



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

*«Арнайы педагогика» сериясы.
Серия «Специальная педагогика»
№ 4 (23), 2010*



Алматы

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



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

*«Арнайы педагогика» сериясы.
Серия «Специальная педагогика»
№ 4 (23)*

Алматы, 2010

Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы.¹ - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2010. - № 4 (23). - 64-бет.

Вестник. Серия «Специальная педагогика».² - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2010. - № 4 (23). - 64 с.

Бас редактор

п.ғ.к., профессор **Қ.Қ.ӨМІРБЕКОВА**

Редакция алкасы:

п.ғ.д. **Р.А.Сулейменова,**

м.ғ.д., профессор **А.А.Тайжан,**

п.ғ.к., профессор **Г.М.Коржова,**

психол.ғ.к., доцент **Л.Х.Макина (жауапты хатшы)**

Главный редактор

к.п.н., профессор **К.К.ОМИРБЕКОВА**

Редакционная коллегия:

д.п.н. **Р.А.Сулейменова,**

д.м.н., профессор **А.А.Тайжан,**

к.п.н., профессор **Г.М.Коржова,**

к.психол.н., доцент **Л.Х.Макина (ответ.секретарь)**

© Абай атындағы Қазак ұлттық педагогикалық университеті, 2010

¹ Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті алқасының (2008 жылғы 23 сәуірдегі №6) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы педагогика ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар Тізбесіне енгізілген.

² На основании решения коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (№ 6 от 23 апреля 2008 г.) Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Специальная педагогика» внесен в перечень изданий для публикации основных научных результатов диссертаций по педагогическим наукам.

РАЗРАБОТКА НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КОНЦЕПЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ В УЗБЕКИСТАНЕ

Р.Шомахмудова –

*доцент ТГПУ им. Низами, координатор ресурсного центра по
инклюзивному образованию при МНО Узбекистана,*

Д.Тулегянова –

соискатель (гор. Ташкент, Узбекистан)

Нашим государством лицам с особыми образовательными нуждами обеспечиваются равные возможности в реализации прав и свобод, создаются условия для их полноценного участия в общественной жизни страны.

Законы «О социальной защищенности инвалидов (1991)» в Республике Узбекистан, закон «О гарантиях прав ребенка (2008)» ст. 29 и государственная программа «Год гармоничного развития поколения» 2010 г. и другие законодательные акты, регламентируют получение образования всем гражданам, независимо от их состояния здоровья. В этих законах отдельным разделом определены мероприятия по созданию оптимальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, также на модернизацию системы специального образования, совершенствование содержания и разработку альтернативных форм обучения и воспитания особых детей.

Наличие в нашем обществе детей с особыми образовательными потребностями ставит перед системой образования две основные задачи.

Первая - развитие системы специального (коррекционного) образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в специальных образовательных учреждениях (детских садах, школах, школах-интернатах).

Вторая - создание условий и организация интегрированного (инклюзивного) образования детей и подростков с ограниченными возможностями в общеобразовательных учреждениях.

По статистическим данным министерства народного образования, на сегодняшний день в республике функционируют 86 специализированных школ и школ-интернатов с контингентом 18240 дети с нарушениями в психофизическом развитии и в 112-х специальных дошкольных учреждениях воспитываются 11095 детей, ведется определенная целенаправленная работа по интеграции, реабилитации и социальной адаптации детей с особыми образовательными нуждами. Наряду со специальными образовательными учреждениями функционируют интегрированные классы, группы при общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях. В 862 интегрированных группах при массовых дошкольных учреждениях 11575 дошкольников. В общеобразовательных школах обучаются 11844 учащихся с

тяжелыми нарушениями речи. Надомным обучением охвачено 11400 детей.

Помимо детей с ограниченными возможностями существует достаточно большое количество детей, не имеющих статус инвалида, но нуждающихся в специальном коррекционном образовании (дети из социально уязвимых слоев населения, трудновоспитуемые дети, дети из детских домов и дети, имеющие статус «необучаемые», большинство которых находятся в домах «Мурувват» и другие). В Узбекистане около 2.5 млн населения или 1 млн 200 тыс. человек имеют специальные образовательные потребности, в силу своего психофизического состояния.

Актуальность инклюзивного образования в Узбекистане обусловлено ростом количества неохваченных детей коррекционных образовательных учреждений и отдаленностью специальных учреждений от дома.

А также немаловажное значение приобретает то, что в условиях инклюзивного образования дети с ограниченными возможностями проживают и воспитываются без отрыва от семьи, в обществе здоровых сверстников. Дети с нарушениями в развитии приобретают опыт общения с детьми без нарушений и наоборот, здоровые дети лучше понимают проблемы своих сверстников с особыми образовательными потребностями. Практика показывает, что наилучшим местом воспитания ребенка с ограниченными возможностями является семья.

В государственных программах «Год социальной защиты», «Год молодежи» министерством народного образования 2005 г. утверждено положение о непрерывном инклюзивном образовании. В новую редакцию закона об образовании внесен раздел по внедрению инклюзивного образования. В целях реализации национального плана действий «Образование для всех» в республике реализуется ряд пилотных проектов, выполняемых Республиканским ресурсным центром образования, Центральным институтом повышения квалификации, руководящих работников народного образования. Министерством народного образования в партнерстве с Фондом поддержки социальных инициатив (ФОПСИ) с участием ведущих ученых и специалистов при поддержке ННО в 2008 году был разработан проект «национальной модели инклюзивного образования в Узбекистане».

В Концепции инклюзивного образования дается анализ состояния системы образования, представляющая систему взглядов, принципов и приоритетов образовательной политики в области получения образования детей с ограниченными возможностями.

В части введения дается анализ состояния системы образования для детей с ограниченными возможностями, рассматриваются правовые основы обеспечения получения образования для детей с ограниченными возможностями, проведен обзор международных законодательных актов и законодательства нашей страны, раскрывается актуальность проблемы.

В основной части раскрываются понятия интеграция и инклюзии,

разъясняется терминология. Указываются принципы, цели, задачи инклюзивного образования. Описывается модель и механизм инклюзивного образования. Рассматриваются приоритетные направления национальной образовательной политики в области развития инклюзивного образования.

Концепция содержит механизм обеспечения государственных гарантий качественного инклюзивного образования, в документе раскрывается стратегия инклюзивного образования в правовом и организационном плане. В концепции отражены предусматриваемые меры по созданию условий для повышения качества инклюзивного образования. Предусмотрена разработка методологии и методики общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В данном документе указывается на необходимость принятия мер по подготовке и переподготовке квалифицированных кадров в педагогических вузах, институтах повышения квалификации и переподготовки кадров, создание виртуальных библиотек, проведение научных исследований по проблемам инклюзивного образования. Также предусматривается создание подразделений на всех уровнях управления народным образованием, координационного совета, изучение и обобщение передового опыта по инклюзивному образованию и т. д.

