядно демонстрирует учителям, какие измененные и новые требования для и их работы необходимо будет выполнить в условиях из все более и более разнородных классов.

### **Краткий исторический обзор**

Вопросы совместного обучения детей без и с ограниченными возможностями в развитии являются предметом обсуждения в Западной Германии с 70-их годов. Чтобы лучше понять эту дискуссию, сначала несколько слов о системе специального образования в Германии в начале 70их годов.

Если в результате медико-педагогического обследования был установлен, что у ребёнка есть отклонения в развитии, с этого момента он прямо направлялся в "свою" специальную школу. В (Западной) Германии в 70их годах существовала дифференцированная и хорошо развитая система специальных школ. И до сих пор в Германии существуют эти 10 разных типов спец. школ, которые были тогда

- для слабовидящих детей,
- для слепых детей,
- для слабослышащих детей,
- для глухих детей,
- для детей с затруднениями в обучения,
- для глубоко умственных отсталых детей,
- для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата,
- для детей с нарушениями речи,
- для больных детей и
- для детей с отклонениями в поведении.

Однако такая система специального обучения, существующая почти без связей с массовой школой, начиная с 70их годов, подвергалась критике, прежде всего родителями. Требовалось совместное обучение всех детей, несмотря на какие-либо отклонения, затруднения и т.д.. Большинство профессионалов в это время сомневалось в успехе такого обучения и отвергало его.

Кроме родителей, сильное влияние на процессе школьной интеграции в это время имели первый положительный практический опыт. Например, в Берлине под научным сопровождением было показано, что совместное обучение в начальной школе возможно и успешно для всех детей. Но пока это были единичные и нечастые попытки. В Берлине, где еще в 1975г

открылась первая государственная школа Германии, в которой вместе учились дети без отклонений и с отклонениями в развитии, по истечении десятка лет, в 1986 году, работали всего три интегративной школы из всех начальных школ города.

В 80их и в начале 90их годов в разных землях Германии осуществлялись научные проекты, цель которых состояла в том, чтобы искать и проверить пути, с помощи которых можно вводить совместное обучение в начальных школах в целых районах или областях. В результате этих проектов, с одной стороны, и в результате изменений в школьном законодательстве, с другой стороны, в Берлине, в 90ие годы, количество интегрированных начальных школ быстро возросло. С расширением совместного обучения в начальных школах постепенно возникал и спрос на продолжение обучения детей в средних школах. Ситуация в этой области была такова: в Берлине в 1990/ 91 учебном году существовали всего две средних интегрированных школы, а в 1996/ 97 - 23 уже таких школы.

Важнейшее значение для процесса общественного развития в Германии имело соглашение между министром культуры и Землей в 1994-ом году. Оно утверждает, что специальное образование не должно, как это было рекомендовано до того, осуществляться исключительно в специальных школах, но должны быть реализованы все чаще в обычных школах (КМК 1994, S.3). Следует отметить, что этим, наконец, официально было закреплено направление в образовании, которому на практике, если оглянуться назад, уже почти двадцать лет.

За последние 40 лет в Германии, в Швейцарии и в Австрии был накоплен довольно большой практический опыт в области совместного обучения. В дальнейшем коротко изложу актуальные тенденции развития и требования к педагогическому подходу в рамках совместного обучения на примере развития в Германии. Основанием является немалое количество научных исследований, которые были проведены за последние десятилетия. Попытаюсь изложить свои размышления по трем пунктам:

1. Школьная система и образовательная политика
2. Школа и учебный процесс
3. Роль Педагогов

## **1. Школьная система и образовательная политика**

Цель или видения инклюзивного образования - это начальная и средняя школа для всех, другими словами, замена реально существующей структурированной системы школ одной школой. Это весьма высокие ожидания! Не будем спекулировать, насколько они реальные, но реальны те доли совместного обучения, которые уже достигнуты в Европе. Hans Wocken (2009) указывает на то, что эти доли составят около 80 % в отдельных странах Европы и, значит эта цифра может рассматриваться и как цель развития в Германии. А какова ситуация в Германии сегодня?

Следующие цифры количественно описывают нынешнюю ситуацию. В 2012 году были обучены примерно 493.200 детей с официально признанными особыми образовательными потребностями. Это соответствует доле в 6,6% от общего контингента учащихся 1-10 классов (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014). По сравнению с 2000 г., число увеличилось примерно на 13.300 учеников или на 1,3%. Это увеличение значительно выше, чем общее увеличение числа учащихся в начальной и средней школе. Существует, следовательно, возрастающая потребность в специальном образовании. Из них примерно 355.139 учащихся обучаются в специальных школах. Это соответствует доле примерно 72%. Примерно 136.235 учеников с особыми образовательными потребностями посещают общие школы. Это соответствует в среднем по стране, около 28% всех учащихся с особыми образовательными потребностями (Konsortium Bildungsberichterstattung 2014). Следует подчеркнуть, что, несмотря на постоянное увеличение количества учеников в интегративном обучении, в большинстве земель ФРГ это не вело к значительному сокращению учеников в специальных школах.

Какова ситуация в отдельных федеральных землях? Диапазон долей обучающихся с SEN в интегративных классах варьируется в разных землях от 15% до более, чем 60%. В сравнении между восточными и западными землями показываются очевидные различия. За исключением федеральной земли Бранденбург, где доля учащихся в интегративных классах значительно ниже, чем в других землях бывшей ГДР.

В Берлине в настоящее время около половины всех учеников с отклонениями в развитии учатся вместе со своими сверстниками без отклонений, 60 % из них в начальной и 40 % в средней школе. Другая половина посещает специальные школы. При этом надо подчеркнуть, что в Германии все дети, и даже с тяжёлыми множественными нарушениями, которые подлежат обязательному обучению.



Рассмотрим, какие категории учеников с ограниченными возможностями и в каком количестве обучаются в общеобразовательных школах?

- 47% всех учеников с особыми потребностями в области социально - эмоционального развития (но, не включая детей с выраженными отклонениями в поведении)
- 37 % всех учеников с затруднениями в речи
- 35 % всех учеников с затруднениями в слухе
- 32 % всех учеников с затруднениями в зрении
- 31 % всех учеников с выраженными затруднениями в обучении
- 25 % всех учеников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и
- только 7% учеников с выраженной умственной отсталостью и/или множественными нарушениями (Konsortium 2014)

Совместное обучение учащихся с особыми образовательными потребностями как одна форма их обучения сегодня общенационально принято в Германии. Во всех школьных законах оно закреплено как одна из возможностей, но пока ещё с ограничением, что его осуществление зависит от возможностей школы, предоставить нужные ресурсы для обучения «специального» ребёнка. Родители и их организации, представители педагогического сообщества решительно борются за отмену этого ограничения. Подписание Германией Конвенции ООН *о правах инвалидов* актуально поддерживает этот процесс.

Несмотря на то, что право на совместное обучение закреплено во всех школьных законах, надо иметь в виду: совместное обучение в Германии является пока ещё взаимодополняющей системой, не заменяя рядом существующие системы общеобразовательных и специальных школ. Совместное обучение -это секторальное явление: очень широко распространено в детском саду, в начальной школе - со значительными различиями между землями – является тоже довольно распространенным явлением. А в младших классах средней школы допускается уже только в ограниченном объеме. В старших классах средней школы, в гимназии и в области профессионального образования почти экзотическое явление (Hinz 2003).

Одна из причин - эта структура школьной системы в Германии. Она представляет собой двухступенчатую систему, включающую в себя, во-первых, обучение в начальной школе (Primarstufe) -четыре года вместе для всех школьников. Вторая ступень - это обучение в одной из четырёх типов средних образовательных учреждений (Sekundarstufe), различающиеся по

уровню получаемого образования. Кроме того существует, как выше уже сказано, ещё хорошо развитая система специальных школ. Такая система, основанная на принципе отбора и классификации учеников, идет вразрез с идеей «Школа для всех». Ведутся сейчас горячие политические дискуссии, как изменять эту систему в направлении «Школа для всех». Наибольший спор вызывает роль и перспектива гимназии и специальных школ. В Берлине три года тому назад распускали существующую систему среднего образования и превращали её в двучленную систему (плюс специальные школы): На одной стороне гимназия, где можно приобрести аттестат зрелости после 12 лет обучения. На другой стороне средняя школа, где можно приобрести разные по уровню объемы образования и соответствующие документы, среди них и аттестат зрелости, но после 13 лет обучения.

Впечатление, что совместное обучение частично пока ещё секторальное явление, возникает и при взгляде на те группы детей, которые редко посещают классы совместного обучения: это дети с выраженными затруднениями в обучении, с умственными отклонениями, дети с множественными затруднениями и дети с выраженными отклонениями в поведении. Здесь практика интеграции противостоит одному из его основных принципов: интеграция не делима, все ученики должны иметь доступ к обучению в массовой школе, не зависимо от религии, пола, этнической принадлежности *и состояния здоровья*. Это взгляд со стороны ученика. Но что хорошего в этом, если не все общие начальные и средние школы согласны принимать всех детей? Wocken (2009b) считает общую педагогику общее образование одним из самых больших барьеров на пути дальнейшего развития интегрированного обучения в Германии. Здесь ещё много работы впереди. Пока вопросы включающего обучения в Германии не являются центральными в теоретических дискурсах общей педагогики (Wocken 2009a). Практика, о которой в дальнейшем речь идёт, опережает теорию во много раз.

Пока, прежде всего, со стороны специальной педагогики ведётся дискуссия о будущих соотношениях специальных и массовых школ, о будущей роли специальных школ в системе в целом. Сотрудники специальных школ имеют огромный запас профессиональных знаний, навыков и т.д. Сотрудничество между массовыми и специальными школами в Германии в настоящее время развивается по-разному:

1. Часть специальных школ, включая специальные образовательные учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальные образовательные учреждения для детей с трудностями в обучении и специальные образовательные учреждения для детей с особыми потребностями в области социально - эмоционального развития, не принимают больше детей (пока до 5-го класса). Начальные (массовые) школы соответствующего школьного района обязаны принимать и обучать детей со специальными потребностями. В обмен к ним переходят освобождающиеся учителя из специальной школы.
2. Специальные классы присоединяют к начальной школе.
3. Частично специальные классы были превращены в классы интегрированного обучения («обратная» интеграция).
4. Создаются сетевые структуры. Специальные школы в этих структурах работают как ресурсные центры, часто без собственных учеников. Существуют, например, для слепых детей областные центры и региональные для более распространенных специальных потребностей, где работают совместно профессионалы разных квалификаций. Эти центры поддерживают процесс инклюзивного образования по следующим направлениям:
  - непосредственная поддержка учеников с проблемами в развитии в процессе обучения в массовой школе
  - поддержка учителей массовой школы (учителя-консультанты)
  - консультация и помощь родителям
  - поиск помощи в местном сообществе
5. Каждая интегративная школа, кроме того, может создать свой собственный ресурсный центр. Туда входят все коррекционные педагоги школы. Такой ресурсный центр является консультационным пунктом для всех учителей и одновременно место для обмена опытом коррекционных педагогов.

Говоря об изменениях в системе образования, мы не должны уступить из виду вопрос о ресурсах. Нужны финансовые ресурсы, чтобы совместное обучение не было осуществлено за счёт учеников и учителей. Надо внимательно обсуждать источники ресурсов. Примеры в Германии показывают, что часть этих ресурсов можно, при скоординированном планировании, перенести из системы специализированного образования в систему общего образования. Для каждого муниципалитета рекомендуется разработать план развития школьной структуры, в рамках которого назначают понятные критерии для спроса доступных ресурсов, конкретные правила их пользования и пути их распределения. Наглядным примером возможного реалистичного подхода является соответствующий план для города Бремен (Klemm/ Preuss-Lausitz 2008).

## **2. Школа и учебный процесс**

Как уже сказано, все дети должны иметь доступ к совместному обучению, независимо от характера, масштабов и степени инвалидности, особых образовательных потребностей, происхождения, пола или национальности. *Различия в понимании инклюзивной школы – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.* Из этого следует, что одна из наиболее неотложных задач состоит в том, чтобы выяснить, в чём состоят барьеры, которые мешают участию всех или как можно большего числа учеников в жизни местных начальных и средних школ. Другими словами, найти пути для снижения уровня изолированности части детей от общешкольной жизни. При этом подчеркиваю, что это не значит, что индивидуальные потребности и различия между учениками больше не соблюдаются, скорее, наоборот. Если есть специальные потребности, например, в разных областях образования, которые не могут быть удовлетворены даже при дифференциации в общей группе, то тогда, может быть, придётся создать специальные группы.

«Школа для всех» это не только включение в образовательный процесс и социальную жизнь всех детей, но это также построение такой школы, где хорошо и комфортно учиться и работать всем: и ученикам, и учителям, и родителям. Следовательно, развивать и воодушевлять «школу для всех» значит включить всех участников образовательного процесса в это развитие, а не только отдельных заинтересованных учителей. Должны участвовать как учителя и ученики, так и школьные работники и родители. Опыт все большего количества школ в Германии наглядно показывает, что эффективным инструментом для поддержки этого процесса является практическое пособие «Показатели инклюзии»

Материалы были разработаны в Великобритании и сейчас распространены во многих странах мира. «Показатели инклюзии» на русском языке были изданы в 2007 году(в интернете: <http://www.socpolitika.ru/files/7240/pokazatel.pdf>).

Их цель состоит в том, чтобы

1. школам представить предложения для совместных размышлений об их актуальной ситуации;
2. стимулировать совместные размышления, как лучше отвечать разнообразию потребностей всех участников образовательного процесса;

3. стимулировать совместные размышления о планировании следующих шагов, которые способствуют постепенному приближению к цели «школа для всех», как в самопонимании школ, так и на их практике.

Данные материалы основаны на тех знаниях, которыми участники образовательного процесса уже обладают в той или иной степени. Они очень гибкие и способствуют развитию любой школы, независимо от того, насколько «инклюзивной» она сама себя считает. Материалы могут быть дополнены в зависимости от конкретных потребностей школы. Подчеркивать надо практическую направленность материала. В нём, например, выделены и проанализированы самые разные аспекты включающего образования и то, каким образом учителям и сотрудникам школ следует учитывать эти аспекты в классах на уроках и во внеурочное время. Если школы отправляется в путь стать инклюзивными, тогда это решение предполагает согласие целой школы, всего коллектива учеников, педагогов, родителей а не только отдельных учителей. «Показатели инклюзии» является подходящим инструментом обосновывать такое решение.

Посмотрим, какой опыт был набран в Германии относительно нескольких избранных аспектов, которые важно учитывать при реализации включающего образования в классах на уроках.

Как уже многократно сказано, включение всех учеников в один класс связан с увеличением различий учеников в этом классе. Не все ученики в одно и той же время могут достигать одних и тех же образовательных целей, применяя одну и ту же методику и технологию обучения. Для того, чтобы иметь адекватную формальную основу для работы в этих классах, требуется образовательные программы разноуровневого обучения, которые должны и предусмотреть наличие разнообразных типовых индивидуализированных планов обучения и воспитания.

В рамках собственного учебного процесса требуется продуманный дифференцированный подход к обучению на многих уровнях (цели обучения, методы обучения, технические средства и т.д.). Объём самостоятельной работы учеников, либо одним, либо в парах или в группах, увеличивается. Фронтальное обучение теряет свою доминирующую роль. Им пользуется, прежде всего, при введении новых знаний и для совместного размышления о том, каким образом нашли решение данной задачи или что был сделанов течение дня или недели.

Весьма позитивно для осуществления дифференцированного подхода оказался работа по индивидуальным планам. Как можно себе это

представить? Например, в начальной школе класс работает три урока в день в так называемой открытой форме. Каждый ученик работает по своему плану, который он должен выполнять в течение недели. План часто содержит задачи из разных предметов. Учитель разрабатывает эти планы либо для отдельных учеников, либо для групп учеников, каждую неделю заново, исходя из достигнутых результатов. В классах ученики находят самые разные материалы, которыми они свободно пользуются, если необходимо, с помощью учителя. Учителя, - ... в лучшем случае, они работают вдвоем в классе, наблюдают работу и проверяют результаты. Они помогают отдельным ученикам, проверяют индивидуально домашние задания, например чтение стихов и т.д. Формы работы, которые я описала, довольно распространены в начальной школе. В средних школах их осуществление связано с более выраженными трудностями. Но количество средних школ, которое размышляет о возможных решениях и успешно справляется с этим, растёт.

Включающее обучение удастся, если рядом с индивидуальной работой создаются возможности совместной работы, например, если все ученики в конце недели представляют самые удачные результаты своей работы всему классу или если работают в маленьких группах. Важно снова и снова найти баланс между сходством и различием. Нельзя не говорить о том, что включающее обучение в старших классах в возрастающей мере связано с социальными конфликтами. Критический разбор этих конфликтов является важной задачей учеников и учителей. Он предоставляет важную возможность нравственного развития (Schley/ Köbberling 1994).

Решение дидактических и методических проблем дифференциации и разноуровневого подхода к детям с умственной отсталостью при обучении их разным учебным предметам - задача сложная и в то же время весьма актуальная. И решение ее необходимо. Многие из них требуют новых научных исследований, а именно :исследований в кооперации специалистов по дидактике отдельных учебных предметов и по коррекционной педагогике.

### **3. Роль Педагогов**

Самым важным ресурсом в процессе совместного обучения является педагоги. Успешная реализация требует особого педагогического персонала – это должны быть педагоги массовой школы и коррекционные педагоги -, которые готовы работать в гетерогенных классах и повышать свою квалификацию в этой области, персонал, который готов сотрудничать с другими педагогами. Работа в таких классах требует от педагога наличия и

реализации консультационных навыков не только по отношению к учителям своей школы, но и к врачам, к другим педагогам, к медицинским работникам и т.д. за пределами школы. Это обстоятельство требует от учителей, которые часто рассматривают свою профессиональную роль, как образ одинокого волка, существенного переосмысления. Только при сотрудничестве, которое удовлетворяет обе стороны, и выясняет роль каждого, можно надеяться на успех.

Некоторые ученики должны иногда и\или только частично учиться по индивидуальному плану обучения, который ориентируется как на индивидуальные возможности и потребности ребенка, так и на учебные программы (либо массовой школы, либо по спец. образованию для детей с умственными отклонениями). Основой составления плана является среди других тщательное наблюдение ребёнка педагогами. Для того, чтобы создать индивидуально необходимые условия, требуется значительная чувствительность учителей к разнообразию ситуации каждого ученика, изучение его потребностей и возможностей. Только если удастся точно и обширно обнаружить те условия, на которых основывается учебный процесс и поведение каждого отдельного ребенка или молодого человека, можно разработать индивидуальный учебный план. Что касается обучающихся с ограниченными возможностями, учителя общеобразовательных школ должны, например, знать, по крайней мере, сложности, наиболее часто встречающиеся в учебно-воспитательном процессе. Педагоги должны быть в состоянии развить первые и дело том, какие последствия могут повлечь с собой разнообразные ограничения в развитии в конкретном учебном процессе. И затем они должны быть в состоянии развить первые и дело том, как можно дидактически-методическим образом организовать учебного процесса, если необходимо, в сотрудничестве с коррекционным педагогом. Важно подчеркнуть: учитель массовой школы отвечает за всех учеников в своём классе.

Чтобы постепенно реализовать это требование, педагоги должны получить возможности осваивать дидактические и методические знания, умения и навыки, например, в рамках повышения квалификации, в педагогических мастер-классах и семинарах и в рамках посещения уроков опытных в области совместного обучения коллег. Туда входит и развитие компетентности в области педагогической диагностики.

Многие учителя массовой школы до первого приёма детей со специальными потребностями не имели опыта работы с такими учениками.

Они могут сталкиваться внезапно со своими (часто скрытыми) предрассудками по отношению к детям с ограниченными возможностями и иногда и со страхом перед инвалидностью, могут чувствовать себя беспомощными в работе с такими детьми. Эти страхи должны быть приняты всерьез. Разговоры и совместная работа, например с коррекционным педагогом, могут помочь справиться с этой ситуацией.

Работа в рамках инклюзивного обучения ведёт специального педагога к осмыслению изменения собственной роли и содержания своей работы. Он остаётся, как и до этого, специалистом в определённой области специальной педагогики, но только часть его работы относится непосредственно к ребёнку, (это обучение). Другая, новая, часть это, например:

- о консультирование учителей массовой школы по поводу психологических особенностей ученика, особенностей коммуникации и поведения, адаптации учебных программ, дифференциации целей и подходов, применения адаптированных методов, технических средств и т.д. в рамках инклюзивного обучения;
- о проведение «педагогических мастерских», тренингов для педагогов и специалистов;
- о сотрудничество с родителями, консультация и тренинг;
- о кооперация с внешкольными учреждениями местного сообщества и координация поддержки ребёнку.

Для специального педагога место работы может находиться либо в массовой, либо в специальной школе, а для некоторых педагогов - и в обоих учреждениях. Некоторым придётся работать «странствующим учителем» в разных школах.

Что следует из сотрудничества педагогов разных специальностей?

- Совместная работа коррекционного педагога и педагогов массовой школы создает возможность расширения компетентности обеих сторон.
- Кооперация часто ведёт к (положительному) изменению взгляда педагогов массовой школы на детей с ограниченными возможностями.
- Учителя массовой школы стараются как можно дольше поддерживать "трудных" детей в своем классе и дать им там необходимую поддержку вместо того, чтобы их направлять в специальную школу.
- В методическом плане совместное обучение ведёт к более дифференцированному обучению для всех детей одного класса.
- Коррекционный педагог может в более широком объёме вести превентивную работу.

Но всегда надо иметь в виду: Учителя могут стать и реальным препятствием для успешного осуществления инклюзия, если они не готовы признать



каждого ребёнка как равноценного члена сообщества, не развивают чувствительность к индивидуальным потребностям всех детей и не готовы совершенствоваться профессионально.

## **Заключение**

Разрешите в заключении использовать некую зарисовку. Представьте себе включающее обучение как большой дом. Этот дом в Германии за последние 40 лет строился с большим энтузиазмом. Был заложен основной теоретический фундамент (например Feuser 1995; Moser 2012; Reich 2014) и законодательные основы. Были построены стены и крыша, т.е. создано многоэтажных классов. Отделка на первом этаже, в начальных классах, уже довольно «продвинута». Существует методы и способы выявить актуальный уровень знаний и навыков ребёнка. Знаком и апробирован большой репертуар дидактических способов и методов дифференциации, который теоретически обозначен. Накоплен широкий опыт в работе с неоднородными классами, который можно распространить учителями-мультипликаторами. Но во втором этаже, в средних классах, внутренняя отделка ещё в самом начале. Пока нет достаточной теоретически обоснованной дидактической и методической базы для работы в этих классах. Здесь требуются дальнейшие совместные научные исследования общей и специальной педагогики. Есть практический опыт, но он часто не систематизирован и довольно ограничен. Надо вместе развивать и апробировать в более широком объеме те подходы и инструменты, с помощью которых можно реализовать включающее обучение в повседневной школьной жизни. При этом требуется научное сопровождение. А под крышей, в области профессионального образования, все работы ещё впереди.

На основе сорокалетнего опыта интегративного обучения в Германии можно утверждать: да, интегративное обучение нуждается в создании политических, нормативных и финансовых условий, но это только одна сторона медали. Решающими звеньями в успешной реализации интегративного и, в дальнейшем, инклюзивного обучения, наряду с родителями, являются педагоги и отношение общества к детям и взрослым с ограниченными возможностями.

1. Biewer, G.: *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn, 2009

2. Biewer, G.: *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. Weinheim, 2009
3. Bönsch, M.: *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Hohengehren, 2012
4. Feuser, G.: *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. In: *Behindertenpädagogik* (1989) 1, 4-48
5. Feuser, G.: *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt, 1995
6. Feyerer, E., Prammer, W.: *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Neuwied, 2001
7. Groeben, A. v. d.: *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin, 2008
8. Heyer, P. u.a. (Hrsg.): *Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule*. Frankfurt a.M., 1993
9. Heyer, P.; Preuss- Lausitz, U., Schöler, J.: *"Behinderte sind doch Kinder wie wir!"*. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin, 1997
10. Heyer, P.; Preuss- Lausitz, U., Zielke, G.: *Wohnortnahe Integration: gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark- Grundschule in Berlin*. Weinheim, 1990
11. Hinz, A.: *Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!?* In: *Lernende Schule* 6 (2003) 23, 15-17. Und online Im Internet: [http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz\\_Inklusion\\_.pdf](http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz_Inklusion_.pdf) [entnommen: 10.02.2010]
12. Klemm, K.; Preuss-Lausitz, U.: *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen; Bremen, 2008 und im Internet: <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen%20Wv%20End%201-11%20End.pdf> [entnommen: 10.02.2010]
13. *Konsortium Bildungsberichtserstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld, 2006
14. *Konsortium Bildungsberichtserstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld, 2014
15. Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart, 2012
16. *Показатели инклюзии» (на русском языке под ред. Борисова, Н.) Москва, 2007. В интернете: <http://www.socpolitika.ru/files/7240/pokazatel.pdf> [entnommen: 10.02.2010]*
17. Reich, K.: *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim, 2014
18. Rosenberger, M. (Hrsg.): *Schule ohne Aussonderung- Idee, Konzepte, Zukunftschancen*. Berlin, 1998

19. Schley, W.; Köbberling, A.: *Integration in der Sekundarstufe*. Hamburg, 1994
20. Wocken, H.: *Von der Integration zur Inklusion. Eine Homage an Integration und ein Spickzettel für Inklusion. Vortrag auf der Tagung "Besser zusammen"*, Rendsburg, 2009a. Im Internet: <http://www.hans-wocken.de/aktuell.htm> [entnommen: 10.02.2014]
21. Wocken, H.: *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Frankfurt, 2009b. Im Internet: <http://www.hans-wocken.de/aktuell.htm> [entnommen: 10.02.2014]

#### Түйін

Германиядағы интегративті білім беру бойынша қырық жылдық тәжірибені қарастыру барысында автор, интеграцияны жемісті жүзеге асыру звенолары, одан әрі қарай инклюзивті білім беруде ата-аналары, сонымен қатар педагогтар мен қоғамның мүмкіндігі шектеулі балалар мен ересектерге қарым-қатынасы, сәйкесінше саяси, нормативтік және қаржы жағдайлары туралы ойлары айтылады.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру, интеграция, білім беруде ерекше қажеттілігі бар тұлғалар, мектеп жүйесі, білім беру саясаты

#### Summary

On the basis of studying of forty years' experience of integrative training in Germany the author claims thought that decisive links in successful realization integrative and, further, inclusive training, along with parents, are teachers and the attitudes of society towards children and adults with limited opportunities against the corresponding political, standard and financial conditions.

**Keywords:** inclusive education, integration, persons with special educational needs, school system, educational policy

УДК 376.4

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Т В. Лисовская**, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, кандидат педагогических наук, доцент [lis\\_tva@tut.by](mailto:lis_tva@tut.by)

**М. Е. Скивицкая**, доцент кафедры социальной и коррекционной педагогики, кандидат педагогических наук

### USE OF EDUCATORS ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS.

**T.V. Lisovskaya, M.E. Skivitskaya**

В статье дана характеристика состояния процесса информатизации системы образования Республики Беларусь на современном этапе, уточнено содержание понятия «мобильность участников образовательного процесса», представлен анализ результатов анкетирования педагогов, которые занимаются организацией учебного процесса с учащимися с особенностями психофизического развития. В статье рассматриваются проблемы использования электронных образовательных ресурсов и средств обучения на уроках. Описаны перспективные направления развития информатизации системы образования. Материалы, изложенные в статье, могут применяться при проведении семинаров, круглых столов с участием педагогических работников.

**Ключевые слова:** информатизация системы образования, учащиеся с особенностями психофизического развития, электронные образовательные ресурсы, электронные средства обучения, электронный учебно-методический комплекс, информационно-коммуникационная технология.

## **Введение**

Возникновение и развитие процесса информатизации тесно связаны с разработкой и внедрением информационно-коммуникационных технологий в различные сферы деятельности общества. На современном этапе информатизация процесса образования в Республике Беларусь осуществляется на основе Кодекса Республики Беларусь об образовании [5], Стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года [15], Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [6].

Согласно принятым нормативным правовым документам, информационно-коммуникационные технологии используются в учреждениях образования всех типов и видов на всех уровнях основного, специального и дополнительного образования. Для обеспечения учебного процесса на базе учреждений образования создаются и действуют компьютерные классы, рабочие места педагогов обеспечиваются персональными компьютерами, мультимедийными установками, проекторами и другим оборудованием.

В настоящее время ведущая тенденция, реализуемая в современной системе образования, отражена в лозунге: «Современный обучающийся – мобильный обучающийся!». Мобильность как качество личности является значимым не только для ученика, но и других участников образовательного процесса (родителей (законных представителей учащихся), педагогов, руководителей системы образования разных уровней) [6, с. 9]. Быть мобильным означает владеть умением быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности, оперативно перерабатывать информацию, осуществлять активный поиск и др. [14, с. 354]. Мобильность каждого участника образовательного процесса значима по той причине, что является основой мобильного образования в новом информационном обществе.

## **Основная часть**

Рассматривая ведущие тенденции развития системы образования, нельзя не отметить актуальность изучаемой проблемы в отношении лиц с

особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), которая раскрывается в исследованиях российских ученых И. В. Больших [9], Е. Л. Гончаровой [1], О. И. Кукушкиной [1; 8;9], Н. Н. Малофеева [11], И. А. Никольской [12], белорусских исследователей О. В. Даливели [2], В. Э. Гаманович [2], И. В. Ковалец[4], Т. В. Лисовской [10] и др. Вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в специальном образовании активно обсуждается педагогами-практиками и нашел отражение в публикациях Е. В. Князевой [3], Е. Э. Кравчени[7], Т. А. Ратомской[13]и др.

В настоящее время уделяется внимание оптимизации учебного процесса, которая осуществляется в том числе благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий, однако качество проводимой работы зависит от многих факторов, в том числе от компьютерной грамотности и степени готовности педагогов к применению электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.

Так, в 2012–2014 годах, в рамках выполнения задания 06 «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для специального образования», сотрудниками лаборатории специального образования Национального института образования, а также членами временного научного коллектива были научно обоснованы, разработаны и апробированы в трех вспомогательных школах республики (гг. Гродно, Молотковичи, Городея) *справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули* электронных учебно-методических комплексов (далее – ЭУМК). Для специального образования разработана дополнительная методическая поддержка в электронном виде, расширяющая возможности педагога, что, на наш взгляд, оптимизирует процесс подготовки учителя-дефектолога к коррекционным занятиям, урокам, внеклассной работе (*справочно-информационные модули*), новые диагностические, контрольные и дидактические средства, а именно, *контрольно-диагностические и интерактивные модули*, использование которых в коррекционно-развивающем процессе позволяет повысить уровень мотивации обучающихся, позволяет задать индивидуальный темп и объем выполнения задания, оперативно видеть результат выполнения и его оценку.

Мы предполагаем, что использование новых, современных разработок ЭУМК в условиях инклюзивного образования позволит повысить уровень мотивации обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, задать индивидуальный темп и объем выполнения задания, т.е. персонифицировать процесс обучения, оперативно увидеть результат выполнения задания и оценку его выполнения. Применение на практике электронных учебно-методических комплексов интенсифицирует образовательный процесс, сделает его интерактивным; повысит эффективность и наглядность обучения, облегчит моделирование заданий под разные педагогические цели; обеспечит многократность повторения материала, значительно расширит возможности

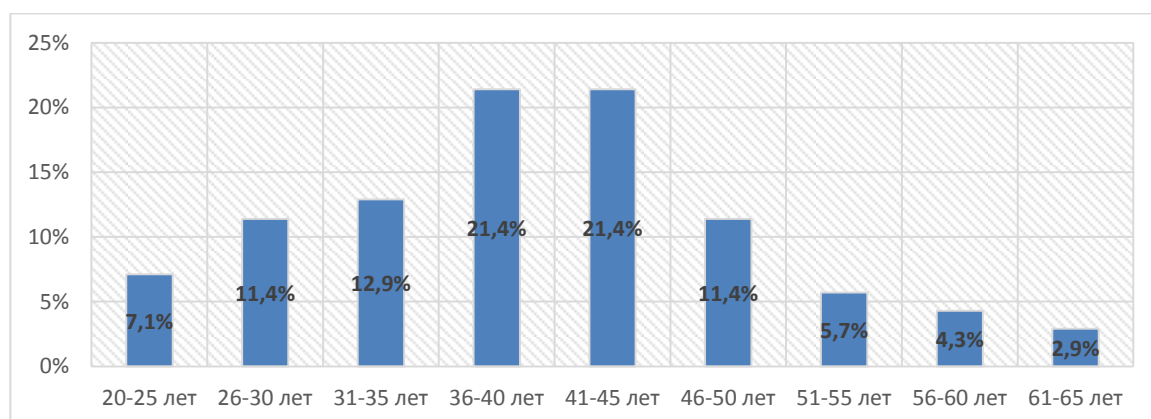
учащихся и педагогов, а также снизит ресурсоемкость коррекционно-педагогической работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Разработанный продукт может быть использован в коррекционно-образовательном процессе учителями-дефектологами, как вспомогательных школ (вспомогательных школ-интернатов), так и учителями классов интегрированного обучения и воспитания общеобразовательных школ. Также потребителями разработанной продукции будут сами обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью при поддерживающем и направляющем сопровождении педагога или родителей.

Ожидаемые социальные показатели внедрения результатов исследования заключаются в вариативности проводимой педагогической работы, повышении мотивации обучающихся с интеллектуальной недостаточностью к выполнению заданий, персонифицировании процесса коррекционно-развивающего обучения, индивидуализации помощи и дифференциации содержания.

Данная тема исследования социально значимая. Она позволяет продвигать образование вперед. Но в то же время она предъявляет особые требования к разработке методов, приемов и средств обучения в инклюзивной образовательной среде. Само по себе использование ЭУМК ничего не значит, и это показали результаты предварительной апробации полученных материалов. Так у педагогов возникли трудности в использовании предложенных ЭУМК.

На протяжении 2014–2015 учебного года в рамках образовательных мероприятий, организованных для руководящих работников и специалистов системы образования Гродненской области на базе ГУО «Гродненский областной институт развития образования», было проведено анкетирование 70 специалистов системы образования, которые занимаются организацией учебного процесса с учащимися с ОПФР как в условиях учреждений специального образования (52,9 % педагогов), так и в специальных классах, классах интегрированного обучения в учреждениях общего среднего образования, создавших условия для получения образования лицам с ОПФР (47,1% педагогов). Среди участников анкетирования 97,1 % составили женщины и 2,9 % – мужчины. Были представлены все возрастные группы педагогов (рисунок 1).



### Рисунок 1 – Процентное соотношение участников анкетирования

Анкета включала 13 вопросов открытого и закрытого типов. Анализ полученных ответов позволил получить данные, значимые для последующего решения задач развития информатизации системы образования региона.

68,6 % учителей считают электронные образовательные ресурсы важной составляющей программно-методического обеспечения урока в случае организации процесса обучения с такими категориями учащихся, как учащиеся с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями психического развития (трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития), с нарушениями слуха, с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости). Вместе с тем, 15,7 % педагогов убеждены, что использование электронных образовательных ресурсов будет малоэффективным при работе с незрячими учениками, с учащимися с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости), с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. У 15,7 % респондентов вопрос о значимости и эффективности применения электронных образовательных ресурсов при обучении учащихся с ОПФР вызвал затруднения.

На вопрос о наличии условий, созданных в учреждениях образования для использования электронные образовательных ресурсов и средств обучения в процессе работы с учащимися с ОПФР, положительный ответ дали 94,3 % участников анкетирования, что свидетельствует об укреплении материально-технической базы учреждений образования и расширении средств информатизации, применяемых в учебном процессе. 60 % учителей указали на наличие оборудованных компьютерных классов. К основным техническим средствам, которыми обеспечены учебные заведения, педагоги отнесли компьютеры, ноутбуки, мультимедийные проекторы, интерактивные доски. 4,3 % специалистов дали отрицательный ответ на поставленный вопрос. 1,4 % педагогов затруднились с ответом.

Несмотря на положительное оценивание условий для использования электронных образовательных ресурсов в учреждениях образования, 77,1 % учителей отметили отсутствие необходимых технических средств для оборудования собственных рабочих мест, что, по их мнению, отрицательно сказывается на возможности применения информационно-коммуникационных технологий в работе с учащимися с ОПФР. 22,9 % респондентов указали, что их рабочие места в основном оборудованы компьютерами, 8,6 % учителей из этого числа отметили наличие ноутбуков и мультимедийных проекторов, 1,4 % – интерактивных досок. Учителя указали, что имеют представления о носимых устройствах (ноутбук, нетбук, планшет, смартфон), но в учебном процессе чаще применяют ноутбуки.

По мнению педагогов, основными источниками, благодаря которым можно получить информацию об использовании электронных образовательных ресурсов в работе с учащимися с ОПФР, являются интернет (34,5 % респондентов), курсы переподготовки и повышения квалификации специалистов системы образования (32,7 %), методические объединения учителей (16,1 %), учебно-методическая литература (14,9 %), общение с коллегами (1,2 %), с администрацией учреждения образования (0,6 %).

Участники анкетирования отметили, что активно используют программы Microsoft Office (Word, PowerPoint, Excel, Publisher), которые применяют для создания текстовых документов, таблиц, диаграмм, электронных презентаций, открыток, информационных бюллетеней, презентационных веб-страниц с последующей демонстрацией учебного материала на уроке.

70 % педагогов написали, что они постоянно используют на уроках разнообразные электронные средства обучения, среди которых указали *специальные обучающие компьютерные программы* (программа по формированию математических знаний, умений и навыков «Специальное образование. Математика 1–5 классы» (Республика Беларусь, УП «Инфотриумф», 2010 г.), программа по развитию предметно-практической деятельности «Мир вокруг меня» (Республика Беларусь, УП «Инфотриумф», 2010 г.)); *общеобразовательные обучающие компьютерные программы*, к которым отнесли программу «Говори правильно» (Российская Федерация, ООО «Новый диск», 2008 г.), программы «Баба Яга учится читать», «Баба Яга учится считать» (Российская Федерация, ООО «Медиахауз», 2007 г.), *развивающие компьютерные программы*, среди которых были указаны программы «Гарфилд первоклассникам. Чтение», «Гарфилд первоклассникам. Математика» (Российская Федерация, Руссобит-М, 2005 г.), «Домашний логопед. Практический курс» (Российская Федерация, IDCompany, 2008 г.), «Учимся говорить правильно» (Российская Федерация, 2009 г.).

Учителя указали, что имеют доступ и используют в своей работе электронные средства обучения, рекомендованные научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь и адресованные учащимся с нормативным развитием: «Математика. 2-4 классы» (УП «Инфотриумф»), «Человек и мир. 1 класс. Беларусь – наша Радзіма» (РУП Издательство «Пачатковая школа»), «Человек и мир. 1-3 классы (филиал ЦИРК БГУ).

Для организации работы с учащимися с ОПФР применяют набор программно-методических комплексов «Сетевой наставник», «Знак» из серии «Школьный наставник», интерактивные дидактические игры «Умапалата», электронные тренажеры по математике и русскому языку «Отличник», электронное учебное пособие «Летняя школа. Переходим в 4-й класс» и др.



Педагоги отметили, что при разработке заданий для интерактивной доски SMARTBoard используют программное обеспечение Notebook. Также в учебном процессе применяют сервисы Web 2.0, в частности используют приложение LearningApps.org для создания интерактивных модулей (блоков, упражнений); создают мультимедийные документы на основе сервиса Prezi; знакомы с системой дистанционного обучения Moodle.