В Концепции освещены некоторые вопросы организации инклюзивного образования, где указывается на необходимость обеспечения доступа и передвижения детей, разработки индивидуальных образовательных программ, формирование позитивного отношения общественности, предлагаются различные технологии инклюзии ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс.

Реализация Концепции развития инклюзивного образования в нашей стране призвана способствовать:

- Утверждение роли инклюзивного образования как стратегического фактора развития, реабилитации, адаптации, интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в обществе;
- Общедоступности, непрерывности, качества образования, адаптивности и вариативности системы инклюзивного образования к уровням, особенностям развития обучающихся;
- Расширению масштабов взаимодействия, установлению и укреплению международных связей в сфере инклюзивного образования;
- Государственной поддержке обучающихся в получении качественного образования с учетом специфики развития и образовательных потребностей.

В рамках реализации модели концепции инклюзивного образования в республике проводится определенная работа и накопление практического опыта. Пилотным проектом ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, ФОПСИ и Министерства народного образования является проект «Организация опорных пунктов по инклюзивно-коррекционному образованию в детских образовательных

учреждениях Узбекистана». В рамках программы в Ферганской, Хорезмской, Наманганской, Сурхандарьинской, Самаркандской, Навоийской и Андижанской областях созданы ресурсные центры по инклюзивному образованию, занимающиеся обучением, развитием, реабилитацией детей с особыми нуждами и реализующей программу инклюзивного образования путем налаживания сотрудничества с государственными организациями и общественными структурами.

Для устойчивого развития инклюзивного образования по проекту Азиатско-Тихоокеанского культурного центра, при содействии национальной комиссии ЮНЕСКО в Узбекистане в 2008 году организованы филиалы ресурсного центра при Ташкентском Государственном педагогическом университете им. Низами, Республиканском Учебно-Методическом центре по повышению квалификации руководящих дошкольных работников, при школе № 12 Андижанской области, детском саду № 448 г. Ташкента.

За время работы Ресурсного Центра по инклюзивному образованию, при содействии международных организаций ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, совместно с Министерством образования и другими министерствами, общественным фондом «Сен ёлгиз эмассан» и другими организациями проведен ряд семинаров-тренингов, республиканских конференций, 3 международных форума, посвященных вопросам социальной защиты детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, обеспечения равенства в образовании.

С помощью территориальных хокимятов и ННО принимаются меры по улучшению материально-технической базы. ЦИПКРНО им. Авлони, РУМЦРРДО ведется подготовка кадров дошкольных и общеобразовательных учреждений, внедряющих инклюзивное образование.

В сфере подготовки кадров изучена и выявлена обеспеченность квалифицированными специалистами, обучающими детей с ограниченными возможностями, как в специальных, так и в общеобразовательных учреждениях. В ТГПУ им. Низами отдельно функционирует факультет дефектологии с 2008 г и обеспечивающий профессиональную подготовку многопрофильных специалистов, социальных работников, педагогов, психологов для работы с детьми с особыми нуждами. По совместному решению с Министерством высшего и среднего специального образования с 2005 года при ТГПУ им. Низами организован специальный курс по подготовке практических дефектологов общего профиля. За истекший период подготовлено около 1500 специалистов. На факультете дефектологии с 2003 г ведется специальный курс по инклюзивному образованию. В научно-методическом аспекте выявлена потребность в обеспечении специальными учебниками, программами, учебно-методическими и наглядными пособиями детей с нарушениями в развитии.

Республиканским центром образования и Ресурсным центром по инклюзивному образованию разрабатывается учебно-методическая база

(методические пособия, рекомендации) для практических работников *инклюзивных образовательных учреждений.*

В рамках научно-исследовательских государственных грантовых проектов на основе общеобразовательных государственных стандартов разрабатываются стандартные требования коррекционного образования, которые будут использованы как в специальных, так и в общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях инклюзивного образования. Таким образом, реформы, проводимые в сфере социальной защиты и образовании детей с особыми нуждами даст возможность цели и задачи выполнения «Образования для всех». Нужно отметить, что наряду с достигнутыми успехами по внедрению инклюзивного образования существуют проблемы: недостаточное обеспечение детей с особыми нуждами, обучающихся на дому, необходимыми вспомогательными техническими средствами и учебно-методическими ресурсами; отсутствие необходимой инфраструктуры общеобразовательных школ, обеспечивающих образование детей с особыми нуждами (нет пандусов, специального оборудования и т. д.), недостаточна обеспеченность общеобразовательных школ квалифицированными специалистами (дефектологами, сурдопедагогами, логопедами, психологами, социальными работниками), работающими в интегрированных классах и группах; недостаточно разработаны и интегрированы технологии обучения в инклюзивных классах. Большой проблемой остается дальнейшее специальное профессиональное обучение и трудоустройство лиц с особыми нуждами, а также неготовность и непонимание общества инклюзивного образования.

Для решения выше изложенных проблем целесообразно осуществить следующее:

- Разрабатывать учебно-методические основы инклюзивного образования
- Вести в учебные планы пед.вузов, колледжей, институтов повышения квалификации МНО основ инклюзивного образования
- Разработать гибкие вариативные стандарты, индивидуально-развивающей программы
- МНО, общественным организациям стимулировать процесс физического доступа детей с особыми нуждами в общеобразовательные учреждения путем включения коммерческих структур и иностранных инвестиций
- Усилить межведомственные взаимодействия учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты при оказании помощи детям с ограниченными возможностями
- Национальную модель концепции инклюзивного образования ввести в действие на государственном уровне.

Тўйин

Макалада Ўзбекистандағы инклюзивті оқытудың ұлттық концепциясының моделін құрастыру және бұл бағыттағы жүргізілген жұмыс тәжірибесі қарастырылады.

Summary

The article describes the problems of inclusive education in the Republic of Uzbekistan.

ПРЕДПОЛАГАЕМАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

М.Субанова –

*доцент, ведущий научный сотрудник,
Кыргызская Академия образования (гор. Бишкек)*

В настоящее время общество ставит определенную цель перед системой образования, которая служит уникальным «трансфертом» целей развития общества – это формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческой потенциал в динамичных социально – экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества.

И поэтому сегодня перед школой стоит задача – подготовить выпускника, способного адекватно реагировать на изменения окружающего мира, вооруженного практикой – ориентированными знаниями, которые позволят ему реализовать свои потенциальные возможности: ориентироваться в информационном пространстве, управлять технологическими процессами, обладать коммуникативными навыками, находить нестандартные решения в сложных ситуациях и нести за них ответственность.

В качестве такого ориентира достижения образовательных целей учебных предметов и их интеграции может выступить «модель выпускника».

Именно «модель выпускника» задает системообразующий ориентир в целеполагании образовательного учреждения любого типа, становится неким конструктором, в соответствии с которыми должен выстраиваться образовательный процесс.

Модель выпускника служит целевой и структурной основой конструирования общеобразовательных стандартов, базисного учебного плана, учебных программ, учебников. Она также является Стратегическим параметром при проектировании целей, содержания и технологий образования.

Модельные блоки отражают планируемые характеристики развития определенных свойств личности выпускника, которые в совокупности

представляют знания, умения и навыки, мировоззрение и эмоционально-ценностные аспекты развития личности.

Полагаем, что наличие модели выпускника базового и профильного уровня как некоего конструктора, позволит в школе согласовать образовательные программы конкретных учебных курсов, выстроить траекторию их дальнейшего образования в соответствии с выбором своего профессионального будущего. В этом случае можно рассчитывать на позитивные изменения уже на этапе базового и профильного обучения в общеобразовательной школе.

Исходя из вышеизложенного, путь к преодолению разрыва между результатами, как общего, так и профессионального образования и современными требованиями жизни – это работа над ключевыми компетенциями, которые должны быть прописаны в «модели выпускника». Компетентностный подход к обучению настолько глобален и глубоко современен, что на наш взгляд, является эффективным сдвигом в образовании, при котором меняется передача знаний на процесс учения.

Компетентность – это способность (умения) действовать на основе полученных знаний в отличие от ЗУНов, которые предполагают опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний, была поставлена новая цель образования – создание условий для приобретения учащимися системы компетенций на выходе из школы (или из школьных ступеней).

Нами был проведен анализ содержания образования других стран, из которого следует, что во многих странах упор часто делается на знаниево-ориентированный тип обучения, т.е. на передачу знаний, где учителя выступают в роли субъектов действий, а ученики – объекта их воздействия.

Так И.Я. Лернер (13) подчеркивал, что «Главная социальная функция образования передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей». Такое модернистское явление бразильский постмодернист Пауло Фрэре (2) в своей книге «Педагогика угнетения» называл «банковским образованием», при котором дети рассматриваются в качестве «банка», лишенного права выдвигать свои условия, предпринимать какие-либо действия, а взрослые – в роли вкладчиков, надеющихся получить в дальнейшем дивиденды.

Достаточно вспомнить призыв И. Гербарта (3) к установлению связи между новым учебным материалом и личным опытом ребенка, дидактику М. Монтессори, предоставляющую ученику право продвигаться в обучении собственным темпом и выбирать свои развивающие учебные инструменты.

После анализа школьного образования, нами были изучены ряд теорий и гипотез по моделированию личности, качеств выпускника.

В первой половине 20 века Д. Дьюи, Д. Адамс, Ф. Паркер (5) выдвинули педоцентрическую педагогику, где делается акцент на ученике не на приобретении и запоминании знаний а на их открытии конструировании

и способностях ученика самостоятельно обрабатывать информацию, на обучении посредством делания, на связи содержания образования с практической жизнью учащихся и их практическими интересами, т.е. ученик может построить свое знание и свое содержание образования. Эти знания должны иметь культурную, этническую, тендерную, географическую природу.

А в ряде работ ученых и практиков (И.П.Волков, О.С.Газман, И.П.Иванов, А.И.Кочетов, А.Н.Тубельский, В.Д.Шадриков и др.) уже вырисовывается обобщенная модель выпускника школы, отвечающая новым условиям.

Интерес представляют модели современного образовательного процесса, разработанные известными учеными – методистами: И. Лернером, Т. Шамовой (14), И. Якиманской (15), Ю. Конаржевским (12), в которых главной ценностью современной школы считается грамотный, компетентный ученик, существующий в русле реализации современной дидактической модели образовательного процесса.

«Модель выпускника школы», - пишет известный специалист по менеджменту в управлении школой Ю.Конаржевский – это ориентир в построении учебно-воспитательного процесса, в работе каждого учителя, в построении каждого урока, в конструировании управления педагогическим процессом (12). Сегодня это хорошо понимает во всех цивилизованных странах. Так, модель выпускника, «эффективный американской школы» называется «Ценностные знания, необходимые ученикам».

Наряду с указанными литературными В.С. Леднева по содержанию и структуре личности.

Также нами были изучены ключевые компетенции в системе оценки Великобритании. В британской традиции употребляются различные понятия в определении основных компетенций: ключевые (key skills), сердцевинные (core skills), основные (base skills). Ключевые компетенции выполняют три функции.

Таблица № 1 - Виды компетенции.

Ключевые компетенции	Сердцевинные компетенции	Основные компетенции
1. Помогают ученикам обучаться; 2. Позволяют будущим сотрудникам стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей; 3. Помогают быть более успешными в дальнейшей жизни.	1. Работа с числом. 2. Коммуникации. 3. Владение информационной технологией.	1. Самообучение и самопрезентация. 2. Работа в команде. 3. Решение проблем.

Если компетенции являются настолько важными результатами образования, они должны быть доступны всем учащимся, а не только тем, которые изучают определенные дисциплины. Поэтому компетенции должны пронизывать все предметы. Таким образом, ключевые компетенции – основа, они должны проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне.

Правительство Великобритании ввели рамку национальной квалификации для проверки ключевых компетенции. Школьные экзамены, которые учащиеся сдают в возрасте 16 лет, составляют содержание уровней 1 и 2. Продвинутый уровень, который школьники сдают в 18 лет – это 3 – й уровень. Получение степени – это уровень 4. Аспирантские курсы – это 5 уровень. Выше – перечисленные ключевые компетенции присутствуют на всех этих пяти уровнях. Но практически каждый человек учится в течение всей своей жизни. Таким образом, можно сказать, только ключевые навыки – это основные, базовые навыки.

Для нас весьма интересно было международное исследование PISA, целью которого было выяснить, обладают ли 15-летние учащиеся умениями, необходимыми для полноценной жизни в обществе, т.е. экзамен на ключевые компетенции. Проводилось тестирование по трем направлениям;

- Грамотность чтения;
- Математическая грамотность;
- Естественнонаучная грамотность;

Всего в PISA – 2000 приняли участие 265 тыс. учащихся из 32 стран мира.

Международный тест включил 141 вопрос по чтению, 32 вопроса по математике, 35 – по естествознанию. Задания имели от трех до пяти уровней сложности. Оценка производилась по 1000 – бальной шкале.

Термин «грамотность чтения» в данном случае имела широкий смысл: это не техника чтения, а способность ученика использовать текст как источник знаний для дальнейшего обучения.

При проверке естественно – научной грамотности учащимся предлагалось выбрать диетические продукты, определить наиболее подходящее место строительства электростанции или оценить последствия глобального потепления и т.д.

При оценке математической грамотности выявлялось умение решать житейские проблемы средствами математики, физики, биологии, химии т.д.

В итоге был сделан вывод, что большинство учащихся стран СНГ не имеют применять полученные знания в реальных ситуациях (например, для российских участников оказались непривычными тексты делового стиля: инструкции, объявления, реклама, расписания, авиарейсов, анкеты для приема на работу).

В тоже время учащиеся стран СНГ лучше своих сверстников из многих стран выполняли задания репродуктивного характера, отражающие владение

предметными знаниями и умениями, использование известных алгоритмов и процедур: однако их результаты оказались гораздо слабыми при решении задач, требующих применения знаний в практических ситуациях. Получается, что со школьной скамьи мы растим неудачников.