По мнению участников анкетирования, учащиеся с ОПФР по-разному относятся к использованию электронных образовательных ресурсов на уроках. 61,4 % педагогов считают, что ученики любят выполнять задания на основе применения электронных средств обучения, компьютерные игры, интерактивные задания способствуют повышению мотивации школьников к учебно-познавательной деятельности. 20 % респондентов утверждают, что отношение к использованию электронных образовательных ресурсов зависит от эмоционального состояния учащихся, которое характеризуется лабильностью. 4,3 % учителей убеждены, что выполнение заданий с использованием компьютерных программ не вызывает у учеников особого интереса, они остаются пассивными. 14,3 % специалистов испытывали затруднения при оценивании интереса и степени активного участия учащихся с особенностями психофизического развития в процессе использования электронных средств обучения на уроках.

Было проанализировано отношение учителей к сформированности собственных знаний и умений по использованию электронных образовательных ресурсов в работе с учащимися с ОПФР. Собственные знания в области применения электронных образовательных ресурсов в работе с учениками 14,3 % педагогов оценили как достаточные. 51,4 % респондентов указали на неудовлетворенность имеющимися знаниями. У 34,3 % учителей данный вопрос вызвал затруднения.

При оценке педагогами собственных умений в применении электронных образовательных ресурсов в учебном процессе были получены следующие результаты: 5,7 % учителей указали на высокий уровень сформированности умений, 45,7 % респондентов посчитали, что указанные умения сформированы у них на среднем уровне, 41,5 % участников анкетирования отметили низкий уровень сформированности умений. 7,1 % педагогов не дали ответ на данный вопрос.

Участники анкетирования выделили основные затруднения, которые возникают при использовании электронных образовательных ресурсов и средств обучения в работе с учащимися на уроках. К таковым они отнесли:

- недостаточное обеспечение кабинетов и рабочих мест учителей необходимыми техническими средствами;
- отсутствие и низкую скорость подключения к сети Интернет в учреждениях образования;
- небольшое количество электронных средств обучения, созданных для учащихся с ОПФР и учитывающих специфику работы с каждой категорией учеников;

- отсутствие компьютерных программ для учащихся с ОПФР, которые получают образование на белорусском языке;
- недостаток знаний и умений самих учителей в области применения информационно-коммуникационных технологий в процессе организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- недостаток времени для ознакомления с разнообразием электронных средств обучения, которые можно использовать в учебном процессе.

17,1 % учителей, принявших участие в анкетировании, указали, что имеют опыт создания и внедрения электронных образовательных ресурсов в процесс обучения учащихся с ОПФР. 82,9 % педагогов констатировали недостаток или отсутствие такого опыта. При этом 10 % респондентов, указавших на недостаточный опыт создания и внедрения электронных образовательных ресурсов, написали о том, что разработка и последующая апробация собственных (авторских) электронных средств обучения представляет для них интерес.

### **Заключение**

Анализ результатов проведенного анкетирования специалистов системы образования, которые занимаются организацией учебного процесса с учащимися с ОПФР, позволяет выделить ряд проблемных вопросов:

- недостаточная оснащенность рабочих мест педагогов необходимым техническим оборудованием, ограничение доступа к сети Интернет во время проведения уроков;
- малое количество электронных средств обучения, учитывающих возможности и запросы учащихся данной категории;
- недостаток методического обеспечения использования электронных образовательных ресурсов и средств обучения в работе с учащимися с ОПФР;
- низкий уровень компьютерной грамотности части педагогов, что препятствует эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Вместе с тем можно обозначить положительные тенденции в развитии процесса информатизации системы образования:

- продолжение модернизации технических средств, расширение использования разнообразных компьютерных устройств и оборудования в учреждениях образования;
- создание условий для реализации равных возможностей в получении образования учащимися с ОПФР на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий;
- распространение дистанционной формы получения образования;
- обеспечение личностно-профессионального развития педагогов, оказание информационно-методической поддержки педагогическим работникам в сфере использования электронных образовательных ресурсов;

- создание условий для сертификации специалистов системы образования как квалифицированных пользователей информационно-коммуникационных технологий.

1. Гончарова, Е. Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста из компьютерной коррекционно-диагностической среды «Мир за твоим окном» / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 34–42.

2. Даливеля, О. В. Опыт внедрения информационных технологий в систему специального образования Республики Беларусь / О. В. Даливеля, В. Э. Гаманович // Спецыяльная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

3. Князева, Е. В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Е. В. Князева // Технологии коррекционной работы. – 2009. – № 4. – С. 29–37.

4. Ковалец, И. В. Проблемы специального образования в современном информационном обществе / И. В. Ковалец // Веснік адукацыі. – 2011. – № 12. – С. 28–31.

5. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп. : текст по состоянию на ноябрь 2013 г. [Электронный ресурс] / Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 2/1795. – Режим доступа : <http://www.levonevski.net/pravo/norm2013/num10/d10973.html>. – Дата доступа : 24.07.2015.

6. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gias.unibel.by/ru/main.aspx?guid=17021>. – Дата доступа : 24.07.2015.

7. Кравченя, Е. Э. Использование компьютерных игровых программ на коррекционных занятиях с детьми с церебральным параличом / Е. Э. Кравченя // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 59–70.

8. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования / О. И. Кукушкина. – М. : Полиграф-сервис, 2005. – 327 с.

9. Кукушкина, О. И. Компьютерные технологии и математика в специальной школе / О. И. Кукушкина, И. В. Больших // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 17–23.

10. Лисовская, Т. В. Новые возможности проектирования инклюзивной образовательной среды – электронные учебно-методические комплексы / Т. В. Лисовская // Коррекционная педагогика. Вестник ассоциации коррекционных педагогов. Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова. – 2014. – № 1. – С. 15–20.

11. Малофеев, Н. Н. Новые информационные технологии в специальном образовании : проект «Нетрудоспособные дети и инвалиды» / Н. Н. Малофеев. – 1991. – № 5. – С. 23–45.

12. Никольская, И. А. Информационные технологии в специальном образовании / И. А. Никольская. – М. : Академия, 2011. – 137 с.

13. Ратомская, Т. А. Информационные технологии на уроках математики при обучении решению геометрических задач учащихся с нарушением слуха / Т. А. Ратомская // Специальная педагогика. – 2010. – № 5. – С. 36–42.

14. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2002. – 960 с.

15. Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 09 авг. 2010 г., № 1174 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e-gov.by/programma-elektronnaya-belarus/strategiya-razvitiya-informacionnogo-obshhestva-v-respublike-belarus-na-period-do-2015-goda>. – Дата доступа : 24.07.2015.

#### Андатпа

Мақалада дамуында психикалық физикалық қеркшелігі бар оқушылардың оқу үрдісін ұйымдастыру мен айналысатын педагогтардың сауалнама нәтижелері ұсынылады, сонымен қатар «оқу үрдісіндегі оқушылардың ұтқырлығы» түсінігінің маңызына қатылған, Беларусь Республикасы білім беру жүйесіндегі ақпараттық үрдістің жағдайы туралы сипаттама беріледі. Оқу процесінде ұтқырлық қатысушылардың, ерекше қажеттіліктері бар студенттер мен тәрбиелік процесін ұйымдастыру мұғалімдердің зерттеу нәтижелерін талдау ұғымына қатылау, қазіргі кезеңде Беларусь Республикасының білім беру жүйесіне ақпараттандыру процесін мемлекет сипаттамаларын ұсынады. Сондай-ақ сабақтағы оқыту құралдары мен электронды білім беру ресурстарын қолдану мәселелері қарастырылады. Білім беру жүйесіне ақпараттандыруды дамыту перспективалары сипатталады. Мақалада қарастырылған материалдарды семинарларды, педагог қызметкерлер мен өткізілетін дөңгелек үстелдерде пайдалануға болады.

**Кілт сөздер:** білім беруді ақпараттандыру жүйесі, психофизикалық дамуында ерекшелігі бар оқушылар, электронды білім беру ресурстары, электронды оқыту құралдары, электронды оқу-әдістемелік кешен, ақпараттық-коммуникация технологиялары.

#### Summary

In the article is presented characteristic state of informatization process for Republic Belarus' education system on an actual stage, detailed of definition content "mobility of participants educational process". There is analysis of questionnaire results for teachers who organize educational process for students with features of the psychophysical development. In this article is reviewing problems with using electronic educational resources and ways of teaching on lessons. Described promising directions of informatization of educational system develop. Materials, which are in the article can using in holding seminars, round tables with teachers participation.

**Key words:** informatization of educational system, students with features of the psychophysical development, electronic educational resources, electronic means of training, electronic methodical complex, information and communication technology.

УДК 37.035.6:512.1

# ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ НЕВРОЗОВ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ НЕВРОТИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ

*А.К.Дуйсенбаев – к.п.н., доцент Казахско-Русского Международного Университета, г. Актобе, Республика Казахстан*

*А.Т.Акжолова – к.ф.н., КазНПУ имени Абая/ adk7575@mail.ru*

## ETHNOCULTURAL ASPECT OF PREVENTION OF DEVELOPMENT OF NEUROSISES AND COPING BEHAVIOUR OF NEUROTIC PERSONS

*A.K. Duisenbayev, A.T.Akzholova*

Данная тема по своей актуальности заслуживает внимания – с каждым годом возрастает количество молодых людей, которым поставлен диагноз какого-либо нервного заболевания. Наиболее очевидное воздействие культурных факторов на неврозы следует искать в том, какой образ невротик стремиться продемонстрировать себе и другим. Этот образ определяется, прежде всего, страхом неодобрения и стремлением к признанию. Следовательно, он включает те качества, которые в нашей культуре одобряются и приветствуются. Таким образом, проблема роли культурных условий в порождении невротических конфликтов является намного более сложной, чем она представлялась Фрейдю. Она включает в себя тщательный разносторонний анализ данной культуры. Мы довольно часто используем термин "невротик" и понимаем под ним человека, отличающегося своими реакциями от нормально индивида. Например, мы будем склонны считать невротичным студента, предпочитающего ничем не выделяться из толпы, отказывающегося от получения более высокой стипендии и не стремящегося к достижению более высокого положения. Этот пример показывает, что применяемый нами критерий при определении человека как невротичного заключается в том, совпадает ли его образ жизни с каким-либо из принятых в нашей культуре образцов поведения.

**Ключевые слова:** *невроз, невротик, психические расстройства, невротическая личность, индивид.*

Наблюдения практических врачей и ученых, статистические и эпидемиологические данные, опубликованные в последние годы в научных изданиях и популярной литературе, свидетельствуют о неблагоприятном и резко ухудшающемся состоянии психического здоровья населения стран СНГ. Увеличение психических расстройств в настоящее время происходит за счет невротических расстройств – наиболее весомым и динамичным социально-психологическим и клиническим изменением в общей нервно-психической патологии.

Наиболее часто встречаются следующие клинические формы неврозов: неврастения (астенический невроз), истерический невроз, невроз навязчивых состояний.

Как правило, люди, страдающие неврозами, чувствуют беспричинный страх, раздражение, тревогу или тоску. К этим симптомам добавляются и физические недомогания - головные боли, головокружения, мышечные спазмы, дрожание конечностей.

Невротические расстройства у молодежи – наиболее распространенный вид нервно-психической патологии. Первоначально неврозы представляют собой эмоциональное расстройство, возникающее преимущественно в условиях нарушенных отношений в семье. Часто родители придерживаются догматически воспринятых или исходящих из прошлого травмирующего опыта взглядов на воспитание детей без учета индивидуального своеобразия и возрастных потребностей и требований времени. Например, когда культурой поощряется физическое наказание. Все это позволяет рассматривать невротические, психогенные по своему происхождению расстройства ребенка как своего рода клинико-психологическое отражение личностных проблем родителей, начинающихся нередко еще в прародительской семье [1, 23].

Учитывая тот факт, что невротические расстройства в немалой степени зависят от особенностей личности «потенциального невротика», интерес представляет изучение влияния этнокультурных особенностей (расы, национальности и пр.) лиц, страдающих неврозами. Известно, что распространенность невротических расстройств в разных этнокультурных группах неодинакова. Имеется национальная и этническая специфика клинических невротических феноменов.

Касаясь темы неврозов, можно говорить об увеличении количества людей, страдающих этим заболеванием и об изменении форм неврозов, то есть, под действием культуры появляются новые формы, а старые формы претерпевают значительные изменения.

Проблему взаимосвязи культуры и неврозов рассматривал еще З.Фрейд. Он придавал мало значения культурным факторам, считая вытеснение «инстинктивных влечений», вынуждаемых культурой, одним из важнейших факторов невроза [2, 47].

Современные исследования различных психических заболеваний подтверждают их биопсихосоциальную природу или, выражаясь в ставшей популярной терминологии, диатез-стрессовую модель. Согласно этой модели, биологический диатез или биологическая уязвимость выливаются в болезнь только при условии воздействия стрессоров - неблагоприятных психологических и социально-психологических факторов. Профессор Карен Хорни выделила основные тенденции, которые имеют отношение к проблеме невроза и культуры. Она указала на то, что обильную почву для развития неврозов дает ситуация, когда человек не может соответствовать идеалу, царящему в его культуре [3, 16].

Психологу, понявшему индивидуальные конфликты, следует искать противоречивые тенденции культуры, которые могут объяснять первые. Поскольку невротические конфликты касаются несовместимых стремлений к безопасности и удовлетворению, в частности, ему необходимо выявить противоречивые культурные способы достижения безопасности и удовлетворения.

Внушительная статистика роста депрессивных, тревожных соматоморфных расстройств не может быть объяснена чисто биологическими факторами и простым учащением количества стрессовых провокаций в результате общего увеличения уровня стрессогенности нашего существования. Она означает, что важные факторы эмоциональных расстройств следует искать не только в области биологии, потому что известно, что генетика и биохимия человека не могут столь радикально измениться всего лишь за одно поколение.

Следовательно, в современной культуре существуют и достаточно специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии и одновременно затрудняющие их психологическую переработку [4, 58]. По гипотезе Холмогоровой и Гаранян, это особые ценности и установки, поощряемые в социуме и культивируемые во многих семьях, как отражения более широкого социума. Затем эти установки становятся достоянием индивидуального сознания, создавая психологическую предрасположенность к эмоциональным расстройствам.

Важной особенностью определения понятия этнос следует считать этнокультурные стереотипы поведения людей (К.Касьянова). К составляющим этностереотипов относят (В.Н. Панферов): общий стиль

поведения, общий стиль деятельности, отношение к людям, отношение к себе, волевые качества, качества ума, эмоциональные качества, социальное поведение, ментальные характеристики. Этнокультурные стереотипы поведения формируются в процессе социализации, что приводит к становлению феномена, названного национальным характером [5, 17].

Индивид, личность являются составной и существенной частью этноса, и именно этнические и культурные стереотипы поведения, выраженные в традициях, верованиях, обычаях, обрядах, стиле мышления и ценностной организации жизни, формируют базовые психологические особенности человека. В связи с этим высоко вероятным представляется их роль в формировании невротических расстройств.

Культура также влияет на стратегии совладающего поведения. Совладающее поведение – это форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Оно реализуется посредством применения различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и среды [6, 31]. Среда подразумевает существование определенных нормативов, которые позволяют или запрещают действовать личности в трудной ситуации каким-либо образом. Использование неэффективных копинг-стратегий, продиктованных культурой, или успешных, но оппонирующих культуре, которое фактически не приводит к разрешению затруднений, может вызывать появление невротических реакций.

Неумение найти рациональный и продуктивный выход влечет за собой психическую и физиологическую дезинтеграцию личности. Очевидно, что вопрос изучения культурных детерминант совладающего поведения как фактора возникновения неврозов является немаловажным.

Существует большое количество различных классификаций стратегий копинг-поведения. Карвасарский Б.Д. отмечает, что общей чертой поведения невротиков является отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы, то есть использование неконструктивных копинг-стратегий. Профессор Э.Хейм приводит виды неадаптивных стратегий, к которым относятся:

- когнитивные копинг-стратегии: «смирение», «растерянность», «диссимуляция», «игнорирование» – пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей;



- эмоциональные копинг-стратегии: «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность» – варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других;

- поведенческие копинг-стратегии: «активное избегание», «отступление» – поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

Основным вопросом этнокультурных исследований в неврологии является вопрос о том, какое влияние оказывают этнические, национальные, культурные особенности человека на механизмы возникновения и формирования, клинические проявления и закономерности течения неврозов, а также на особенности выбора стратегий совладающего поведения.

В этой связи сохранение и укрепление психического здоровья молодежи имеет большое социально-медицинское и общественное значение, так как именно ей предстоит реализовывать важнейшие социальные функции общества – профессионально-трудовую, репродуктивную, интеллектуальную, нравственную.

1. Тимербулатов И.Ф., Юлдашев И.В. *Невротические расстройства у детей и подростков: механизмы формирования в контексте влияния микросоциальных факторов.*//Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева №2, 2008
2. Фрейд З. *Влечения и неврозы.* – Москва, 2007. – 217 с.
3. Хорни К. *Невротическая личность нашего времени.* – Москва: «Просвещение», 1993. – 258 с.
4. Холмогорова А. Гаранян Н. *Эмоциональные расстройства и современная культура на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств.*//Московский психотерапевтический журнал, 1999, №2
5. Менделевич В. Д. *Неврология и психосоматическая медицина.* – М.: «Просвещение», 2002. – 295 с.
6. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. *Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие.* – Москва, 1998. – 186 с.

#### **Түйін**

Бұл мақалада невроз дамуының этномәдени астарлары қарастырылған. Невроздың алдын алудағы этномәдени білім мен тәрбиенің ролі көрсетілген.

**Ключевые слова:** невроздар, невротикалық , психикалық бұзылулар , невротикалық тұлға, жеке

### Summary

This article focuses on the prevention of ethnic and cultural aspects of neurosis. And the role of education and training in the prevention of neurosis is determined.

**Keywords:** neurosis, neurotic, mental disorders, neurotic personality, the individual.

УДК 376-056.26

## ГЕРМАНИЯДАҒЫ МҮГЕДЕКТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕГРАЦИЯСЫ ТУРАЛЫ

*Л.А. Бутабаева - Қазақстан Республикасы, Абай атындағы ҚазҰПУ,  
арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, педагогика  
ғылымдарының магистрі butabaeva\_laura@mail.ru*

*А.Н. Аутеева – Қазақстан Республикасы, Абай атындағы ҚазҰПУ,  
арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, пс.ғ.к., доцент akbotan@mail.ru*

## ABOUT SOCIAL INTEGRATION OF DISABLED PEOPLE IN GERMANY

**L. Butabayeva. A. Autayeva**

Конституцияның 20-шы бабында көрсетілгендей, Германия әлеуметтік- хабардар нарықтық экономикасы бар демократиялық мемлекет болып табылады.

Алғаш рет «әлеуметтік-нарықтық экономика» терминін қолданса неміс эконмисті және саясаткер Альфред Мюллер\_Армак (*Alfred Müller-Armack*) енгізді.

Ол Мюнстр экономика университетінің және Келна университетінің профессоры әлеуметтік- хабардар нарықтық экономикаға «нарықтық еркіндік» пен «әлеуметтік теңгерімнің» үйлесімді әлеуметтік-экономикалық тәртіп жүйесі ретінде анықтама берді. Осы айтылғаннан, әлеуметтік ортада Германияның мемелекттік билік және басқарма мүшелерінің негізгі міндеті еңбек нарығына әлеметтік қорғалмаған азаматтарды қайтару үшін жасалған максималды ыңғайлы жағдайлар болып табылады.

**Түйін сөздер:** арнайы білім беру, интеграция, инклюзия, инклюзивті білім беру, білім беру стандарты, білім беру бағдарламасы,

Егер Германияның әлеуметтік жүйесінің тарихи дамуына көңіл аударсақ, онда ол ең бірінші болып, медициналық сақтандыру (1883ж); келеңсіз жағдайдан сақтандыру (1884ж); зейнеткерлік қамтамасыздандыру (1889ж.); жұмыссыздықтан сақтандыру (1891ж) секілді ортақ мемлекеттік әлеметтік бағдарламалар енгізді. (Отто фон Бисмарк).

Бисмарк моделі ретінде, әлеметтік сақтандырудың неміс моделінің келесі негізгі белгілерін көрсетуге болады:

➤ Білікті қызметкерлерді сақтау және молайту – әлеуметтік қатерлерден әлеуметтік қорғау жүйесі қызметкердің өмір сапасы мен әлеуметтік мәртебесін, жеткен деңгейін қамтамасыз етуі тиіс. Жарналары мен жәрдемақылардың мөлшері сақтандырылған оқиға мен сапалы медициналық көмек кезінде жалақысын ауыстыруды көздейді .

➤ Қызметкерлер мен жұмыс берушілердің мүдделерін құрметтеу - сақтандыру жүктеме тепе-тең негізде таратылады. Зейнетақы мен жәрдемақы мөлшері жалақы , сақтандыру төлемдерінің және еңбек уақытына байланысты .

➤ Қаржы ағындарының ашықтығы мен демократия - жеке қатерлі әлеуметтік сақтандыру жұмыс берушілер мен қызметкерлердің өкілдерінің тарифтер санын анықтайды және орындаушыларды (сақтандырушыларға) басқаруды ұйымдастыратын өзара сақтандыру бірлестіктерін қамтамасыз етеді.

➤ Әмбебап және сараланған тәсіл ретінде пайдалану: әлеуметтік немесе кәсіптік қауіп салдарын еңсеру шығындарды өтеу мүмкіндіктері икемді тарифтер жүйесімен біріктірілген қызметкерлердің барлық санаттары үшін әлеуметтік аударымдардың бірдей үлесі .

➤ Бисмарк бәрін бірдей бақытты ету мүмкін емес екендігіне көзі жетіп, сондықтан да жан-жақтан түрлі сынауға кезікті.

➤ Денсаулық сақтау ұйымының жүйесі ауырған жағдайда міндетті әлеуметтік сақтандыру қалтасынан қаржыландыруға негізделген. Бұл жүйені алғаш рет Отто фон Бисмарк 1881 жылы Германияның ұлттық масштабына енгізді. Бұл тарихи ең алғашқы мемлекеттік денсаулық сақтау жүйесі болып табылады.

Германияның әлеуметтік жүйесі әрбір тұрғынға айқындалған өмірлік деңгейді қамтамасыз етеді, ол әлеуметтік сақтандыру жүйесі, мемлекеттік билік және басқару мүшелерінің әлеуметтік көмегі арқылы реттеледі.

Әлеуметтік көмек ( Sozialhilfe ) күнкөріске қаражаты жоқ азаматтарға тіршілігіне минимум көлемде мемлекеттен мынандай көмектер беріледі:

• азық-түлік , тұрғын үй , киім-кешек , жеке қажеттіліктерін қамтамасыз етуге балаларға , жасөспірімдерге тұрақты жәрдемақылар.

• біржолғы маусымдық киім қажеттілігін қанағаттандыру сомасы , отын, тұрғын үй жөндеу , оқу материалдары және т.б.

• мүгедектерге үй жұмысынан көмек көрсету үшін, қамқорлық үшін, жұмысқа ықтималдық қайтару үшін тұрмыстық интеграциялық жәрдемақы.

• өз бизнесін бастау үшін көмек , болашақ аналарға көмек , «арнайы жағдайларда » медициналық көмек.

Мүгедектерге көмек ретінде Германияда ерекше әлеуметтік саясат жұмыс істейді. Мүгедектік Германияда қалыпты өмір салтын жүргізуге кедергі келтіретін психикалық, жан, физиологиялық жағдай деп анықталады.

Адамдардың мүгедектік салдары бірқатар шектеулердің пайда болуы: әлеуметтік бейімделуі бұзылу , тәуелсіздік , ұтқырлық, жұмысты жоғалту. Мүмкіндігі шектеулі адамдар туралы заңда ықтимал мүгедектікті ескерту , емдеу , қоғамға ықпалдастыру әсерлерін барынша қысқартуды, мүмкіндігі шектеулі адамдар жұмыс істеуге оралуды атап көрсетеді.

Германияда ресми қаржылық көмекті қажет ететін 6,7 миллион мүмкіндігі шектеулі адамдар тіркелген, оларға мынандай материалды көмек көрсетіледі: салық босатулар , қоғамдық көлік тегін , жұмыс күшінің ілеспе көмек , жұмыстан босатуға қарсы кепілдік , қосымша демалыс , үй бейімдеу бойынша жұмыс үшін төлем , қамқорлық үшін төлеу.

Германияда, мүмкіндігі шектеулі адамдардың әлеуметтік интеграциясына көп көңіл аударылатын жұмыстар мынадай бағыттар бойынша ашып көрсетіледі:

- қоғамдық іс-шараларға мүмкіндігі шектеулі адамдарды тарту үшін бірлескен іс-шаралар арқылы мүмкіндіктері шектеулі адамдарға толерантты қарым-қатынасты тәрбиелеу, БАҚ-пен мүгедектерді таныстыру.
- « қолжетімді орта » құру - бұл тұрғын үй бейімдеу , қоғамдық ғимараттар , жұмыс орны , жол желісі , қоғамдық көлік;
- тәуелсіз өмір сүруге көшу үшін жатақханада тұру ;
- инклюзивті білім беру;
- Мүмкіндігі шектеулі адамдарды кәсіби оқыту және жұмыспен қамту ;
- Мүмкіндігі шектеулі адамдардың өзіне-өзі көмек ұйымдарын дамыту .

Және, әрине , білім беруде де әлеуметтік интеграция мәселелері қалар емес:

- Германия барлық өңірлерінде инклюзивті білім беру бағдарламасы дамуда;
- инклюзивті балабақшалардың кең дамуда;
- арнайы мектептер жаппастан инклюзивті мектептер біртіндеп көшу ;
- Инклюзивті білім беру білім беру және оқыту мәселелерін зерттеу ;
- инклюзивті балабақшалар мен мектептердің ата-аналарымен жұмыс;
- Инклюзивті білім беру және кадрлар даярлау құралы ретінде топтық жобаларды іске асыру;

•барлық университеттер мүгедектерге тьюторлық қолдау көрсету үшін «Мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін уәкілетті » жұмыс түрі енгізілді ;

•Инклюзивті мектептер жұмыс істеу үшін мұғалімдер мен тәрбиешілер даярлау.

Білім беру саласында ерекше бөлім мүгедектерді мамандыққа оқыту болып табылады, оның мақсаты - қоғамға толыққанды енуіне жасалатын мүмкіндіктерді дамыту. Бүкіл мүгедектер мамандықты мыналар арқылы алуға құқылы:

- Мамандыққа бағдар жасалатын негізгі мектепте;

- Мүгедектерге арналған кәсіпорындар немесе оқу орталықтарында мектептерде, колледж және практикалық оқу орындарында теориялық оқыту - кәсіптік білім беру «Dual жүйесі».

- арнайы мекемелерде мүгедектерді мамандандырылған интеграция (дайындық курсы - 12 ай , негізгі - 12 ай)

- мүгедектігі бар адамдардың кәсіби дағдыларын дамыту орталықтары;

- Мүгедектігі бар адамдардың біліктілігін арттыруға арналған кәсіптік оқыту орталығы;

- Ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, қашықтықтан оқыту;

--Жоғары білім алуда қолдау табу .

Заңға сәйкес, өндірістік жұмыс орындарында 20 жұмыс бар болса, жұмыс беруші, қолда бар жұмыс орындарын мүгедектігі бар адамдарға 5% қамтамасыз етуге міндетті. Квота қолданысқа емес болса, онда ол өтемақы беруі қажет. Сондай-ақ, IT- технологияларды пайдалану арқылы үйде жұмыс орындарын құру, жұмысқа орналастыру шеберханада жүзеге асады. Ол жерде міндетті ережелерді ұстану қажет: жататын жері мен тамағы, 20 жыл шеберханаларда жұмыстан кейін зейнеткерлікке шығу.

Қорыта келе, Германияда мүгедектерді әлеуметтік интеграция туралы мәліметтер, мүмкіндігі шектеулі адамдар және олардың мәселелері ұлттық проблемалармен тең шешіледі деп көрсетеді. Ол жерде мүмкіндігі шектеулі адамдардың жан-жақты әлеуметтік қолдау, олардың әлеуметтік қауіпсіздігін сипаттайтын құқықтық негіздері толық ұсынылған.

1. Ольсен Х. «Включение» образование – стратегия для достижения образования для всех //Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С.24-29.
2. *Exzellenz in Bildung und Forschung – mehr Wachstum durch Innovation. Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik* ([www.bmbf.de/pub/bildungs\\_und\\_forschungspolitik.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungs_und_forschungspolitik.pdf)).
3. Бутабаева Л.А. КИ мектепке дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекетінің ерекшеліктері. Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы, №4(39),

### **Резюме**

В статье анализируется состояние социальной интеграции и профессиональное образование инвалидов в Германии.

**Ключевые слова:** интеграция, дети с ограниченными возможностями, специальное образование, нормативная база, образовательный стандарт, образовательная программа

### **Summary**

The article analyzes the state of social integration and vocational training center in Germany.

**Keywords:** integration, children with SEN, special education, normative documents, learning standard, learning programs

**УДК: 378.1**

## **ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИЮ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*И.А.Денисова - к п н , ст.преподаватель кафедры Специального образования Казахского Национального педагогического университета имени Абая.Алматы. Казахстан*

## **INTRODUCTION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION'S TEACHERS**

**I.A.Denisova**

В статье представлен опыт разработки организационного плана очно-заочных курсов повышения квалификации педагогов, обучающихся детей с ограниченными возможностями в развитии . Предпринята попытка представить одну из форм интеграции ИКТ в процесс послевузовского образования как один из факторов его эффективности

**Ключевые слова:** учащиеся с ограниченными возможностями, дистанционное образование; инклюзивное образование, качество образования;

вспомогательные(ассистивные)технологии; кейсовая технология; обучение в режиме реального времени

Процессы информатизации современного общества, являясь необратимыми, проникают во все сферы деятельности человека, к числу

которых в полной мере относится и образование. Информатизацию образования принято считать третьей революцией в сфере образования, которая может оказать более радикальное воздействие на способы мышления и обучения, чем две предыдущих образовательных революции, порожденные изобретением алфавита и печатного станка. По мере внедрения современных информационных технологий в образование происходит изменение культуры учебного заведения и роли преподавателя в учебном процессе. Не составляют исключения и учителя инклюзивных классов и школ. В связи с акцентом на самостоятельное приобретение знаний усиливается консультационная и корректировочная направленность обучающей деятельности педагога. В условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой учащимся с ограниченными возможностями в развитии (ОВР) современными технологиями, возрастают требования к профессиональной подготовке преподавателя в области основной и смежных учебных дисциплин. Существенно повышаются также требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам педагога.[1 ]

Анализ содержания нормативной базы по специальному образованию лиц с особыми образовательными потребностями в республике Казахстан[4], Российской Федерации и других странах позволяет сделать вывод о том, что при обучении школьников с нарушениями психофизического развития применение информационных (вспомогательных, компенсаторных) средств и технологий выступает в качестве одного из основных способов педагогической реабилитации. Наиболее востребованной и эффективной с точки зрения интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательное пространство становятся технологии дистанционного обучения с применением средств информатизации. Средства информатизации способны сыграть существенную роль в создании безбарьерной образовательной среды.

В РК сегодня еще только начинают разрабатываться организационно-технологические основы дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями. Есть единичные попытки отдельных вузов (частные университеты «Кайнар», «Туран») обучать «на расстоянии» одного-двух своих студентов, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата. При этом качество реабилитационной и образовательной деятельности отражает недостаточную разработанность организационно-технологических и технических основ, недостаточный учет интеллектуального, образовательного и реабилитационного потенциала обучающихся и их специальных образовательных потребностей.

Сегодня большинство педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и

использованием электронных информационных ресурсов в учебном процессе. Этот барьер, а, точнее, страх, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических и реабилитационных возможностей названных средств, должен быть преодолен как можно скорее, так как, согласно Приказу МОН № 367 « Нормативы минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии», каждый учащийся с ОВР в соответствии со своим нарушением, независимо от типа и вида организации, в которой он обучается, должен быть обеспечен необходимым вспомогательным (ассистивным) оборудованием. Иными словами, принимая в контингент учащихся ребенка с ОВР, школа должна быть готова предоставить ему необходимое развивающее и поддерживающее оборудование. Согласно плану по реализации мероприятий в рамках внедрения и развития инклюзивного образования в РК, общеобразовательные инклюзивные школы будут специально оснащаться в соответствии со списком (перечнем), представленном в совместном Приказе №№ 367, 187 и 477 Министерств образования, здравоохранения, труда и социальной защиты населения. Уже сегодня все это специальное оборудование, согласно П.93 Постановления Совета Министров РК №130 от 2012 г, установлено на дому у учащихся-инвалидов. Значит, уже сегодня учителя надомного обучения из массовых школ должны отлично ориентироваться в специальных программно-технических средствах, которыми оснащены рабочие места детей-инвалидов и активно использовать их в учебном процессе. Ни для кого не секрет, что значительная часть вспомогательных устройств - это приспособления, основанные на использовании цифровых (мультимедийных) технологий. Так что, в силу своих профессиональных и должностных обязанностей, учитель инклюзивной школы(класса) должен иметь достаточно высокий пользовательский РС -уровень и информационную компетентность . Иногда недооценка учителями значимости информатизации образования объясняется поверхностным знакомством их с характером специальных потребностей в образовании детей с ОВР, недостаточным осознанием того, что в некоторых случаях ребенок с ОВР только с помощью ИКТ и специальных устройств сможет получить равный доступ к качественным образовательным ресурсам.[3]



Приведенные выше факты свидетельствуют, что одной из первоочередных проблем на пути практической информатизации инклюзивного образования и повсеместного применения средств ИКТ является специальная подготовка педагогических кадров.

Существует несколько первоочередных задач, решение которых может дать положительный эффект при формировании готовности современных педагогических кадров к использованию электронных информационных ресурсов в интегрированном обучении. В частности, необходима модернизация системы повышения квалификации. Лучшим, на наш взгляд, средством формирования готовности педагогов к использованию ИКТ в инклюзивном обучении является непосредственное вовлечение этих педагогов в курсовые мероприятия, которые знакомили бы слушателей с содержанием вспомогательных технических средств и проводились бы с использованием информационных технологий. Учитывая, что контингент учащихся с ОВР таков, что многие дети по состоянию здоровья в течение длительного времени могут отсутствовать на занятиях либо вообще являются инвалидами, нуждающимися в обучении на дому, актуальной становится задача: обучить педагогов основам использования технологий дистанционного обучения, выполнив при этом двойную задачу: во-первых, ознакомить слушателей с приемами использования специальных технических средств для детей с ОВР и, во-вторых, поднять их пользовательский уровень. Очевидно, что, обучаясь в дистанционном режиме, слушатели курсов повышения квалификации уже приобретут первоначальные представления о технологиях дистанционного обучения.

Как известно, наиболее распространенным видом дистанционного обучения является так называемая «кейсовая технология»: рассылка пакета учебных материалов и заданий (контрольных вопросов) удаленным слушателям при помощи сети Интернет, с последующим контролем выполненного задания. Это самый простой, наименее затратный, как в плане организации, так и в плане технико-интеллектуальных вложений, формат дистанционного обучения. Существенным недостатком такой формы является трудность контроля за тем, КТО в действительности выполняет задания. Кроме того, слушатели лишены возможности видеть

преподавателя ( пусть даже в записи), непосредственно с ним общаться, задавать вопросы по содержанию лекции.

Другой возможной формой дистанционного обучения может быть обучение в режиме реального времени при помощи соответствующего программного обеспечения. Невозможность применения этого способа на территории республики Казахстан (РК) сегодня обусловлена полной зависимостью всего процесса от стабильности и качества Интернет .А качество это пока оставляет желать лучшего.

Третьей организационной формой можно считать интеграцию двух первых возможностей. Можно обобщенно представить себе содержание такой интегративной («Кейсово-он-лайн») технологии так: на компьютер, находящийся в месте проведения курса (допустим, коррекционная организация образования, областной институт повышения квалификации и т.п.), доставляется отснятый на видеокамеру и смонтированный соответствующим образом материал лекций, который слушатели могут просмотреть в удобное для них время. В режиме же on-line могут проводиться: вступительная встреча и ознакомительная беседа со слушателями, практическая часть курса, заключительная лекция (ответы на вопросы, раздача – обсуждение контрольных заданий)

Вопросы организации курсов с применением дистанционных технологий(ДТ) сегодня в РК являются достаточно актуальными, так как план мероприятий по реализации Государственной программы развития образования РК на 2011 – 2020 годы пунктом 16 включено «Методологическое обеспечение дистанционного повышения квалификации учителей». Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦКП), в соответствии с названным планом стал одним из участников процесса разработки организационно-технологических основ дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ОВР. Для учителей специальных и инклюзивных школ был разработан и успешно проведен курс по теме: «Современные коррекционные технологии в обучении и развитии детей с ОВР»- с элементами дистанционных технологий. Наиболее важные результаты этого опыта хотелось бы представить ниже. Думаем, этот опыт будет использован областными филиалами Национального Центра повышения квалификации работников системы образования «Өрлеу».

Проанализировав свои технические возможности и оценив ситуацию, организаторы курсов пришли к выводу о том, что наиболее уместной формой проведения в наших условиях является очно-дистанционная, при которой часть занятий должна проводиться очно, другая же - дистанционно. Из трёх известных форматов ДО ими был выбран интегративный-объединяющий он-лайн и кейсовую технологии. Работа началась с определения технологических звеньев курсового процесса. Определелись следующие направления подготовки:

- учебный план и программы;
- база учебных материалов;
- техническое обеспечение;
- методики и технологии проведения учебных занятий, включая тестирование обучаемых (процедуры промежуточного и итогового контроля, возможно использование результатов анкетирования обучаемых)
- кадровое обеспечение;
- организационное обеспечение.

По этим шести направлениям подготовительная работа шла параллельно.

1. *Учебный план и программы* традиционно разрабатывали преподаватели-лекторы совместно с методистом. Контингент слушателей определился в результате мониторинга. На первом, дистанционном этапе учителя интегрированного обучения работали «без отрыва от производства»- в своих школах, используя для сессий мультимедийный класс. Если же это было невозможно, то подключались,заранее зарегистрировавшись, с любого компьютера. Была избрана базовая организация,- одна из специальных школ, полностью, в соответствии с Приказом 367, оснащенная специальным оборудованием. В арсенале базовой школы насчитывалось более 100 единиц современных вспомогательных средств: компактные и стационарные логопедические тренажеры, мультимедийные интерактивные развивающие системы, специальное программное обеспечение для коррекции дыхания и голоса, темная сенсорная комната и т.п. Оговоримся, что в недалёком будущем, согласно Приказу 524 МОН РК от 2011г «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВР в общеобразовательном процессе», именно специальные школы примут на себя ответственную роль ресурсных центров инклюзивного образования. Мониторинг порофессиональных потребностей педагогов инклюзивных школ, проведенный накануне курсов, показал, что учителя знают о скором пополнении материально-технической базы школы новыми техническими средствами для детей с ОВР; от учителей надомного обучения оно получили первые представления об этом оборудовании. Но те же учителя надомного

обучения признали, что не обладают достаточной психологической и методической готовностью к использованию техники на индивидуальных занятиях. Ту же неуверенность относительно специальных средств и ИКТ продемонстрировали и остальные учителя. Таким образом, определилось содержание курсовых занятий: знакомство с используемыми в мировой практике техническими средствами и технологиями и овладение приемами работы на тех технических устройствах, которые уже есть или скоро будут, согласно Нормативам, в распоряжении педагогов. Учебный план курсов предполагал 24 часа лекционного курса и 12 часов практических занятий.

2. Параллельно началось создание базы материалов. На видео записывались лекции, пополнялся вопросами по ИКТ контент тестовой компьютерной программы, которая и до сих пор широко используется в практике подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогов, работающих с детьми с ОВР. Озвучивались мультимедийные презентации. И, главное, были подготовлены и отсняты 8 фильмов - занятия учителей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и психологов базовой школы и Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (ННПЦКП). На всех занятиях педагоги должны были продемонстрировать возможности специального оборудования. В подготовке занятий принимали участие научные сотрудники Центра. Были записаны интервью с учеными - разработчиками специального оборудования.

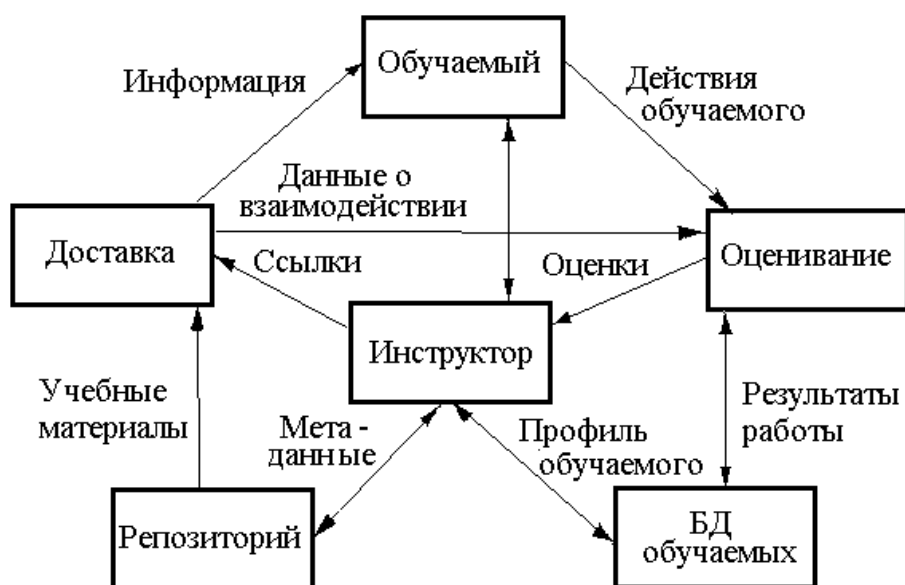
3. Техническое обеспечение составляло оборудование, имевшееся в распоряжении Отдела информационно-методического обеспечения ННПЦКП и оборудование школьных мультимедийных классов. В Отделе информационно-методического обеспечения, откуда предполагалось вести он-лайн занятия, в наличии было: цифровая видеочка, на которую записывалась большая часть материала; программное обеспечение («Тим Вьювер»,- программное обеспечение, имеющееся в глобальной сети в свободном доступе). Это ПО было предустановлено во всех школах, учителя которых участвовали в курсах. ПО «Тим Вьювер» позволяло осуществлять управление удаленными компьютерами, находящимися в школах, компьютер с обычной операционной системой и выходом в Интернет; свободное программное обеспечение «Скайп». В школах: интерактивная доска с мультимедиа-проектором и интерактивной доской, компьютер с выходом в Интернет, программное обеспечение «Скайп» и «Тим вьювер».

4. Методики и технологии проведения учебных занятий, включая тестирование обучаемых (процедуры контроля, возможно использование результатов анкетирования обучаемых) были определены в процессе разработки учебно-тематического плана курсов. Предполагалось проведение лекций с максимальной визуализацией материала, применение

интерактивных методов в процессе чтения лекций и проведения лабораторно-практических занятий: «Мозговой штурм», «Ролевая игра», «Судебное разбирательство», «Тезаурус», «Сенквенс». Тестирование предполагалось провести компьютерное. В последний день работы курсов. Слушатели сами были вправе выбрать форму: тестироваться в группе или индивидуально.

5 Кадровое обеспечение курсовых мероприятий осуществляли лекторы-научные сотрудники ННПЦКП, преподаватели КАЗНПУ имени Абая, методисты, психологи и педагоги, имеющие опыт использования оборудования, о котором было рассказано в лекциях. Педагоги проводили практические занятия с детьми, давали консультации (он-лайн) слушателям курсов по итогам просмотра видео с уроков- отвечали на вопросы применения специальных технических устройств в работе с детьми с ОВР

6. Организационное обеспечение было осуществлено по специально разработанной схеме [2]



Для организации и правильного функционирования выбранной нами очно-дистанционной технологии необходимо выполнение следующих шагов. За несколько дней до начала курсов записанный заранее лекционный материал был доставлен в школы, где должны были проходить занятия, и размещался на главном рабочем компьютере. Важно, во избежание возможных будущих технических срывов, чтобы контент был размещен именно на жестком диске, а не в интернете. Кроме того, была проведена проверка готовности всей техники в школах и качества интернет-связи (программ «Скайп» и «Тим вьювер») между ННПЦКП и школами.

В первый день работы курсов в режиме «Он-лайн» - состоялось открытие и знакомство слушателей-педагогов инклюзивных школ - с лекторами и педагогами-консультантами. Затем началось непосредственно обучение: из Центра (согласно учебно-тематическому плану) «запускались», посредством удаленного доступа, видеозаписи лекций, презентации, интервью с разработчиками технических компенсаторных устройств. К моменту окончания лекций первого дня в мультимедийном Центре собрались лекторы для того, чтобы услышать вопросы слушателей по содержанию лекций и ответить на них в режиме живого общения.

Второй-третий дни были посвящены просмотру и обсуждению видеороликов с записями занятий педагогов с детьми. Видеоматериалы заранее были размещены на школьных компьютерах и запускались из Центра специально подготовленным сотрудником- в соответствии с учебным планом. Просмотр каждого ролика обязательно завершался обсуждением занятия. К моменту обсуждения в Национальном Центре собирались педагоги ННПЦКП, проводившие занятия, с тем, чтобы через Скайп услышать отзывы от «удаленных» участников курсов. Общение в режиме он-лайн в первые минуты было достаточно сложным для обеих сторон. Однако с течением времени реплики слушателей становились все увереннее, замечания всё точнее. Напомним, что, кроме педагогов и психологов ННПЦКП, в подготовке видео-контента курсов принимали участие и лучшие учителя базовой коррекционной школы. На случай, если у слушателей будут вопросы к педагогам-практикам базовой специальной школы, чьи уроки с использованием компенсаторного оборудования демонстрировались в записи, эти самые педагоги базовой школы к моменту окончания фильма оказывались в мультимедийном классе своей коррекционной школы и в режиме «Он-лайн-конференции» отвечали на вопросы по содержанию уроков и занятий.

По каждой видеозаписи слушателями курсов- учителями инклюзивных школ - задавалось по 20-30 вопросов, связанных с использованием развивающего и компенсаторного оборудования

Четвертый день - очный. Разрабатывая организационный план, мы сразу решили, что тема курсов требует определенной – и достаточно весомой - доли непосредственного живого общения слушателей с теми, кто уже давно использует и хорошо владеет ИКТ. Так что на весь день – для участия в практических занятиях педагоги специальных организаций были приглашены в Центр. И весь учебный день, применяя интерактивные методы, практикующие педагоги и психологи ННПЦ и базовой школы обучали школьных учителей приемам работы на специальном оборудовании.

Пятый, последний , день работы курсов был посвящен итоговому контролю знаний и умений, которыми смогли овладеть слушатели, проведению Круглого стола «Применение ИКТ в работе с детьми с ОВР» и подведению итогов. Итоговый контроль проводился в виде компьютерного

тестирования. Качество знаний слушателей в среднем по всем разделам учебного плана составило 73,5%, что является хорошим показателем

Круглый стол, проведенный в последний день работы курсов, позволил оценить эффективность всех курсовых мероприятий. Педагоги инклюзивных классов и школ активно обсуждали вопросы применения ИКТ в обучении детей с ограниченными возможностями, что позволило выработать список пожеланий в адрес разработчиков дидактического программного обеспечения. Основная мысль пожеланий: недостаточный учет специальных потребностей детей-инвалидов может привести к их технологической дискриминации этой категории учащихся. Пожелания и предложения были переданы в Национальный центр информационных технологий.

В адрес организаторов были высказаны предложения, которые позволили сделать выводы и определить перспективы использования очно-дистанционного формата курсов повышения квалификации педагогов, обучающихся детей с ОВР:

1. Апробированный формат проведения курсов может применяться в системе повышения квалификации на уровне города или области и быть достаточно эффективным

2. Процесс обучения слушателей с использованием дистанционных технологий и средств должен быть максимально индивидуализирован, благодаря чему появятся условия для более успешного овладения материалом.

Для этого следует проводить «входное тестирование», тщательно изучать и учитывать результаты промежуточных контрольных срезов знаний слушателей.

3. Применение дистанционных и других ИТ в системе повышения квалификации позволит быстрее сформировать готовность и умение педагогов инклюзивного образования применять информационно-коммуникационные (включая ассистивные, вспомогательные) технологии в коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития, что, в свою очередь, будет способствовать преодолению нарушений жизнедеятельности таких детей и успешной интеграции их в общеобразовательный процесс и социум.

4. Организационный план курсовых мероприятий, включая техническую поддержку и кадровое обеспечение, должен содержать разделы:

- Разработка содержания(контента) курсов и требований к умениям и навыкам слушателей на момент «входа» и «выхода».
- Разработка критериев и параметров оценки качества проведённых мероприятий.

- Организация и проведение дистанционных курсов переподготовки с использованием современного технического и программного обеспечения.

- Мониторинг эффективности проведённых курсов

Показателями эффективности курсовых мероприятий с применением дистанционных технологий следует считать: результаты итогового тестирования слушателей курсов. Видеоотчёты слушателей о проведённых занятиях с использованием полученных знаний, отзывы, мнения и предложения слушателей и преподавателей, представленные в специально разработанных анкетах и на форуме в сети Интернет. [5]

Мы надеемся, что методисты областных и городских филиалов НЦПК «Өрлеу» без особого труда смогут транслировать опыт, представленный в статье, взяв на себя роль, которую в нашем эксперименте сыграл ННПЦКП.

- 1) *Бент Б.Андерсен, Катя ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. – М., 2007.*
- 2) *Информационные технологии в учебном процессе: нормативное обеспечение, рекомендации из опыта работы. Сост. О.Н. Черненко. – М., 2007.*
- 3) *Комарова Н.И. Технические и аудиовизуальные средства обучения. Программа для студентов гуманитарных факультетов педагогических ВУЗов. – М., 2004.*
- 4) *Правила организации деятельности обучения по дистанционным образовательным технологиям в республике Казахстан.- Алматы, 2009*
- 5) *Рсалдинова А.К., Денисова И А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в республике Казахстан. Вестник //Хабаршы КазНПУ им.Абая. Серия «Специальная педагогика», №3 (38), 2014 г*

#### Summary

The main idea of this article is: Application of remote technologies in system of professional development will allow to create readiness of teachers to apply ICT in work with children with SEN, that, in turn, will promote successful integration of such children into general education process and society.

**Keywords:** students with SEN, inclusive education, distance education; quality of education; assistive technologies; case technology, e-learning on-line technology

#### Түйін

Біліктілікті жоғарылату жүйесінде қашықтықтан оқыту мәселелерін қозғау педагог-дефектолог мамандардың дамуында мүмкіндіктері шектеулі балалармен жүргізілетін түзету жұмысы барысында ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдануға дайындығын қалыптастырады. Бұл өз кезегінде мүмкіндіктері шектеулі балалардың жалпы білім беру үдерісіне және қоғамға нәтижелі түрде қосылуына.



септігін тигізеді

**Түйінді сөздер** оқушылар, қашықтықтан білім беру; инклюзивті білім беру, білім беру сапасы; қосалқы технологиялар; кейс технология; нақты уақыт режимінде оқытуды

**УДК 378.1**

## **О СОСТОЯНИИ И ПРОБЛЕМАХ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

**А.Т Баймуратова.** *к.п.н, методист отдела информационно-методического обеспечения*

*Национального научно-практического центра коррекционной педагогике [baimurat\\_alua@mail.ru](mailto:baimurat_alua@mail.ru)*

### **CURRENT SITUATION AND STAFFING ISSUES IN SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOLS IN KAZAKHSTAN**

**A. T. Baimuratova**

Данная статья содержит результаты мониторинга кадрового обеспечения спецшкол Казахстана, ежегодно проводимого в Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогике. В ней воссоздается общая картина состояния и проблем обеспечения спецшкол квалифицированными педагогами, а также формулируются основные задачи по улучшению кадрового потенциала в спецшколах страны.

**Ключевые слова:** кадровое обеспечение, специальные (коррекционные) школы, дети с ограниченными возможностями, педагоги, специальное образование, специальная переподготовка, повышение квалификации.

Кадровое обеспечение специальных (коррекционных) школ – это одно из направлений специального образования, ориентированное, помимо охраны прав и защиты интересов в сфере труда, на удовлетворение потребностей в педагогических кадрах и соблюдение типовых квалификационных требований к педагогическим работникам, осуществляющим обучение и воспитание учащихся с ограниченными возможностями.

В настоящее время существует общее понимание того, что от кадрового обеспечения специальных (коррекционных) школ (далее – спецшкол) зависит качество и эффективность освоения образовательных программ учащимися с ограниченными возможностями. Последние, в силу особенностей восприятия окружающего мира, нуждаются в высококвалифицированных педагогах, способных к грамотному применению специальных знаний и умений по формированию у детей образовательных компетенций, развитию учебных достижений, коррекции и компенсации нарушенных психофизических функций и усвоению

социальных норм.

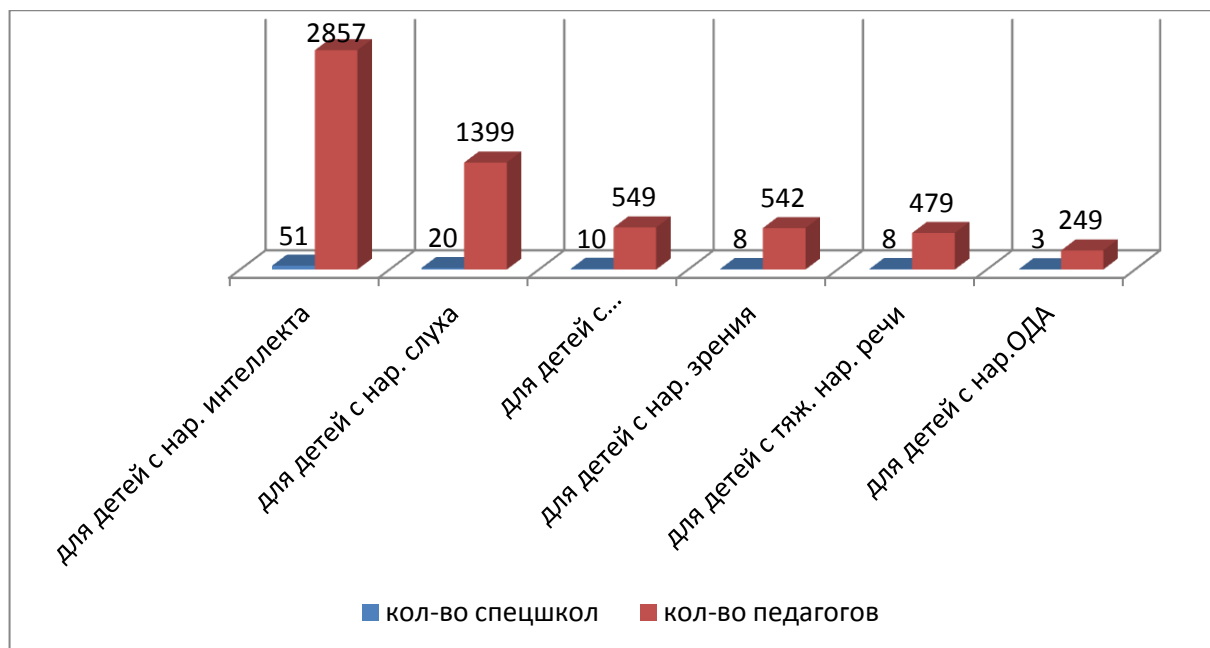
Деятельность спецшкол Казахстана в сфере кадрового обеспечения регулируется, помимо законодательных актов по трудовым отношениям, оплате труда и социальным гарантиям, следующими законодательными и нормативно-правовыми документами: Закон РК «Об образовании» (2007 г. с дополнениями и изменениями по состоянию на 2011 г., ст.43, 45, 52), ГОСО РК (высшее образование) по специальности 5В010500 – Дефектология (Приказ МОН РК от 3 ноября 2010 г. №514), Типовые правила видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии (Приказ МОН РК от 4 июля 2013 г. №258), Правила проведения и условия аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц, занимающих должности в организациях образования, реализующих образовательные учебные программы дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования (Приказ МОН РК от 7 августа 2013 г. №323), Типовые квалификационные характеристики должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц (Приказ МОН РК от 27 декабря 2013 г. №512) и др.

Данная статья не претендует на полноту освещения кадрового вопроса в спецшколах. Она расширяет круг аспектов кадрового обеспечения специального образования, изучаемых казахстанскими специалистами [1,2,3,4], и подготовлена с целью анализа педагогического состава спецшкол и выявления задач по повышению его качества.

В 2015 г., по данным ННПЦ КП, в Республике Казахстан функционируют 100 спецшкол, в которых свыше 6 тысяч педагогов обучают и воспитывают более 13500 детей с ограниченными возможностями.

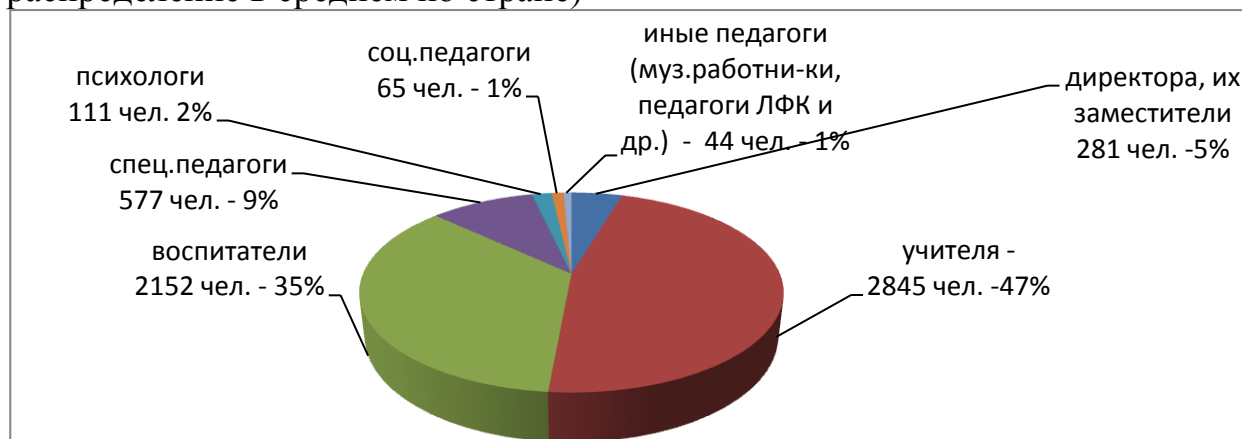
Наибольшее количество педагогов работает в спецшколах для детей с нарушением интеллекта (около 2850 чел.) и наименьшее количество – в спецшколах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (около 250 чел.). Распределение количественного состава педагогов по типам спецшкол представлено на рисунке 1.

**Рис.1 – Данные о количестве спецшкол Казахстана и педагогах, занятых в них**



В спецшколах Казахстана работают 2845 учителей, 2152 воспитателя, 577 специальных педагогов, 111 психологов и 65 социальных педагогов. Остальные педагоги составляют административный (директора, их заместители) и вспомогательный педагогический персонал (педагоги ЛФК, музыкальные руководители). Долевой состав педагогов спецшкол по направлениям работы представлен на рисунке 2.

Рис.2 – **Кадровый состав спецшкол Казахстана** ( долевое распределение в среднем по стране)



В общий педагогический корпус специальных школ в РК входят: 629 учителей начальных классов

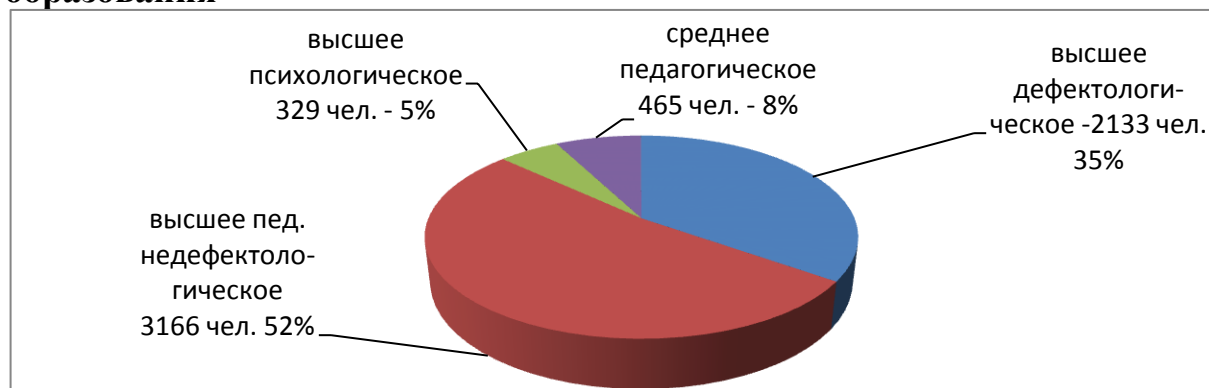
2056 педагогов-предметников и педагогов-дефектологов, 160 педагогов обучают детей-инвалидов на дому.

Среди педагогов-дефектологов, имеющих соответствующие дипломы о высшем образовании можно выделить: 228 олигофренопедагогов, 219 логопедов, 108 сурдопедагогов и 22 тифлопедагога.

По уровню образования педагогов состояние следующее: 3166 чел. имеют высшее педагогическое образование, 2133 чел. – высшее педагогическое образование по специальности «Дефектология» («Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика»,

«Логопедия»), 329 чел. – высшее психологическое образование, 465 чел. – среднее педагогическое образование, 2 чел. – среднее общее образование. Долевой состав педагогов спецшкол с учетом образования представлен на рисунке 3.

**Рис.3 – Состав педагогов спецшкол Казахстана с учетом образования**



Специальное, по профилю деятельности, высшее образование имеют, 87% педагогов-дефектологов и учителей-логопедов. Из числа административного персонала таковых (с дипломом по специальности «Дефектология») - 56%. За ними следуют учителя (34%), социальные педагоги (23%), воспитатели (21%) и психологи (19%).

Больше всего педагогов с высшим специальным образованием отмечается в спецшколах для детей с тяжелыми нарушениями речи (38% чел. от количества педагогов того же типа спецшколы) и меньше всего – в спецшколах для детей с нарушением зрения (27%).

Из числа педагогов, не имеющих базового специального образования, 2095 чел. прошли специальную переподготовку (53% от общего количества педагогов). Остальные педагоги, а это 1867 чел. (47%), на данный момент нуждаются в специальной переподготовке. По долевого составу этот показатель (1867 чел, нуждающихся в переподготовке или втором высшем образовании) можно представить в долях: 30% - учителя, 50%- воспитатели и 20% - иные группы педагогов.

Больше всего педагогов, нуждающихся в специальной переподготовке, работают в спецшколах для детей с задержкой психического развития (58% чел. от количества педагогов того же типа спецшколы), а также в спецшколах для детей с нарушением зрения (52%) и для детей с нарушением интеллекта (50%).

Основные причины, которые препятствуют переподготовке педагогов спецшкол, можно распределить в следующем порядке по убыванию:

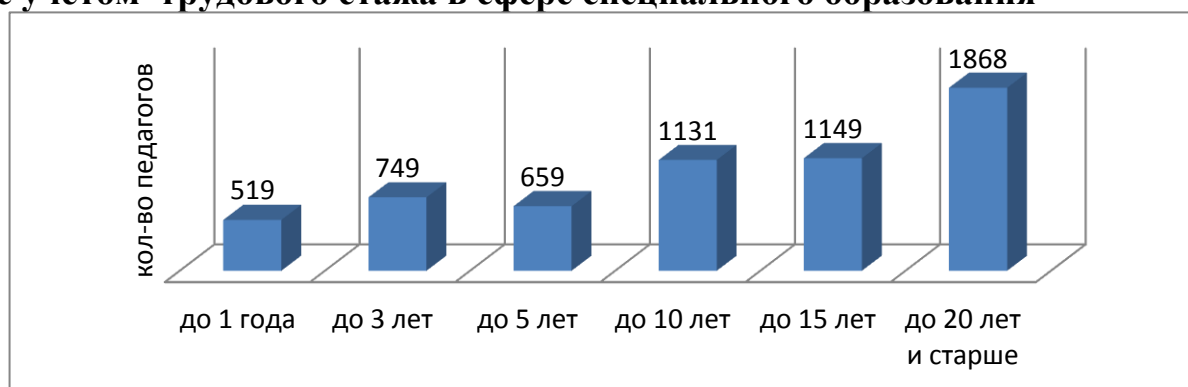
- нехватка финансовых средств (449 случаев)
- отсутствие профильных курсов (402 случая)
- семейно-бытовые и личные причины, связанные с недавним принятием на работу, обучением в вузе, выходом после декретного отпуска, предпенсионным и пенсионным возрастом и др. (221 случай)
- нехватка времени на обучение (165 случаев)

- отсутствие информации о курсах переподготовки (76 случаев).

По трудовому стажу в сфере специального образования педагогов спецшкол можно представить следующим образом: до 1 года – 519 чел., до 3-х лет – 749 чел., до 5 лет – 659 чел., до 10 лет – 1131 чел., до 15 лет – 1149 чел., до 20 лет и старше – 1868 чел. Распределение педагогов спецшкол по трудовому стажу дано на рисунке 4.

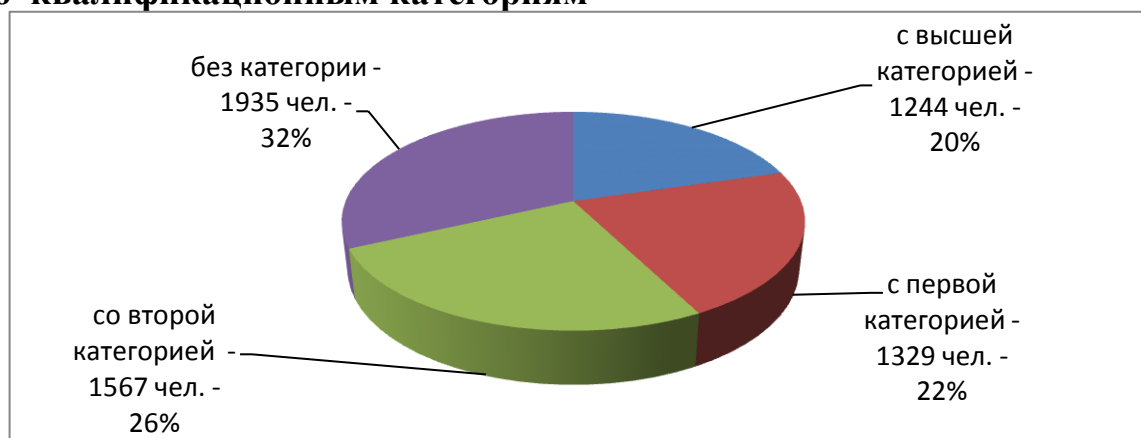
В спецшколах Казахстана работают 21% молодых специалистов. Это в основном психологи, социальные педагоги, воспитатели и, как ни странно, учителя надомного обучения. Доля педагогов предпенсионного и пенсионного возраста составляет 31%. К ним относятся учителя, специальные педагоги и административный персонал.

**Рис.4 –Распределение педагогов спецшкол Казахстана на группы с учетом трудового стажа в сфере специального образования**



Высшую квалификационную категорию имеют 1244 чел., первую категорию – 1329 чел., вторую категорию – 1567 чел., не имеют категории 1935 чел. Распределение педагогов спецшкол по квалификационным категориям представлено на рисунке 5.

**Рис.5 – Распределение педагогов спецшкол Казахстана на группы по квалификационным категориям**



Самый высокий показатель по наличию специалистов высшей и первой категории можно отметить в группе «Административный персонал» (71% от количества педагогов той же группы). За ним с заметным отрывом

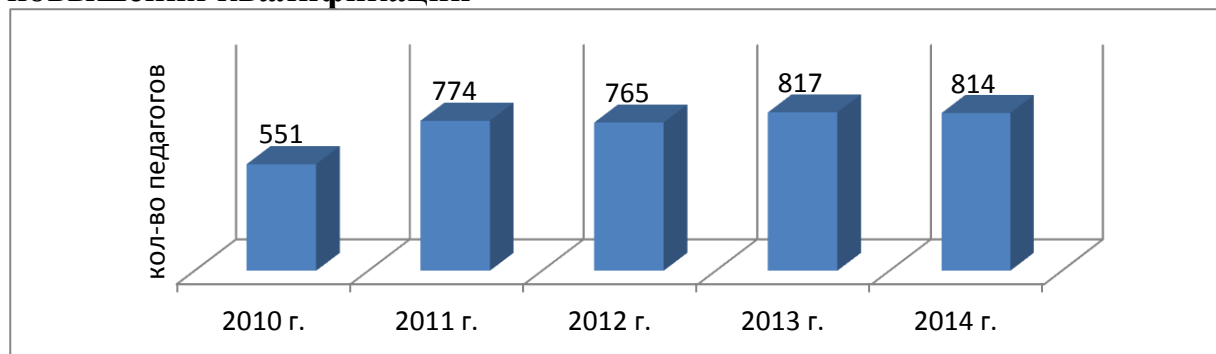
идут специальные педагоги (53%) и учителя (50%). Не имеют квалификационной категории 42% психологов, 40% воспитателей и 39% социальных педагогов.

За последние пять лет квалификацию повысил 3721 педагог, что составляет 61% от общего количества педагогов спецшкол. Из рисунка 6 видно, что прохождение курсов повышения квалификации характеризуется как относительно умеренное и стабильное.

Наиболее высок процент прошедших курсовую подготовку среди членов группы административного персонала (88%), затем 78% психологов, 70% социальных педагогов, 65% учителей, 63% специальных педагогов и 51% воспитателей.

Рассматривая соотношение между общим количеством педагогов спецшкол и количеством тех педагогов, которые прошли курсы повышения квалификации, обнаруживается, что назвать педагогов спецшкол активными слушателями нельзя. Так, в 2014 г. только 13% педагогов спецшкол были слушателями курсов повышения квалификации. Согласитесь, это очень низкий показатель.

**Рис.6 – Количество педагогов спецшкол, прошедших курсы повышения квалификации**



Основные причины, препятствующие прохождению педагогами курсов повышения квалификации, можно распределить в следующем порядке по убыванию:

нет профильных курсов (296 случаев);

семейно-бытовые и личные причины, связанные с недавним принятием на работу, наличием статуса молодого специалиста, обучением в вузе, выходом на работу после декретного отпуска, предпенсионным и пенсионным возрастом и др. (136 случаев);

нехватка финансовых средств, предназначенных на оплату за обучение, проживание и питание (125 случаев);

нехватка времени, необходимого на обучение (70 случаев)

отсутствие информации о курсах повышения квалификации (9 случаев).

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие основные выводы по состоянию и проблемам кадрового обеспечения спецшкол в Казахстане в 2015 г.:

1) в спецшколах республики работают свыше 6000 педагогов, что в

количественном отношении удовлетворяет потребность; педагогический состав спецшкол включает 47% учителей и 35% воспитателей, остальные 18% представляют в совокупности специальные педагоги, психологи, социальные педагоги и другие группы педагогов (рис.2);

2) из них базовое высшее педагогическое образование по специальности «Дефектология» («Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия») имеют 55% чел.; при этом по количеству педагогов с высшим специальным образованием лидируют спецшколы для детей с тяжелыми нарушениями речи (38% педагогов), а самый низкий показатель у спецшкол для детей с нарушением зрения (27% педагогов) (рис.3);

3) в специальной переподготовке, наличие которой обязательно для учителей и воспитателей, не имеющих базового специального образования, нуждаются 47% педагогов.; при этом самую высокую потребность испытывают спецшколы для детей с задержкой психического развития, в которых работают 58% педагогов без базового образования;

4) в спецшколах по-прежнему сохраняется процесс старения кадров; количество педагогов предпенсионного и пенсионного возраста на 10% больше количества молодых специалистов (рис.4);

5) качественный состав педагогов спецшкол оставляет желать лучшего, поскольку лишь 42% педагогов имеют высшую и первую квалификационную категорию; не имеют категорию 32% чел., это больше, чем отдельно взятые группы педагогов с высшей, первой или второй категорией (рис.5);

6) за последние пять лет курсы повышения квалификации прошли 61% специальных педагогов, из них самыми активными слушателями оказались педагоги из группы административного персонала (88% от количества педагогов данной группы), и психологи (78%); в меньшей степени повысили свою квалификацию воспитатели (51%), а также учителя (65%) (рис.6);

7) наиболее распространенными причинами, препятствующими повышению квалификации и специальной переподготовке учителей и воспитателей спецшкол, является недостаточное количество профильных курсов и нехватка бюджетных средств, выделяемых на обучение, в т.ч. на проживание и питание.

Для улучшения качества кадрового состава спецшкол необходимо решать следующие задачи:

1) осуществлять мониторинг потребностей спецшкол в педагогических работниках с целью определения степени их обеспеченности в соответствии с номенклатурой должностей и штатным расписанием;

2) осуществлять мониторинг профессиональных потребностей учителей и воспитателей с целью определения степени их готовности к реализации задач обучения и воспитания детей с ограниченными

возможностями;

3) улучшить уровень мотивации педагогов к повышению квалификации и специальной переподготовке;

4) изыскать возможности выделения бюджетных средств на повышение квалификации и специальную переподготовку педагогов;

5) повысить актуальность тем, изучаемых на курсах повышения квалификации, и качественный уровень состава преподавателей;

6) обеспечить высокий уровень проведения аттестации учителей и воспитателей;

7) улучшить условия для профессиональной деятельности педагогов;

8) усилить работу с молодыми специалистами, проводить практику морального и материального стимулирования.

#### *Литература:*

1. Оразаева Г.С., Коржова Г.М. О подготовке кадров для системы специального образования //Специальное образование в Казахстане. – 2012. – №3. – С.33-35.

2. Омирбекова К.К. К вопросу подготовки кадров дефектологического профиля //Вестник КазНПУ им. Абая. – 2006. – №1 (8). – С.61-64. – Серия «Специальная педагогика».

3. Рымханова А.Р., Олексюк З.Я., Боброва В.В. К вопросу о кадровом обеспечении инклюзивного образования //Вестник КазНПУ им. Абая. – 2015. – №2 (41). – С.17-19. – Серия «Специальная педагогика».

4. Баймуратова А.Т. Состояние и оценка качества кадрового обеспечения специальных организаций образования в Республике Казахстан //Профессиональное развитие учителя: Традиции и перемены: Сб.материалов науч.-практ.конф. – Астана, 2011. – С.66-71.

#### **Түйін**

Бұл мақалада ұлттық ғылыми-коррекциялық педагогика практикалық орталығында жыл сайын өткізілетін Қазақстандағы арнайы оқу орындарды кадрлармен камсыздандырудың мониторинг нәтижелері көрсетілген. Қазіргі кездегі проблемаларды сипаттай отыра, арнайы мектептерді білікті оқытушылармен қамтамасыз ету мен кадрлық әлеуетін жақсартудың негізгі жолдарын белгіленген.

**Түйінді сөздер:** кадрлық камсыздандыру, арнайы (түзету) мектептер, мүгедек балалар, педагогтар, арнайы білім беру, арнайы қайта даярлау,білімін жетілдіру.

#### **Summary**

This article contains annual monitoring results of special schools staffing in Kazakhstan, conducted by the National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogy. Describing current state problems as well as the problems associated with providing special schools with qualified teachers, the article also includes the main ways of human resource capacity improvement.

**Keywords:** staffing, special (correctional) schools, children with disabilities, educators, special education, special training, training.



УДК: 376.1

**АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ПЕДАГОГЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-  
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**З.Н. Бекбаева**– *Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.к., kaznauzake@mail.ru*

**SOCIAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY AT SPECIAL TEACHER'S  
WORK WITH A DYSFUNCTIONAL FAMILY  
Z.N. Bekbaeva**

**Кілтті сөздер:** педагог, арнайы білім беру педагогы, әлеуметтік педагог, құрылым, технология, отбасы, деңгей

Отбасы балалардың әлеуметтенуіне, маңызды әлеуметтік білімдерді меңгеруіне, оның қоғамда өмір сүруіне қажет құндылықтар мен адамгершілік қасиеттерді қалыптастыруда басты институт болып табылады. Сондықтан, отбасы балалардың басты қажеттіліктерін қамтамасыз етеді, олар: физиологиялық қажеттіліктер; қауіпсіздік кезіндегі қажеттілік; махаббатқа және көңілге деген қажеттілік.

Бірақ, отбасы балалардың өмірлік дамуына және әлеуметтенуіне қажетті функцияларды әр кезде толығымен орындай бермейді. Мұндай отбасылар «жағдай төмен отбасы» қатарына жатады. Олар: материалдық жағдайы төмен отбасылар; бейәлеуметтік жағдайда өмір сүретін отбасылар; ата-аналық қатынастары бұзылған отбасылар (жанжал, зорлық, т.б. теріс әрекеттер орын алған).

Отбасында қандай да бір жағымсыз жағдайлардың болуы, балалардың дамуына кері әсерін тигізетіні сөзсіз. Балалардың әлеуметтенуі кезіндегі кедергілер осы жағдайы төмен отбасылардан болады.

Сондықтан, арнайы білім беру педагогы, әртүрлі әлеуметтік, педагогикалық немесе психологиялық кедергілері бар балалармен жұмыс жүргізуді ең алдымен олардың отбасынан бастауы қажет.

Отбасымен әлеуметтік педагогикалық жұмыс жүргізудің негізгі мазмұны отбасы жағдайындағы олардың жеке қасиеттері болып табылады. Ең алдымен, әлеуметтік педагог балаға көп мән береді. Әлеуметтік педагог әлеуметтік қызметкерге қарағанда, жағдай төмен отбасыларға көп көңіл бөледі, себебі, әлеуметтік қызметкер балалардың амандығын қамтамасыз етпейді. Әлеуметтік педагогтың отбасындағы ішкі жағдайына әсер ететін оңалту жұмыстары балалардың өмірдегі қажеттіліктерін қамтамасыз етуге

және олардың құқықтарын қорғауға бағытталған үш деңгейде жүреді: профилактикалық; диагностикалық; реабилитациялық [1].

*Профилактикалық деңгей.* Профилактика – қол жетімді ұйымдар арқылы отбасын медико-психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсетудің алдын алу шарасы. Бұл деңгейде әлеуметтік педагогтың қызметі сенімді ақпараттар негізінде құрылады. Жағдайды жақсартудың бірден бір жолы – педагогикалық білім берудегі арнайы бағдарламалардың әзірленуі және соны ата-аналарға үйрету. Мысалы, балаларға тәрбие беруде зорлық-зомбылыққа жүгінетін отбасылармен жұмыс жасау кезінде отбасы мүшелеріне балаларды физикалық тұрғыда жазалаудың қауіпті салдары туралы түсіндіру және гуманистік тәрбиелеу әдісін айту қажет.

Жүргізілген зерттеулер бойынша, зорлық-зомбылыққа жүгінетін отбасылар балаларын тәрбиелеуде көптеген қиындықтарға ұшырайды. Нақты есептеулерге сүйенсек, жағдайы төмен отбасылардың 87%-ында балалар балалық шағында физикалық жазалауларға ұшыраған, ал 40%-ында ата-аналар физикалық жазалауды қолданбаған, дегенмен қолдану ықыластары байқалған.