Действительно, во время исследования мы столкнулись с совершенно новой ситуацией в образовании, где целью образования, если мы хотим полноценно интегрироваться в мировое сообщество, становится развитие умения над предметных способов деятельности, включающих в себя ряд умений, логических операций мыслительной деятельности и приемы умственных действий и творческих актов.

Поэтому результаты международных исследований нами были восприняты всерьез, т.е. мы поставили своей целью разработать модель успешного выпускника средней школы, успешного человека, способного реализовать свой потенциал в современных условиях.

Как же моделировать обучение и мотивацию поведения людей? Человек, наверно, самый сложный объект исследования. Все равно некоторая неопределенность при моделировании будет, но выхода нет. Поэтому в педагогику введено понятие моделирование со специальными понятиями валидность и адекватность, связанные со структурой личности. Необходимость конструирования личности выпускника вызвана тем, что существует заказ общества на продукты педагогической деятельности. Однако каждая школа функционирует в специфической среде, и качество личности выпускника разных школ могут прогнозироваться только с учетом специфики этой среды. При формулировке цели и моделирования личности выпускника школы педколлектив исходит из общечеловеческих ценностей, общегосударственных ориентиров, национальных и региональных особенностей.

С этой целью было разработано и проведено анкетирование среди учащихся гимназии – комплекса № 70 г. Бишкек «Автопортрет сегодняшнего гимназиста» (всего 421 респондент). Школьники на первое место поставили такие качества, как знания, ум, которые помогают, по мнению учащихся, человеку добиваться успеха к жизни. На втором месте – сильный характер, умения постоять за себя.

Лидером ценностных характеристик современного человека учащейся определили – самостоятельность, трудолюбие, дети отметили, что только самостоятельный поиск может позволить им достичь профессиональных высот. На втором месте – решительность, настойчивость, увлеченность, аккуратность. Также, было проведено анкетирование среди учителей гимназии – комплекса № 70, опрошена 84 человека, по описанию характеристик «Идеального учащегося», в результате в которого они определили следующие качества идеального ученика:

Конкурентноспособный	развитый
Исполнительный	сотрудничающий
Творческий	открытый
Критически мыслящий	принципиальный
Любознательный	организованный
Экономически честолюбивый	с чувством юмора
Справедливый	чувствительный
Честный	откровенный
Гуманный	социально-приспособленный
Независимый	воспитанный

А ряд микроисследований, проводимых в течение года среди учителей школы, показал, что компетентность как понятие, в основном, ассоциируется со знаниями, образованностью. Наибольшее число респондентов в качестве определения выделяют умения действовать (в профессиональной сфере).

Из сказанного выше, можно сделать вывод, что характеристикой результата образования является уровень сформированности ключевых компетенции выпускника в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах.

Результатам работы учителей 70-й гимназий по компетентностному подходу, является то что они выделили следующие качества компетенции:

- коммуникативная компетентность;
- социальная компетентность;
- информационная компетентность.

В связи со сказанным необходимо выделить одну важнейшую характеристику готовности, являющуюся неперенным условиям самостоятельного развития – это функциональная грамотность учащихся.

Функциональная грамотность – это максимальное использование человеком тех знаний, которые он получил, иначе говоря, способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Функциональная грамотность в отличие от грамотности как устойчивого свойства личности – умения читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия – является ситуативной характеристикой той же личности.

Функциональная грамотность обнаруживает себя в конкретной статичной ситуации, так же как и функциональная безграмотность обнаруживают себя при изменении ситуации, образ жизни или типа профессиональной деятельности (растерянность многих людей в изменившейся социально – экономической ситуации РК).

Функциональная грамотность есть характеристика, которая приписывается человеку, прошедшему через определенный этап образования. Образование при этом рассматривается как сфера деятельности,

средства, обеспечивающие определенный уровень грамотности.

Термин функциональная грамотность (ФГ) был введен ЮНЕСКО в 60-е годы 20-го столетия. Он означает степень готовности человека с максимальной эффективностью выполнять все действия, с которыми он сталкивается на протяжении жизни. ФГ состоит из личного совершенства и соответствия личных качеств человека его профессии, делу, которым он занимается. Кроме этого ФГ включает в себя владение профессией, компетентность, технологическую подготовленность человека как специалиста своего дела.

Главные ценностные и технологические доминанты в этой компетентности таковы: ориентация на жизнь в открытом и меняющемся мире, диалог и терпимость как ценности демократического сознания, образование как средство достижения социального успеха, уважительное отношение к личному опыту ученика, проблемный и научно-исследовательский подходы, значимость эмоционально-окрашенных событий в образовательном процессе (традиции школы), ценность совместной деятельности и общения, гарантии педагогической помощи и поддержки человека в проблемных ситуациях.

Поэтому задача образования сегодня, задача любой школы - это обеспечить условия получения учащимися функциональной грамотности, другими словами, по возможности стать проективной личностью, способной к саморегуляции себя как части социума.

На основе вышеизложенного нами была разработана модель выпускника школы.

Выводы

В свете сказанного выше целесообразно перечислить основные целевые установки современного образования, обеспечивающие естественную и эффективную интеграцию ребенка в общество, т.е. сформулировать своего рода «социальный заказ» современного общества на выпускника средней школы:

* выпускник школы должен быть готов к производительному труду в современных условиях;

* у школьника должны быть сформированы знания, установки и базисные умения деятельности, т.е. он должен обладать знаниями, полученными в школе, применять при решении житейских, профессиональных и общесоциальных задач, а значит быть социально компетентным.

У школьника должны быть сформированы и такие компетенции, как организация собственного ресурса и себя в решении проблем (самоменеджмент); получение данных о ситуации и о себе (информационная); привлечение ресурсов других людей путем взаимодействия с ними (коммуникативная).

Таким образом, компетентностно-ориентированный подход к образованию не отрицает необходимости формировать знаниевую базу и

комплекс навыков и умений, а также элементов функциональной грамотности (социально приемлемых алгоритмов действия в типичных ситуациях), речь идет о достижении интегрированного результат-компетенции.

Определив качество образования как соотношение между запросом и степенью его удовлетворения, мы должны создать модули по каждой ключевой компетенции (модули – это методические рекомендации для преподавателя).

В результате анализа литературных источников, изучаемого опыта, международных исследований (PISA), а также опыта школ (№ 70-й гимназии г. Бишкек и частной школы «Илим») нами выполнен первый вариант предполагаемой обобщенной модели 12-летней школы.

1. Дьюи Дж. *Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим)*. / Пер. с англ. - М., 1999.

2. Конаржевский Ю.А. *Менеджмент и внутришкольное управление*. - М., 2000.

3. Лернер И.А. *Проблемное обучение*. - М., 1974.

4. Леднев В.С. *Содержание и структура личности*. - М., 1974.

5. Разумовский В.Г. *Проблемы общего образования школьников и качество обучения физике*. - М., 2000.