Көп жағдайда ата-аналар физикалық жазалаудың салдары қандай болатынын сезінбейтіндіктен, осы категориядағы ата-аналарға арналған педагогикалық ұйымдардың жұмысы, тәрбиедегі мүмкін және мүмкін емес әрекеттердің айырмашылығын түсінуге бағытталған. Ата-аналарды балалардан келген ақпаратты қабылдауды үйретуі, соған сәйкес тәрбиелеу әдісін қолдануы қажет. Сондай-ақ, бала дүниеге келгеннен бастап қалыптасатын және барлық даму деңгейінің кезеңдерімен жалғасатын, бала мен ата-ана арасындағы өзара ізгілік қатынасын орнату маңызды. Балалар мен үлкендер арасындағы ізгілік қарым қатынасты орнату бағдарламасындағы негізгі жағдай, ата-аналар мен мамандар арасындағы еркін қарым-қатынастың болуы. Ата-аналармен жүргізілетін жұмыс бағдарламасы, олардың балалармен қатал болуына әкелетін себептерге байланысты таңдалады. Мысалы, кіші жастағы балаларға қатал болу, көбінесе, анасының жалғыз болуынан, шаршауынан, яғни анасының күні бойы жалғыз болуы, оны ешкімнің қолдамауы әсер етеді.

Ата-аналардың білімдеріне байланысты бағдарламаны құрған кезде, олардың көпшілігінде арнайы педагогикалық білімнің жоқтығына мән беру керек. Сондай-ақ, бағдарламаны алған білімдерін тәжірибеде іске асатындай етіп құру маңызды. Арнайы педагогтар зорлықсыз тәрбиені насихаттайды, яғни, балаларды тәрбиелеуде дене жазаларын қолданбай-ақ, оларды жауапкершілікке, тыңдауға үйретудің көптеген әдістері бар екендігін түсіндіру қажет.

Осы мақсатта, бағдарлама педагогикалық білімдерді шығармашылық меңгеру, яғни, олардың іс-әрекетке басшылық етуі және балаларды тәрбиелеудің тиімділігінің артуы; отбасылық шындықты түсіну қабілетін арттыру, тәрбиелеу принципінде педагогикалық заңдылыққа байланысты тиімді шешім қабылдай білу; бала мен ата-ана арасындағы өзара қарым-

қатынасты байыту тәжірибесіне бағытталады. Мысалы, балаларды жақсы әрекеттері үшін мақтау; жақсы жағына өзгеруіне ынталандыру; баланы өзінің бойындағы жағымсыз қасиеттерді түзетуге үйрету; балалармен сыйластық қатынаста сөйлесу және ынтымақтастықта болуы; қоқан-лоққыдан арылу; егер жанұяда бір баладан көп болса, тек жалғыз балаға ғана мән бермеу керек; баланың жасай алмайтын әрекетін одан оны талап етпеу керек; әрекетті жасаған адамды емес, әрекеттің өзін бағалау керек; балаға өзінің махаббатын көрсетудің барлық жағдайын қалыптастыру. Ата-аналар жазалаудың қолайлы әдістерін де білуі керек. Балаларды негізгі адамгершілік қажеттіліктерді қанағаттандыру мүмкіндігінен айырмау керек. Мысалы, бала үстел үстінде тентек болса, баланың өзін бөлек отырғызу керек, яғни, мұнда бала отбасымен бірге отырып тамақтана береді. Егер бала жол қауіпсіздік ережесін бұзса, оған велосипедті айдауға уақытша тиым салуға болады, кішкентай балалар қабырғаны бүлдірсе, оларға оны сабынмен жуғызу керек және жасаған жұмысы үшін мақтау керек және т.б. Арнайы педагогтың профилактикалық қызметінің тиімділігі отбасымен қарым-қатынасқа түсудің тиімді тәсілін таңдаумен байланысты. Немқұрайлы, мейірімді немесе кездесудің өте ресми түрде өтуі, сондай-ақ жазғыру, қорқыту болмауы тиіс. Әйтпесе, психологиялық кедергі пайда болуы мүмкін, мұндайда адам керек кеңестерді дұрыс қабылдамайды.

Арнайы педагог кездесуге тиянақты дайындалады. Отбасы туралы мәліметтерді көбірек жинауға тырысады, болатын әңгіменің мазмұнын жете ойластырады. Кездесудің басында отбасының жақсы жақтарын, әңгімелесушінің жағымды жақтарын айта кету керек. Отбасының сеніміне кіргеннен кейін, проблеманы шешудің тактикалық формасын қарастыру керек.

Отбасымен жүргізілген жұмыс сәтті болу үшін достық, серіктестік, арнайы педагог пен клиенттің арасындағы бейресми қарым қатынас болуы керек, ол тақырыптық кездесулердің, демалыс күндердің және т.б. болуына себептеседі. Олардың дайындықты бірлесіп жасауы, бір-бірін жақсы тануға, өзара қызығушылықтарын білдіруіне көмектеседі. Балалар мен үлкендер арасындағы қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыру арқылы арнайы педагог олардың қуанышты сезінуіне және бірлескен жұмыстарына қанағаттануына көмектеседі, бұл отбасы бұрын мұндайды сезінбеген болуы мүмкін.

Балаларына аса жоғары талап қоятын ата-аналарға арнайы педагог баланың жақсы жағын ашып көрсетеді. Кіші жастағы балалары бар отбасылармен жұмыс жасаған кезде, маман балаларды бақылауды ұсынуы мүмкін және оның неге жылайтынын анықтауға тырысады: оның қарны аш болуы немесе ауырып қалуы мүмкін немесе бала өзіне назарды бөлгенін қалайды. Балаларды бақылау арқылы ата-аналар оның тәртібіне мән береді, түсінуге тырысады [2].

*Диагностикалық деңгей.* Бұл жерде арнайы педагог қызметінің екі түрі белгілі: 1. Клиенттің өз бетімен келуі кезінде - жағдайды бағалау және керек жағдайда психологтың кеңесіне жүгіну; 2. Еріксіз келу кезінде – отбасы

туралы нақты ақпарат жинау, олармен кездесу ұйымдастыру.

Диагностикалық кезеңнің міндеттері:

- ақпарат жинау;
- ақпаратты талдау;
- әлеуметтік диагноздың қойылуы.

Диагностика – бұл отбасымен және басқа да адамдармен бірнеше рет кездесуді талап ететін ұзақ кезең.

Диагностикада кеңінен қолданылады:

а) мектеп әдістемесі. Бірлескен жұмыстың нәтижесін анықтау үшін отбасында шкала ұсынылады, онда ол арнайы педагогпен кездескенге дейін және кейін өзінің проблемасының жағдайын белгілеу керек. Бұл көрсеткішті осы отбасының, тек басқа уақыттағы көрсеткішімен салыстыруға болады. Бұл әдістеме мінездеменің сапалық жағынан сандық жағына ауысуына әкеледі және оны әлеуметтік педагог кеңінен қолданады;

б) карточкалық әдістеме – белгілі бір мағыналы мазмұнға ие жинақтар (махаббат, жеккөрушілік, айырылысу, сағыну). Отбасына карточканы уақытқа байланысты орналастыру сұралады – қазіргі, өткен және алдағы уақыт. Карточкалық әдістемелер отбасының эмоциялық күйін анықтауға көмектеседі, қарым қатынаста қиналатын адамдармен (мигрант, тұйық адам) жұмысты жеңілдетеді;

в) жобалау әдістемесі – әртүрлі тесттер (санасыз бейімділік, жасырын агрессия, күйзеліс);

г) ассоциациялық жобалау әдістемесі, аяқталмаған сөйлемдер жүйесінде, ауызша ассоциацияда құрылған;

д) бейнелі әдістеме (суреттерге негізделген: отбасының суреті, өзінің, өсімдік, жануар бейнесіндегі суреті);

е) құжаттарды талдау. Контент анализ (ішінара, мазмұнды). Құжаттарды зерттеу – әлеуметтік педагог жұмысының маңызды бөлігі, яғни олар басқа мамандарға, құқық қорғау органдарына көмек ретінде, отбасымен ары қарайғы жұмысқа қажет көптеген құжаттардың құраушысы;

ж) әлеуметтік өмірбаян әдістемесі – адамның және оның отбасының өмір тарихы туралы ақпарат жинау. Жеке әңгімелесулер, туыстарының сұраныстары, өзара хат жазысулары, отбасылық альбомдары зерттеледі.

Отбасының жағдайлары жасырылған жағдайда, көршілерден, мектеп мұғалімдерінен сұрастыруға болады немесе баланың өзімен сөйлесу керек. Отбасында физикалық жазалау проблемасының бар, жоқтығын баланың жағдайына қарап анықтауға (егер ата аналар жасырса), болады.

Баланың физикалық, эмоционалдық және психикалық дамуын бағалау, келесі көрсеткіштер бойынша жүргізіледі (Д. Г. Барнз):

- 1) бауыр басушылықтың жоқтығы;
- 2) отбасын сенімді негіз ретінде қабылдау ауытқушылығы;
- 3) ата-аналық үлгілердің бұрмалануы немесе мүлдем болмауы;
- 4) күйзеліспен күресудің дисфункционалдық барысы (агрессиялық);
- 5) ата-аналар арасындағы толық немесе жартылай түсініспеушіліктің

орын алуы;

б) тәртіптік әдістеменің артылуы немесе мүлдем болмауы [3].

*Оңалту деңгейі.* Бұл қарым қатынасқа түсудің барлық кезеңдерін қамтығандықтан, отбасымен жұмыс жасауда маңызды деңгей болып табылады. Оңалту - әртүрлі категориядағы адамдардың толыққанды жұмыс жасауын қалпына келтіруді мақсат ететін, іс- шаралар жүйесі. Отбасымен жүргізілетін жұмыстың стратегиясын толық жоспарлау маңызды, егер көмек тек балаға ғана көрсетілсе, онда қосымша проблемалар туындауы мүмкін.

Оңалту кезеңі үш кезеңнен тұрады: жеке, топтық және қауымдық.

Ата аналармен және балалармен жүргізілетін *оңалту жұмыстарының жеке кезеңінде* бірнеше технологиялар қолданылады:

*Кеңес беру* – бұл екі немесе одан да көп адамдар арасындағы өзара байланысқан қатынас үрдісі. Мұнда бір адам екінші адамның жағдайын жақсартуға көмектеседі. Кеңес берудің білім беруден айырмашылығы, бұл жерде консультанттың қаншалықты білімді екені маңызды емес, оның осы туындаған мәселеге деген көзқарасы маңызды. Кеңес берудің әдістемесі: әңгімелесу; енгізілген бақылаулар; сендірулер; мақұлдау мен кінәлау, кінәлауда, себептерді анықтауда шешім табылады, кінәламауға тырысады; белсенді тыңдау тәсілі; астарлау тәсілі, адамның айтқан ойының дұрыстығын, өзінің пікірін басқа сөзбен қайталап түсіндіруі арқылы тексеру.

*Жолдау тәсілі.* Бұл маман клиенттің іс әрекетінен туындағын, өзінің эмоцияналдық күйзелісі, жайсыздығы туралы айтуы. Бұл жолдау арқылы әлеуметтік педагог клиенттің пікірін тыңдауға тырысады: «Сіз үстелді соққандықтан, мен өзімді жайсыз сезінемін»;

*С аңыз тәсілі* – клиентке осындай ұқсас жағдайдан шешім тауып шыққан адам туралы әңгіме айтып көмектесу.

*Телефон арқылы кеңес беру.* Бұл технологияның ерекшелігі, мұнда қарым-қатынас телефон аппараты арқылы жүреді, көзбе-көз кездесу болмайды, вербальды емес қарым- қатынасты қолдануға болмайды.

Телефон арқылы кеңес берудің кезеңдері:

- ✓ амандасу, танысу;
- ✓ қабылдау – кәсіпқой ақпаратты қабылдауға дайын екенін білдіреді («Мүқият тындып отырмын», «Хабарласқаныңыз жақсы болды» және т.б.);
- ✓ өзінің көмегін ұсыну;
- ✓ клиенттің проблемасын зерттеу (не, қашан, қайда). Егер проблемасы түсініксіз болса, келесі кезеңге көшу;
- ✓ клиенттің қандай көмек қалайтынын анықтау;
- ✓ келісім іздеу;
- ✓ қорытынды шығару, ортақ әрекет жоспарын құру;
- ✓ қоштасу, хабарласқаны үшін рахметін білдіру.

*«Хат жолдау» тәсілі.* Қағазға жазу арқылы қарым қатынасқа түсу. Хат жолдаудың мақсаты: ақпаратты айту немесе оны сұрату, қолдаухат

(клиенттің қандай да бір қажеттілігін қанағаттандыру); клиенттің құқығын қорғау. Құттықтау хат, клиентті қолдау.

*Әлеуметтік паронаж.* Патронаж – клиентпен жұмыс жүргізудің әмбебап түрлерінің бірі. Патронаж кезінде әртүрлі көмек түрлерін жүзеге асыруға болады – материалдық, психологиялық, білім алу және т.б.

Патронаж клиент типіне және қойылған мақсатқа байланысты, жеке немесе жүйелі болуы мүмкін. Патронаж технологиясы:

- ✓ клиентпен кездесудің алдын ала дайындығы, мақсат қою;
- ✓ клиентке келетін уақытын ескерту;
- ✓ өзін таныстыру (визитка, төске тағатын белгі);
- ✓ жеке қауіпсіздігін қамтамасыз ету;
- ✓ келуінің мақсатын айту және таныстыру;
- ✓ қатынасу уақыты – 20-30 минут;
- ✓ қорытынды шығару. Егер қажет болса, клиентпен бірге есеп беру.

*Оңалту жұмысының топтық деңгейі.* Топ – бұл қызығушылығы, қызметі, тұратын жері ортақ адамдардың бірігуі. Топтық оңалту әдістемесі:

- ✓ әңгімелесу (екі жақ қатысушыларымен диалогқа түсу);
- ✓ лекция (лектормен ақпарат алмасу, мақсаты – клиенттің ақпараттық деңгейін көтеру);
- ✓ пікірталас (маңызды сұрақты талқылауға дайындық);
- ✓ айтыс (келіспеушілікке, кикілжіңге әкелетін мәселелердің соқтығысуы);

✓ жиналыс (барлық қатысушыларың қызығушылықтарын қозғайтын, ағымдағы мәселелерді талқылау іс шарасы). Шақыру қағазын жіберу. Қызметтің нәтижесі арнайы құжаттарда бекітіледі.

Бұл жұмыс әдістерінің мақсаты, проблемалардың шешімін табуға, клиенттің коммуникативті дағдысын қалыптастыруға көмектеседі. Топтық жұмысты жүргізу үшін коммуникативті дағдысы бар және ақпаратты түсінетін ұйым керек. Топтық жұмысты жүргізудің тиімді технологиясының бірі *тренинг* жүргізу. Тренингтік сабақ кезінде жеке және топтық жұмыстың тәсілдері қолданылады: шағын лекция, пікірталас, әңгімелесу, видеоматериалдарды қолдану, ойын тәсілдерін қолдану, арттерапия және т.б. [4]

Тренинг жүргізушіден алдын ала тиянақты дайындықты талап етеді: жоспар, бағдарлама құру, 8-10 адамнан тұратын тренингтік топ құру, ұйымдық сұрақтардың шешімін табу, әрекеттің жалпы стратегиясын құру. Келесі стратегиялар қолданылуы мүмкін:

- ✓ нақты бағдарламамен жүретіндей, тренинг бағдарламасын құру (қатысушының рөлі мен уақытын бақылау), тренинг жүргізудің қатал түрі;
- ✓ тақырыптық жүргізу, мұнда жүргізуші тренингтің тақырыбын айтады, мақсат қояды, қатысушылар қызығатындай шағын лекция жүргізеді. Ары қарай қатысушылар өздері қызметін таңдайды немесе жүргізуші бірнеше бағыт бағдар береді;
- ✓ еркін жүргізу, мұнда жүргізуші көлеңкеде тұрады,

қатысушылардың өздері еркін тақырып таңдайды.

Тренингтің кезеңдері:

✓ танысу;

✓ ұйымдасқан сұрақтардың шешімін табу: мақсат қойылады, не қажет, не қажет еместігі анықталады. Жұмыс жүргізудің ең басты ережесі – әркім қалаған уақытта өз ойларын білдіре алады, бірақ ұрыссу, күш көрсету болмауы тиіс;

✓ «топтық сезімдердің» көрінуі, адамдардың бір-біріне деген қауіптену қарым қатынасын жеңу;

✓ нәтиже шығару, алған қорытындыны күткен нәтижемен салыстыру.

Тренингтің құжаттары: күнделік, қатысушының жеке картасы, есеп беру.

*Реабилитациялық жұмыстың қауымдық деңгейі.* Қауымдық жұмыстың мақсаты – анимация, адамдардың өмірлік кеңістігін жандандыру. Қауымдық жұмыс адамдардың өмірлік жағдайының жақсаруына, құрылымдық көшбасшыны анықтауға және бүлдіргіш күштерді жоюға көмектеседі.

Қауымдық жұмыстың әдістемесі – лекциялар, айтыс, әңгімелесу, жаппай акция ұйымдастыру (сенбілік, мерекелік).

Мақсаты – тәрбиелік, насихаттау, үзілістік және т.б.

Акцияны ұйымдастыру үшін алдын ала дайындық керек: мазмұнды, материалдық, ұйымдық. Міндетті түрде волонтерлерді қатыстыру (студенттер, зейнеткерлер, үй шаруасындағы әйел). Волонтерлерге байланысты акцияны ұйымдастыру, олардың бос уақытын ұйымдастыруға, тәрбиелік, тәртіптік, жеке мәселелерін шешуге көмектеседі.

Әлеуметтік педагогтың негізгі технологияларының бірі – қоғаммен араласуы былай болжанады: күш көрсету қажеттілігін анықтау, қайырымдылыққа ынталандыру, кейбір ұйымдардағы қайырымдылық қызметінің жарнамасы, құндылықты насихаттау (экологиялық, көркемдік, моральдық). Қауымдастыққа байланысты негізі құралдар – жаппай ақпарат құралдары (кабельдік теледидар, хабарландыру, шақырту, сауалнама, далалық және телефондық сұхбат) [5].

Сонымен қатар митинг жүргізуге, яғни көптеген адамдардың қатысуымен іс шаралар жүргізу де болады. Мақсат–эмоционалдық күйзелістерді жоғалту, қатысушылардың белгілі бір қызмет мотивациясын орнату. Бұл әдіс белгілі бір нәрсеге қарсы мобилизациялау немесе белгілі бір нәрсені қолдау. Қоғаммен жұмыс жасау үшін маман ұйымдастыру-демонстративті қасиеттерге ие болуы тиіс, ауыртпалықтарды көтере білуі, шынайы болуы қажет және ең негізгісі – өзінің қызметін нақты жоспарлап алуы қажет. Қоғамдық жұмыстың локализациясы көп жағдайда, микро аудандарда жүргізіледі. Қоғамдастықты, ерікті әрекетті тек шаруашылық және экономикалық бағытта ғана қарастырмай, тәрбиелік, дамытушылық, әлеуметтік-мәдени мақсатта отбасына көмек көрсету сферасында жүргізу қажет. Бұндай көмекке әсіресе балаға жағымды қарым-қатынаста бола

бермейтін отбасылар зәру болып келеді. Бұндай жағдайда, қоғам пікірін алға тарту маңызды. Егер отбасы жағдайы төмен, бала қажеттіліктерін қанағаттандыра алмаса, көршілер тарапынан айыптаушылық пен бақылау маңызды болып есептелінеді. Әлеуметтік педагог өзінің қарапайым міндеттерінен бөлек, өкілеттік тарапынан да, әлеуметтік педагогтың көмегін қажет ететін жағдайлар туындайды. Мысалы, одан ата-ана құқығынан айыруын күтеді, сот істеріне байланысты жауапкершіліктерді шешу, ата-аналарға қарсы куәлік беру, кейбір жағдайда адвокат негізінде сөз сөйлеу. Осыдан оның тікелей жұмысынан бөлек, әлеуметтік педагогтың жұмысына басқа да мамандардың қажеттігі туындайды. Әлеуметтік педагогтың міндеті – отбасында қауіпсіздікті орнату, ол өзінің дұрыс әрекет жасап жатқанына нық сенімді болуы тиіс, жұмыс жасайын деп отырған клиентке өзінің мақсатын нақты баяндау. Әлеуметтік педагог отбасымен жұмыс жасауда жаңа әдістер мен тәсілдерді қолдана білуі шарт, бірақ қолданатын әдістері отбасына сәйкес келуі қажет. Басқаларға көмек бере отырып, ол басқа мамандардан тек өзінің мамандақ білімімен ғана ажыратылмауы тиіс, сонымен қатар, өзінің клиентімен қарым-қатынасқа түсуімен де ерекшеленуі тиіс.

1. Барнз Д. Г. *Социальная работа с семьями в Англии: Пер. с англ.* - М., 2001.

2. *Жестокое обращение с детьми / Т.Я. Сафонова, Е. И. Цымбал, Л. Я. Олиференко и др.* - М., 2003.

3. Леннер Б., Тюлефоре И. *Психосоциальная помощь населению: Пер. со швед.* - М., 1999.

4. *Руководство по предупреждению насилия над детьми: Учеб. пособие для психологов, детских психиатров, психотерапевтов, студентов пед. вузов / Под ред. Н. К. Асановой.* — М., 2001.

5. Титаренко В. Я. *Семья и формирование личности.* — М., 1997.

### Резюме

Конкретное содержание социально-педагогической работы с семьей в каждом отдельном случае обусловлено типом ее неблагополучия, а также индивидуальными особенностями данной семейной ситуации. Неблагополучие семьи волнует социального педагога, который, в отличие от специалиста по социальной работе, должен обеспечить и благополучие ребенка тоже. Соответственно социально-педагогическая реабилитация семьи, влияние на внутрисемейную ситуацию направлены, в первую очередь, на обеспечение жизненно важных потребностей ребенка и защиту его базовых прав — права на жизнь и необходимый для полноценного развития уровень жизни.

Этим обусловлено существенное сходство в структуре технологий, которые обязательно включают три уровня: профилактический; диагностический; реабилитационный.

**Ключевые слова:** педагог, педагог специального образования, социальный педагог, структура, технология, семья, уровень

### Summary

The specific content of social and educational work with families in each case due to the



type of its troubles, as well as individual characteristics of the family situation. Trouble family care social educator, unlike the expert in social work, as long as it does not provide the child's welfare. Accordingly, social and pedagogical rehabilitation of the family, the impact on intra situation aimed primarily at ensuring the vital needs of the child and the protection of the basic rights - the right to life and is necessary for the full development of the standard of living.

This has caused substantial similarity in the structure of technologies that are sure to include three levels: preventive; diagnostic; Rehabilitation.

**Keywords:** teacher, special education teacher, social worker, structure, technology, family, level

## **II. МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ (ОВР)**

УДК 376.2

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЦП**

**Н. М. Голуб**- кандидат педагогических наук, доцент кафедры здоровья человека и коррекционного образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, Республика Украина  
[nataly.golub@mail.ru](mailto:nataly.golub@mail.ru)

### **FEATURES OF FORMING OF LEXICO-SEMANTIC COMPONENT OF WRITING-SPEECH ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS WITH CEREBRAL PALSY**

**N. M. Golub**

В статье рассматриваются закономерности и особенности формирования процесса чтения и письма у детей с тяжелыми нарушениями речи. Поскольку нарушения письменной речи связаны с нарушениями устной речи, парциальной несформированностью у детей гностических, мнестических, мыслительных функций,

сочетаются с недостатками мотивационной и эмоционально-волевой сферы, то при использовании дидактических ресурсов, а именно дидактических методов и приёмов, педагоги часто сталкиваются с трудностями, которые описаны в данной статье. В статье рассмотрены особенности коррекционно-развивающей работы с таким контингентом учащихся. Правильный выбор педагогом методов и приёмов работы с учащимися способствует воспитанию у них положительного отношения к процессу обучения, интереса к письменно-речевой деятельности.

**Ключевые слова:** нарушения формирования письменной речи, дети младшего школьного возраста, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи.

Овладение навыками чтения и письма требует достаточного развития у ребёнка устной речи, сенсорных, мнестических, мыслительных процессов, способности усваивать общеучебные и специальные учебные действия с необходимым для этого уровнем саморегуляции и самоконтроля (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, З.И. Калмыкова, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, З.А. Мовкебаева, Е.Н. Российская, М.Н. Русецкая, В.В. Тарасун, Г.В. Чиркина, М.К. Шеремет, Д.Б. Эльконин и др.).

Нарушение формирования письменной речи у учащихся с разными вариантами дизонтогенеза связаны с системным недоразвитием у данной категории учащихся устной речи и несформированностью у них целого ряда других высших психических функций.

Детский церебральный паралич – это тяжёлое заболевание мозга, при котором различные сочетания нарушений двигательных, речевых и других психических функций приводят к своеобразной картине развития ребёнка (Е.Ф. Архипова, Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, В.И. Козьявкин, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская, И.И. Панченко, О.В. Правдина, О.Г. Приходько, К.А. Семёнова, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, М.Я. Смуглин, Л.Б. Халилова, А.Г. Шевцов, М.Б. Эйдинова, N. Votta, P. Votta, S. Kastein и др.).

Воздействие на мозг вредных факторов часто приводит к поражению тех или иных его структур, что, в свою очередь, нарушает созревание и функционирование других мозговых образований и в дальнейшем замедляет формирование у ребёнка интегративной деятельности ЦНС. У многих детей с ДЦП отмечается нарушение формирования тех базовых компонентов психической деятельности, которые необходимы для развития высших психических функций и, соответственно, для развития письменной речи.

Среди речевых нарушений у детей с ДЦП преобладают дизартрические расстройства, которые часто осложняются ОНР. Нередки случаи, когда нарушения речи при ДЦП (дизартрия, алалия) сочетаются с ЗПР или

умственной отсталостью, что значительно утяжеляет картину развития психо-речевой сферы детей. У многих младших школьников, страдающих ДЦП, имеют место нарушения чтения и письма, которые отличаются широкой симптоматикой, с преобладанием смешанных форм дислексии, дисграфии (Н.И. Владимирова, Э.А. Данилавичюте, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, Г. Сятка-Высоцка и др.).

В данной статье характеризуются недостатки лексической стороны устной и письменной речи младших школьников с ДЦП. Лексико-семантический компонент письменно-речевой деятельности отражает состояние активного и пассивного словаря детей в их устной речи, а также особенности и трудности осуществления ими ряда мыслительных операций в процессе чтения и письма. Это нужно учитывать и в коррекционной работе.

Следует подчеркнуть, что в норме формирование интегративной деятельности нервной системы обеспечивает тесную связь непосредственных ощущений и впечатлений с их словесным обозначением и обобщением. Функциональные образования, связанные с усвоением слов, становятся основными (базовыми) элементами внутриречевых механизмов, на основе которых организуются процессы более высокого уровня (Ch. Cofer, D. Foley, 1942; G. Razran, 1949; О.С. Виноградова, Н.А. Эйслер, 1959; Т.Н. Ушакова, 1967). Как отмечает Т.Н. Ушакова [4, с. 19], результатом развития связей между словесными сигналами становится новый уровень обобщения и отвлечения с помощью слов, появляются слова, значение которых определяется не непосредственными впечатлениями, а через связь с другими словами – так создаётся основа для формирования понятий.

Ведущая роль в формировании словесных понятий принадлежит синтагматическим, ситуативным, образно мотивированным и детерминированным связям между словами, которые спонтанно устанавливаются ребёнком в процессе его взаимодействия с окружающими. По мере накопления (кумуляции) значений слов происходит выделение во всех контекстуально обусловленных вариантах инвариантного смысла, который и определяет то или иное словесное понятие [3, с. 8].

Процесс развития речи тесно связан с развитием мышления, поскольку усвоение языковых средств происходит путём обобщения и категоризации предметов и явлений окружающего мира, единиц и закономерностей языковой действительности. С усвоением категориальной соотнесённости слов происходит структуризация семантических полей (определяется их ядро и периферия), осуществляется развитие лексической системности, формируются словесные понятия с более высокой степенью интеграции (обобщения). Это улучшает способности восприятия, комбинирования и структурирования той информации, которую получает индивид в процессе овладения общественно-историческим опытом (Б.Г. Ананьев, Л.С.

Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Б.А. Серебрянников, Д. Слобин, Е.Ф. Соботович, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.).

Рассмотрев ключевые аспекты формирования лексики в норме, отметим то, что у детей с ДЦП развитие лексической стороны речи имеет ряд особенностей. Словарь отличается крайней бедностью, дети плохо дифференцируют лексические единицы по их семантическим признакам, не умеют пользоваться синонимическими и антонимическими средствами языка для более точной передачи мысли. Они гораздо реже по сравнению со своими здоровыми сверстниками используют в речи прилагательные, местоимения, наречия. Ограниченность слов, обозначающих действия, сдерживает развитие предикативной функции речи, на основании которой формируется внутренняя речь и умение излагать собственные мысли. Отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к неоправданным смысловым заменам, к ошибкам при выборе слова [2, с. 32-33].

Фактором, который ограничивает развитие лексики детей с ДЦП, часто является недостаточный уровень развития у них познавательной деятельности вследствие стойких двигательных нарушений. Запаздывание в формировании установочных рефлексов и локомоторных функций приводит к отставанию в развитии практических действий и усвоению сенсорных эталонов, ограничению продуктивных контактов с окружающим миром, к низкому уровню развития коммуникативной деятельности. В результате у школьников с ДЦП (речь идёт о детях, обучающихся по массовой программе), отмечается замедленное и своеобразное развитие мыслительных процессов (Н.Н. Малофеев, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, Л.Б. Халилова).

У детей с ДЦП, которые страдают дизартрическими расстройствами, включается ещё один патогенетический фактор недоразвития лексического строя речи: нарушение речевых кинестезий может обуславливать недостаточную прочность запоминания слов, что приводит к тому, что в момент высказывания нарушается максимальная вероятность всплывания нужного слова. Отмечаются затруднения введения лексической единицы в систему синтагматических связей и парадигматических отношений. За счёт общих нарушений мозговой деятельности могут возникать специфические трудности в выделении существенных и торможении побочных связей, что приводит к трудностям выбора более точных лексических единиц [1, с. 128].

У большинства дизартриков имеет место системное недоразвитие речи (ОНР при отсутствии интеллектуальных недостатков). При этом нарушения формирования лексического строя проявляются в ограничении словарного

запаса, резком несоответствии объёма активного и пассивного словаря, в неверном использовании слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации нужного слова. Проявления неточности или неправильного использования слов в детской речи разнообразны, что связано с трудностью определения детьми существенных признаков в их значении. В одних случаях дети используют слова в очень широком смысле, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети применяют слово лишь в определённой ситуации, поэтому его понимание и использование носит ситуативный характер. Специфическими особенностями лексики детей с дизартрией является большое количество немотивированных ассоциаций, недостаточная структурная организация и малый объём семантического поля, ограниченное количество смысловых связей слова (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович). Неумение пользоваться средствами словообразования вызывает трудности в поиске вариантов слов, детям не всегда удаётся образовывать новые для них слова с помощью суффиксов и префиксов (Е.Ф. Соботович).

Таким образом, характеризуя особенности формирования лексико-семантического компонента речи учащихся с ДЦП, обучающихся по программе массовой школы, следует указать на те факторы, которые тормозят его развитие: ограничения в формировании социально-коммуникативного опыта; недостаточность познавательной деятельности, что связано как с двигательными, отдельными психическими, речевыми нарушениями детей, так и в определённой мере со сниженным интеллектуально-креативным потенциалом самого детского коллектива интернатного учреждения (в классе, где большинство детей отстаёт в своём развитии по тем или иным показателям, гораздо более низкими являются возможности обмена между детьми опытом познавательной деятельности, редкими выявляются ситуации обсуждения учебной информации, научения детьми друг друга чему-то новому без участия педагога).

Низкая продуктивность усвоения программной информации и новой лексики на уроках нередко связана как с особенностями мыслительной деятельности учащихся с ДЦП (сужение арсенала познавательных действий; замедленность, инертность, стереотипность мыслительных операций), так и с нервно-психической слабостью (церебрастенический синдром), к этому иногда добавляются сопутствующие нарушения слуха, зрения, патохарактерологические особенности отдельных учеников. Затруднительной нередко оказывается и организация работы детей с ДЦП с тем дидактическим речевым материалом, который предлагается для обучения

учащихся по массовой программе (материал рассчитан на здоровых детей, на достаточно большой объём и высокий темп учебной работы при прохождении программных тем). Сложные для детей учебные тексты часто нужно адаптировать или предварять объяснениями, словарной работой, что требует дополнительного времени и, соответственно, сопряжено с риском психоэмоциональной перегрузки учащихся.

Недостатки лексико-семантического компонента как устной, так и письменной речи особенно ярко проявляются в работе с текстами: при восприятии и понимании текстов, самостоятельном продуцировании детьми связных высказываний. Восприятие текста и понимание прочитанного осложняется тем, что дети часто не знают многих слов или не улавливают оттенков их значений в определённом контексте, что, в целом, негативно сказывается на выделении ими различных логических связей, основной мысли текста, фиксации тех характерных особенностей, деталей, которые определяют понимание темы, идеи произведения, эмоционального состояния и поведения персонажей. Что касается продуцирования детьми связных высказываний, то такая работа представляется ещё более сложной, поскольку подразумевает самостоятельный поиск и использование лексико-грамматических средств в соответствии с замыслом и правилами его реализации (при этом выраженные трудности выявляются и при передаче содержания, и при выборе наиболее адекватных для этого языковых средств).

Что касается письменной-речевой деятельности учащихся с ДЦП, то недостатки её лексико-семантического компонента непосредственно отражают недоразвитие лексического строя устной речи и недостаточный уровень развития мыслительной деятельности детей. Кроме того, у детей с нарушениями письменной речи они усугубляются трудностями формирования графических образов слов. Замедленное, трудоёмкое написание слов (из-за парезов, нарушений тонуса мышц руки, статической и динамической координации мышечного аппарата верхнего плечевого пояса, недостатков зрительных функций) нередко сочетается с разнообразными фонемо-графическими ошибками – в результате ребёнок затрудняется прочитать и узнать то, что им написано.

В отношении особенностей выполнения письменных лексических заданий необходимо отметить следующее: для детей характерна низкая познавательная активность и самостоятельность. Им трудно выделить ориентировочную основу действий и опираться на неё при выполнении задания, то есть планировать и выполнять действия в соответствии с

определённым алгоритмом, удерживать в памяти цель выполняемого задания, сопоставлять цель с полученным результатом, находить и исправлять допущенные ошибки. При столкновении с трудностями у детей, как правило, резко снижается интерес, они проявляют пассивность и часто равнодушны к результатам своей деятельности.

С целью коррекции недостатков лексико-семантического компонента устной речи и письменно-речевой деятельности, а также формирования у учащихся с ДЦП мыслительных процессов целесообразно использовать самостоятельные задания с обязательным оречевлением их результатов, обоснованием детьми выбранных или самостоятельно подготовленных вариантов ответов. При подготовке к выполнению задания необходимо актуализировать знания и представления детей об окружающей их действительности. Целью и результатом работы должно быть уточнение, расширение, активизация словаря, развитие у детей мышления.

В логокоррекционной работе необходимо опираться на те возможности, которые даёт письменно-речевая деятельность: в первую очередь, это визуализация речевой продукции, которая позволяет зафиксировать и сделать предметом наблюдения, изучения различные семантические и логико-грамматические связи между словами, что способствует развитию мыслительной деятельности, усвоению учащимися языковых закономерностей и норм.

Выполнение нижепредставленных заданий учитывает особенности детей с ДЦП и предполагает элементарные практические действия: подчеркнуть нужное слово, соединить линией слова или части фразы, которые соответствуют друг другу по смыслу и т.д. Такие задания удобно использовать в работе с детьми, которые имеют трудности в написании речевого материала из-за двигательных, сенсорных недостатков (для некоторых учащихся необходимо увеличивать шрифт печатной продукции).

В заданиях № 1-3 (см. ниже) детям предлагается в каждом ряду исключить лишнее слово. В задании № 1 внимание акцентируется на дифференциации видовых и родовых понятий. В задании № 2 дети учатся дифференцировать значения слов-прилагательных, обозначающих различные признаки предметов (цвет; величину; пространственные параметры, которые можно измерить: высоту, длину, толщину), настроение и качества людей. В задании № 3 среди родственных слов учащиеся должны исключить похожее на них по звуко-буквенной структуре неродственное слово.

Задание № 1. Исключи лишнее слово.

Сорока, ворона, бабочка, дятел.

Лиса, соловей, волк, заяц.

Муравей, муха, пчела, скворец.

Медведь, тигр, жираф, кролик.

Задание № 2. Исключи лишнее слово.

Голубой, зелёный, маленький, сиреневый.

Светлый, высокий, короткий, тонкий.

Весёлый, красивый, печальный, грустный.

Смелый, молодой, храбрый, отважный.

Задание № 3. Исключи лишнее слово.

Поле, поливать, поля, полевой.

Лететь, летучие, лето, вылетел.

Дорога, дорожный, дорогая, придорожная.

Мокнут, мочёные, замочить, замочек.

В заданиях № 4-6 детям предлагается закончить предложения, выбрав подходящее слово из тех, которые подаются в скобках (при необходимости педагог помогает учащимся актуализировать свои знания, представления и осуществить дифференцированный выбор слова). При проверке выполнения заданий важно обосновать целесообразность использования выбранного слова. Необходимо обсудить невозможность использования других слов, объяснить, почему они не подходят.

Задание № 4. Закончи предложения.

1. Чтобы не заблудиться в лесу, школьники взяли с собой (часы, телефон, компас, термос, фонарь, учебник).

2. В лесу дети вдоволь напились воды из (крана, источника, фонтана, бочки, бутылки).



3. Туристы долго переходили по мосту через (море, ручей, океан, реку, лужу).

Задание № 5. Закончи предложения.

1. Заиграла музыка и артисты цирка вышли на (сцену, подиум, площадку, арену).

2. В цирке со львами выступает (эквилибрист, клоун, фокусник, дрессировщик).

3. Под куполом цирка показывает свой номер (фокусник, воздушный гимнаст, жонглёр, наездник).

Задание № 6. Закончи предложения.

1. За звёздами в телескоп наблюдает (агроном, архитектор, астроном, учитель).

2. Здания проектирует (инженер, архитектор, учитель, банкир).

3. Чтобы заниматься своим делом, альпинист едет в (село, горы, пустыню, джунгли).

4. Аквалангист мечтает о новых (фильмах, книгах, озёрах, морях).

В заданиях № 7-12 учащимся предлагается соединить подходящие по смыслу пары слов или части фразы. При выполнении заданий № 7-9 целесообразно обратить внимание на использование слов «ползёт», «бежит» (например, «муравей ползёт» – из-за того, что муравей очень маленький, он при перемещении преодолевает совсем небольшие расстояния; «черепаша ползёт» – движется очень-очень медленно; глаголы могут использоваться и в переносном значении: «время ползёт» – ход времени изменить нельзя, но иногда человеку кажется, что оно идёт очень медленно, долго тянется, иногда время, наоборот, «бежит»). В заданиях № 10-12 внимание акцентируется на антонимических, синонимических средствах языка. В задании № 10 особое внимание необходимо уделить уточнению значения прилагательных, обозначающих качества, настроение, особенности поведения людей. Со словами, обозначающими положительные качества, целесообразно устно составить предложения (например, «Вову называют трудолюбивым, потому что он добросовестно выполняет все домашние задания» и т.д.).

Задание № 7. Для каждого слова в левом столбике найди подходящее слово в правом столбике, соедини их.

Муравей	летает
белка	бежит
ласточка	порхает
гепард	ползёт
бабочка	скачет

Задание № 8. Для каждого слова в левом столбике найди подходящее слово в правом столбике, соедини их.

Бабушка	крадётся
мальчик	ползёт
черепаха	бежит
кошка	идёт

Задание № 9. Соедини части фразы по смыслу.

Время ползёт,    когда дело интересное, увлекательное.

Время бежит,    когда занятие скучное.

Задание №10. Соедини существительные, противоположные по смыслу.

Друг	ночь
зима	беда
день	враг
радость	лето

Задание № 11. Соедини прилагательные, противоположные по смыслу.

Грустный	ленивый
умный	лживый
трудолюбивый	весёлый
правдивый	глупый

Задание № 12. Соедини близкие по смыслу существительные.

Врач	Отчизна
актёр	боец
Родина	доктор
солдат	артист

Таким образом, в процессе обучения ребёнок овладевает системой понятий. Он усваивает их не только в процессе своей практической деятельности, но и на основе обобщенного и отраженного в учебных предметах общественно-исторического опыта. Овладение определённым кругом понятий является активной деятельностью, которая помогает ребёнку осознать общие, наиболее существенные свойства как внеязыковой, так и языковой реальности.

У детей с ДЦП формирование лексического строя имеет некоторые особенности, что часто проявляется в замедленном темпе накопления пассивного и активного словаря, наличии большого разрыва между ними, проявлениях неточного или неправильного использования слов по их значению. Что касается лексико-семантического компонента письменноречевой деятельности детей с ДЦП и нарушениями письменной речи, то его недоразвитие часто имеет более выраженный характер. Кроме недостатков устной речи его развитие замедляют трудности формирования графических образов слов из-за двигательных и отдельных сенсорных нарушений, наличие большого количества разнообразных фонемо-графических ошибок. Выраженными также являются смысловые ошибки детей при употреблении слов различной степени обобщения, при различении близких по значению слов, выборе лексем, обозначающих более тонкие, дифференцированные признаки предметов, явлений. Замедляет формирование лексико-семантического компонента письменноречевой деятельности низкая познавательная активность и самостоятельность детей, недостаточный уровень сформированности у них навыков саморегуляции и самоконтроля.

С целью формирования у учащихся лексико-семантического компонента устной речи и письменноречевой деятельности целесообразно шире использовать самостоятельные виды работы с развёрнутыми формами и способами контроля их выполнения. Содержание лексических заданий должно способствовать развитию у детей как словарного запаса, так и мыслительных процессов, стимулировать их познавательную активность,

уточняют и расширяют их знания и представления об окружающем мире.

1. *Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.*

2. *Малофеев Н.Н. Характеристика лексического запаса у учащихся с церебральным параличом / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1985. – № 1. – С. 29-33.*

3. *Соботович Є.Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку /Є.Ф. Соботович // Теорія і практика сучасної логопедії: Зб. наук. праць: Вип.2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – С. 3-17.*

4. *Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии /Т.Н. Ушакова //Психологические и психофизиологические исследования речи /Отв. ред. докт. псих. наук Т.Н. Ушакова. – М.: Наука, 1985. – С.13-26.*

#### Summary

The article examines regularities and peculiarities of the reading and writing process in children with severe speech disorders. Since violations of written speech associated with disorders of oral speech, partial deficiency in children of gnostic, mnemonic, mental functions, combined with impaired motivational and emotional-volitional sphere, when using didactic resources, namely didactic methods and techniques, teachers often face difficulties described in this article. The article discusses the features of correctional and developing work with such contingent of pupils. The correct choice of methods and techniques helps educate in pupils of a positive attitude to learning, of interest in writing speech activity.

**Keywords:** impaired formation of written speech, the children of primary school age, pupils with severe speech disorders.

#### Түйін

Жазбаша сөйлеу бұзылыстары ауызша сөйлеу бұзылыстарына байланысты болғандықтан, балаларды гностикалық, мнестикалық, ойлау қызметтерінің парциалды қалыптаспауы, мотивациялық және эмоционалды-ерік аймағының жетіспеушіліктерімен үйлесе отырады да, керісінше дидактикалық ресурстарды, соның ішінде дидактикалық әдіс-тәсілдерді қолдану барысында педагогтар мақалада сипатталған қиындықтарға жиі ұшырайды. Мақалада бұл контингенттегі білім алушылармен түзете-дамытушы жұмыстардың ерекшеліктері қарастырылады. Педагогтың білім алушылармен жұмыстың дұрыс әдіс-тәсілдерін таңдау оларда жазбаша-сөйлеу әрекетіне қызығушылықты, оқыту үрдісіне жағымды қарым-қатынастың қалыптасуына жағдай жасайды.

**Кілтті сөздер:** жазбаша сөйлеу қалыптасуындағы бұзылыстар, кіші мектеп жасындағы балалар, күрделі сөйлеу бұзылыстары бар кіші мектеп жасындағы балалар.

## **ЖИІ КЕЗДЕСЕТІН ЖҮЙКЕ АУРУЛАРЫНЫҢ ТҮРЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ЖІКТЕЛУІ.**

**А.А. Тайжан**, *м.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, [sozba14@mail.ru](mailto:sozba14@mail.ru)*

**Д.Қ. Байдосова** *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы.*

## **TYPES OF COMMON DISEASES OF THE NERVOUS SYSTEM AND THEIR CLASSIFICATION.**

**A.A .Tayzhan, D.K. Baydosova**

Жоғарғы жүйке жүйесі тарапынан болатын әртүрлі аурулардың себептері мен белгілері дефектолог мамандар үшін білу өте маңызды. Балалармен жұмыс істей отырып, осындай аурулардың белгілерін де кезінде байқап, қажетті шаралар қолдана алуы дефекторлогтарға өте қажет. Сонымен қатар жүйке ауруларының алдын-алу шараларын да білуі керек. Жүйке жүйесінің ауруы бар сырқат баланың жағдайын түзетуге дәрігер, ата-ана және мұғалім тығыз байланыста қызмет етсе, көптеген жетістіктерге жетуге болады.

Ұсынылып отырған мақаланың мақсаты – жас педагог - дефектолог маманға, жұмысы барысында, жүйке ауруларының түрлерімен, олардың жіктелуімен, клиникалық көрінісімен жүйелі түрде есіне түсіру үшін мәлімет беру.

**Негізгі ұғымдар:** менингит, ми қабаты, ми, нейрон, менингококк,энцефалитпен,менингоэнцефалит , нейроинфекциялар, гидроцефалия.

Жүйке жүйесінің ауруларының арасында жиі кездесетін аурулар жұқпалы (инфекциялық) аурулары. Арнайы мектептерге ауыстыруды қажет ететін оқушылар тобына көбінесе менингитпен, энцефалитпен, менингоэнцефалитпен және нейроинфекцияның басқа да түрлерімен ауырып шыққан балалар жатады. Кейде мерезбен (сифилис), құрт ауруымен (туберкулез), сонымен қатар ревматизммен науқастану нәтижесінде пайда болған нерв жүйесінің әртүрлі зақымдануы бар балалар кездеседі.

Аурудың қоздырғышы негізінен нерв жүйесін зақымдайтын микробтар мен вирустар болып табылады. Оларды клиникада *нейроинфекциялар* деген ортақ атаумен біріктіреді. Кейде нерв жүйесі екіншілік түрде, яғни бірқатар жалпы инфекциялар әсерінің нәтижесінде, зақымдануы мүмкін.

Атап өтілген аурулармен науқастанып шыққан балаларда көру, есту, сөйлеу, ақыл-ой сияқты әртүрлі нейропсихикалық қызметтердің бұзылуы жиі байқалады. Бұл бұзылыстар кейде тұрақты сипат алып, осындай балалардың қалыпты мектепте оқуына кедергі болады.

Аурудың нәтижесінде дамиды патологиялық симптомдардың ерекшеліктері бірқатар жағдайларға байланысты болады: ауруды шақырушы әсердің күшіне, ауру процесінің орналасуына, организмнің қорғаныс күшінің қандай дәрежеде екендігіне және т.б. Осы орайда баланың бұл сырқатпен қанша жасында науқастанғанының маңызы зор. Бақылаулар көрсеткендей, ерте жаста сырқаттанған жағдайларға аурудың аяғында болатын зардаптардың ауырлығы, әсіресе психикалық қызметтердің дамымай қалуы, тән. Ал кейінгі жаста науқастану кезінде ауру салыстырмалы жеңіл түрде өтеді де, мидың компенсаторлық мүмкіндіктері есебінен оң өзгерістер тезірек байқалады.

Енді жиі кездесетін жұқпалы жүйке ауруларының - менингиттің - белгілері мен жіктелуіне тоқтайық.

*Менингит* – ми қабықтарының қабынуы. Бұл ауруды әртүрлі бактериялар шақыруы мүмкін, бірақ көбінесе кокктар тобы (менингококктар, стрептококктар, пневмококктар) шақырады. Менингиттің ең жиі кездесетін түрі цереброспиналдық менингит болып табылады, оны менингококктардың ерекше тобы қоздырады. Бұл ауру көбінесе қысқы және көктемгі уақытта эпидемиялық өршу түрінде таралады.

Менингококктық инфекцияның көбею ошағы мен таралу көзі жұқтырылған адам болып табылады. Сыртқы ортада аурудың қоздырғыштары (менингококктар) күн сәулесінің, температураның әсерінен тез жойылады. Сау балалардың мұрнының шырышты қабатында олар біраз уақыт сақтала алады, міне осыған байланысты *бациллатасымалдаушылық* кездеседі.

Жұқтыру бацилла тасымалдаушының мұрын шырышы онымен қатынас жасаған басқа балалардың терісіне немесе шырышты қабаттарына

түскен кезде болады (ойнау кезінде, сүйіскенде, бациллаласымалдаушы қолданған ортақ сүлгі, беторамал және т.б. заттар арқылы).

Аурудың жедел кезеңіне өзіндік сипаттағы көрінісі тән болады. Әдетте ауру дене қызуының жоғарылауынан басталады, сонымен қатар құсу, терінің бөртуі, қатты бас ауыру ұстамасы, кейде естен тану байқалады,

Науқас адамның айрықша дене қалпында болуы осы ауруға тән белгі болып табылады: желке бұлшық еттерінің патологиялық керілуіне байланысты басы артқа қарай шалқаяды (желкенің тартылуы), науқас тізе буындарында жартылай бүгілген қалыптағы аяқтарын ішіне жинап алып жатады (Керниг симптомы), тері сезімталдығы жоғарылаған болады (гиперестезия), жарыққа шыдамсыздық байқалады.

Жедел кезеңнің ұзақтығы, аса жедел және созылмалы түрлерін есепке алмағанда, әдетте 1-2 аптаны құрайды, одан кейін науқастың жазылуы немесе өлуі мүмкін. Бұрынғы кезде менингиттен қайтыс болу көрсеткіші 25%-дан 50%-ға дейін еді. Антибиотиктердің және басқа дәрілердің қолданылуына байланысты аурудың ұзақтығы едәуір азайып, өлім көрсеткіші күрт төмендеді. Қазыргы кезде резидуальдық (қалдықтық) құбылыстардың көрінісі жеңілірек дәрежеде білінетін болды.

Менингитке әртүрлі асқынулардың дамитындығы тән. Ол асқынулар аурудың жедел ағым кезеңінде пайда болуы мүмкін немесе ауру біткеннен кейін қалдықтық құбылыс түрінде анықталуы мүмкін. Мысалы, ауру барысында балаларда тырысу ұстамасы пайда болуы мүмкін, бұл патологиялық процесстің тікелей ми затын зақымдағандығын көрсетеді. Қабыну процесі ми қабықтарынан шеткі нервтерге (есту және көру нервтеріне, сирек жағдайда сыртқа әкеткіш және үштік нервтерге) таралып, сәйкес клиникалық көрініс береді. Өте ерте кезеңде – жедел сиптоматика шыңында – гидроцефалдық синдром дамиды. Ол кейіннен науқастың жасына және сырқаттың ауырлық деңгейіне қарай әртүрлі дәрежеде сақталып қалады.

Соңғы жылдары цереброспиналдық менингиттен соң ақыл-ойдың төмендеуі сиректеу кездеседі; жиірек көңілкүй-жігер саласының және мінездің бұзылыстары анықталады. Сонда да, ерте жаста болған менингиттен кейін ақыл-ойдың жетіспеушілігі әлі күнге дейін кездеседі, бұл қабыну процесінің мидың дамуын тежеуіне байланысты болады. Көңілкүй-жігер саласы мен мінез тарапынан байқалатын ауыр өзгерістер кейде психопатия тәрізді мінез-құлық сипатын алатын жоғары қозғыштықпен, күйіп-

піскіштікпен (аффекттерге, яғни ашуға бейімділік) білінеді. Аталған ерекшеліктер ерте жастағы менингиттің ауыр салдарының бірі – су ми – (гидроцефалия) кезінде әсіресе ауыр түрінде көрінеді.

Одан кейінірек жастағы менингиттен кейін дамитын жоғарғы нерв қызметінің бұзылыстары да бірқатар патологиялық ерекшеліктермен сипатталады. Алайда олар әлсіздеу білінеді. Бұл уақытша сипаттағы және өзіндік астения түрінде өтетін ақыл-ой бұзылыстары: балалар өте алаңғасар болады, басының ауырғандығына шағым жасайды, тез шаршайды, кейде есте сақтау қабілеті төмендейді.

Менингит құлақтығы іріңді қабыну процесінің нәтижесінде де дамуы мүмкін (отогендік менингит). Менингиттің туберкулездік және мерездік түрлері де кездеседі. Бірқатар жағдайларда менингит тек қана ми қабықтарының қабынуымен шектелмей, ми затына да таралып, ол жерде әртүрлі патологиялық процестерді шақырады (*менингоэнцефалит*).

Менингиттен кейін есту мен көрудің бұзылыстары түріндегі қалдықты салдар байқалатын балалардың айтарлықтай бөлігі арнайы мектептерде оқуы тиіс (керендерге, нашар еститіндерге, соқырларға, нашар көретіндерге арналған). Олардың аздаған бөлігі көмекші мектептерге барады. Ал уақытша және жеңіл ақыл-ой бұзылыстары болған балалар сәйкес шаралар жүргізілген жағдайда қалыпты мектепте қалады.

Менингиттің қоздырғыштарының бірі эпидемиялық паротит вирусы болуы мүмкін. Бұл ауруда құлақ маңы сілекей бездерінің аздаған жергілікті қабынуы немесе айтарлықтай ауқымды қабынуы байқалады. Науқастар 5 – 10 жаста болады және көбінесе ер балалар ауырады. Ауру жедел өтеді, барлық менингеалдық симптомдар анықталады. Жұлын сұйықтығын тексергенде оның аздап сұйытылғандығы (формалық элементтер санының азаюы) байқалады, сұйықтық мөлдір болады, үлкен қысыммен ағып шығады. 2 – 3 аптадан кейін симптомдар жойыла бастайды, бірақ гипертензиялық синдром және емдеуді қажет етуші астениялық жағдай әлі де болса сақталады.

Түрлі жұқпалы аурулар нерв жүйесінің жағдайында із қалдырады. Әртүрлі асқынулардың дамуы мүмкін. Олардың дәрежесі себепші фактордың (аурудың қоздырғышының) өсіп келе жатқан организмге әсер ету мерзіміне (құрсақ ішілік кезеңде, әлде туғаннан кейін ауырды ма), диагноздың дер кезінде қойылуына және ем шараларының сәйкестігіне байланысты.



Жүйке ауруларының клиникасында әртүрлі сырқаттардың салдары ретінде микроцефалия мен гидроцефалия, ақыл-ой кемістігі (*олигофрения немесе кемақылдылық*), көрудің, естудің, сөйлеудің, қимыл-қозғалыстың бұзылыстары және басқа да психопатологиялық бұзылыстар қарастырылады.

***Инфекциялық себептерге байланысты кемақылдылық (олигофрения)***. Кемақылдылықтың мұндай түрі ең жиі кездеседі. Бұл жағдайдағы себеп баланың құрсақішілік кезеңде немесе туғаннан кейін нейроинфекциямен ауыруы болып табылады. Кемақылдылықтың бұл түрі бірқатар жағдайда моториканың (қимыл-қозғалыстың) бұзылуымен және көңіл-күй жағынан байқалатын теріс өзгерістермен қатар өтеді, бұл қыртыс асты түйіндердің зақымдануымен байланысты болса керек. Кейбір жағдайларға жоғары қозғыштық, бейберекет қимыл синдромдары, жағымсыз әуестіктердің айқын білінуі, қатты ашушаңдық тән болады. Ал басқа жағдайларда жалпы тежелгендік, енжарлық орын алады (торпидтік түрлерінде). Салыстырмалы жеңіл жағдайларда, әсіресе қабыну белгілері онша айқын болмаса, ал инфекцияның жағымсыз әсері аса қатты білінбейтін интоксикациямен шектелсе, атап кеткен симптоматика әлсіздеу дәрежеде көрініс алады.

Жоғарғы нерв қызметінің бұзылуы дамиды нерв жүйесінің энцефалит, менингоэнцефалит, энцефаломиелит сияқты қабынулық және токсикалық зақымдануын шақыратын инфекциялық аурулардың қоздырғыштарының табиғаты алуан түрлі болуы мүмкін.

Баланың токсоплазмозбен ауыруы нәтижесінде болған кемақылдылық жағдайлары да белгілі. Бұл протозойлық инфекция нерв жүйесін энцефалит, менингоэнцефалит түрінде зақымдайды. Кейіннен бұл ақыл-естің артта қалуымен, көздің торлы қабығының зақымдануымен сипатталып, соқырлыққа әкеліп соғады.

***Гидроцефалия (су ми)***. Бұл ауру кезінде ми қарыншаларындағы немесе ми қабықтарының астында болатын кеңістіктегі ми сұйықтығы (ликвор) көлемінің патологиялық артуы болады.

Су ми көбінесе құрсақішілік кезеңде немесе өте ерте жаста орын алған ми мен оның қабықтарын зақымдайтын қабынулық немесе токсикалық процестерден кейін пайда болады. Ең жиі себеп менингит және сифилис болып табылады. Соңғы жылдары туу кезінде болатын жарақаттардың себепшілік маңызы ерекше атап көрсетілуде. Айтып өткен зиянды әсерлер ми қарыншаларында орналасқан, ми сұйықтығын жасап шығаратын тамыр

өрімдерін тітіркендіреді, сөйтіп ми сұйықтығының мөлшері артады. Сонымен қатар қабыну нәтижесінде қарыншаарлық өзектердің бітелуіне немесе ликворды сіңіруші аппараттардың бітелуіне байланысты сұйықтықтың кері ағуы қиындайды. Осылайша ликвор тұйық кеңістікте жиналады да, шығатын жол таппай, миды қысады, ал ми өз кезегінде бас сүйегіне қысым жасайды. Сәбилерде бас сүйегінің тігістері әлі толығымен сүйектеніп, бітіспегендіктен, бас сүйегінің көлемі қатты ұлғаяды. Сұйықтықтың жиналуы, оның қалыпты айналымының бұзылуы ми жасушаларының қызметіне патологиялық әсерін тигізеді.

Гидроцефалияның белгілері бас сүйегінің үдемелі ұлғаюымен және өзіндік нейропсихикалық өзгерістермен білінеді.

Нерв жүйесінде әдетте бас-ми нервтері тарапынан бірқатар патологиялық симптомдар байқалады. Мысалы, көру және есту нервтерінің зақымдануына байланысты көру мен есту өткірлігінің төмендеуі мүмкін, парездер мен параличтердің (салдың) дамуы мүмкін. Психика өзгерістерінің де өзіндік ерекшеліктері болады. Мұндай балалар үлкендерге жақсы жағынан қатты еліктейді де, өте дамыған және жетілген бала сияқты әсер қалдырады. Олардың кейбірінде жекелей музыкалық немесе сурет салу қабілеттері дамиды. Сөйлеу тарапынан да өзіндік ерекшеліктер байқалады – айрықша мәнерлеп сөйлеу, сөз ұяқастарын, суыртпа, әзіл сөздерді қосып сөйлеу.

Кейде гидроцефалия онша қатты білінбеген болады, ондай жағдайларды *гидроцефалдық синдром* деп атайды. Бұл синдром тек нейроинфекциядан кейін емес, сонымен қатар жарақат процесі нәтижесінде де болуы мүмкін (туылу кезіндегі бас-ми жарақаты). Мұндай жағдайларда балаларды тексеру кезінде бас өлшемдерінің ұлғаюы, бастағы тері асты тамырлар торының аса дамығандығы байқалады. Бұл ми қантамырларындағы және ликвор жүйесіндегі іркілу құбылыстарын көрсетеді. Неврологиялық статусында жалпы және артикуляциялық қозғалыстары тарапынан жайылмалы неврологиялық симптоматика анықталады. Балалар оқу жүктемесін атқарған кезінде бас ауыруына, бас айналуына және тез шаршағыштығына шағым жасайды. Гидроцефалия синдромы бар кейбір балалар мазасыз, сабырсыз болады. Белсенді зейінінің тұрақсыздығы, тез сарқылуы байқалады, жадысы механикалық сипат алады. Логикалық ойлауы жеткіліксіз дәрежеде болады да, бұл баланың мектеп бағдарламасы бойынша оқуын қиындатады. Кейбір балалар ақыл-ой жұмысына қатысты жүктемеден соң селқос, салбыр боп қалады, бұл да оқытуды қиындатады. Осындай

балалардың барлығы емделуі тиіс және анықталған қиындықтарына сәйкес арнайы оқытуды талап етеді.

**Психикалық дамудың тежелуі.** Орталық жүйке жүйесінің органикалық бұзылыстарынан кейін ми қыртысының әртүрлі дәрежедегі кемістіктері болатын кемақыл балалардан басқа, мектеп тәжірибесінде дамуы бойынша артта қалған және үлгерімі төмен балалар да кездеседі. Кейде оларды нағыз кемақылдармен қосып, көмекші мектептерге жібереді. Бұл, әрине, дөрекі медициналық және педагогикалық қателік. Педагогтар мен дәрігерлердің бақылаулары көрсеткендей, көмекші мектепке қабылданған мұндай балалардың даму қарқыны әртүрлі уақыт мерзімінде түзеледі де, олар көмекші мектеп оқушыларының негізгі контингентіне тіпті де сәйкес келмей қалады. Осындай, қате түрде көмекші мектептерге қабылданған балаларды клиникалық-педагогикалық тексеру олардың әртүрлі себеппен психикалық дамудың уақытша тежелуімен науқастанғандығын анықтайды. Бұл көбінесе ми ауруларына шалдықпаған немесе өте жеңіл дәрежеде шалдыққан балалар (мысалы, жеңіл бас-ми жарақаттары, интоксикациялар және т.б.). Көмекші мектептердің оқушылар құрамын тексеру дамудың төменде келтірілген мынандай уақытша түрлерін бөліп шығаруға мүмкіндік берді.

1. Жеңіл түрде өткен орталық жүйке жүйесінің жарақаттық немесе токсикалық зақымдануларының салдарынан болған астениялы балалар. Бұл топқа көбінесе миды зақымдайтын ауру (орталық жүйке жүйесінің жарақаттары, интоксикациялары) әлсіз дәрежеде өткендіктен қыртыс құрылымдарында айтарлықтай бұзылыстар шақырмаған балалар жатқызылады (қыртыстағы ондай әжептеуір бұзылыстар кәдімгі олигофрениялық синдром беретін энцефалиттер мен бас-ми жарақаттарының ауыр түрлеріне тән болады). Алайда нейродинамика, яғни үлкен ми сыңарларының қыртысындағы физиологиялық процестер, белгілі дәрежеде бұзылған болады. Зерттеулер көрсеткендей, бұл жерде нерв процестерінің арасындағы тепе-теңдіктің бұзылуы, олардың өту жылдамдығының өзгеруі (лабильдік немесе тез аутқушылық және инерттілік, яғни жылжығаннан кейінгі бір бағаттылық) орын алады. Шартты-рефлекторлық қызметтің қалыптасуындағы кейбір өзіндік ерекшеліктер осыдан болады (мысалы, жасап шығарылған стереотиптердің тез сөнуі). Нейродинамиканың аталған өзгерістері, әлбетте, психикаға да әсерін тигізеді. Әдетте мұндай балаларға сабақ кезінде тез шаршау, зейінінің әлсіздігі мен тез сарқылуы, есте сақтауының төмендеуі, ойлаудың баяулығы тән. Мінез-құлық пен көңілкүй-жігер саласы тарапынан да тәртіптің тұрақсыздығы, қимыл-қозғалыстың сабырсыздығы немесе, керісінше, енжарлығы, көңіл күйдің құбылмалылығы, қырсығуға, жылаңқылыққа бейімділік және т.с.с. түрдегі ауытқулар байқалады. Барлық осындай өзгерістер, әрине, балалардың бірінші оқу

жылдарындағы үлгеріміне әсер етеді де, балалар әдетте созылмалы үлгермеуші оқушыға айналады, ал жеткілікті терең медициналық тексеру өткізілмеген жағдайда олар кемақылдар қатарына жатқызылып, көмекші мектепке ауыстырылуы мүмкін.

Психикалық дамудағы уақытша тежелулердің осы атап көрсетілген түрлері жан-жақты зерттелген, Клиникалық және физиологиялық зерттеулер осындай қате түрде көмекші мектептерге ауыстырылып жататын балалардың ішінде екі топты ажыратуға мүмкіндік берді.

Бірінші топтағы балалардағы ерекше назар аударарлық жай – олардың көңілкүй тонусының өте өзгергіштігі, қызығуының тұрақсыздығы, назар тоқтатып жұмыс істей алмауы, көп нәрсенің жадысында сақталмауы, ақыл-ой тонусының тез сарқылуы. Оларда қозу процесінің тітіркенулік әлсіздігімен қатар қыртыстық белсенді тежелудің анық жеткіліксіздігі байқалады. Мұндай балалар ұшқалақ, тынымсыз болады, сыныпта тіпті болмашы тітіркендіргіш әсерінен көңілін басқа нәрсеге өте тез аударады. Ұзақ ойлануға тырысқанымен, ол қолынан келе қоймайды. Мұндай балалардың нерв процестері тез сарқылады да, қосымша жаңа тітіркеністі қажет етеді, оларда стереотиптің қалыптасуы өте қиын болады. Кейде олар жұмысқа тіпті көңіл бұрмайды немесе тапсырманың мән-жайын түсінуден қашқақтап, беткейлі орындауға тырысады. Соған қарамастан, олардың кейбіреуі оқыған кітаптардан (беткей оқыған болса да), көрген кинофильмдерден, ересек адамдардың әңгімесінен және т.б. алынған мәліметтердің айтарлықтай үлкен қорын жадында оңай сақтай алады.

Екінші топтағы оқушылар басқаша ерекшеліктерімен сипатталады. Бұл бұрын өте селқос, баяу, енжар, үлгерімі нашар болған балалар. Олардың дамуындағы оң өзгерістер нерв процестерінің инерттілігіне байланысты болған селқостығынан бірте-бірте айрылып, жұмыста белсенділік танытып, сабақта өте ынталанып, қызығушылық көрсетуімен білінеді. Бірақ оларда әлі де бірқатар кемшіліктер қалады, соны өздері жоюға ұмтылғанмен, бұл жерде мұғалімнің белсене араласуы қажет. Бұл кемшіліктер осындай балалардың ойлау жылдамдығы әлі де болса баяу екендігіне сайып келеді, олар қиын тапсырмаларды дұрыс шеше алады, бірақ оны бірден емес, кейде мұғалімнің көмегімен орындайды. Бұл топтағы балалардың сөйлеу мүмкіндіктері де аздап шектелген болады. Түзелуге жақын топтағы балалардың кейбірінде әртүрлі сипаттағы сөйлеу бұзылыстары, көбінесе бұрыс сөйлеу байқалады. Олар әсіресе бейтаныс жағдайларда ұялшақтықтан, өзіне-өзі сенімсіздіктен әлі де болса толық арыла алмайды. Бір кездерде орын алған сырқаттың және мектеп ортасына бейімделу барысында басынан өткерген бірқатар

қиындықтардың нәтижесі ретіндегі тұлғаның өзіндік астенизациясы бұл балалардың өзін-өзі ұстауында әлі де біраз із қалдырады. Мұндай балалар өзінің нейропсихикалық күйіндегі кемшіліктерден белсенді арылу жағдайында болатындығы айғақ. Бұл кемшіліктер орталық нерв жүйесіне белгілі бір әсерлердің болуының нәтижесінде дамығанымен, алайда сапалық тұрғыдан басқаша, кемақылдылықтың тұрақты түрлеріне тән емес бұзылыстар береді.

Бұл балалардың жоғарғы нерв қызметінің ерекшеліктері, кей бір зерттеушілер бойынша, кемақыл балаларды тексергендегі нәтижелерден әлдеқайда өзгеше болады. Олардың сөз түрінде беретін есептері толығымен дұрыс болады. Зерттелген балалар белгілі бір сигнал берілгенде не істеу керектігін жақсы біледі, бірақ тәжірибе қиындатылған жағдайда өздері пайымдаған ережені орындамайды. Әдетте, мұндай балаларда нерв процестерінің, әсіресе ішкі тежелудің, әлсіздігі, қозудың, ал сирек жағдайда тежелудің де, кең жайылатын иррадиациясы, нерв процестері механизмдерінің бұзылуы, сонымен қатар іркілу мен инерттілік құбылыстары орын алады. Қарапайым жіктей алу қабілеті, тітіркендіргіштердің реттік орнына беретін реакциясы, сонымен қатар бірінен соң бірі берілген кешенді тітіркендіргіштерге жауап беруі бұл балаларда айтарлықтай жылдам қалыптасады – 2-3 қайталаудан кейін.

Бірақ бұл жағдай сигналдың қарқындылығы мен ұзақтығына қарай дәл жіктей алу қабілетіне қатысты емес, өйткені ол көп мәрте пысықтауды қажет етеді. Зерттелген балалардың бір бөлігінде кең таралатын иррадиация мен ішкі белсенді тежелудің әлсіздігі салдарынан ең алдымен жіктеу қабілеті бейберекетсіздікке ұшырайды. Ал балалардың екінші бөлігінде негізінен тура сондай тәжірибелік жағдайда оң сигналдарға берілетін жауап ретіндегі қимыл реакцияларының тежелуі байқалады, бұл қозу процесінің әлсіздігінің және нерв процестерінің қозғалғыштығының бұзылу нәтижесі болып табылады.

Диагноз қою кезінде ақыл-ой кемістігінің түрлерін дұрыс ажырату үшін әртүрлі ақыл-ой кемістігі бар балалардың миындағы электрлік белсенділікті зерттеген кезде қызықтырарлық жай анықталған. Басым көпшілік жағдайда көмекші мектеп оқушыларындағы ақыл-ой кемістігінің түрлерін зерттеу кезінде алынған клиникалық бақылау нәтижелеріне электроэнцефалограмма мәліметтері сәйкес келген. Мысалы, ми зақымдануының ауырлығын (жайылмалы және ошақты түрлері), орналасуының сипатын және т.б. бағалаған кезде кейбір жанама тіркескен

байланыс (корреляция) анықталған. Тексерілген кемақыл балалардың көбісінде альфа-ырғағының өзіндік түрі, патологиялық толқындар табылған. Ал көбінесе дамудың тежелуі деп танылатын жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушыларда негізінен қалыпты жағдайдан айтарлықтай ауытқушылық байқалмаған.

Ал басқа жағдайларда осы топтағы балалардың энцефалограммасы қыртыстың әртүрлі аймақтарындағы жоғары амплитудалы баяу патологиялық толқындарды көрсетті.

Бұл потенциалдар альфа-ырғаққа жақын болады, бірақ нейронның қызметтік қозғалғыштығының әлдеқайда төмен дәрежеде екендігін көрсетеді және әдетте қыртыстағы анық білінетін тежелудің белгісі болып табылады.

Мұндай балаларды клиникалық және педагогикалық тұрғыдан бақылау кезінде психикалық реакциялардың салбырлығы, тез шаршау, қимыл-қозғалыстың жеткіліксіздігі анықталған, бұл олардың танымдық қызметінің де белсенділігінің төмендеуін шақырады. Жоғарыда айтылғанның барлығы біз осындай балалардың бірқатарында ми қыртысындағы жалпы астения жағдайымен кездесеміз деген пікірге итермелейді. Бұл жалпы астения кез келген азғантай күш жұмсағанда қыртыстың шектен тыс тежелу күйіне енуіне әкеп соғады. Бұл жағдай мұндай оқушылардың бүкіл тәртібі мен жүріс-тұрысында сәкес із қалдырады және олардың одан арғы жұмыс қабілеттілігі де осы жағдайға байланысты болады. Осындай балаларда біресе жоғары қозғыштық, жылаңқылық, тітіркенгіштік, қимыл тынымсыздығы байқалса, біресе енжарлық, тежелгендік байқалады. Мектептегі сабақтар кезінде жұмыс қабілетінің нашарлығы мен нәтижелерінің төмендігі әсіресе айқын білінеді. Олар мектеп мағлұматтарын нашар есте сақтайды, әрең жаттайды, ауызша есептеуде қиналады және арифметикалық есептерді шешу олар үшін ауырға түседі. Мұндай балалардың кемақыл балалардан айырмашылығы ең алдымен оларда нашар үлгерім түрінде білінетін психикалық белсенділігінің төмендігі уақытша болатындығында. Біртіндеп келе мұндай балалар түзеліп, олардың кейбіреусі қалыпты мектептегі оқуын жалғастырып кетеді.

**2.** Қалжырауға әкеп соғатын аурулар нәтижесінде болатын астениялық реакциялы балалар. Оларға, мысалы, анемияны немесе интоксикацияны (айталық, туберкулездік) шақырушы инфекциялармен науқастану салдарынан физикалық әлсіреуге ұшыраған балаларды жатқызуға болады. Әсіресе төменгі сыныптардағы оқушылардың клиникалық-педагогикалық сипаттамасы олардың жүріс-тұрысында нерв процестерінің

таусылуы, белсенділігінің, зейінінің төмендеуі, жадысының әлсіреуі негізгі синдром болып табылатындығын көрсететеді. Мұндай оқушылардың үлгерімі жүйелі түрде бұзылып, олар қателікпен кемақылдыларға жатқызылады.

**3.** Астениялық реакциялардың өзіндік түрін құлақ, тамақ және мұрын ақаулары бар балаларда байқауға болады. Бұл жерде едәуір білінетін аденоидтары, мұрнының ішінде полиптері бар, нашар еститін ауруларды ереше атап өту керек. Атап кеткен алғашқы екі ауру тыныс алу қызметіне әсер етеді, бұл бас ауыруын, жалпы салбырлықты, тітіркенгіштікті, нашар есте сақтауды шақырады. Кейде мұндай балалардың сыртқы бет-әлпетінде өзіндік тән ерекшеліктері болады – ауызы ашық, бет терісі бозғылт, кейде мұрнынан сөйлейді, түрі абыржыған. Нашар еститін балалардың ерекше невротикалық реакциялары жоғарыда сипатталды. Әдетте мұндай балалардың үлгерімі нашар болады. Кейде соның себептерін дұрыс анықтамау нәтижесінде мұндай оқушылар кемақылдылармен шатастырылып, нашар еститіндерге арналған мектептің орнына көмекші мектепке жіберілген.

**4.** Сөйлеу кемістігі бар балалар. Алаликтердің кейбір топтары, сөйлеудің фонетико-фонематикалық жетілмеуі бар балалар (дизартрия) және кекештер мектептегі оқудың бастапқы кезеңдерінде әдетте үлгерімінің нашарлығымен ерекшеленеді. Ойлау мен сөйлеудің арасында тығыз байланыс болғандықтан, сөйлеу кемістіктері бар балалар кейде психикалық дамуында артта қалуы мүмкін. Соның салдарынан мектептегі сабақтардан үлгермейді. Олардың кейбіреуі оқудағы қиындықтар үшін, өзіне деген мұғалімнің және балалар ұжымының қатынасы мен көзқарасы үшін (кемсіту, мазақтау, мұғалімдер мен ата-аналардың жақтырмауы) өте қатты күйзеледі. Мұның барлығы жаралаушы әсер етіп, тұлғаның астенизациялануын тудырады.

Логопедпен сәйкес сабақтар өткеннен кейін мұндай балалар әжептеуір түзеліп, жалпы мектеп жағдайында өзінің құрдастарын қуып жете алады.

Көмекші мектептерде оқу процесі арнайы бағдарлама бойынша жүргізіледі. Ақыл-ой қабілеті төмендеген балаларға қажетті мәліметтерді меңгеуге көмектесетін, педагог-дефектологтар қолданатын бірқатар арнайы тәсілдер мен әдістердің маңызы өте зор. Әсіресе маман-логопед өткізетін, сөйлеу қабілетін дамытуға арналған сабақтардың маңызы аса зор болып табылады.

Қазіргі таңда астено-невротикалық жағдайлардың және ақыл-ой кемістіктерінің алдын-алу мақсатында инфекциялардың, интоксикациялардың, бас жаракаттарының салдарын ерте анықтауға және емдеуге үлкен мән берілуде. Осыған байланысты, балаларды барлық мамандардың диспансерлік бақылауы ұйымдастырылған. Қажеттігіне қарай,

стационар жағдайында немесе арнайы мамандандырылған мектепке дейінгі мекемелерде медико-педагогикалық коррекция (түзету) өткізіледі. Ерте жаста әртүрлі сырқатпен науқастанудың және бас жарақаттарының салдарын біле отырып невропатологияның, арнайы педагогика мен психологияның ұсынып отырған міндетті алдын-алу шаралары жүзеге асырылады.

1. Тайжан А.А. и соавторы – К вопросу об организации службы ранней диагностики и ранней медико-психолого-педагогической коррекции отклонений у детей раннего возраста на базе реабилитационного учреждения. Алматы, Хабаршы-Вестник, 2, 2003
2. Нұрмұхамбетұлы Ә., Есекұлов Ә. Медициналық атаулардың орысша-қазақша шағын сөздігі. – Алматы: ҚР ДСМ С.Ж.Асфендияров ат-ғы ҚазММУ, 1998.
3. Шубаева Ғ.С. Невропатология негіздері. 2-бөлім.-Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ.-2007.-87 б.

#### Резюме

В статье, предназначенной для молодых специалистов-дефектологов, рассматриваются наиболее часто встречающиеся заболевания центральной нервной системы инфекционного происхождения. Достаточно подробно рассматриваются симптомы острого периода, а также остаточные явления, приводящие к различным ментальным нарушениям, вынуждающим таких детей к обучению в специальных организациях образования

**Ключевые слова:** менингит, менингококковая инфекция, нейрон, менингококк,энцефалит, менингоэнцефалит , нейроинфекция, гидроцефалия

#### Resume

This article describes often appeared infectious diseases of central nervous system, It is dedicated for young specialists of defectology. In this article is given the full description of symptoms in acute phase, also residual effects, which leads to various types of mental disorders, and forces children to study in special institutions.

**Keywords:** meningitis, meningococcal infection, neuron, менингококк, encephalitis, encephalomeningitis, neuroinfection, hydrocephaly



## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ АТТРАКЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СВЕРСТНИКАМИ

*А.Н. Аутаева – Қазақстан Республикасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, пс.ғ.к., доцент akbotan@mail.ru*

*Л.А. Бутабаева - Қазақстан Республикасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі butabaeva\_laura@mail.ru*

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIAL ATTRACTION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS PEERS

*A. Autayeva L. Butabayeva*

Формирование открытого демократического общества в Казахстане, вхождение в мировое социокультурное пространство, признание приоритета прав и свобод личности обусловили переосмысление отношения к проблемам людей с особыми потребностями, привели к осознанию необходимости их более широкого включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование. Включение детей с особыми потребностями в образовательный процесс массовой школы является общемировой тенденцией.

В настоящее время национальная образовательная политика в нашей стране нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с особыми потребностями в общеобразовательные организации, развитие инклюзивного образования. Это нашло отражение в государственной программе [развития образования РК на 2011-2020 годы](#), которая ориентирует национальную систему образования на обеспечение успешной социализации детей с особыми потребностями.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями, аттракция, социальная психология, восприятие человека

Сегодня можно утверждать, что нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования находится на стадии разработки. Подготовлены и утверждены правовые основы, которые раскрываются в следующих государственных документах,- Законах

«О правах ребенка в Республике Казахстан»;

"Об образовании";

«О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»;

"О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан";

"О специальных социальных услугах",

а также в «Концепции развития инклюзивного образования в РК».