6. *Требования к уровню подготовки выпускников средней (основной) школы по физике*. - М., 2001.

7. *Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium PISA-2000*.

Түйін

Мақалада орта мектеп бітірушілердің болжамдаған үлгісіне қазіргі кезеңдегі көзқарас қарастырылады.

Summary

The model of secondary school graduate is presumed: modern approaches.

нацелена на будущее и отражает тенденции развития биологической науки.

2. Для совершенствования этого раздела в плане осуществления системы целостного подхода к его проектированию внесены ряд изменений. В частности, укрупнены разрозненные темы, обеспечена целостность с позиций развития биологических понятий, полученных из предыдущих с тем с точки зрения физиологии и экологии, что способствует формированию научного мировоззрения.

В целостном подходе к содержанию школьного биологического образования важное место занимает физиологическое понятие. Это позволит поставить на первое место знание о жизнедеятельности и оставить лишь анатомо-морфологические сведения, которые способствуют раскрытию сущности процессов и явлений, освещению растительных ресурсов. Поэтому в новом курсе биологии растений основные темы объединены в раздел «Жизнь растений».

Одна из важнейших методологических задач образования – развитие задатков и способностей человека, его интеллекта. Интеллект же можно определить как инструмент целостного восприятия картины мира и каждой отдельной жизненной ситуации. Именно целостность системы восприятия событий и ситуаций позволяет оценивать их значение и прогнозировать исход. Поэтому вся система биологических знаний и умений сгруппирована в три содержательные линии: организм – биологическая система; экологические системы; система и эволюция органического мира.

Содержательные линии образовательной области «Живая природа» тесно связаны между собой. Полнота и системность знаний, изложенных в содержательных линиях, их связь внутри линии и между линиями, а также другими образовательными областями позволяют успешно решать задачи общего среднего образования.

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. *Понятие целостного и его роль в научном познании.* – М., 1972.

2. Ганзен В.А. *Восприятие целостных объектов.* – М., 1974.

3. Клинберг Л. *Проблемы теории обучения.* – М., Педагогика, 1984.

4. Мелехова О.П. *Биологическое образование. Каким ему быть? // Биология в школе.* – 1998. - №4.

5. Хрипкова А.Г., Калинова Г.С. *Тенденции развития биологического образования в России. // Биология в школе.* - 2000. - №2.

6. Ефименко Д.А. *Функциональный подход при изучении биологии в школе.* – М., 1998.

Түйін

Мақалада мектепте биологиядан білім берудің мазмұнына тұтастық тұрғыдан қарау мәселелері қарастырылады.

Summary

An integral approach to designing school biological education.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Ж.И.Намазбаева –

*доктор психол. наук, академик,
директор НИИ психологии КазНПУ имени Абая*

Казахстанская национальная система специального образования во все исторические периоды напрямую связана с социально-экономическими условиями, с политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования и прав человека, развитием уровня дефектологической науки, которая является интегративной областью научных знаний на стыке медицины, психологии и педагогики.

Все мы наблюдаем, что система специального образования у нас в стране начиная с 90-х гг. определяется кризисом общего образования - как педагогической науки, так и психологии.

Развитие дефектологической науки в Казахстане раньше обеспечивало развитие дифференцированной системы специального образования детей с особыми потребностями.

Однако, несмотря на то, что внешне система специального педагогического образования до 90-х гг. выглядела успешной и положительной, работая на обучение почти всех типов аномальных детей, следует подчеркнуть, что эти школьники в значительной мере были изолированы от общества /1/. С точки зрения психологической науки, происходило противоречие между целью специального образования, которое задавало государство, и целью, которую определяла наука. А научные исследования психологов предлагали разрабатывать такую систему образования, которая должна была обеспечить психологические условия для максимально возможного «культурного развития личности» каждого ребенка с особыми потребностями. Существующий глубокий дисбаланс между обучением и воспитанием требовал своего разрешения.

Поэтому в условиях сложившегося противоречия принципиальным становится вопрос обеспечения государственных условий для эволюционного развития системы специального образования, планомерной и гибкой трансформации системы на разных этапах. Необходимо учитывать существующий кризис и в национальной системе общего образования, особенности национальных условий, потенциала отечественной специальной педагогики и психологии, глубокого анализа западного опыта, а не механического его переноса.

Начиная с 1995-х годов, были даны новые государственные установки по экстремальному изытию рамок между массовой и специальной системой образования. Изменился государственный заказ, общество, и родители требовали нового отношения к большой группе лиц с особыми

потребностями. Требовалось разрушение существующей системы специального образования. К сожалению, в ряде случаев в этой связи было разрушено то ценное и позитивное в организации и системе специального образования, что нельзя назвать прогрессом.

Нам представляется, что перед специальной педагогикой и психологией стоят следующие задачи:

- Необходимо поддерживать и развивать функционирующую государственную систему, которая положительно влияет на судьбу аномальных детей.

- Развивать специальное образование за счет введение инноваций на уровне вариативности форм организации средств и методов обучения и воспитания в рамках существующего специального образования.

- Плановмерно проводить переподготовку кадров, поддерживая уровень личностно-профессиональной компетенции в ведущих специальных образовательных учреждениях Казахстана.

- Параллельно с этим переосмысливать организационные формы специального образования в соответствии с новым социальным заказом

С точки зрения психологической науки необходимо на основе учета общих и единых закономерностей развития личности нормальных и детей с особыми потребностями разных категорий определить основные содержательные линии формирования личности с детьми с психофизическими отклонениями.

- Необходимо помнить, что специальное школьное образование является дорогостоящим, и поэтому следует углубить научно-исследовательскую работу в области интегрированного обучения детей с особыми потребностями, включения их в общеобразовательных поток на более раннем этапе возрастного развития

- Нам представляется, что отечественная проблема интегрированного обучения должна строится на нескольких принципах: интеграция через раннюю диагностику и коррекцию, необходимо осуществлять психокоррекционную помощь каждому интегрированному ребенку, систематическое диагностирование продвижения ребенка и социального окружения, параллельная работа со всеми сферами, людьми, работающими в этой области, в таком случае не произойдет противопоставления системы специального образования общему образованию. Преследуется цель - **сближения двух образовательных систем**, и, что самое важное, - **взаимовыгодное гуманистическое социокультурное проникновение в общие проблемы аномального детства**. Интеграция детей может происходить по различных формам (временная, частичная, комбинированная, полная).

Одной из государственных задач в соответствии с обсуждаемой проблемой является необходимость разработки системы экспресс - диагностики отклонения умственного развития у детей раннего возраста (2-3

года). Дело в том, что количество детей с психофизическими проблемами в настоящее время растет. И чем раньше будет осуществлена эта диагностика, тем больше вероятности объективно оценить потенциальные возможности ребенка и правильно определить его дальнейшую судьбу /2/.

Психологическая наука в настоящее время большое внимание уделяет изучению внутренних и внешних факторов, влияющих на формирование человека. Поэтому при осуществлении процесса интеграции и процесса ранней психокоррекции необходимо изучать не только эти факторы, но и тонкие и значимые взаимоотношения между ними. Эти исследования необходимо проводить в комплексе медицинских, психолого-педагогических направлений.