Нужно отметить, что в Республике Казахстан ведутся прикладные научные исследования в области инклюзивной образовательной практики такими учеными, как Байтурсынова А.А., Аутаева А.А., Жалмухамедова А.К., Мовкебаева З.А. и др. Были исследованы следующие аспекты

инклюзивного образования: теоретико-организационные, управление интеграцией образовательных систем и другие.

Зарубежными исследователями (С.В. Алехина, Л.Н. Давыдова, Ю.М. Забродин, Э.И. Леонгард, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) были исследованы такие вопросы, как организация интегрированного воспитания и обучения в массовых образовательных учреждениях, отношение к интеграции участников образовательного процесса и т.д. Одним из важных факторов обеспечивающим успешности инклюзивного образования, отмеченных Малофеевым Н.Н., Назаровым Н.М., Стрелковой Л.П. и др., является «фактор принятия» детей с особыми потребностями сверстниками.

Анализ источников показал, что проблема привлекательности младших школьников с ограниченными возможностями для сверстников интересует исследователей и рассматривается в различных аспектах. Область исследований, связанных с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, получила название «исследования аттракции». Буквально, «аттракция» - привлечение, но специфический оттенок в значении этого слова в русском языке не передает всего содержания понятия «аттракция».

Аттракция (от франц. attraction - притяжение, привлечение, тяготение) - процесс взаимного тяготения людей, механизм формирования привязанностей, дружеских чувств, симпатий, любви. Сформировать аттракцию - значит вызвать к себе положительное отношение, то есть расположить к себе. Зачем нужна аттракция? Нет плохих людей - есть плохие отношения.

Аттракция - это и процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, т.е. некоторое качество отношения. Эту многозначность термина особенно важно подчеркнуть и иметь в виду, когда аттракция исследуется не сама по себе, а в контексте третьей, перцептивной, стороны общения. С одной стороны, встает вопрос о том, каков механизм формирования привязанностей, дружеских чувств или, наоборот, неприязни при восприятии другого человека, а с другой -- какова роль этого явления (и процесса, и «продукта» его) в структуре общения в целом, в развитии его как определенной системы, включающей в себя и обмен информацией, и взаимодействие, и установление взаимопонимания.

Включение аттракции в процесс межличностного восприятия с особой четкостью раскрывает ту характеристику человеческого общения, которая уже отмечалась выше, а именно тот факт, что общение всегда есть реализация определенных отношений (как общественных, так и межличностных). Аттракция связана преимущественно с этим вторым типом отношений, реализуемых в общении.

Исследование аттракции в социальной психологии - сравнительно новая область. Ее возникновение связано с ломкой определенных предубеждений.

Долгое время считалось, что сфера изучения таких феноменов, как дружба, симпатия, любовь, не может быть областью научного анализа, скорее, это область искусства, литературы и т.д.

До сих пор встречается точка зрения, что рассмотрение названного явления наукой наталкивается на непреодолимые препятствия не только вследствие сложности изучаемого явления, но и вследствие различных возникающих здесь этических затруднений.

Проблема аттракции активно исследовалась в зарубежной социальной психологии и с середины XX века она была выделена как одно из значимых направлений. Ученые стремились выявить различные факторы, способствующие возникновению аттракции, был накоплен огромный массив исследований влияния на аттракцию таких переменных, как уровень IQ, физическая привлекательность, сходство ценностей и др. Анализ имеющихся материалов позволяет отметить, что эти исследования довольно ситуативны и, как правило, связаны с контекстом конкретного исследования, вследствие чего отсутствует единый подход к пониманию аттракции как социально-психологического феномена, что является причиной существования множества теорий и концепций, объясняющих аттракцию с разных точек зрения (теории Д.Левингера, А.Керкофа, Д.Бирнаи др.).

Между тем, знание механизмов аттракции открывает возможности качественного анализа взаимодействия и способствует повышению его эффективности, что и нашло отражение в исследованиях Алешиной Ю.Е. (методика исследования симпатии, 1986), Бреслава Г.М. (эмоциональная регуляция общения, 1984), Бодалева А.А. (механизмы формирования первого впечатления, факторы привлекательности, 1982), Кона И.С. (развитие и становление дружбы, 1984), Кэмпбела Д.Т. (установка восприятия, 1980), Лабунской В.А. (невербальный аспект аттракции, 2001) и др. Учет индивидуальных особенностей участников в контексте конкретного социального взаимодействия и системы их межличностных отношений имеет большое значение для прогнозирования и организации их общения друг с другом (Д. Катц, Л. Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсон, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломинский, Е.А. Климов и др.).

Как было отмечено выше, возникший в начале XX века интерес к явлению аттракции послужил причиной целой волны исследований в этом направлении, которые к началу 60-х годов трансформировались в самостоятельную область социально-психологических исследований. Несмотря на обилие материала по проблеме, единого взгляда на аттракции детей с ограниченными возможностями со сверстниками выработать не удалось

В 60-х гг. в США сложился ряд авторских концепций, так или иначе объясняющих возникновение аттракции, среди которых когнитивно-развивающий подход Т.Ликона, социальный подход А.Керкофа, экологический подход И.Алтмана, трехступенчатый подход Д.Левингера, бихевиористский подход Д.Бирна.

Анализу методологии исследования аттракции посвящены работы К.Кислера (1968), Д.Голдберга (1971), П.Райта (1969), А.Кристенсен (1983), Р.Латта (1976), Т. Хьюстона (1974), Д.Петерсона (1983), Л.Пеплана (1987) и др.

Существует множество исследований, которые выявили следующие значимые факторы аттракции, такие как сходство ценностей (Д.Бирн (1973), Д.Тоуи (1975), А.Тессер (1971), С.Дак (1975), Д.Неймeyer (1981) и др), физическая привлекательность (К.Дайон (1979), Т.Сильверман (1985), М.Кук (1981), Н.Ливсон (1979), Д.Бар-Тал (1984) и др.), ситуационный контекст (Д.Датой (1974), С. Арон (1972), Р.Витч (1986), Г.Сигал (1974), Р.Шарабани (1987), Е.Хоффман (1976) и др.), особенности восприятия и оценки (Л.Казьер (1973), И.Кемпер (1978), М.Лернер (1974), М.Мартин (1983), С.Сета (1986) и структура аттракции (Д.Тедеша (1973), М.Каштан (1975), Э.Нисбет (1986)). др.).

В российской психологической школе была предпринята попытка анализа феномена аттракции в контексте более широких межличностных отношений. Первым и, пожалуй, единственным фундаментальным исследованием по проблеме аттракции, имеющим теоретико-методологический характер, является работа Л.Я.Гозмана (1987), которая до сих пор остается фундаментальной, наиболее полно освещающей различные вопросы определения, структуры, предпосылок, и развития аттракции

Одной из наиболее заметных недоработок в исследовании аттракции является чрезмерное упрощение рассмотрения свойств воспринимаемого человека о качестве детерминант аттракции, которые, по сути, сводятся исключительно к внешней привлекательности.

В целом можно сказать, что, несмотря на большое количество исследований, касающихся различных сторон феномена аттракции, отсутствует единый взгляд на проблему, нет четкого определения аттракции и обоснованной теоретической базы исследования. Это приводит к противоречию между необходимостью теоретического обоснования исследований аттракции, с одной стороны, и отсутствием единства в понимании аттракции среди исследователей, с другой.

Таким образом, наряду с представленными исследованиями аттракции в психологии, существует еще не разработанная проблема исследования аттракции детей с особыми потребностями со сверстниками как социальная проблема. Вопросы аттракции младших школьников с особыми потребностями со сверстниками в инклюзивном образовании не рассматривались до настоящего времени.

#### *Список литературы:*

- 1. Гозман, Л. Я. Теоретические предпосылки и методы исследования межличностной аттракции: Автореф. дис. . канд. психол. наук /МГУ им. М. В. Ломоносова. Психол. фак-т. — М., 1983.*

2. Куницына, В.М. Межличностные отношения/ В.М. Куницына. СПб.: Питер, 2002. - 459 с.
3. Cook, M. (ed.) *The bases of human sexual attraction*/ M.Cook — Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1981.
4. Аумаева А.Н., Бутабаева Л.А. Инклюзивті білім беру жүйесінде педагогикалық кадрларды қайта даярлау жолдары. *Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы, №4(39), 2014. 8-10 б.*

### Түйін

Мақалада мүмкіншілігі шектеулі балалардың қалыпты құрдастарына әлеуметтік тартымдылығы туралы мәселелердің теориялық негізделуі қарастырылған.

#### Түйін сөздер

#### Summary

The article discusses the theoretical basis of social attraction of children with special needs peers

**Keywords:** children with special educational needs, attraction, social psychology, perception of the person

**УДК 376.016:811.512.122**

## АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

**З.Н. Бекбаева**, *п.ғ.к. аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы білім беру кафедрасы, Ғылыми жетекші – [kaznauzake@mail.ru](mailto:kaznauzake@mail.ru)*

**Н.М.Зикирова**, *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 6M010500 «Дефектология» мамандығының II-курс магистранты [nazi\\_miras@mail.ru](mailto:nazi_miras@mail.ru)*

## THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF SPEECH

**Z.N Bekbaeva , N.M Zikirova**

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалар үшін ауызша сөйлеу тілінің маңызы мен қажеттілігі қарастырылды. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің дамуының алғашқы кезеңі – ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру болып табылады.

**Түйін сөздер:** ауызша сөйлеу тілі, импрессивті, экспрессивті, сурдопедагогика, кинестезия, дактильді сөйлеу тілі.

Біздің өмірімізде ауызша сөйлеу тілінің маңызының қаншалықты зор екені бәрімізге мәлім. Ауызша сөйлеу тілі қарым-қатынас және ойлау құралы болып табылады. Бүкіл сурдопедагогика тарихында мүлде естімейтін баланың тек жазбаша және саусақпен сөйлеу тілін ғана қалыптастырып қоймай, ауызша сөйлеу тілін де дамытуға ұмтылған. Ауызша сөйлеу тілін тұрмыста, қоғамдық еңбекте кеңінен қолданады. Ауызша сөйлеу тілін үлкен қашықтықта жеткізуге болатын телефон, радио, теледидар сияқты қазіргі заман байланыс құралдарында ауызша сөйлеу тілін қолдану қарқыны үздіксіз кеңейіп келеді. Міне, сондықтан да естімейтін балалардың арнайы мектептерінде барлық оқу-тәрбие процесі баланың жалпы дамуы мен кемістігін түзетумен қатар оқушылардың ауызша сөйлеу тілін дамытуға көп көңіл бөледі. Өйткені ауызша сөйлеу тілі естімейтін баланың толыққанды дамып, еститін адамдар қоғамына бірігуіне үлкен себепші болады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілінің теориялық негізі қарыстырғанда, оны тілдің табиғатымен, адамның танымдық және әлеуметтік дамуындағы рөлімен; есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық және сөйлеу тілінің даму ерекшеліктерімен байланыстырып қарастыру қажет. Сөйлеу тілін меңгерудің психологиялық негіздері Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев еңбектерінде көрсетілген.

Психологтар Л.С.Выготский, П.Л.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Д.Ю.Эльконин және сурдопедагогтар А.И.Дьячков, С.А.Зыков, Т.С.Зыкова, С.Н.Марциновскаяның зерттеулерінде адам дамуындағы іс-әрекеттің рөлі көрсетілген және есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда қарым-қатынастық, оқу- танымдық, заттық, ойындық және еңбек әрекетіне оқытудың педагогикалық технологиясы мен әдістерін жасаған. Заттық және ойын іс-әрекетінің қалыптаспауы, көп түрлі көмекші заттарды қолданудағы тәжірибесінің аздығы, ауызша сөйлеу тілінің және қарым-қатынас жасаудағы жетіспеушілік есту қабілеті зақымдалған балаларда көрнекі ойлауына әсер етеді (Ж.И.Шиф, Н.В.Яшкова, Т.И.Обухова, А.А.Катаева).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық дамуының ерекшелігін дұрыс түсіну үшін олардың қарым-қатынас жасауының заңдылықтарын, сөйлеу тілінің әр түрінің қалыптасу ерекшелігін қарастыру қажет. Бұларсыз оқыту және тәрбиелеу процесін дұрыс ұйымдастыру және ауызша сөйлеу тілін дамыту үшін педагогикалық процесті және психологиялық түзетуді жүзеге асыру мүмкін емес. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің қалыптасу мәселелерін ғалымдар – Ф.Ф.Рау, С.А.Зыкова, Р.М.Боскис, И.М.Соловьев, Ж.И.Шиф, К.Г.Коровин, А.Г.Зикеев, Е.Н.Марциновская, А.М.Гольдберг, Е.П.Кузьмичева, Л.П.Носкова және т.б. зерттеген және солардың зерттеулерінің нәтижелеріне сүйенеміз.

Б.г.Ананьев, А.А.Бодалаев, Л.С.Выготский, С.А.Зыкова, А.Г.Зикеевтің айтуынша, адам әрекетінің маңызды түрі – қарым-қатынас жеке тұлғаның дамуы. Қарым-қатынас кезінде бала түрлі ақпараттар қабылдап, оның ойлау әрекеті қалыптасады, әлеуметтік жүріс тұрысы және адамға тән эмоциялық жағдайы қалыптасады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың барлық психикалық процестерін дамытуда және сөйлеу тілін қолданып қарым-қатынас жасау дағдыларын қалыптастыруда ойынды қолданудың маңызы зор.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілі сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасау қиындықтарын зерттеу көрсеткендей, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында дыбыс айту бұзылыстар, сөздік қорының аздығы және фразалық сөйлеу тілінің қалыптаспағандығы байқалған. Сондай-ақ ауызша сөйлеу тілін қабыдау қиындығы, айтқан сөзді түсінбеушілік, құрбыларымен және жақындарымен қарым-қатынасының бұзылуы болады. Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің даму деңгейін зерттеу (М.Е.Львова әдістемесі) кезінде әртүрлі сыныптардағы балалардың 60-70% айналадағы адамдармен қарым-қатынас жасауда қиналатындығын көрсетті.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психофизиологиялық дамуын зерттегенде профессор Н.Г.Морозова есту қабілетінің төмендеуі сөйлеу тілінің дыбыстық құрамын қабылдауын қиындатып қана қоймай, оның дамуының өзіндік ерекшелігін пайда қылдырады. Есту кемістігі салдарынан сөйлеу тілінің қатты зақымдалуы немесе мүлдем болмауы екі объективті жүйенің бұзылуынан болады. Оның біреуі сөйлеу тілінің ритмика – әуенділік жағы, ал екіншісі – фонематикалық жүйесінің бұзылуы (немесе тілдің дыбыстық жүйесі) (А.Р.Лурия).

Қазіргі ғылымда сөйлеу механизмдерін психофизиологиялық, психологиялық, психолингвистикалық және тіл тану тұрғыдан қарастыру тән.

Н.А.Бернштейннің теориясы бойынша, адамның миы көп каналды құрылғы болып табылады, оның ішінде бір әрекеттің ішінде әртүрлі деңгейдегі түрлі операциялар орындалады. Бір әрекеттер сезіну деңгейінде орындалады; ал басқа әрекеттер фонды автоматизм деңгейінде орындалады. Сөйлеп тұрған кезде адам айтайын деп тұрғаны туралы ойланатын болса, ол сөйлеу тілінің бірқалыптылығын бұзады.

Сөйлеу тілі мен ойлау қабілетінің арасында диалектикалық байланыс болғандықтан, оларды меңгеру логикалық ойлауын қалыптастыру болып табылады. Сөйлеу тілі қалыптаспаған баланың ойлауы аномальды, ал дамуы жеткіліксіз болады.

Әр адам есту қабілеті зақымдалған баланы кездестіргенде, сол баланың естуін қайтадан қалыптастырғысы келеді. Ол мүмкін болмаса сөйлеуге үйреткісі келеді. Міне есту қабілеті зақымдалған баланың ата-анасы арнайы мектептен осындай нәтижені күтеді. Естімеушілік – бірінші кемістік, ал екіншілік кемістік сөйлеу тілінің бұзылысы болып келеді. Егер біріншілік кемістік қайтарымсыз болса, онда екіншілік кемістікті жеңуге болады.

С.А.Зыковтың айтуынша тілді меңгеруге қажеттілік, осы фактордың әсерінен келіп шыққан. Сабақтан тыс кезінде қарым-қатынас жасау мүмкіндігі көп те, ал сөйлеу мүмкіндігі шектеулі. Сондықтан балалар жестті қолдануға жүгіреді. Жесттік сөйлеудің пайда болуының өзі, естімейтін балалардың сөйлесу қажеттілігінен туған. Егер айналадағылардың барлығы жеспен сөйлесетін болса, онда есту қабілеті зақымдалған балада ауызша сөйлеуге үйрену қажеттілігі болмайтыны бәрімізге белгілі. Сөзсіз де сөйлесуге болса, онда сөздің керегі болмай қалады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды сөйлеуге жиі мәжбүрлейді. Олар қолдануға қажеттілігін сезінбей, дайын сөздер мен сөйлемдерді қайталайды. Оларға сөйлеу тілінің маңызы жайлы үгіттейді. Бірақ не мәжбүрлеу, не үгіттеу сөйлеу тілін қолдануға көмектеспейді, егер оған қолайлы жағдай жасалмаса. Естімейтін бала емес, сондай-ақ баланың өзіне тек үгіттеу арқылы сөйлеу тілін үйрену қиын болады.

Баланың мектеп-интернаттағы өмір сүру жағдайы оның сөйлеу тілін дамытуда маңызды рөл ойнайды. Балалар қоршаған ортамен сөйлесу негізінде қатынас жасамаса, сөздік орта болмаса, онда сөйлеу дағдылары мен біліктіліктері тез ұмытылады.

Сыныптан тыс уақытта балалардың сөйлесуі табиғи жағдайларда (асханада, жуынатын бөлмеде, ойын бөлмесінде, аулада, кітапханада және т.б.) жүзеге асады. Сөздік жағдайлар педагог есебінен көрнекіліктерді, сөздік құралдарды (сюжетті-рөлді ойындар, үйдегі. Үстел басындағы сюжетті көріністер) табиғи жағдайға жақындатып жасау керек. Жағдайдың мазмұны оқушылардың өмірінен, көрген киноларынан, оқыған кітаптарынан алынады.

Есту қабілетін ерте жаста жоғалту адамның жан-жақты жамуына кедергі бола алмайды. Есту қабілеті зақымдалған бала толық жетілген әлеуметтік тұлға бола алатынын ғылым және тәжірибеде дәлелдеген. Бұл мүмкіндікті іске асырудың шарты, оны сөйлеуге үйрету болып табылады. Еститін балаға қарағанда естімейтін баланың сөйлеу тілі арнайы оқу жағдайында қалыптасады. Есту қабілеті зақымдалған баланың сөйлеу тілінің ерекшелігі оқытуды бастаған жасына, кемістігінің сипатына, педагогикалық әсер етудің әдістері мен тиімділігіне байланысты.

Есту қабілеті зақымдалған балалар мектебінде ауызша сөйлеу тіліне оқыту жұмысы әр түрлі ұйымдасқан формаларда өтеді. Оларға: арнайы сабақтар, дыбыс айтуға үйретудің жеке сабақтары, сөздік жаттығулар, әртүрлі сабақтарда дыбыс айтумен жұмыс істеу, сыныптан тыс жұмыс. Бұл жұмыстардың барлығының мақсаты – есту қабілеті зақымдалған балаларда ауызша сөйлеу тілінің қарым-қатынас құралы, ойлаудың негізі ретінде қалыптастыру болып табылады.

Бірімізге белгілі сөйлеу тілінің екі жағы бар: импрессивті жағы – сөйлеу тілінің қабылдау және экспрессивті жағы – дыбыс айту. Міне, бұл дипломдық жұмыс, бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің экспрессивті жағын, дыбыс айтуын оның ішінде қазақ тіліне тән дыбыстарды айтуын дамыту жұмыстарын зерттеуге арналған.

Естімейтін балаларды ауызша сөйлеуге үйретер кезінде мыналарды қарастырамыз:

1. Естімейтін балалар өздері өмір сүріп жатқан қоғамның тілін меңгеру қажет. Жеспен сөйлесу толық қарым-қатынас құралы болып есептелінбейді. Есту қабілеті зақымдалған бала дерексіз ойлап үйрену үшін, оған сөйлеу тілін меңгеру керек.

2. Айналадағы адамдармен қарым-қатынасқа түсуі үшін, естімейтін бала ауызша және жазбаша сөйлеу тілін меңгеру керек.
3. Естімейтін баланы қоршаған ортаны түсінуі және оларды атауға үйрету – біздің міндетіміз. Есту қабілеті зақымдалған бала сөздік қорын белсенді қолданып, меңгерген білімдерін сөйлеу тілінде қолдану керек.

Естімейтін балаға бірден дыбыс айтуды үйрететін болсақ, оған ол қызықсыз болады. Алдымен бала мен мұғалім арасында өзара түсінісу болу керек. Педагогикалық процестің негізінде есту қабілеті зақымдалған баланы оқытуда көрнекіліпен ойынды қолданады. Есту арқылы қабылдауы мен дыбыс айтуға үйрету жұмысы белгілі бір жүйелілікпен және бірізділікпен жүргізіледі. Балаларды ауызша сөйлеуге үйрету кезінде, онда «естимін-айтамын» деген шартты рефлекторлы байланысты қалыптастыру керек. Ол үшін бала мектепке келгенде оған айтылған сөздің барлығын айтқызу керек. Алғашында дыбыс шығарып айту, кейін ішінен айту, естіп-көріп және есту арқылы қабылдау процесін қалыптастыры, еліктеу арқылы дыбыс айту дағдыларын меңгереді.

Оқыту кезінде үлкен адамдардың сөйлеу тілі естімейтін бала үшін еліктеу үлгісі болады. Сол үшін олардың сөзі анық болуы керек, өйткені балалар дыбыс күшейткіш аппарат арқылы олардың сөзіне еліктеп, соған қарап қалыпты темппен, сөздік және логикалық екпінмен сөйлеу дағдысын меңгереді. Ересек адамның сөйлеу тіліндегі кез-келген ақау, баланың дұрыс дыбыс айтпауына әкеліп, нәтижесінде көптеген адамдардың сөзін түсінбей қалады. Барлық сөздік материал қалыпты айтумен, темппен, екпінді буынмен, орфоэпиялық ережені сақтаумен берілу керек. Ересектердің сөзі эмоциямен безендіріліп, интонацияға бай болуы шартты.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеуге үйрету әдісі - сурдопедагогиканың қиын және өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Балалар ауызша сөлеу тілін тек арнайы сабақтарда ғана емес, сондай-ақ педагогтың, тәрбиешінің сөзіне еліктеу, ойын, қарым-қатынас кезінде меңгереді. Осы жағдайда ауызша сөйлеу тілін меңгеру баланың жеке және жас ерекшеліктеріне байланысты. Бланың дұрыс сөйлеуін дамыту үшін дыбыстық талдау-жинақтау әдісін қолданудың маңызы зор. Осы әдіс көмегімен балаларда ауызша сөйлеу тілін дамытуға қажетті нақты бір білім, дағдылар қалыптасады. Осы білімдер мен дағдылар естімейтін балаларды ауызша сөйлеуге үйретудің мазмұнын анықтайды.

Дыбыс айтуға қойылатын талаптар: дауысы, интонациясы, темпі және дыбыс айтудың нақтылығы қойылады. Осы талаптардың барлығы естімейтін балаларды арнайы бағдарлама бойынша дыбыстарды дұрыс айтуға оқыту мазмұнында бейнеленеді. Дыбыстарды дұрыс айтуға оқыту бағдарламасы келесі бөлімдерден тұрады:

1. **Еліктеу қабілетін қалыптастыру және дамыту.** Бұл бөлім оқушылардың үлкендердің іс-әрекетіне еліктей алмауымен байланысты. Және де сөздік қозғалыстық кинестезияны дамытуға бағытталған. Бұл бағыттағы жұмыстар:
  - а) ірі қозалыстағы (қол, аяқ, бас, дене) еліктеуді дамыту;
  - в) Саусақтардың ұсақ моторикасын дамыту;
  - с) артикуляциялық қозғалысқа еліктеуді дамыту.
2. **Сөздік тыныс алу.** Бұл жұмыстың мазмұны балаларда тыныс алуды дұрыс қолдану сөздер мен сөйлемдерді біріктіріп айту дағдыларын қалыптастыру.
3. **Дауыс.** Бұл жұмыс мазмұны балаларда дауыстың қалыпты биіктігін пайдалану және қалыпты тембрден ауытқымау дағдыларын қалыптастыру.
4. **Дыбыс және оны сәйкестендіру.** Мазмұны барлық дыбыстарды дұрыс айту және оны сөздермен сәйкестендіру. Сондай-ақ жоғарыда айтып кеткеніміздей сөздің дыбыстық құрамын меңгерудегі жүйелік сақталады.
5. **Сөзбен жұмыс.** Бұл жұмыс балалардың сөзді біріктіріп дұрыс айтуын, дыбыстық құрамын, екпін мен орфоэпиялық ережелерін сақтап сөйлеу дағдыларын қалыптастырады.



6. **Сөйлеммен жұмыс.** Бұл жұмыстың мазмұны оқушылардың сөйлемдерді қалыпты темппен, біріктіріп логикалық екпіндерді бөліп айту дағдыларын қалыптастырудан тұрады. Психологиялық көзқарас бойынша ауызша сөйлеу тілі тек адамға тән қарым-қатынас құралы.

Ауызша сөйлеу тілі коммуникациялық қызмет атқарады. Ауызша сөйлеу тілі көмегімен адамдардың бір-бірімен қарым-қатынасы қамтамасыз етіледі. Оның нақты міндеті осы болып келеді. Сол себепті ауызша сөйлеу тілі ойлау құралы болып табылады. Ауызша сөйлеу тілі, дактильді сөйлеу тілі сияқты коммуникация құралы ретінде заттық тәжірибелік іс-әрекетпен байланысты дамиды, сөздік материалды таңдаудың негізгі принципі – соған деген қажеттіліктен шығады. Әртүрлі жағдайда сөздерді қолдану, оның бірте-бірте мағынасын түсінуге алып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту, олардың ауызша сөйлеуін көру арқылы қабылдауын және дыбыс айтумен көп жұмыс істеуді талап етеді. Бұл екеуі де өзіндік қиындықпен ұзақ уақытты талап етеді.

Әрине ауызша сөйлеу тілі, дактильді сөйлеу тіліне қарағанда қиын меңгеріледі. Бірақ ауызша сөйлеу тілін қарым-қатынас құралы ретінде меңгерту нәтижелі болып табылады. шет тілдерін үйрету сияқты ауызша сөйлеу тіліне үйрету, оны импрессиивті жағын қабылдаудан басталады. Бірақ импрессиивті сөйлеуді дамыту баланың белсенді экспрессиивті сөйлеу тілін қалыптастырумен тығыз байланысты.

Адам өміріндегі ауызша сөйлеу тілі есту қабілеті зақымдалған балаларды меңгеруге мүмкіндік береді. Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептің ең бірінші міндеті есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеу тіліне оқыту болып табылады. Ауызша сөйлеу тіліне оқыту дайындық сыныптарынан бастап қарастырылады.

Ауызша сөйлеу тілі қарым-қатынас құралы болып табылады, яғни балалар қоршаған ортамен қарым-қатынасқа ауызша сөйлеу тілі арқылы түсіп үйренеді. Қарым-қатынасқа түсу барысында олар тілдің лексикалық, грамматикалық мағынасын игереді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру оларды оқыту мен тәрбиелеудің аса күрделі де маңызды міндеттерінің бірі.

Есту қабілеті зақымдалған балалар тұлғасының толығымен дамуы, еститін адамдар қоғамында олардың бейімделу факторларының бірі ауызша сөйлеу тілінің қалыптасуы болып табылады.

Ауызша сөйлеу тілі бір жағынан тыңдаушыға, екінші жағынан – сөйлеушіге бағытталған. Ауызша сөйлеу тілі тілді тасымалдаушы және ойлау құралының маңызды рөлін орындайды.

Сурдопедагогикада – ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғасын дамыту олардың еститіндердің қоғамына бейімдеуінің толық жүйесін құрайды (К.А.Волкова, С.А.Зыков, Т.С.Зыков, Е.П. Кузьмичева, Э.И.Леонгард, Л.П.Носкова, Т.В.Пельмская, Ф.Ф.Рау, Н.Ф.Слезина, Шматко және т.б.).

Ауызша сөйлеу тілі – адамдардың өзара қарым – қатынасқа түсу құралы.

Адамның жеке тұлға болып қалыптасуы үшін ол қоршаған ортамен қарым – қатынасқа түсуі керек. Жеке тұлғаның қалыптасуы туралы М. М. Бахтиннің тезистерінде көруге болады.

Ауызша сөйлеу тілі – сөйлеу тілінің ең кең қолданылатын түрі.

*Ауызша сөйлеу тілі* мен *сөйлеу тілі* синоним сөздер емес. Ауызша сөйлеу тілін екі жақтан қарастыру керек – шығару жағынан және оны қабылдау жағынан. Шығару сөйлеу тіл дыбыстарымен, екпінмен, интонациямен, ритмикалық құрылымымен сипатталады. Ол сөйлеу тілі мүшелерімен жүзеге асады.

*Сөйлеу аппаратына:* өкпе, тыныс жолдары, тыныс алқымы, көмей, дауыс желбезектері, ауыз қуысы мүшелері, мұрын қуысы, ерін, жоғарғы және төменгі жақ жатады.

*Сөйлеу тілін қабылдау* қалыпты жағдайда есту мүшелері арқылы жүзеге асады. Есту қабілеті қалыпты бала қоршаған орта тілін еліктеу арқылы меңгереді.

Есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың өмірінде ауызша сөйлеу тілінің маңызы бар ма?

Ф. Ф. Раудың пікірінше, есту қабілеті зақымдалған балалар үшін ауызша сөйлеу тілі грамматика мен лексиканы меңгеруге мүмкіндік бермейді. Бұл жұмысты көбінесе дактилология мен жазбаша сөйлеу тілі жүзеге асырады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеу тілін оқыту барысында дактилология мен жазбаша сөйлеу тілді бірге алып жүру қажет (А. М. Соколов).

Л. С. Выготский өзінің пікірінде «Бала басқа адамдардың ауызша сөйлеу тілін дұрыс қабылдаса, өзінің де ауызша сөйлеу тілі дұрыс дамиды» - деген.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сыртқы сөйлеу тілімен қатар ішкі сөйлеу тілі де бірге дамуы қажет.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеу тілімен (шығару) қатар жазбаша (оқу және жазу) сөйлеу тіліне оқыту керек. Себебі жазбаша сөйлеу тіліне оқыту арқылы балалардың іштей ойлауы дамиды.

Естімейтін балалардың ауызша сөйлеу тілін шығару дағдыларын көру және кинестетикалық сезіну арқылы да қалыптастыруға болады. Бірақ қалдық естудің қандай да болмасын аз деңгейі тек естіп қабылдауға ғана емес, сонымен қатар сөздік ойлауға әсер етеді.

Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің дамуының алғашқы кезеңі – *ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру* болып табылады.

*Жазылған сөз немесе фраза* баланың сөздік бірліктерді қабылдауға арналып беріледі. Бірақ бұл жазбаша сөйлеу тілі емес. Мұғалімнің немесе балалардың қолданатын бұндай табличкалары ауызша сөйлеу тілін меңгеруде *№1 көмекші құрал* болып табылады.

*Ауызша сөйлеу тілін шығару* есту қабілеті зақымдалған баланы оқытудың алғашқы кезеңдерінде естіп қабылдауды және фонетикалық ритмиканы қолдану арқылы ересектердің сөйлеу мүшелерінің қозғалысына еліктеу негізінде қалыптасады.

*Ауызша сөйлеу тілін қабылдау* жазулары бар табличкаларды балалар естіп – көру негізінде жүзеге асады. Ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру әдістемесі кеңінен жетілді (Э. И. Леонгард, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская). Балаларға оқытудың алғашқы кезеңдерінен бастап – ақ суреттермен, заттармен, ойыншықтармен байланысты сәйкес сөздер бар табличкалар беріледі немесе ауызша айтылып отырады.

Оқытудың келесі кезеңдерінде *де ауызша сөйлеу тілі естіп – көру негізінде* қалыптасады, бірақ көмекші құралдар арқылы жүреді. Жұмыс барысында қосымша құралдар – айна, дыбыстарды қою құралдары (зондтар, шпательдер және т.б.) және т.б. қолданылады. Ауызша берілген сөздік материал бірте – бірте сөйлеу тілінің басқа да түрлерінде дағдыландырылады – жазбаша және дактильді.

*Ауызша сөйлеу тілін айту (шығару)* және *естіп қабылдауын дамыту* жұмысы жеке сабақтарда жүргізіледі. Оқытудың алғашқы кезеңдерінен бастап – ақ (3,5 – 4 жас) ауызша сөйлеу тілі сөйлеу тілінің басқа түрлерімен салыстырғанда негізгі түр болып саналады.

Ауызша сөзді сөйлеу тілінің бір түрі ретінде қарастыра отырып, оның лексикалық және грамматикалық ерекшеліктерін, мағынасын білдіру мен ажырату үшін қолданылатын материалдық құралдарын ескеру қажет. Өзінің табиғаты жағынан мұндай дыбыстық құралдар ең соңында оның тон мен шуға тәуелділігі, биіктігі, тембрі, созылуы, үзілуі сияқты дыбыстың қасиеттерін түрлендіруге әкеледі. Дыбысталу түрлерінің барлығы динамикалық және жиілік диапазондарына бөлінеді. Дыбысталудың түрлері тілдің фонетикалық жүйесі құрылған акустикалық материалдарға қызмет етеді.

Тілдің фонетикалық жүйесін фонемалар, сөздік екпіндер және дауыс (интонация) құрайды. Олардың көмегімен ойдың, сезімнің, ерік-жігердің байқала бермейтін жақтары көрінеді.

**Фонема** – мағынаны ажыратуға қызмет ете алатын тілдің ең кішкентай бірлігі. Әр фонема белгілі акустикалық қасиеттермен сипатталады. Комбинаторлық және позициялық

жағдайларға (басқа фонемалармен көрші тұру, сөздегі орын, екпіндік деңгейіне) байланысты бұл қасиеттер аса мәнді және мәнді емес өзгерістерге ұшырайды. Осының нәтижесінде фонеманың түрлері қалыптасады. Қазақ тілінде 36 фонема бар: *а, ә, б, в, г, ғ, д, е, ж, з, к, қ, л, м, н, ң, о, ө, п, р, с, т, у, ұ, ү, ш, ы, ы, ч, х, һ, ы, і, ф, и, й.*

Әдетте фонемалар өздері ғана мағынаға ие болмайды. Олар тек тілдің мағынағы ие бірліктерін сөз бен морфеманы құруға қызмет етеді.

Бір фонеманың түрлерінің арасындағы акустикалық айырмашылықтар мағынаны ажыратуға қызмет етпейді: екі сөз немесе сөздің екі формасы фонеманың түрлі түрлерін қолданғаннан өзгермейді. Сөздегі бір фонеманың басқамен алмастырылуы тек қана дұрыс дыбыстаудың өзге бір фонеманың қате айтылуы болып қабылданады.

Фонемалар сөзді құрай отырып, буындарға топтастырылады. Сөздің буындарға бөлінуі оның құрамына кіретін фонемалардың бұлшықет жиырылуының көтеріліп және төмендеп кезектесіп айтылуына негізделген. Көп жағдайда оған дыбыстау күшінің көтеріліп, төмендеуі сәйкес келеді. Қазақ тілінде буынды дауысты фонемалар құрайды.

Сөздің буындық құрылымы сөздік екпін неұғрлым қатты және созылып айтылатын буынды бөліп көрсетеді. Қазақ тілінде екпін көбінесе сөздің соңғы буынына түседі.

Тілдің фонетикалық жүйесінің құрылымы жағынан аса күрделі үшінші элементі дауыс ырғағы болып табылады. Дауыс ырғағының негізіне ырғақты – сазды тәсілдер жатады. Оның негізгілері – дыбыстаудың қатты естілуі мен қарқындылығының өзгеруі, дауыс модуляциясы және үзілісті белгілеу. Дауыс ырғағы сөздерді сөз тіркестеріне, сөз тіркестерін синтагмаға бөлудің аса маңызды жолдарын құрайды.

Синтагманың соңына келіп түсетін, екпін синтагмалық екпін деп аталады. Синтагмалық екпінмен қатар сөз тіркесінде оның мағынасын беретін, оның көмегімен аса маңызды сөздер бөлінетін ой екпіні де айтып өту керек. Логикалық екпін синтагмалы біреуімен сәйкес келіп, басқалармен салыстырғанда оның күшейуі мүмкін.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды ауызша сөйлеу тіліне үйретудің міндеттерін анықтай отырып, алдымен ауызша сөйлеу тілінің екі жақты функциясын еске түсіру қажет. Ол бір жағынан тыңдаушыға, екінші жағынан сөйлеушінің өзіне бағытталған.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ауызша сөйлеу тілін адамдар қандай дәрежеде түсетіні және ол қаншалықты тілді меңгеру базасы болып қызмет ететіні, ойлау құралы рөлін атқаратыны тілдің фонетикалық қалыптасуының сапасына байланысты. Қоршаған адамдармен қарым-қатынасқа түсу мақсаты үшін есту қабілеті зақымдалған бала тілінің фонетикалық анық болғаны маңызды. Ауызша сөз тілді алып жүрушының ойлау құралы рөлін атқару үшін дыбысталу өте анық, айқын болуы және тілдің фонетикалық жүйесін толығырақ қамтып көрсетуі керек.

Сөздің анықтылығы мен айқындылығы бір-бірімен сәйкес келмейтін екі түсінік. Ауызша сөз анық бірақ толық айқын болмауы мүмкін. Және керісінше тілдің фонетикалық жүйесінің барлық элементтері бір-біріне айқын қарама-қарсы болатын, бірақ сөздің дыбысталуы қалыптыдан ауытқып, ондай сөзді түсіну қиынға соғатын кездер болады.

Сөзді толық, анық меңгеретін есту қабілеті зақымдалған оқушының сөйлеу тілін тексергенде олар дыбыстар жүйесіне, сөздік екпінге және дауыс ырғағына қатысты фонологиялық қарама-қайшылықтардың барлығы жүзеге аспайтыны анықталды.

Фонемалардың жеке (ерекше) акустикалық белгілерімен қатар, толықтырушы (интегралды) белгілері де бар екенін ескеру керек. Дыбыстар арасындағы айырмашылықты өшіретін және белгілердің бұзылуы дыбысталудың фонологиялық кемшіліктерін сипаттайды. Дыбыстар арасындағы айырмашылықтар сақталып, оның бұрмаланып дыбысталуына әкелетін дыбыстардың толықтырушы белгілерінің бұзылуы дыбыстардың антропоникалық кемшіліктерін сипаттайды. Кемшіліктердің сипатталуына байланысты анық дыбыстау толық айқын, ол толық айқын жеткілікті анық емес болуы мүмкін.

Есту қабілеті зақымдалған баланың сөйлеу тілінің фонетикалық дайындығын оны қабылдайтындардың көзқарасымен бағалай отырып, оның анықтылығының деңгейімен қатар, оның қалыпты еститінін және сөйлейтінін адамдардың сөйлеу тіліне жақындығын ескеру қажет. Бұның дауыс сапасы, дыбыстардың айтылу сапасы, екпінді және сөздердегі орфоэпиялық ережелерді сақтау, сөз тіркесіндегі дауыс ырғағы (әуендік, динамикалық, қарқындылық), сөйлеу қарқыны және оның жалпы мәнерлілігі кіреді.