Особым вопросом является разработка психолого-педагогических условий социально-эмоционального развития лиц с особыми потребностями. В данной связи необходим глубокий анализ наследия Л.С. Выготского /2/, который еще в 30-е гг., что все психологические проблемы необходимо рассматривать с точки зрения единства интеллекта и аффекта. Как известно, до 90-х гг. исследовалась в основном познавательная сфера учащихся специальных учреждений, тогда как в настоящее время такой однобокий подход не обеспечивает целенаправленного личностного развития детей, и, что самое главное, не способствует успешной подготовке их к социально-трудовой адаптации, к самостоятельной взрослой жизни в мире, который кардинально изменился. **Социально-эмоциональное развитие, развитие самостоятельности, сознательная регуляция поведения в любом социуме** – вот главная задача современных специальных учреждений.

Следующей задачей специальной психологии и педагогики является вопрос разработки психологического обеспечения деятельности субъектов образовательного процесса в спецшколе и других учреждениях. Принципиально важно помнить, что каждый ребенок и взрослый с особыми потребностями нуждается в той или иной психолого-педагогической и медико-социальной помощи. **У нас в стране содержание психологической помощи на научной основе, с учетом этнокультурного развития не разработано.** Поэтому это большой пласт, который составляет одну из основных задач психологии, в том числе и специальной.

Таким образом, общей задачей специальной педагогики и психологии является не разрозненное изучение своеобразий психического развития детей различных типов аномалий, а **психологическое изучение потребности каждого ребенка, психологическое обеспечение оптимального индивидуального развития, создание индивидуальной программы, которая позволяла бы безболезненно интегрироваться ребенку в общество, чему будет способствовать специальная психологическая поддержка.**

Исходя из вышесказанного, актуальными задачами специальной психологии и педагогики являются:

- Создание системы экспресс-диагностики.
- Разработка вариативных государственных программ интеграции.
- Создание содержания психолого-педагогического сопровождения.
- Разработка концепции внедрения компьютерных технологий в систему коррекционного обучения.
- Разработка новых образовательных стандартов (начиная с раннего возраста детей с особыми потребностями).
- Подготовка качественных специалистов дефектологов в соответствии с новой парадигмой этнокультурного образования с учетом международного опыта.

1. *Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М., 1995.*
2. *Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.*
3. *Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982.- 452с.*

Түйін

Мақалада қазіргі кезеңдегі арнайы психология мен педагогиканың өзекті мәселелері қарастырылады.

Summary

The article revises contemporary problems of special psychology and pedagogics.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ - ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

А.Н.Аутаева -

*психол.г.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-дың
арнайы педагогика кафедрасының доценті,*

Л.А.Бутабаева -

*магистратура және PhD докторантура институты
дефектология мамандығының II – курс магистранты*

Адамның жеке тұлға болып қалыптасуы үшін ана тілінің маңызы өте зор. Психологияда, философияда және педагогикада тіл мен сөйлеуді психикалық: ойдың, қиял, ес, көңіл-күйдің дамуының жолдары түйсетін түйін ретінде қарастырды. Адами қарым – қатынастың, ақиқатты танудың, негізгі құралы бола тұрып, адамның рухани құндылықтарды меңгеруінің негізгі жолы ретінде қызмет атқарып және оқыту мен тәрбиелеу үшін қажетті жағдай болып табылады. Мектепке дейінгі кезеңде ауызша сөйлеу тілін дамыту мектепте жақсы оқуының негізі болады.

Есту қабілетінің зақымдалуы баланың қалыпты дамуына кері әсерін тигізетіні бәрімізге белгілі. Ол бірінші кезекте қарым-қатынас пен ойлау құралы болып табылатын сөйлеудің дамымауына әкеледі. Бірақ уақытында ұйымдастырылған түзету жұмысының нәтижесінде, екіншілік кемістіктің алдын алуға болады. Сөйлеу тілін дамыту жұмысының тиімді ұйымдастыру үшін, сөйлеу тілін меңгерудің психологиялық негізін ескеру өте маңызды болып табылады. Осы мәселенің өзектілігі, біздің есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық-педагогикалық аспектілерін қарастыруға негіз болды.

Мектепке дейінгі кезең – баланың сөйлеу тілін белсенді меңгеру кезеңі, сөйлеу тілінің: фонетикалық, лексикалық, грамматикалық жағының қалыптасып дамитын кезеңі. Баланың даму үрдісін зерттегенде педагогикалық және психологиялық аспектілердің қатарласып жүруі және әр аспектінің спецификалық мазмұны туралы ресейлік психолог С.Л.Рубинштейн анық ашып айтқан. Ол: «Баланың психикалық дамуы мен педагогикалық үрдістің өзара байланысында, психологиялық зерттеуде, психологияның пәні баланың психикасы мен оның даму заңдылықтары болады да, ал педагогикалық үрдіс соның дамуына жағдай жасау болып табылады. Педагогикалық зерттеуде, өзара қатынас өзгереді: педагогиканың пәні оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің заңдылықтары болады да, дамудың әр кезеңіндегі баланың психикалық қасиеттері ескерілуі тиіс жағдай болады», деп жазған /1/.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамыту үшін, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін меңгерудің психологиялық

негіздерін де қарастыру керек. Осыған байланысты, осы мақаланың негізгі мақсаты мектеп жасына дейінгі кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық – педагогикалық аспектілерін қарастыру болып табылады.

Соңғы жылдары қолданылып жатқан кохлеарлы имплантация естімейтін балаларға ғана жасалады. Сол себепті, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамытуды тиімді ұйымдастыру үшін, естімейтін балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық – педагогикалық негіздерін қарастыру шарт болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық дамуының ерекшелігін дұрыс түсіну үшін олардың қарым – қатынас жасауының заңдылықтарын, сөйлеу тілінің әр түрінің қалыптасу ерекшелігін қарастыру қажет. Осы жағдайды ескермей оқыту және тәрбиелеу процесін дұрыс ұйымдастыру және сөйлеу тілін дамыту үшін педагогикалық- 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, А.Н.Аутаева және т.б. зерттеген және солардың зерттеулерінің нәтижелеріне сүйеніп, кохлеарлы имплантталған балалардың естіп қабылдауын және сөйлеу тілін дамытудың психологиялық және педагогикалық аспектілерін айқындаймыз.

Қарым – қатынас – адамдардың өзара әрекеттесуі және бірі бірімен хабар алмасуы. Онтогенезде қарым – қатынас құралдарын қолдану бйлай дамиды: басында бала экспрессивті –мимикалық құралдарды қолданады, яғни қозғалыстар, мимика, вокализация, одан кейін қатынас құралы заттық әрекет, яғни заттармен байланысқан қозғалыстар, ең соңында сөйлеу құралдары. Л.С.Выготскийдің ойынша, «сөйлеу тілімен немесе басқа қатынас құралдарына негізделмеген қарым – қатынас ең қарапайым түрде шектелген мөлшерде болуы мүмкін.» /5/.