Есту қабілеті зақымдалған оқушының қоршаған адамдармен қарым-қатынасқа түсуінің тәсілі ретінде ауызша сөздің ерекше маңызды рөлін ескере отырып, есту қабілеті зақымдалған баланы сөйлеу тіліне үйретудің бірінші және басты міндеті деп оларды жеткілікті анық ауызша сөйлеу тілімен қамтамасыз етуді есепке алу қажет. Егер есту қабілеті зақымдалған баланың сөйлеу тілі жеткілікті анық, айқын болмаса және онымен байланысты кинестезиялық сезімдер тілді меңгеру қажеттілігіне жауап бере алмаса, сөздік ойлаудың сенімді базасы бола алмаса, бұл әрқашан сөйлеу тілінің жазбаша және дактильді түрлерімен қажетті дәрежеде толықтырылады. Егер сөйлеу тілі айқын ғана емес, жеткілікті анық емес болса, онда бұл есту қабілеті зақымдалған баланың ауызша сөйлеуін мүлдем жарамсыздандырады немесе оны қоршаған адамдармен қарым – қатынас тәсілі ретінде жеткіліксіздігін дәлелдейді.

Есту қабілеті зақымдалған баланың ауызша сөзін айналадағылармен қарым – қатынас құралы ретінде ғана емес, ойлау құралы, тілді меңгеру базасы ретінде мойындау маңызды болғандықтан, сөйлеу тілі басқа талапты да қанағаттандыруы мүмкіндігінше неғұрлым айқын, анық болуы қажет.

Сонымен, есту қабілеті зақымдалған баланы ауызша сөйлеу тіліне үйретудің екінші міндеті – оның сөйлеуіндегі максималды анықтығы мен айқындығына жету. Ол сөйлеу тілінде сөздің мағынасын көрсету және ажырату үшін қолданылатын кинестезиялық сезімнің ауызша сөйлеу тілімен бірігіп, фонетикалық тәсілдің толық және дифференциялды бейнелеуіне мүмкіндік береді.

Еріннен оқу, ауызша сөйлеу тілін есту және естіп көру арқылы қабылдау, оқу және жазу сияқты сөйлеу әрекетінің түрлеріне сөздік кинестезиясының араласуы есту қабілеті зақымдалған баланың сөйлеу тіліне ерекше үлкен талаптар қояды.

Ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың 3 компоненті бар:

1. Дыбыс шығару
2. Сөздік екпін
3. Интонация

Осы компоненттердің ішіндегі дыбыс шығару есту қабілеті зақымдалған балаларда қазақ тіліне тән (спецификалық) дыбыстарды қалыптастырудың өзектілігі болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда ауызша сөйлеу тілінің дыбыс айтуы жақтарын қалыптастыру арнайы мектептің білімділік-коррекциялық жұмысының міндеттерінің бірі болып табылады. Бұл ауызша сөйлеу тілінің қарым-қатынас та қолданылатын тәсіл ретінде тиімді меңгерудің негізі және ойлаудың құралы деп түсіндіріледі.

Қазіргі таңда есту қабілеті нашар адамдардың ауызша сөйлеу тілінің дамуына ықпал ету әр сурдопедагогтың алға қойған арман, мақсаты. Естудің бұзылуы және мылқаулық баланың дүниені тануына және айналадағылармен қарым-қатынасына бөгет болады. Әлеуметпен шектелу баланың дамуын тежеп кері әсерін тигізеді. Бұл жағдайдан «Жұмыла көтерген жүк жеңіл» демекші ата-ана, мұғалім-дефектолог, тәрбиеші өздерінің барлық ерік-жігерлері мен күштерін жинап, балаға бұл бақытсыздықты жеңуге көмектесу керек.

Есту қабілеті зақымдалған бала арнайы оқытусыз сөйлеу тілін меңгере алмайды. Нашар еститін баланың сөйлеу тілі өрескел бұзылады. Есту қабілеті зақымдалған балаға ауызша сөздің қаншалықты маңызды екенін түсінген сурдопедагогтардың есту қабілетінен толығымен айрылған балаларда олар неғұрлым меңгере алатындай жазбаша және дактиль түрінде ғана емес, міндетті түрде ауызша сөз түрінде сөйлеу тілін

калыптастыруға талпыныстары бүкіл сурдопедагогика тарихында басты орынға ие. Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу тілін қалыптастыру - оларды оқыту мен тәрбиелеудің аса маңызды және күрделі міндеттерінің бірі.

1. Андреева Е.И. «Психолингвистические основы обучения глухих устной речи» ЛГПИ, 1976
2. Андреева Е.И. «Некоторые психологические проблемы формирования произношения у глухих учащихся» В сб. «Сурдопедагогика и сурдоаудиология» Л., 1969г.
3. Аутаева А.Н. «Индивидуальный подход в обучении неслышащих школьников звукопроизношению» (учебно-методическое пособие для студентов и сурдопедагогов). А., 1999
4. Аутаева А.Н. «Социально-психологические основы формирования звукопроизношения у детей с нарушениями слуха» А., 1999
5. Аутаева А.Н. Психолого-педагогические основы формирования звукопроизношения у детей – казахов с нарушениями слуха 7-8 лет. Дисс. канд. психол. наук, Алматы, 1999.
6. Аханов К.Тіл білімінің негіздері: – Алматы: Өлке баспасы, 2010.
7. Бельтюков В.И. «Об усвоении детьми звуков речи» М.Просвещение, 1967 г.
8. Боскис Р.М. «Глухие и слабослышащие дети» М.,Изд АПН РСФСР, 1963г.
9. Боскис Р.М. «Глухие и слабослышащие дети» М.,Изд АПН РСФСР, 1963г.
10. Денисова И.А. Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс (научный проект) Вестник Серия «Специальная педагогика» №3(38), 2014С. 73-100

### Резюме

В статье рассматривается важность и необходимость развития устной речи детей с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** устная речь, сурдопедагогика, импрессивный, экспрессивный, кинестезия, тактильная речь.

### Summary

The article discusses the importance and necessity in children with impaired hearing.

**Keywords:** oral speech, deaf – and – dumb pedagogy, impressive, expressive, kinesthesia, daktilnoy speech.

**УДК 376-056.31**

## **НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*А. Ивлева, студент 4 курса, 5В010500- «Дефектология» (логопедия) КазНПУ им. Абая, г. Алматы. [alruka@mail.ru](mailto:alruka@mail.ru)*

*Научный руководитель: И.А.Денисова - к п н, ст. преподаватель кафедры Специального образования КазНПУ им. Абая. г. Алматы, Республика Казахстан. [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)*

Актуальность данной темы обусловлена тремя факторами:

Во-первых, Государственной программой развития образования в республике Казахстан до 2020 г.(ГПРО) формирование языковой функциональной грамотности

обучающихся на всех уровнях образования было определено как одно из стратегических направлений;

во-вторых, в соответствии с ГПРО, к концу 2015 года 25% от всех учащихся с ограниченными возможностями в развитии (ОВР) будут интегрированы в общеобразовательный процесс, в связи с чем резко возросла сеть логопедических пунктов при общеобразовательных школах. Кроме того, учителя-логопеды входят в штаты Кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров и ПМПК, количество которых за последние 10 лет увеличилось в несколько раз. Однако, согласно данным мониторинга Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, более четверти логопедов организаций образования - это молодые специалисты со стажем работы менее 3-х лет; определенная часть логопедов не имеют базового высшего образования по специальности «Дефектология(Логопедия)», а, значит, испытывают потребность в повышении и укреплении своих профессиональных знаний и умений.

во-третьих, в настоящее время на фоне процессов стихийной интеграции и распространения среди детей и молодежи компьютерной субкультуры наблюдается значительное увеличение количества школьников, испытывающих трудности в овладении навыками письма; ошибки на письме становятся, как замечают учителя, всё более резистентными к педагогическому воздействию, что и требует поиска новых форм, методов и средств коррекции. Так что преодоление нарушений письма остается до сих пор одной из важнейших проблем обучения в школе.

**Ключевые слова:** дисграфия, дизорфография, дислексия, аграмматизм

В перечне современных проблем детей младшего школьного возраста нарушение письма является распространенным и частым препятствием для полноценного усвоения того или иного учебного материала и школьной программы в целом. В научной терминологии данное явление получило название «дисграфия». По определению Р.И. Лалаевой, «дисграфия» - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [6].

На сегодняшний день нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии.

Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом», «нарушение процессов чтения и письма» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения [1].

Появление дисграфии обусловлено несформированностью некоторых психических функций, из-за которых и происходит частичное нарушение самого процесса написания слов. Дисграфия у младших школьников может проявляться в наличии стойких или часто повторяющихся ошибок. Проблема никак не связана с незнанием орфографических правил ребенком. Нарушение проявляется примерно у 30% детей школьного возраста, обычно

у второклассников. Многие родители считают, что в этой проблеме виноваты различные новые системы образования, вызывающие у школьников проблемы с обучением из-за перегрузки мозга. Но это не верно, как и то, что это заболевание является следствием умственной отсталости ребенка. Задержка умственного развития или нарушение данной функции никак не связаны с возникновением у школьников дисграфии.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (А. Р. Лурия, С. М. Блинков, С. С. Ляпидевский, М. Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хапырен, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи. В концепции Р. Е. Левиной, нарушения чтения и письма трактуются как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Нередко одной из причин рассматриваемых нарушений чтения и письма являются трудности становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсо-моторных органов). Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития[4].

Интересно наблюдение М. Куцема и К. Лоная, указавших в качестве одной из причин дислексии на нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга.

Исследования выявляют также у детей с нарушениями чтения и письма в значительном проценте случаев несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координации и чувства ритма.

По данным исследовательской группы Института Клапареда, в основе дислексии можно нередко наблюдать действие отрицательной связи «мать-ребенок». Так, ребенок, которого кормят насильно, и который приучается сопротивляться в отношении съестного, приобретает ту же манеру и в отношении пищи интеллектуальной. Сопротивление, которое он обнаруживает при общении с матерью и при случае переносит на педагога, позволяет порой объяснить механизм дислексии, когда ошибки, обычные для начального периода обучения, продолжают удерживаться и в дальнейшем.

Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также — анализа и воспроизведения

пространственной и временной последовательности. Спровоцировать ее появление могут аффективные расстройства.

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Кроме того, изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами (И. Н. Садовникова, 1995).

Р. И.Лалаева (1997), характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности:

1. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом.

2. Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время.

3. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

Нарушения письма, обусловленные расстройством элементарных функций (анализаторных), не рассматриваются как дисграфия. В современной логопедической теории также не принято относить к дисграфическим ошибки, имеющие вариативный характер и обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, дезорганизующих письмо как сложную речевую деятельность.

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. Например, Р. И.Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

- искаженное написание букв;
- замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;
- искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов);
- искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);
- аграмматизмы на письме[2].

Ошибки в письме соотносятся с тем или иным видом дисграфии.

<b>Вид дисграфии</b>	<b>Характеристика</b>
Артикуляторно-	замены, пропуски букв,



акустическая	соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи («письмо», «лубит»)
Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания	ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки и добавления букв; пропуски, перестановки и добавление слогов; слитное написание слов и их разрывы
Аграмматическая дисграфия	искажения морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных; нарушение согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении).
Оптическая дисграфия	ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропуски элементов букв и их неправильное расположения.

Профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста.

Коррекция дисграфии включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков (дополнительно у логопеда при наличии такого осложнения);

2. С учителем русского языка по специальным методикам:

- формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;
- формирование звукобуквенного анализа;
- синтез слова;
- развитие способностей анализа и синтеза слов;
- развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма;
- расширение словарного запаса.

Для коррекции дисграфии у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала.

Помощь логопеда крайне необходима. Занятия с логопедом повлияют на оперативное устранение дисграфии. На коррекционных занятиях с ребенком будет проводиться работа по развитию навыков письма. Письмо в школьном возрасте является важнейшим средством овладения программным материалом. На сегодняшний день в Республике Казахстан наблюдается тенденция увеличения числа учащихся, неспособных в полной мере овладеть письменной речью, однако многие из них обучаются в общеобразовательных школах. Следует принимать во внимание то, что такие школьники нуждаются в специальной помощи, как следствие в наши дни во многих «общеобразовательных» детских садах существуют логопедические группы, где детям оказывают помощь логопед и воспитатели со специальным образованием. Помимо коррекции речи с малышами занимаются развитием памяти, внимания, мышления, общей и мелкой моторики, обучают грамоте и математике.

Изучением данной проблемы в Казахстане активно занимались М.С. Грушевская (1979) в рамках исследований по организации работы по преодолению ОНР у учащихся 1-х-2-х классов общеобразовательных школ. А также И. А. Денисова (2007), показавшая в своем диссертационном исследовании, что в отношении младших школьников с общим недоразвитием речи преодоление полиморфной дисграфии и формирование навыка фонетического письма является содержанием первого этапа системы работы по предупреждению и преодолению дизорфографии [6]. Их научные работы внесли серьезный вклад в изучение нарушений письма детей в школьном возрасте, в частности, и в дальнейшее развитие логопедии в Казахстане, в целом.

Таким образом, на основании вышеперечисленных сведений и данных о нарушениях письма у детей младшего школьного возраста, а также, исходя из аналитических предпосылок данной проблематики, необходимо отметить, что эта тема нуждается в дальнейшем изучении, исследовании и поиске новых современных методов коррекции. Наименее разработанным, но очень актуальным направлением сегодня для нашей страны является преодоление нарушений письма у детей в условиях двуязычия. Учитывая актуальность проблемы, есть основание полагать, что ее изучение будет активно развиваться и в дальнейшем, привлекая к себе все большее внимание со стороны общественности и профессиональной среды.

1. *Логина Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой - М, 2001*
2. *Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи. – М., 1989;*

3. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995;
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997;
5. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под общ.редакцией О.Б. Иншаковой – М.: «МОДЭК», 2001;
6. Денисова И.А. Дифференцированный подход в предупреждении и преодолении дизорфографии у младших школьников с ОНР.- автореферат канд.дисс. Алматы, 2007
7. Денисова И.А. Нетрадиционные практические приемы и средства предупреждения дизорфографии ВЕСТНИК КазНПУ им.Абая. Серия «Специальная педагогика», №1-2 (32-33), 2013

#### Summary

This article is about the problems of violations of the letter in primary school children's ages.

**Keywords:** dysgraphia, dysorthographia, dyslexia, agrammatism

#### Түйін

Бұл мақалада мектептегі бастауыш сыныптағы балалардың жазуларында пайда болатын наұтқулары айтылған.

**Түйін сөздер:** дисграфия, дизорфография, дислексия, аграмматизм

**УДК 056,264**

### БЕЙНЕЛЕНЕТІН ЗАТТАРДЫҢ БЕРІЛУ ФОРМАЛАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ҚАБЫЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Б.Б. Жаканбаева-оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы КазҰПУ, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы.**

[Zhakanbaeva@bk.ru](mailto:Zhakanbaeva@bk.ru)

### FEATURES OF PERCEPTION AND TRANSMISSION OF FORM OF THE REPRESENTED OBJECTS.

**B.B Zhakanbaeva**

Бұл мақалада бейнеленетін заттардың берілу формалары және зияты зақымдалған балалардың сол бейнеленген заттарды қабылдау ерекшеліктері қарастырылады.

**Кілт сөздер:** бейне, форма, қабылдау, түзету, интеллектуалды, элемент, стереотип.

Сурет салуда маңызды орынды қабылдау алады. Ол суреттің сапасына әсерін тигізеді. Мақсатқа бағытталған қабылдау заттардың және объективті құбылыстардың суреттегі толық бейнеленуінің қажетті алғы шарты болып табылады.

Балалардың қабылдауы ойлауы және сөйлеумен үздіксіз байланысты екендігі арнайы зерттеулермен нақтыланған.

Қабылдау бейнелеу процесіне кіреді және оның компоненттерімен белгілі бір өзара байланыста жүзеге асады. Оны, яғни қабылдауды көптеген интеллектуальды операциялардың құрылуының пункті деп қарастыру қажет. Әйтпесе, сурет салу барысында балаларда арнайы тапсырмалар пайда болады. Ондай тапсырмалардың бірі – заттардың формасын анықтау. Сонымен қатар заттардың басқа да белгілерін, көлемін, құрылысын, түсін анықтау қабылдау арқылы жүзеге асады.

Қабылдау қорытындысы арқылы объект туралы толық әрі анық мәлімет қалыптасады. Қабылдаудың сапасы жоғары болған сайын елестету де анық бай болады.

Сол немесе басқа затты елестету заттардың өзімен салыстырғанда айырмашылықтарымен ерекшеленеді. Бұл мынандай жағдаймен түсіндіріледі:

1-ден, елестету қабылданған заттардың барлық сапасын сақтамайды, тек жеке жақтарын сақтайды.

2-ден, қабылдаудың көмегімен алынған елестету қозғалыссыз қалмайды, үнемі өзгеріп, жаңарып отырады. [1]

Елестетуді жалпылау үрдісінде ең алдымен заттың күнделікті негізгі белгілері жүзеге асады, ал қосалқы белгілері бірте бірте жоғалып кетеді. Н.П.Сакулин «Қабылдау арқылы алынған факт тек қана есте сақталып қана қоймай, жалпыланады» деп өз еңбегінде көрсеткен.

Н.П.Сакулин елестету жайлы жасаған қорытындысы көмекші мектепте сурет сабағында түзету-тәрбиелеу жұмысының құрылуы үшін маңызды болып табылады. [2]

Психология және балалардың шығармашылығы жайлы әдебиеттерде бала сурет құралы арқылы сол немесе басқа зат жайлы өзінің елестетуін қандай деңгейде бере алатындығы туралы сұрақ туындайды.

В.М.Бехтерев баланың елестету сапасын оның салған суретіне қарап айтуға болмайтынын айтты.

Елестетудің жеткіліксіздігі – қабылдаудың жеткіліксіздігі болып табылады.

Психологтарының зерттеуімен ақыл-ойы кем оқушылардың қабылдауы қалыпты балалармен салыстырғанда едәуір бұзылғандығы анықталған. Оған қабылдаудың баяулығы, қорытындылаудың әлсіздігі, заттардың және олардың кеңістіктегі қатынасын білмеуі жатады. Суретті және өмірдегі заттардың бейнесін қабылдауда жеткіліксіз болады. Бақылаудың баяу дамуы – көмекші мектеп оқушыларына тән қасиет.

Ақыл-ойы кем оқушылардың сурет салуы дамымаған. Мысалы, дәстүрлі суреттер: үй, ағаш, адам салуда графикалық қателер болады.

Примитивті схемалық суреттерде заттардың формасы жалпы бейнеленеді де, детальдар бейнеленбейді.

Суреттің контурын сызу ақыл-ойы кем балаларға заттың графикалық бейнесін берудің негізгі тәсілі болып табылады. Балалардың көру анализінің

әлсіздігі салдарынан объект суретінің контурын сыза алмайды. Соның нәтижесінде графикалық қателіктерге әкеліп соғады.

Суреттің статикасы – сюжеттік суреттерде анық көрінеді, адам және жануарлар суреттері негізгі бейне болып табылады. Көмекші мектептің оқушылары салған тірі объектілер ереже бойынша қандай да бір динамикадан алшақ болып келеді. Мысалы, адамдардың футбол немесе хоккей ойнап жатқан суретін олар бір қатарға бірдей қылып салады. Жануарларды да солай салады.

Суреттердің стереотиптілігі –меңгерілген сурет салу тәсілі келесі бір суретті салғанда қайталаынады. Ешқандай өзгеріссіз сақталады. Бұл оқушылардың таным процесстерінің енжар екенін көрсетеді. Ақыл-ойы кем оқушылардың тануының енжарлығы – табиғи сурет салғанда анық байқалады.

Суреттің элементтерінің сандық жағы жиі бұзылады, осы жағдайда оқушыларға объектінің бірнеше бөліктерден тұратындығын, бейненің әр бөлігінің бейне бөлігімен сәйкестігін ( шарлы моншақтар, құрастырмалы пирамидалар, мұнаралы кубиктер, бұтақтың жапырақтары және т.б.) мұқият қарау талап етіледі.

Көмекші мектептің бастауыш сынып оқушылары сурет салу кезінде бейнеге назар аудармайтындығы, тіпті оны алып тастағанын да байқамайтындығы ақиқат болып табылады.

Түр мен заттың құрылымының көп немесе аз ғана дұрыс берілуі баланың ақыл ой дамуының деңгейін көрсетеді. Алайда кей жағдайларда шын заттың суретте терең, өзіне тән құрылымы болады. Мысалы: суреттің жаратылысында құрылыс материалынан құрылған кубиктер, көптеген элементтер жиі анық емес бейнеленеді, сонымен бірге түрдің сыртқы бөлігі болуы мүмкін, яғни натураны білдірмейді.

Осы уақытта ақыл ойы кем оқушылар үшін қателік бейненің кейбір элементтерінің мағынасының себебін түсінбейтіндігі анық көрсетілген.

Көмекші мектеп оқушылары бейненің объектісін жиі қараған кезде, объектінің аз ғана элементін өзінің назарына бекітеді. Осындай сызып көрсетілген бөлік балалардың суретінің бейнесі болып табылады. Сурет салу кезінде бейненің кейбір бөлігін ерекше үлкейтіп сипаттау жиі болады. Мысалы: суреттегі балғаның сабына қарағанда, қолданыстағы балғаның сабы жіңішке болады.

Ақыл ойы кем балалардың суретінде шын мәнінде бейнеде жоқ бөліктер жиі айқындалады. Бұл балаларға таныс затты жақсылап таныстыруға байланысты болады.

Жиі сурет салуда құрылыстық, құрылымдық элементтерді қолдануда балалар терезенің суретін салса, кейбіреулері бағананың суретін салады. Оқушылардың жемістерді (алма, алмұрт) салған суреттерінде кейбір толықтыруларды қажет етеді (бұтағын, жапырағын салу).

Көптеген балалар салатын сурет пен шын объектінің арасынан үйлесімдік таба алмайды. Әсіресе бұл тірі заттың суретін салғанда нақты

көрінеді. Көптеген кіші жастағы балалардың суреттеріндегі адамның саусақтары нақтылыққа сәйкес келмейді. Жануарлар екі аяқпен, ал құстар үш, төрт немесе оданда көп аяқпен бейнеленеді.

Кіші сыныпта оқитын балалардың суретінің ортасында кейбір қисынсыз бейнелер кездеседі, мысалы: автобустың дөңгелегінің, терезесінің көп болуы, сағатта тек сегіз санның ғана бейнеленуі, кемеңің өзіне тән құрылымының болмауы және т.б.

Сурет салудың мақсаты осы немесе басқа да түрдің маңызды мағыналарын дұрыс қабылдау, дифференциялау, икемдеу болып табылады. Көмекші мектептің бірінші сынып оқушылары геометриялық фигураларды нашар таниды, ал оларды топ- топқа бөлуде қателік жібереді. Сонымен, фигураларды іріктеуде квадраттың үлгісіне бірінші сынып оқушылары квадраттан басқа тікбұрыш пен үшбұрышты, ал тікбұрыштың үлгісіне квадрат пен үшбұрышты және әр түрдегі фигураларды қосады.

Оқушыларға заттардың түрі, геометриялық фигуралардың қайсысына ұқсайтынын анықтауға арналған тапсырмалар берген кезде қателіктер арта түседі ( тәрелке- шеңбер, альбом- тікбұрыш, орамал- квадрат және т.б.).

Көмекші мектептің кіші сынып оқушылары маңызды геометриялық фигуралардың үлгісін көшіруде қиналады. Оқушылар абсолютті көпшілікте шеңбердің суретін нақты сала алмайды. Оның бейнесінің байланысы әр түрлі сипатта, бірақ бар болғаны қиғаштық немесе соңында қисық сызықтардың сәйке келмеуі болады. Кіші жастағы балалардың суретінде шеңбер тігінен қатты созылған, ережеге сай емес түрде болады.

Көрсетілген қателіктер баланың қолының ұсақ моторикасының дамуы төменгі деңгейде және жұмыс қозғалысын көріп бақылай алмайтындығын көрсетеді. Сонымен қатар оқушылар геометриялық фигураларды көшіруде ғана емес, қиын емес бейненің түрлерін көшіруде де үлкен қателіктер жібереді. (саңырауқұлақ, жапырақ және т.б.). Тіпті ең жай суреттің өзін көптеген оқушылар барлық жағынан шамамен қайтадан өңдейді.

Терең дебиль тобындағы балалардың бейнеленген іс – әрекетті ұғыну мүмкіндігі өте шектелген. Тапсырманы имбециль балаларға шешу өте қиын. 8-10 жастағы ақыл ойы терең зақымдалған балалар (имбециль), тіпті ең жеңіл, қарапайым үлгіні де көшіре алмайды. Осы айтылған қажеттіліктерді сурет сабағында жүргізілетін түзету-тәрбиелеу жұмыстарында ескеру қажет. [3]

1. *Грошенко И.А. Изобразительная деятельность в специальной школе. Учеб.пособие.- М. «Академия», 2002.*
2. *Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве.М. 1965*
3. *Грошенко И.А. О степени готовности учащихся вспомогательной школы к изобразительной деятельности. М. 1970*

#### **Резюме**

В статье рассмотрены особенности восприятия и передачи формы изображаемых предметов.

**Ключевые слова:** образ, форма, восприятие, коррекция, интеллектуальный, элемент, стереотип.

#### Summary

The features of perception and transmission of form of the represented objects are considered in the article.

**Keywords:** character, form, perception, correction, intellectual, element, stereotype.

### III. МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

#### ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК 376.4

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**А.Д.Бекенова**- Филиал АО НЦПК «Өрлеу» ИПК по Западно- Казахстанской областиг. Уральск, Республика Казахстан [bekenoa.a@orleu-edu.kz](mailto:bekenoa.a@orleu-edu.kz)

#### USE OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**A.D.Bekenoa**

В последние два десятилетия произошли значительные изменения в сфере предоставления образовательных услуг. Возможности традиционных форматов текста, звука, графики и видео теперь объединились в мультимедийных документах. Благодаря глобальным компьютерным сетям мир сегодня располагает огромными возможностями для самых разнообразных способов коммуникации. Автор рассматривает наиболее важные вопросы применения мультимедийных средств и информационных технологий в специальном обучении и воспитании детей с проблемами в развитии, ссылаясь на результаты совместных , с российскими учеными, исследований.

**Ключевые слова:** Информационно-коммуникационные технологии, специальное образование, дети с ограниченными возможностями

В течение длительного времени развитие содержания, форм и методов образования было направлено на удовлетворение потребностей индустриального этапа развития общества.

Представления о целях и задачах образования теперь ориентированы на запросы общества, находящегося на новом, информационном этапе развития.

Свободный доступ к глобальной коммуникации, включая Интернет, а также широкое распространение компьютеров и интерактивной системы мультимедиа означает, что:

- процессы обучения и получения знаний становятся менее зависимыми от физического места нахождения участников учебного процесса;
- значительно возрастает количество учебных ресурсов, а также форматов их предоставления;
- инициатива определения времени проведения занятий предоставляется учащимся. Процесс обучения основан теперь на принципе «в любое время, в любом месте».

И поэтому стремительное развитие информационного общества открывает для людей с особыми образовательными потребностями новые перспективы, но в то же время несет в себе и определенную угрозу для них. В то время как распространение информационных технологий расширяет возможности участия людей в общественной жизни, недостаточная открытость этих технологий приводит к созданию новых барьеров. Если технологии не адаптированы в соответствии с потребностями пользователей, если информация представлена в недоступном для них формате, то информационное общество будет представлять угрозу для таких людей по всему миру. При этом разрыв в доступности цифровых технологий, в свою очередь, будет способствовать еще большей дискриминации и исключению таких людей из жизни общества.

Создание условий для обучения учащихся с особыми потребностями может быть достигнуто путем осуществления комплекса мероприятий, в том числе обеспечения информационно-технологической инфраструктуры, интеграции ИКТ в учебную программу и подготовки педагогов по применению ИКТ в специальном образовании.

Преимущества использования ИКТ в учебно-методическом процессе связаны с тем, что новые технологии помогают наладить процесс коммуникации и взаимодействия, предоставить доступ к образовательным ресурсам в наиболее удобном формате, а также повысить мотивацию.

В настоящее время известно множество разработок концептуальных основ использования компьютерных технологий в специальном образовании. Разработаны разные направления широкого использования компьютерных технологий специалистами-дефектологами в различных содержательных областях специального образования, начиная с дошкольного и с первых лет школьного обучения, введение его сразу в качестве инструмента учебной деятельности, отвечающей возрасту, уровню развития, этапным задачам коррекционного обучения ребенка. Дефектологический смысл применения компьютерных технологий состоит в разработке новых «обходных путей» обучения, возможных только на базе этих технологий; создании компьютерно опосредованных педагогических технологий, выявления и преодоления дисбаланса между развитием и обучением применительно к разным содержательным линиям развития ребенка.



Компьютерные технологии обучения и коррекции могут использоваться в разных содержательных областях (на различных уроках и индивидуальных занятиях) на всех этапах дошкольного и школьного обучения ребенка с отклонениями в развитии.

Создание условий для эффективного использования компьютерных технологий в обучении учащихся с особыми образовательными потребностями может быть достигнуто путем осуществления комплекса мероприятий, в том числе обеспечения информационно-технологической инфраструктуры, интеграции ИКТ в учебную программу и специальной подготовки педагогов по применению ИКТ в специальном образовании.

Применение ИКТ существенно повышает возможности коррекционно-образовательного процесса в таких направлениях, как:

- диагностика начального уровня развития знаний, умений и навыков;
- помощь и коррекция в развитии личности посредством формирования новых умений и навыков и обогащение жизненного опыта;
- улучшение доступа к информации;
- преодоление географической или социальной изоляции посредством создания условий взаимодействия и облегчения коммуникации.

Хотя область применения ИКТ в специальном образовании чрезвычайно разнообразна, можно выделить следующие основные направления в их использовании:

- \*ИКТ для решения компенсаторных задач;
- \*ИКТ для решения дидактических задач;
- \*ИКТ для решения коммуникативных задач.

Преимущества компьютерных технологий по сравнению с другими средствами обучения состоит:

- в возможности индивидуального коррекционного обучения;
- в возможности обеспечить каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний;
- в представлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности;
- в обеспечении градуированной системной помощи;
- в усилении занимательности процесса обучения, создавая так называемую внутреннюю мотивированность познавательного процесса;
- внесение элементов случайности в подаваемый материал, предъявление бесконечного числа комбинаций и вариаций в целях разнообразия в упражнениях.

В рамках сотрудничества ЗКОИПКиППК и ИКП СГПУ в области осуществлялась проектная работа по внедрению новых информационных и коммуникационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями. В последующие годы опыт работы специальных (коррекционных) организаций был распространен по области.

Целью проекта было достижение более высокого уровня социальной адаптации и реабилитации детей с особыми образовательными

потребностями и инвалидов с помощью внедрения современной компьютерной техники, специализированных компьютерных программ в процесс их обучения.

В ходе проведения проектной деятельности было проведено 2-х уровневое обучение специалистов с целью повышения уровня профессиональной компетентности, обеспечивающей квалифицированную деятельность в сфере компьютерного образования детей с проблемами в развитии, вооружения знаниями использования компьютерных технологий в разных содержательных областях специального образования, коррекционных эффектов внедрения этих технологий, точного определения роли и места компьютерных технологий в системе работы педагога.

На базе трех областных специальных (коррекционных) школ, дошкольной организации №24 г. Уральска и Таскалинского КППК проводились опытно-экспериментальные работы. Экспериментальные площадки были оснащены специальной компьютерной техникой, в частности школа-интернат для слепых и слабовидящих детей - тифлотехническими средствами - компьютерами с брайлевскими дисплеями, «читающей книгой», электронными увеличивающими устройствами, компьютерными программами для слепых детей, школа-интернат комплекс для детей с нарушением слуха и речи - сурдотехническими компьютерными средствами, сурдологическими тренажерами, вспомогательная школа-интернат – компьютерным комплексом и логопедическими тренажерами. Все учителя и воспитатели прошли курсы по овладению компьютерной грамотностью.

Были разработаны учебно-тематические планы курсовой подготовки специалистов, направленных на решение проблем компьютеризации обучения детей с особыми образовательными потребностями, диагностические материалы для определения уровня квалификации педагогов в области компьютерного обучения, проведены 3 курса по 36-часовой учебной программе с приглашением к.п.н Л.А.Ремезовой (СГПУ). Были разработаны требования, предъявляемые к педагогу, проводящему коррекционную работу с использованием компьютеров в качестве средств обучения.

Для выполнения проекта были использованы следующие программные и аппаратные средства:

1. Специализированная компьютерная среда «Мир за твоим окном».
2. Компьютерная программа «Решение задач на движение».
3. Комплекс «Дельфа-130 («Видимая речь «IBM».
4. Специализированная оригинальная методика обучения детей с нарушением слуха текстовым редактором на уроках языкового цикла.
5. Специализированная компьютерная программа «Состав числа».
6. Специализированная обучающая компьютерная программа «Лента времени».
7. Специализированная обучающая компьютерная программа «Моя жизнь».

8. Специализированная компьютерная среда «Развитие зрительных перцептивных способностей у детей с особыми образовательными потребностями с помощью компьютерных технологий»: «Разноцветные задачи», «Занимательная геометрия», «Оригинальные приемы ознакомления с величиной», «Мир животных», «Мир растений».

Внедрение компьютерного обучения в организациях образования и решение конкретных задач на перспективу позволяют **сделать следующие выводы:**

1. Использование компьютерной техники педагогами в качестве нового средства коррекционного обучения должно быть направлено на решение двух фундаментальных задач: обучение грамотному использованию новых орудий деятельности и использованию новых компьютерных технологий в целях коррекции нарушений и общего развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Проблема состоит в сочетании решения этих задач; определения приоритетов и соподчиненности задач в подходе к реальному процессу специального обучения.

2. В области коррекционной педагогики и специальной психологии, в практике школ, ДО, кабинетов коррекции важно не количество тех или иных программ, а методически верное их применение педагогами. Поэтому считаем необходимым внедрение специальных методик использования готового программного продукта в системе традиционного обучения детей с различными отклонениями в развитии.

3. Успех работы во многом будет зависеть от того, насколько:

- на уровне профессионального мышления специалисты и педагоги будут осознавать опасность бездумного внедрения в коррекционное обучение «массовых» компьютерных программ, построенных без учета специфических особенностей развития аномальных детей, а потому вытесняющих сам смысл дифференцированного, развернутого, пошагового обучения, являющегося достоянием современной специальной педагогики;

- создание специализированных программных продуктов для детей с отклонениями в развитии будет учитывать общие закономерности и специфические особенности их развития;

- специализированные программные продукты будут содержать педагогические технологии решения коррекционных задач;

- содержание курса подготовки и переподготовки специалистов к использованию компьютерных технологий в коррекционном обучении не будет ограничено и сведено к обучению управлению компьютером как машиной.

Практическая реализация системы компьютерного обучения детей с особыми образовательными потребностями в организациях области представляется в методических сборниках, периодических журналах, в Приложениях «Коррекционная педагогика» к областному научно-методическому журналу «Устаз», на практических семинарах и конференциях разных уровней по внедрению новых информационных и

коммуникационных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, при должном техническом оснащении организаций образования необходимо создавать непрерывную информационную и консультативно-методическую поддержку педагогам. Это позволит существенно поднять уровень и качество коррекционного обучения детей с особыми образовательными способностями, что указывает на важность повышения профессиональной компетентности педагогов специального и инклюзивного образования.

1. Закон РК «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.10.2011 г.)

2. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы. Астана. 2010 г.

3. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы. /Дефектология. – 1994. - №5

4. Кукушкина О.И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе. /Дефектология. – 1994. - №6

5. Шевцова Л.А. К вопросу исследования готовности учителей к использованию новых информационных технологий. Автореф. дисс.канд.пед. наук. – Н.Новгород, 2005.

6. Денисова И.А. Размышления у монитора, или мы все немножко юзеры / Специальное образование в Казахстане. – 2008. - №1(22). – с.34-39.

7. Денисова И.А. Особенности применения компьютерных программ в логопедической работе по предупреждению нарушений письма. Вестник\ХАБАРШЫСерия «Специальная педагогика»«Арнайы педагогика» сериясы№4(35), 2013 . Стр. 56-60

### **Түйін**

Мақалада мектептерде білім алып жатқан дамуында ауытқушылықтары бар әртүрлі санаттағы балаларды оқытуда жаңа ақпараттық-оқыту технологияларын енгізу мәселелері қарастырылған. Облыстағы арнайы білім саласында өткізіліп жатқан жобалық іс-әрекеттер көрсетілген.

**Түйінді сөздер:** Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, арнайы білім беру, кемтар балалар

### **Summary**

In an article of Bekenova A.J. considers a question of establishing, of new informational educated technology in teaching of different categories of pupils with defecs in developing studying in schools. And blesses projecti- cal activities of special education

**Keywords:** Information and communication technologies, vocational education, children with limited opportunities

УДК 376. 056.264

## СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Г.С.Оразаева** - к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики КазНПУ им.Абая, научный руководитель. [Gulzhan-orazayeva@rambler.ru](mailto:Gulzhan-orazayeva@rambler.ru)

**Т. Гниденко**- студент 4 курса, 5В010500- «Дефектология» (логопедия) КазНПУ им. Абая, г.Алматы [tan200494@mail.ru](mailto:tan200494@mail.ru)

### SPECIAL METHODS OF TRAINING OF LITERACY AT WORK WITH CHILDREN WITH THE UNDERDEVELOPED SPEECH

G.S.Orazaeva, T.Gnidenko

На данный момент отмечается стремительный рост речевой патологии у детей. Вследствие различных нарушений эти дети не могут успешно овладевать грамотой в условиях общеобразовательной школы. Для старших дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи решение этой проблемы имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей.

**Ключевые слова:** дети с общим недоразвитием речи, обучение грамоте, инклюзивное образование, социальная адаптация, фонематическое восприятие

На данный момент отмечается стремительный рост речевой патологии у детей. Одним из самых распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. Вследствие нарушений фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи, эти дети не могут без специальной поддержки успешно овладевать грамотой в условиях общеобразовательной школы. Что оказывает негативное влияние на всё дальнейшее обучение и усвоении учебных предметов. Дети затрудняются в овладении фонематическим анализом и синтезом. У них с большим трудом формируются устойчивые и дифференцированные представления о звуковом составе слова.

Проблему готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи изучали Спирина Л.Ф., Каше Г.А., Журова Л.Е., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. В настоящее время наблюдается повышение требований к начальному обучению, актуализируется целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе. Для старших дошкольников с общим недоразвитием речи решение этой проблемы имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации этих детей. Даже при достаточной разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических

нарушений и формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи, проблема готовности к обучению грамоте остается актуальной.