Психологияда сөйлеу тілінің бір бірімен өзара байланысты негізгі екі қызметін бөліп көрсетеді. Біріншісі – коммуникативті, соның арқасында адамдар арасында қарым–қатынас процесі жүзеге асады, екіншісі – интеллектуальды, сөйлеу тілі ойлау құралы болып табылады, соның арқасында адам өз қылығын жоспарлап және болжай алатын болады. Сөйлеу тілі өмірдегі заттар мен құбылыстарды талдау және жинақтау, салыстыру және жалпылау құралы болып табылады. Естімейтін баланың сөйлеу тілін қалай меңгеретінін және сол кезде қандай психологиялық ерекшеліктер байқалатынын қарастырайық.

Естімейтін баланың естіп қабылдауын психологиялық тұрғыдан қарастырғанда, баланың естіп сөйлеу тілінің негізгі кезеңдерін қарастыру керек /2/. Қазіргі заманғы психологияда қабылдаудың барлық түрін әрекет деп қарастырады. Бұл сөйлеу тілін қабылдауға тікелей қатысты, себебі,

тындап отырған адам сөздік хабарламаны қабылдап және өңдеп қана қоймай, оның мағынасын түсінуге тырысады. Естімейтін баланың естіп қабылдауын дамытудың психологиялық негізіне келер болсақ, естімейтін баланың естіп сөйлеу тілін қабылдау үшін керекті сенсорлық қорын қарастыру қажет болады. Тотальды және толық естімеушілік өте сирек кездесетіні бәрімізге белгілі. Көп жағдайда естімейтін балалардың қалдық есту болады. Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін естімейтін баланың есту табалдырығы 1-деңгейге (25 – 40 дБ) жетеді /3/. Бірақ есту деңгейі нашар еститін баланың деңгейіне жетсе де, оның қабылдау деңгейі естімейтін балаға тән. Сол себепті естімейтін баланың естіп қабылдауын дамытудың психологиялық негізін қарастыру өте маңызды. Адамның сөйлеу тілін қабылдау процесі, оның механизмдерін түсінуі –әлі толық шешімін таппаған мәселе болып тұр. Сөздік ақпаратты қабылдау мәселесі ресейлік және шетелдік физиологтар, акустиктер, лингвисттер, психологтардың зерттеу пәні болып отыр.

И.М. Соловьевтың есептеуінше, сөйлеу тілін естіп қабылдауын құру теориясы сөйлеу тілінің физикалық, физиологиялық, психофизикалық және лингвистикалық факторларымен тікелей байланысты.

Сөйлеу тілін естіп қабылдауының мәні, бір қатар ғалымдардың (Фант, 1964; М.А.Сапожников, 1968; Фланаган, 1968;) ойынша, сөйлеу тілін қабылдау екі деңгейден тұрады. Бірінші деңгейде фонемалар қатары қабылданады, ал екінші деңгейде фонемалар қатары тілдік бірлік ретінде сөйлемге айналады.

Жоғарыда аталған ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, мынадай тұжырымдама жасауға болады: сөйлеу тілін қабылдау фонемдік қабылдау негізінде жүзеге асатынына күмән жоқ. Сөздік ынталандырудың ерекшелігі сөйлеу тілінің артикуляциялық және акустикалық жағының өзара байланысы мен өзара негізделуімен сипатталады. Дыбыстық бірліктерді қабылдауына адам өзі сөйлейтін тілдің функционалды қасиеті әсер етеді. Түсіп жатқан ақпараттар жаңа ма, әлде бұрынғы бар мәліметтер мен қарама – қайшылықты болып табылады ма, осыны анықтау маңызды.

Осы көзқарас маңызды болып табылады, себебі естімейтін балалардың есту қабілетінің төмендеуіне байланысты олардың сөйлеу тілінің қалыптасуы арнайы жағдайда яғни қалыпты жағдайдан ерекше жолмен іске асады.

Естімейтін бала қалдық естуі арқылы сөйлеу тілінің фонетикалық элементтерін қабылдау мүмкіндігі негізінен, дауыстың күші, биіктігі және ұзақтығының өзгеруіне байланысты. Естімейтін баланың естіп қабылдауын дамыту туралы айтқанда психологиялық тұрғыдан үш категорияны қарастыру қажет /2/.

Бірінші категориядағы балаларға арнайы оқыту және тәрбие алмаған мектеп жасына дейінгі балаларды жатқызамыз. Олардың сөйлеу тілі қалыптаспаған және есту және кинестикалық бейнелері де жоқ, сөйлеу тілін естіп қабылдау механизмі қалыптаспаған. Осы категориядағы балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін естіп сөйлеу тілін қабылдауын

дамыту үшін жүргізілетін түзету – педагогикалық жұмысының нәтижесі ұзақ уақытқа созылады, себебі, бұл жұмыстың тиімділігі баланың есту тәжірибесінің болуына байланысты.

Екінші категориядағы балаларға ауызша сөйлеу тіліне көру–тактильді–кинестикалық негізде үйренген және өздерінің қалдық естуінің көмегімен сөйлеу тілінің элементтерін қабылдап үйренбеген. Бұл балаларда сөйлеу жүйесі қалыптасқан, оларда көру арқылы сөздік кинестикалық бейнелері құрылған, еріннен оқу арқылы сөйлеу тілін көріп қабылдауы қалыптасқан, бірақ бірінші топтағы балалар сияқты есту арқылы қабылдауы мен сөйлеу тілін есту арқылы қабылдау механизмі қалыптаспаған.

Үшінші топтағы балаларға кейіннен естімей қалған балалар жатады. Есту қабілетін жоғалтқанға дейін бұл балалардың сөйлеу жүйесі толығымен қалыптасқан және сөйлеу тілінің есту және кинестикалық бейнелері толық қамтылған сөйлеу тілін есту арқылы қабылдау механизмі де қалыптасқан. Бұндай балаларға кохлеарлы имплантация жасалған кезде, есту қабілетін жоғалтқан уақыт пен имплантация жасаған уақыт аралығы өте маңызды. Өйткені кохлеарлы имплант көмегімен бұрынғы есту бейнелерін қалпына келтіру оңай және тез болады.

Арнайы жаттығулар нәтижесінде қалыптасқан есту бейнелерінің қалыптасуына назар аудару керек. Бұл бейнелер сөздерге, сөз тіркестеріне, фразаларға және сондай – ақ сөйлеу тіл элементтері –морфема, фонемаларға сай болуы мүмкін. Сөздердің (сөз тіркестерінің, фразалардың) есту бейнелері жиналуы, олардың нақтылығы, беріктігі, жекеленуі және жалпылануы, естімейтін баланың әртүрлі дауысты естіп жаттығуының өзі үлкен жетістік болып табылады/8/.