Современная система обучения и воспитания детей дошкольного возраста включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Она представлена в программах обучения детей с общим недоразвитием речи Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В.. Следует отвести особую роль пособию Каше Г.А. «Подготовка к школе детей с недостатками речи» (М., 1971). Интерес к проблеме готовности к обучению грамоте старших дошкольников обусловлен постоянно возрастающей в современных условиях ролью чтения и письма как деятельности.[3], [4]

Яшина В.И. изучала речевую готовность к овладению грамотой у детей с нормальным речевым развитием. Для успешного овладения грамотой в школе требуется хорошая подготовка дошкольников в детском саду. Это необходимо как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с нарушениями речи. При нормальном речевом развитии уже к двум годам первичное фонематическое восприятие ребенка достаточно сформировано (Гвоздев А. И., Швачкин Н. Х.). Для успешного овладения дошкольников грамотой необходимо хорошее развитие фонематического слуха и восприятия. [1]

По мнению Выготского Л. С., успешное овладение грамотой возможно при максимальном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка, у которого должно быть достаточно развиты все высшие психические функции - мышление, восприятие, речь, память, внимание. Наиболее благоприятный возраст для начала обучения грамоте это возраст пяти лет, а наиболее оптимальный для обучения чтению - шесть лет. Одной из самых распространенных в нашей стране методик является методика обучения грамоте дошкольников Журовой Л. С. Данная методика основывается на принципах, выдвинутых Элькониным Д. Б. Детей обучают способам овладения умственными действиями,- главным образом, звукового анализа. Проводят чтение на материале всего алфавита, соблюдая строгую поэтапность формирования способа чтения. Важным и значимым в данной методике является то, что в процессе обучения дети овладевают действием количественного, а затем и качественного звукового анализа слова (цветовое обозначение гласного звука, твердого и мягкого согласного соответственно красной, синей и зеленой фишками). Эффективность обучения повышается за счет постепенного отказа в процессе обучения от схем звукового состава слова (выкладывание фишек непосредственно на столе с постепенной заменой фишек на буквы), а также за счет использования большого количества игр для закрепления навыка звукового анализа и чтения слогов и слов.[5] [2]

Данная методика обучения грамоте предназначена для обучения детей без речевой патологии. Следовательно, обучение грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи не может осуществляться с применением данной методики «в чистом виде», без адаптации и изменений..

Для детей с недоразвитием речи, наряду с речевым нарушением, характерно отставание в формировании различных видов восприятия, низкий уровень развития основных свойств внимания, снижены память и продуктивность запоминания, отмечается низкая активность припоминания, отставание в развитии наглядно - образного мышления, трудности в овладении анализом и синтезом, недоразвитие общей моторики и мелкой моторики пальцев рук. Необходимость в применении специальной методики обучения грамоте дошкольников с ОНР вызвана тем, что данный контингент детей испытывает большие трудности в овладении грамотой. [2]

Системы обучения грамоте детей с ОНР разрабатывали Спирова Л. Ф., Шуйфер Р. И., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Спирова Л. Ф. и Шуйфер Р. И. Все авторы указывают на первостепенность изучения звуко - буквенного состава слов. В процессе обучения грамоте обязательно учитываются следующие условия:

- обучение ведется только на правильно произносимых звуках и словах (обучение грамоте как продолжение обучению произношения);
- предлагается иной порядок изучения звуков и букв по сравнению с методиками обучения грамоте детей без речевой патологии - а, у, о, м, х, п, к, с, н, в, ы, т, л, ш, р, ж, мягкие согласные, й, мягкие звонкие согласные, аффрикаты;
- темп прохождения всех звуков более медленный (1,5 года);
- развивается навык быстрой ориентации в звуко - буквенном составе слова;
- весь словесный материал знаком детям;
- проводится углубленная работа по формированию морфологических обобщений;
- происходит систематическое повторение и закрепление речевого материала;
- параллельно с изучением звуков и букв даются элементарные правила грамматики и правописания;
- изучается один и тот же звук и буква;
- ознакомление с новой буквой осуществляется путем анализа ее элементов;
- проводится широкое использование аналитико - синтетической работы с разрезной азбукой.

Обучение грамоте по системе Спировой Л. Ф., Шуйфер Р. И. делится на два периода: подготовительный и букварный. Именно подготовительный период формирует готовность к овладению грамотой и переход к знакомству с буквами. Особого внимания заслуживает система обучения грамоте дошкольников с ОНР шести лет в подготовительной к школе группе Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В. Обучение грамоте по данной методике осуществляется на материале предварительно отработанных в произношении звуков с учетом соответствия между изучаемыми звуками, формами звукового анализа и обучением чтению и письму.

Содержание обучения распределяется по периодам. В первом периоде обучения завершается работа по формированию готовности к обучению грамоте, начатая в старшей группе на занятиях по формированию звуковой

культуры речи. Во втором периоде дети обучаются грамоте: знакомятся с гласными буквами (а, у, о, и), с согласными (м, п, т, к, с); складывают из букв разрезной азбуки слоги (му, су), слова (мак, суп) по следам звукового анализа и синтеза; преобразовывают слова путем добавления, перестановки, замены звуков; овладевают осмысленным чтением простых фраз.

Третий период обучения включает расширение объема изучаемых звуков и букв (ш, р, л, з, ц, ч, щ); анализ и синтез односложных слов со стечением согласных (стол), двусложных слов (мышка), трехсложных слов (панама); упражнения на определение пропущенной буквы в слове; чтение слогов, составление слов из слогов; обучение слитному чтению с объяснением смысла прочитанного; членение предложений на слова, определение порядка и количества слов в предложении.

Всё обучение грамоте реализуется через упражнения в занимательной и игровой форме. На протяжении всех периодов обучения развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия осуществляется одновременно с развитием звуко - буквенного анализа и синтеза, предупреждая появление дисграфии и дислексии в школе. Использование этой системы по формированию готовности к овладению грамотой и непосредственному обучению грамоте дошкольников с ОНР позволяет добиться неплохих результатов при обучении детей с недоразвитием речи чтению и письму, а также способствует более успешному обучению детей в школе. Также необходимо отметить роль логопедической работы, которая позволяет сформировать хорошую речевую базу для успешного освоения грамоты. [4]

1. Дурова Н.В. *Формирование фонематического слуха детей.* М., 1996.
2. Журова Л. Е. *Обучение грамоте в детском саду.* М., 1978.
3. Каше Г. А. *Подготовка к школе детей с недостатками речи.* М., 1971.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Спирина Л. Ф. *Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.* М., 2010.
5. *Чтение и письмо по системе Эльконина Д. Б. Книга для учителя.* М., Просвещение, 1993.

### Түйін

Сөздің бұзушылықтың аржағынан балалар орта білім мектептерге шарттарда грамотамен табысты меңгере алмайды. Ол бұл балалардан ерте элеуметтік бейімделуден мәселемен сабақтас, бұл мәселе шешім мектепке бармаған балар басылар үшін ерекше мән алып жатыр.

**Түйінді сөздер :** грамотадан сөздерден, үйренуден ортақ нашар дамумен балалар, инклюзивное білім, элеуметтік бейімделу, фонематиялық қабылдау

### Summary

At the moment, noted the rapid growth of voice pathology in children. As a result of violations of these children cannot successfully master dma in terms of secondary school. For older preschoolers with General underdevelopment speech solution to this problem is of particular significance as it relates to the problem of early social rehabilitation of these children.

**Keywords:** children with General underdevelopment of speech, literacy, inclusive education, social adaptation, fonematic perception



**ЭТНОПЕДАГОГИКА МАТЕРИАЛДАРЫН ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП  
БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІЛІК  
ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

**Л.М Тыныбаева.** - *старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая г. Алматы, Республика Казахстан*

*Toimukhambetova\_92@mail.ru*

**THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF PRIMARY  
SCHOOL'S AGE CHILDREN BY ETHNOPEDAGOGICAL MATERIALS.  
L. M. Tynybaeva**

Қазіргі жалпы білім берудің мақсаты Қазақстан Республикасының әлеуметтік, экономикалық және саяси өміріне белсене қатысуға дайын, құзыретті интеллектуалды және рухани дамыған тұлғаның қалыптасуына мүмкіндік туғызу болып табылады.

Тұлға тек іс-әрекеттің әр түрінің жүзеге асуы барысында ғана дамиды. Ол жеке тұлғалық қасиеттердің тәрбие пәні ретінде қалыптасуына тікелей байланысты. Қарым-қатынастың қалыптасуы үшін қажеттісі мен маңыздысы ол педагогтың балалар іс-әрекетін ұйымдастыруда олардың жеке тұлғалық дамуына қажеттіліктері мен талпынысының талаптандыратындай, сананың (білімін, көзқарасы мен сенімін) қалыптасуына ықпал ететін мінез-құлығы мен өзіндік жеке тұлғалық қасиеттерінің алғы шартын туғызатын еріктілік сферасын дамытатындай әдіс-тәсілдерін дұрыс қолдана білуі болып табылады.

**Кілтті сөздер:** этнопедagogика, коммуникатив дағдыларын, кіші оқушылар, азаматтық ұстанымы

Қарым-қатынас ол күрделі педагогикалық үрдіс оның зерттелу негізі тарихи генезисі мен тығыз байланысты. Мәселенің алғаш генезисін зерттегендер ағылшын психологтары Дж. Боулби мен Р. Спитц. Олар қарым-қатынастың ана мен бала арасындағы бірінші дәрежелі маңыздылығын олардың психологиялық дұрыс дамуына үлес қосуда аса ерекше орын алатындығын атаған.

КСРО кезінде қарым-қатынасты зерттеудің негізі 1960 жылдан бастап кең етек жая бастады. Адамның қандай да болмасын іс-әрекеті қарым-қатынасыз жүзеге аспайды. Қарым-қатынас арқылы адамдар әртүрлі теориялық және тәжірибелік іс-әрекеттерді ұйымдастырады, хабар алмасады, өзара бір-біріне әсер береді.

Қарым-қатынас әрбір жеке тұлғаның дамуындағы аса маңызды құрал болып табылады. Тек қарым-қатынас үрдісінде ғана әлеуметтік-тарихи тәжірибе, білім меңгеріліп тәжірибелік іскерліктер мен дағдылар рухани қажеттілік қалыптасады.

Философиялық зерттеулерде қарым-қатынастың теориялық және тәжірибелік маңыздылығы дәлелденген. Оқыту мен тәрбиенің қарым-қатынаспен органикалық байланысын және қарым-қатынастың шығармашылық табиғатын Л.П. Буева, С.М. Каган еңбектерінде қарыстырылып өтеді.

Тарихи қоғамдық санадағы қарым-қатынас мәселесінің пайда болуына философиялық тұрғыдан талдағанда белгілі философ М.С. Каган өзінің «Мир общения» деп аталатын еңбегінде .... қарым-қатынас субъектілі-объектілік қатынастар жүйесінде қарастырады, яғни қарым-қатынастың саналы негізі тек адамға ғана тән құбылыс екендінің негізгі дәлелі.

Қарым-қатынас ұғымына педагогикада алғаш талдау жасаған А.Ф. Лазурский. Ғалымның анықтамасы бойынша қарым-қатынас тұлғаның сыртқы объектілерге, адамға, рухани байлыққа, материалдық дүниеге қатынасын білдеретін ұғым.

Ал В.Н. Мясичев өз зерттеулерінде қарым-қатынасты белгілі тұлғалардың өзара іс-әрекет үрдісі ретінде бір-бірінің бейнесін, бір-біріне деген қатынасын, бір-біріне ықпалы мен әсерін танытатын үрдіс ретінде қарастырады. Бұл зерттеулерден байқайтынымыз педагогикалық үрдістегі біріншіден оқытушы мен оқушы арасындағы тікелей байланыс, екіншіден оқушы мен оқушы арасындағы байланыс, үшіншіден оқушының өзіне деген байланыстың орнайтындығын қарастырады [1].

Қарым-қатынасқа талдау жасағанда оның ең бөлшектенгіш бірлігі – қарым-қатынас құралы болып табылады. Ол операциялардың көмегімен әрбір қарым-қатынасқа қатысушы адам өзінің іс-әрекетін құрып, өзге адаммен өзара іс-әрекетке түсуге өз үлесін қосады.

Қарым-қатынас құралының үш негізгі категориялары бар:

- экспрессивті-мимикалық (көзқарас, күлімсірей қарау, мимика, дененің мәнерлі қимылы, дауыс мәнерлігі);
- заттық-әрекеттік (сенсомоторлық және қимыл-қозғалыс, қарым-қатынас мақсатында қолданатын позалық тұрыс, қарсылықты білдіруші тұрыс, үлкендермен қарым-қатынасқа түскісі келмейтіндігін білдіруші қимыл әрекет);
- тілдік (ойды білдіру, сұрақ қоюға жауап беру, ілікпе сөздер).

Қарым-қатынастың құрлымдық бөлімінің бірі ретінде қарым-қатынас әрекеті болып табылады. Қарым-қатынас әрекеті – коммуникация бірлігі болып табылады. Қарым-қатынас әрекеті аяқталған ойды білдіре отырып екі категорияда байқалады: басқа адаммен белсенді түрде байланысқа түсу немесе басқа адамның сұрағына жауап беру.

Жоғарғыдағы аталған қарым-қатынас құрлымының негізгісі міндет болып табылады. Қарым-қатынас міндеті дегеніміз – қарым-қатынас үрдісінде әртүрлі әрекеттерді орындау арқылы жетуге бағытталған мақсат. Қарым-қатынас міндеті индивидтің қарым-қатынасты сақтап немесе созып, өзгертіп жеке әрекетімен байланысты.

Қарым-қатынас құрлымдық компонентінің соңғысы – қарым-қатынас өнімі. Ол өз нәтижесінде қарым-қатынасты құрайтын материалдық және рухани сипаттағы білім беру мазмұнын құрайтындығы белгілі.

Баланың қарым-қатынас жасау дағдыларының қалыптасуына ықпал етуші рөл ынталандырушы үлкендер тобы. Баланың адам болып қалыптасуына яғни сөйлеуге, ойлауға, сезіне білуге үйренуі үлкен адамның көмегінсіз жүзеге аспайды. Бұл қажеттілік баланың туған кезінде ғана емес, оның мектеп кезеңін толық қамтиды.

Осыдан келіп бастауыш мектеп жасындағы баланың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда мынандай жағдайларды негізге алған жөн:

- баланың қарым-қатынасқа деген қызығушылығын арттыру;
- қарым-қатынасқа тәрбиелеуде этнопедагогика материалдарын қолдану;
- коммуникативтік іскерлікті қалыптастыруда бастауыш мектепте жүзеге асыру;
- балалардың қарым-қатынасын қалыптастыруда үлкендердің рөлін кеңейту;
- балалардың әділ бағалау қабілеттерін жетілдіру.

Қазақстан Республикасының орта білім беруді дамыту тұжырымдамасында көзелгендей қазіргі бастауыш мектептердің көп қырлы міндеттерін шешу үшін мектеп ұжымдарында әр сынып жетекші күнделікті

ізденісі арқылы жаңалықтар мен өзгерістерге батыл жол ашарлық қарым-қатынас жасау керектігі басты мәселенің бірі болып отыр. Яғни қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыратын жетекші құралдардың бірі –ол ұлттық мазмұндағы материалдар болып табылады.

Баланы өз өмірінің жалғасы деп ұққан халық әр уақытта да асыл қазынасын балаларға арнаған. Сонымен бірге оны балаларға айтып, дәріптеп отыруға аса зор мән берген. Бастауыш сыныптардың оқу-тәрбие үрдісінде халық педагогикасының озық үлгілерін орынды пайдаланудың берері мол. Өйткені халық ауыз әдебиеті үлгілері жас ұрпаққа туған елін сүйуге үйретіп, ерлік пен әділдікке дәріптейді, жамандық пен зұлымдықтан жирендіріп, адалдыққа, мейірімділікке, әдептілікке және әсемділікке тәрбиелейді.

Ата-бабамыздың ұрпағына мұра еткен бар асылының қаншама ғасырлар бойы өшпей, жалғасып келе жатқаны – тіл құдіреті мен танымының тереңдігінің көрінісі. Адам баласының өз тіршілігінде көрген-білгенін, оқып-түйгенін ойлап-толғап, қорытып, келешек ұрпағына мирас етіп қалдыратыны - табиғи заңдылық. Мұндай дүниелер әртүрлі жолдармен де берілетіні белгілі. Соның бірі ата-бабамыздан қалған мәдени мұра – халықтың ауыз әдебиеті.

Мектептің бастауыш сатысында оқушыларды тәрбиелеу мәселесі ең негізгі талаптардың бірінен саналады. Қазақ халық ауыз әдебиеті үлгілерінің барлығы дерлік балаға өмір танытарлық қызмет атқарары сөзсіз. Айнала қоршаған ортаның қыр-сырын, сыр-сипатын танытып, таным әрекеттерін, яғни қиялын, ойлауын, есте сақтауын, тілін, қарым-қатынасын дамытады. Баланың қарым-қатынасын тәрбиелеу ісіне қажетті барлық мүмкіндіктер ауыз әдебиеті үлгілерінен табылады. Сол арқылы бала халықтық шығармаларды оқып-танысу барысында адмгершілік асыл қасиеттердің адамды армен-мұратына жеткізетініне, ал жамен қылық, жат әрекеттердің зияны тиіп, жаманшылыққа ұшырататынына көз жеткізеді.

Кез-келген халықтың алыс заманалардан бері қалыптасқан өмір салты, мәдениеті, дәстүр, тағылымдары бар. Дәстүр – бір заманнан екінші заманға ауысып отыратын қоғам өмірінің дамуына сәйкес өзгеріп, өсіп, өніп, кейбіреулері жаңа мазмұн алып, әрмен қарай дамиды халықтың қоғамдық-тарихи өмірінде қалыптасқан жанды құбылыс. М. Әуезов ұлттық дәстүр туралы былай деген еді. «Ұлттық дәстүрлер көркемдік шеберліктің халықтар жинаған мол қазынасын ғасырдан-ғасырға әкеп тапсыратын эстафета

іспетті... Дәстүрлер шебер суреткерлердің жаңашылдық ізденуі арқасында толысып, түрленіп отырады. Жаңа дәстүрлер туады»[2].

Әрбір тарихи кезең әртүрлі заман талабына көлденең тартады дерлік. Қоғамдағы жаңару, сілкініс, өмірге үлкен өзгеріс әкеледі. Ендеше, әрбір тарихи кезең өз жаңашылдығын туғызады. Дәстүрге жаңа леп, жаңа өзгеріс кіреді, байды.

Қазіргі қазақ балалар поэзиясы да фольклорлық мол қазынадан нәр алып, жаңарып, жасарғаның бірі. Жұмбақ, жаңылтпаш қайсысы болмасын бүгінгі балалар поэзиясында өзгерген, өскен, формалық жағынан түрленген, фольклорлық дәстүрді үлгі ете отырып, жаңа мазмұн алып, көркемдік, танымдық, тәрбиелік мәні бар ұлан-ғайыр дүниеге айналып отыр. Әсіресе, жұмбақтардың жаңылтпаштардың жанрлық, түрлік ауқымы кеңейіп, тәрбиелік, танымдық, тағылымдық қасиеті де артып отыр.

Қазақ халық ауыз әдебиеті үлгілерінің қай жанрын алсақ та, танымдық, тәлімдік мәні бар зор мәні бар ұлан-ғайыр құнды дүниеге тап боламыз. Оның ішінде жұмбақтар, ертегілер, аңыз әңгімелер, жырлар баланың тілін, ой-өрісін дамытатын, жан-дүниесін, қарым-қатынасын қалыптастыратын құрал деуге болады. Халықтың табиғи таным үрдісі, өмір тәжірибесі нәтижесінде ой елегінен өткізіліп, жинақты айтылған аз сөзінде терең ой, көп мағына мен мәнді тұжырымының болуы халық педагогикасындағы үлкен шеберлікті көрсетеді. А. Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» атты еңбегінде: «...Ауыз әдебиетінің ішіндегі жұмбақ нәрсені қолға жұмып тұрып таптырмайды. Ойда бүгін айтпай қойып, сол нәрсеге ұқсас нәрселерді сипаттап айтып, ұқсастығы бойынша таптырады. Жұмбақ – зейінді ұстартуға пайдасы бар нәрсе,» - деп түсіндірген [3].

Жұмбақтың білімдік-тәрбиелік маңызы зор. Халықтың ойлау жүйесін танытып, дүниетанымынан түсінік береді. Баланың логикалық ойлау қабілетін дамытып, ақылын күшейтеді. Өз бетінше талдау, қорыту, шешім қабылдай білуге үйретеді.

Жұмбақтың танымдық маңызы да бар. Әртүрлі тақырыптағы жұмбақтар балаға айналасындағы дүниені танытып білдіртеді. Байқау, бақылау, аңғару, зер салуға тәрбиелейді. Бала қоршаған ортаны белгілі-бедеріне, сын-сипатына, қадір-қасиетіне мән беретін болады. Жұмбақтар баланы әр нәрсенің қалай, қайда болуы, қайдан шығуы, не үшін керектігі және т.б. туралы себеп-салдары жайлы толғандырады. Жұмбақтар балалардың ойын өсіріп, танымын кеңейтумен қатар тілін де дамытады.

Жұмбақтың шешуін айту кезінде балалар сипаттау, талқылау, дәлелдеу тәсілдерін үйренеді. Шешімін айтуда өз ойын дұрыс, дәлме-дәл, нақты, керекті сөздермен жеткізе білуге тырысады. Жұмбақтар - нәрсенің, заттың, құбылыстың жалпы сыртқы көрінісін сипаттау, ішкі мазмұнын білдірту, екінші бір нәрсемен салыстыру, басқа нәрсеге теңеу, ұқсату, баламалау, әсірелеу т.б. мазмұнда беріледі.

Мысалы,

Ақ жібіек асыл көрпедей,

Қыс болса жерді жабады.

Жазғұтырым болғанда

Су болып сайға ағады.

Бастауыш мектептің ана тілі сабағындағы бұл жұмбақтың білімділік және тәрбиелік мәнімен қатар оқушылардың айнала қоршаған ортамен қарым-қатынасын реттеуге көмектеседі.

Сонымен қатар оқушыларға мақал-мәтелдерді айтқызы отырып қарым-қатынастарын дамытуға болады. Мысалы, сыныпты екі топқа бөле отырып жарыстыру барысында төмендегідей жұмыс тәсілдерін қолдану:

1. Мақал-мәтелді іле жалғастыру. Мұнда бірінші топ оқушылары мақал-мәтелді айтады, екінші топ оқушылары іле мақал-мәтелді жалғастырады. Мұндай жарыста кідірмеу шартқа кіреді және кідірісте басқа топ мақал-мәтелдерін айтып, өз ұпайларының санын арттырады.

2. Құрамына келтірілген сөз арқылы мақал-мәтелді табу. Бірінші топ: «Өнер...» Екінші топ: «Өнерлінің қолы алтын »

3. Мақал-мәтелдердің жартысын жылдам жазу. Мұндай жарыста алғашқы топ мақал-мәтелдердің жартысын айтады, қалған жартысы іле тақтаға жазады. Жалғастыра алмаған жағдайда қарсы топ жеңіске жетеді. Мысалы, «Өлең сөздің патшасы, сөз сарасы».

4. Мағаналас мақалды табу. Әр топ бір-біріне тақырып атап, сол тақырыпта 3-5 мақал атауды талап етеді. Мысалы, батырлық туралы 5 мақал-мәселді ата, егер таба алмаған жағдайда қарсы топ жеңіске жетеді.

## 5. Мақал-мәтелдердің мағанасын түсіндіру.

Мысалы,

«Тас кеспек болса да,

Тіл кеспек жоқ ».

«Тіл жүйрік емес, шын жүйрік»

Осындай сабақ барысында қолданған мақал-мәтелдер біріншіден оқушылар жараса отырып жаңа сабақты игеруге мүмкіндік алса, екіншіден ұлттық мәдениеттен, ауыз әдебиетінің үлгілерін меңгерудегі тәрбиелік мүмкіндігі, ал үшіншіден топ арасындағы қарым-қатынас, бір-бірін тыңдау, бір-біріне болысулары сынып оқушыларының қарым-қатынас коммуникативтілік дағдыларын қалыптастыруға негіз болады.

Халықтың рухани байлығын, асыл мұрасын дәріптеп бала бойына сіңіру арқылы оны дара тұлға ретінде дамытуға мүмкіндіктер ашылады. Сан ғасырлар бойы халық педагогикасының шыңдалған, өмір тәжірибесінде сұрыпталып, бекіген қағидалары бала тәрбиелеу ісіне қалытқысыз қызмет етіп келеді. Ұжымдық яғни халықтық адамгершілік, даналық, эстетикалық сезімталдық мұраттардан туған халықтық шығармалардың басты нысанасы – халықтың өзінің ой-арманындағы нағыз адам бейнесін сомдап, осы үлгіде ұрпағын, болашағын тәрбиелеуді мақсат тұтқандығында. Мұндай идеал жалпы азаматтық аясның ізгіліктік танымына үйлесімді кірігуімен құнды болмақ.

Этнопедагогика материалдары арқылы оқушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыруға, дүние әлемін еркін бойлай алуына, туған елдің дүниетанымын бойына сіңіруіне, халық түсінігіндегі әсемдікті сезіне білуіне, халықтың салт-дәстүр, әдет-ғұрыптарды үйренуіне игі әсерін тигізіп, адамгершілік ізгілік, көркем эстетикалық тәлім-тәрбие беруінде маңызы зор.

1. Був Л.Б. *Человек: деятельность и общение*. М: Мысль, 1978.С.216

2. Әуезов М. *Әр жылдар ойлары*. – Алматы: ҚМКӘБ, 1959.

3. Байтұрсынов А. *Тіл тағылымы*. – Алматы: Ана тілі, 1992.

### Резюме

В статье рассматривается формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с использованием этнопедагогических материалов.

**Ключевые слова:** этнопедагогика, коммуникативные навыки, младшие школьники, гражданская позиция

## Summary

The article discusses the organization of communicative skills in children of primary school age with ethnopedagogical materials.

**Keywords** : ethnopedagogics, communicative skills, younger school students, civic stand

УДК 376-056.264

## ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

**И.А. Денисова**, к.п.н., ст. преподаватель кафедры специальной педагогики  
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

**А.Садакбаева**, студент 4 курса, 5В010500 – «Дефектология» (логопедия)  
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, [ainura\\_94@mail.ru](mailto:ainura_94@mail.ru)

## PSYCHOTHERAPY ELEMENTS IN WORK OF THE SPEECH-THERAPIST

**I.A.Denisova . A.Sadakbaeva**

В настоящее время практически все методики преодоления заикания предусматривают необходимость коррекции не только речи, но и личности заикающегося. Вообще говоря, это означает, что вместе с логопедом должны проводить работу психотерапевт и психолог. Некоторые авторы полагают, что в случаях невротического заикания занятия с логопедом могут даже ухудшить результат лечения (см. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л. З. Арутюнян (Андропова). -- М.: Эребус, 1993 - 160 с. Ил). Вероятно, здесь идет речь о тех случаях, когда логопеды предлагают приёмы, фиксирующие внимание на акте речи (например, вдох перед началом каждой синтагмы). Но как показывает опыт, психотерапевты не достигают значительных успехов, если лечат заикание как обычный невроз, без участия в коррекционной работе специалиста по речи. Психотерапия является одной из составляющих процесса комплексной коррекции заикания и, таким образом, имеет непосредственное отношение к деятельности логопеда. В данной статье рассмотрим стратегию взаимодействия логопеда и психотерапевта на пути к преодолению заикания у детей в условиях специальной (коррекционной) школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. В статье затронут также вопрос об участии психолога в этой работе в связи с введением должности педагога-психолога в штатное расписание специальных организаций образования.

**Ключевые слова:** комплексная коррекция, преодоление заикания, психотерапия.



На каком этапе к лечению и коррекции должен подключаться логопед, психотерапевт и психолог, как они должны взаимодействовать, - этим вопросам в научно-логопедической литературе до сих пор уделялось недостаточно внимания. Чтобы ответить на них, обратимся вновь к этиологии данного заболевания. Заикание возникает как у детей без невротических проявлений, так и у детей, имеющих невротические реакции. Кроме того, оно может наблюдаться у детей с неврозом развития, психопатией или, в отдельных случаях, при тяжелом эндогенном заболевании. При определении стратегии действий логопеда и психотерапевта важно отличить невроз как реакцию на заикание, от заикания, протекающего на фоне невроза развития [1].

Согласно исследованиям Арутюнян Л.З., работа начинается с медико-педагогического обследования, которое проводится логопедом (при наличии диагноза психиатра) и помогает наметить план лечения. Без этого возможны тяжелые ошибки, поскольку заикание иногда маскирует эндогенное заболевание.

Говоря о детях школьного возраста, следует отметить, что вся работа изначально должна быть четко структурирована и целесообразна. Во время психолого-медико-педагогического обследования еще в ПМПК выявляются случаи, когда вмешательство психотерапевта *необходимо* еще до начала обучения и регулярных занятий с логопедом школы. При этом следует предупредить родителей заикающегося ребенка, что идет только подготовительная работа к преодолению заикания. С остальной группой обследованных детей во время основного коррекционного курса заниматься должен только логопед, которому следует хорошо знать приемы психотерапии заикания:

- справляться со страхом речи, навязчивыми мыслями, уловками и т.д.
- корректировать поведение, если оно нарушено в связи с заиканием.

Таким образом, представляется целесообразной следующая организация совместной работы логопеда и психотерапевта:

1. углублённое обследование ребенка психотерапевтом и психологом в ПМПК перед началом регулярных занятий в специальной школе; логопед школы присутствует и наблюдает за процессом психотерапевтического обследования;

2. совместная (психотерапевт, психолог школы, логопед школы) выработка стратегии лечения;

3. семейная психотерапия во время основного курса логопедических занятий;
4. отдельные консультации заикающихся у психотерапевта по просьбе логопеда (по показаниям);
5. специальные занятия в группе с теми заикающимися, которым после основного логопедического курса нужна психотерапевтическая помощь.

Психотерапевту клиники и логопеду школы следует знать и помнить, что психотерапевтические беседы (консультации), так же как и логопедические занятия с ребенком могут оказаться бесполезными и даже вредными в тех случаях, когда ребенок на них продолжает заикаться. Ведь задача речевой коррекции – выработка и тренировка плавной речи. На беседах(консультациях) с психотерапевтом, как и на занятиях с психологом или логопедом, ребенок должен убеждаться, что может говорить хорошо, он должен слышать свою свободную, правильную речь. При наличии же речевых судорог практически трудно убедить ребенка в том, что их у него нет. Значит, нужно так подбирать для него упражнения и задания так, чтобы они были доступными для свободного проговаривания и в тоже время каждый раз были чем-то новым, более сложным по сравнению с предыдущим. Следовательно, не только логопеду, но и психологу и психотерапевту нужно очень хорошо знать речевые возможности ребенка и в целом систему последовательного, постепенного усложнения заданий по нескольким стратегическим линиям параллельно. Если ребенок на речевых занятиях ни разу не запнулся, значит, занятие было продумано, руководитель был максимально внимателен к ребенку [2].

На занятиях любого из выше перечисленных специалистов с заикающимися постоянно должны присутствовать образцы правильной речи: самого педагога, успешно занимающихся детей, диски с выступлениями мастеров художественного слова, демонстрационные выступления ранее окончивших курс логопедических и\ или психотерапевтических занятий.

Следует отметить неоднозначное отношение ученых к некоторым из представленных выше пунктов. Необходимость консультативной помощи психотерапевта во время основного курса коррекции заикания признается, безусловно, практически всеми исследователями, материалы которых мы изучали (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Л.З. Арутюнян, В.М. Шкловский), но в некоторых источниках ставится под сомнение целесообразность лечения заикающихся школьников в психотерапевтической группе психо-

неврологической клиники (Центра психического здоровья) параллельно с логопедическими занятиями в детском саду. Подобная организация работы менее эффективна, так как, по наблюдениям Л.З Арутюнян, пациенты ограждают себя от решения своих личностных проблем самым фактом заикания.

Работа логопеда по нормализации речи при заикании открывает значительные возможности коррекции личности. Ведь, как было сказано выше, не все учащиеся специальной школы направляются на занятия или консультации к психоневрологу, а лишь особо нуждающиеся в психотерапевтической поддержке специалиста-медика. Логопед же с основной группой заикающихся детей выполняет по сути работу реставратора, который постепенно как бы расчищает картину от позднейших наслоений и проявляет истинное лицо человека. В процессе речевой коррекции заикания логопед становится в известной степени психотерапевтом. Изменения личности, связанные с заиканием, обычно уходят вместе с его излечением. Встречается и другое. Это бывает, например, в случаях, когда заикание сочетается с неврозом развития. Не сразу, а только через несколько месяцев после обследования в ПМПК, выясняется, что у заикающегося есть личностные проблемы, которые он сам не способен решить. Их, как правило, не может и не должен решать с ним логопед. Здесь нужен психотерапевт, который призван лечить не заикание-невроз, а невроз у заикающегося человека. Это сразу ставит всё на свои места, определяя обязанности каждого во время лечения.

Система тренировок правильной речи и поведения у заикающихся, необходимая для образования у них устойчивых, прочных навыков, предполагает обязательную закрепительную работу ребенка вне логопедических занятий. Задания логопеда для самостоятельной работы, если они строятся с учетом успехов ребенка, имеют большое психотерапевтическое значение. Логопеду важно помнить, что на каждом занятии необходимо создавать условия для первичного упрочения полученных навыков с тем, чтобы впоследствии, занимаясь дома самостоятельно, ребенок не испытывал бы затруднений, а, напротив, убеждался в своей успешности на пути исправления речи [2]. Для достижения психотерапевтического эффекта в аспекте коррекции личности заикающегося ребенка логопеду важно предусмотреть в этих заданиях:

- посильность выполнения;
- регулярность проведения;

- учет семейно-бытовых условий;
- соотнесенность с содержанием учебного процесса в школе;
- связь с воспитательными условиями, в которых находится ребенок.

Для более эффективного проведения коррекционно-речевых занятий логопеду стоит учитывать следующие правила, которые определили психотерапевты и психологи для работы с заикающимися детьми:

- сидите справа от ребенка . Правая сторона — это будущее. Когда Вы находитесь справа, Вы помогаете заикающемуся продвигаться в нужном направлении — к результатам, которых вы оба ждете;
- занимайте позицию Левелинга — на уровне глаз ребенка (он — на стуле, Вы на стульчике; он — на полу и Вы — на полу);
- следите за своим голосом и организацией речи (логические паузы и ударения, высота, тембр, звучание);
- принимайте ребенка таким, какой он есть;
- будьте с ним «здесь и сейчас» (думая о своем, вы теряете контакт с ребенком, а он — интерес к тому, что он делает);
- оставьте за порогом Ваше настроение, не разрешайте себе раздражаться, лгать, притворяться; будьте спокойны и доброжелательны, открыты ему и искренни;
- никогда не гладьте ребенка по голове и не кладите руку ему на голову — это жест, вызывающий отрицательную реакцию, даже стрессовое состояние [3].

Несколько слов о поощрении. Один из важнейших элементов психотерапии — поощрение [3]. Оно необходимо присутствует на каждом занятии, но наиболее важную психотерапевтическую роль играет в момент проверки домашних заданий. Ребенок должен убедиться в собственных возможностях, встать на путь признания собственной ответственности за состояние своей речи, за результаты коррекционно-логопедической работы.

В современной психотерапии различают *два основных метода воздействия словом*:

- 1) рациональную (по Дюбуа), или разъяснительную (по В. М. Бехтереву), психотерапию;
- 2) суггестивную терапию, в которой выделяются внушение в бодрствующем состоянии, во сне и самовнушение.

Цель психотерапевтических бесед с заикающимися детьми заключается в том, чтобы разъяснить им в доступной, образной и убедительной форме

сущность заикания, его обратимость, роль ребенка в его преодолении, критически разобрать особенности поведения заикающихся.

Следует подчеркнуть, что для дошкольников рациональная психотерапия применяется в виде разнообразных игровых приемов с использованием игрушек, красочного и забавного дидактического материала, труда, музыки, ритмики и пр. Для школьников (а это период, когда в жизни и деятельности человека возрастает роль слова) возможно использование и основных приемов рациональной психотерапии.

Кроме патогенетической психотерапии, в работе следует широко применять суггестивные методы воздействия в состоянии бодрствования, которые способствуют устранению отдельных симптомов заболевания и, как правило, улучшают общее состояние больного [4]. Одномоментные способы суггестивного воздействия были широко использованы советскими врачами, например при ликвидации постконтузионного сурдомутизма (В.А. Гиляровский, А.М. Свядоц, Я.Л. Шрейбер и др.). При применении таких методов крайне важно добиться хотя бы кратковременного успеха, который убеждает больного в сохранности речи, движений и других функций и у большинства больных способствует излечению.

Сеанс авторитарного внушения (К.М. Дубровский) в состоянии бодрствования не может являться единственным методом лечения логоневроза (сложного по своей структуре заболевания), но он может быть использован на определенном этапе как один из эффективных приемов суггестивного воздействия. При этом следует учитывать роль эмоционального фактора. Сильное эмоциональное напряжение используется при лечении как заикания, так и тяжелых зафиксировавшихся болезненных проявлений, таких, например, как мутизм. Оговоримся, что логопед – педагог, а не медик, и потому он не имеет юридического права практиковать гипноз как коррекционное средство и, тем более, проводить сеансы авторитарного внушения. При этом не исключается обучение заикающихся подростков и взрослых элементам Аутогенной тренировки и дальнейшее её использование на логопедических занятиях по контролю взрослого на первых этапах освоения. Стандартная аутогенная тренировка модифицируется с целью преодоления логоневроза. Сеанс самовнушения проводится следующим образом: заикающийся устраивается в удобном положении с закрытыми глазами и повторяет в утвердительной форме: "Я говорю хорошо, свободно, плавно и слитно... слова и фразы я произношу как будто это ряд звуков "АОУИ"; я плавно и слитно произношу всю фразу, точно так, как я произношу ряд цифр: "1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10".. Я везде и

всюду чувствую себя уверенно и спокойно. Страх речи покинул меня " и т. п. При проведении самовнушения следует добиваться, чтобы сеанс не сводился к пассивному проговариванию формул, а отражал бы активное стремление больного представить себя хорошо говорящим. Пациент должен научиться вызывать у себя представление о том, как он разговаривает без заикания дома, в учебном заведении, на работе и в других ситуациях. Самовнушение рекомендуется проводить 2-3 раза в день. Последний сеанс осуществляется перед сном, когда имеются более благоприятные условия для его проведения и реализации.

Изучение литературы показало что, наименее разработан опыт применения психотерапии при ринолалии и дизартрии. М.Г. Ипполитова, Е.М.Мастюкова и др. ученые указывали на то, что в работе по коррекции личностных особенностей, возможно, и с элементами психотерапии, нуждаются не только заикающиеся дети, но также и дети с иной речевой патологией. Однако изучение литературы показало, что эти темы в науке разработаны недостаточно.

Сведения об особенностях протекания заикания позволяют в каждом конкретном случае определить основную направленность коррекционного воздействия на ребенка. Момент включения и формы психотерапевтической работы логопеда зависят от структуры дефекта, состояния нервной системы, личностных особенностей, степени фиксированности на дефекте [5]. В преодолении заикания применяется как непосредственное, так и опосредованное психотерапевтическое воздействие.

1. Арутюнян Л.З. *Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи* / Л. З. Арутюнян (Андропова). -- М.: Эребус, 1993 - 160 с. Ил
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. *Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности "Логопедия"* — М.: В. Секачев, 1998, 304 с.: ил.
3. Сдельникова Г. *Элементы психотерапии в работе логопеда // Дошкольное воспитание, 1998 № 5, с. 56-58*
4. Шкловский В.М., *Психотерапия в комплексной системе лечения неврозов, Руководство по психотерапии (ред. В.Е. Рожнова), - М., 1974*
5. И.Денисова, Д.Косалбекова. *Использование арттерапевтических приемов в коррекции заикания в логопедической работе. Вестник//Хабаршы Каз НПУ им. Абая. Серия «Специальная педагогика» №1(36) 2014*

## **Түйін**

Бұл мақалада логопед және психотерапевт іс-шаралар стратегиясын, сондай-ақ олардың ынтымақтастық, кекештіктің еңсеру жолында қаралады.

**Түйінді сөздер:** кешенді түзету, кекештіктің түзетуі, психотерапия

## **Summary**

In this article strategy of actions of speech therapist and psychotherapist, and also their cooperation, is examined on a way to overcoming of stammer.

**Keywords:** complex correction, correction of stammer, psychotherapy