Бірінші категориядағы балалардың естіп қабылдауын дамыту сөйлеу тілін қалыптастыру және қоршаған орта туралы елестерін кеңейту негізінде ғана жүзеге асуы мүмкін. Естіп қабылдауын дамытуға арналған арнайы жаттығулармен еріннен оқу арқылы ауызша сөйлеу тілін көру арқылы қабылдауды бірге жүзеге асырғанда ғана қажетті вербальды бейнелерді қалыптастыруға болады, ол өз кезегінде қалдық естуі арқылы сөздік материалды есту арқылы қабылдауға әсер етеді.

Жеткілікті сөйлеу және ақыл –ой дамуы мен ауызша сөйлеу тілін көру арқылы қабылдау тәжірибесі бар екінші категориядағы балаларда бірінші кезекте, есту вербальды бейнелерін қалыптастыру қажет.

Үшінші категориядағы балалар айтылған сөзді естіп қабылдауда спецификалық қиындықтар кездеседі. Ол қиындықтар имплантпен қабылданған сөздердің акустикалық құрамының өзгеруімен байланысты. Импланттың көмегімен қабылданған сөздердің бейнесі оның есінде сақталған сөздер бейнесімен сай келмейді. Сол себепті кейіннен естімей қалған бала импланттың көмегімен беріген сөздерді қабылдауы үшін арнайы жаттығулар қолдану қажет. Кез келген педагогикалық процесте балалардың белсенділігі маңызды жағдай болып табылады. Бұл сондай – ақ импланттың көмегімен

ауызша сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту процесіне де қатысты. Сондықтан талаптандырудың психологиялық мәселесі маңызды болып табылады /4/.

Естімейтін балаларды сөйлеу тілін тек арнайы оқыту жағдайында ғана меңгереді. Естімейтін балалар сөйлеу тіліне көру арқылы қабылдауына сүйене отырып үйренеді. Олар сөйлеу тілінің интонация – ритмикалық жағын есту арқылы қабылдап, дыбыстық еліктеу пайда болады. Осыған байланысты Ж.И.Шиф естімейтін баланың сөйлеу тілін қабылдаудың келесідей психологиялық жағдайларын көрсетті. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу арқылы қарым – қатынас жасауы әр түрлі іс әрекет кезінде қалыптасады. Сөйлеу тілінің қалыптасуы дегеніміздің өзі түрлі сөйлеу әрекеттерінің қалыптасуы (ауызша, жазбаша, дактильді) және де сөйлеу тілінің екі жағы да – импрессивті (көру, есту-көру және есту арқылы қабылдауы) және экспрессивті (сөйлеу, дактильдеу, жазу) сөйлеу тілі дамиды. Сөйлеу әрекетінің барлық түрі бірге дамиды /6/.

Еститін балалармен салыстырғанда естімейтін балалардың алғашқы сөздерді қалыптасуға негіз болатын сенсорлық базасы басқаша болады. Еститін балалардың алғашқы сөздері есту арқылы қалыптасса, естімейтін балалар көру арқылы, қозғалыстарды сезіну арқылы (артикуляция, дактильдеу, жазу) қалыптасады /8/. Кестелерде жазылған сөздерді көру арқылы қабылдау(глобалды оқу) жаппай қабылдау мен кестелерді танудан басталады. Басында – түсі, пішініне қарай, кейін – бірінші әріптеріне қарап ажыратады. Бірақ кохлеарлы имплантация жасалған кішкентай балалардың сөздік қорын кеңейту үшін глобалды оқу техникасын қолданбаймыз. Өйткені кохлеарлы имплантация жасалған балалар барлық сөздік материалды есту арқылы қабылдайды.

Естіп сөйлеу тілін дамыту Р.М.Боскис, Л.П.Назарова, Е.П.Кузьмичева және ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру Н.Ф. Слезина, Ф.Ф.Рау, А.Н.Аутаева және т.б. зерттеулері көрсеткендей сөздік қорының жиналуы сөйлеу тілінің даму деңгейін жоғарылатады. Және осы ғалымдардың зерттеулерінде, естіп қабылдауын дамытуға бағытталған арнайы жаттығулар сөйлеу тілін естіп қабылдауына қолайлы жағдай жасайды деп көрсеткен. Көрнекі сурдопедагогтар Ф.Ф.Рау және Е.П.Кузьмичеваның ойынша, естімейтін баланың сөйлеу тілін естіп қабылдауын жетілдіру жұмысының басты міндеті сөйлеу тілін естіп – көру негізінде қабылдау үшін қалдық естуін дамыту болып табылады. Сөйлеу тілін естіп – көру арқылы қабылдауға қолайлы жағдай жасау үшін келесі кезеңдер маңызды рөл атқарады /7/.

Біріншіден, көптеген естімейтін балалардың қалдық естуі яғни сөздің фонетикалық құрылымын құрайтын элементтерді қабылдау мүмкіндігі бар. Бұл олардың өздеріне таныс сөздер мен фразаларды тануына мүмкіндік береді; сөздің ритмикалық контуры мен интонациялық жағы балалардың қабылдауына жеңіл болады.

Екіншіден, сөздің акустикалық құрылымын ескеру керек. Сөздің

құрамындағы компоненттер – динамикасы, темпі, әуенділігі сөздің ырғақтылығын қамтамасыз етеді. Сөйлеу тілінің ырғақтылығының бай болуы оны қабылдауды жеңілдетеді. Ф.Ф.Раудың ойынша, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін қабылдауы үшін осы компоненттерінің болғаны маңызды деп есептейді.

Үшіншіден, қиын жағдайда (тыңдау, еріннен оқу, оқу) сөйлеу тілін қабылдау сөйлеу жүйесінің моторлы бөлігін белсендендіреді. Қиын жағдайда қалдық естуі арқылы сөйлеу тілін қабылдау балалардың аса зейін сала тыңдап, сөздің контуры бойынша қабылдауына мүмкіндік береді.

Төртіншіден, естіп сөйлеу тілін қабылдауға маңызды жағдай болатын сөйлеу ортасын құру болып табылады, естімейтін балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін айналадағы адамдардың сөзін естіп қабылдауына жағдай жасау керек. Сондай – ақ естімейтін бала естіп сөйлеу кезінде есту, көру және кинестикалық анализаторлар арасында функционалды байланыс қалыптасады. Сонымен қатар, ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың полисенсорлы негізі құрылады. Ж.И.Шифтің бөліп көрсеткеніндей естімейтін балаларды сөйлеу тілін меңгерудің еститін балалардан ерекшелігі – сөздік материалдарын талдаудың әртүрлі кезектілігі. Еститін бала сөйлеу тілін меңгере отырып, сөздің фонетикалық құрамын меңгеріп, оны буындарға, кейін морфемдерге бөліп қарастыра алады /6/.

Кохлеарлы имплантацияның маңызды кезеңі – кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдауды қалыптастыру және дамыту бойынша түзету – педагогикалық жұмыс жүргізу. Ресейлік (И.В.Королева, О.С.Жукова, О.В.Зонтова) және шетелдік (Geers.A.E, Koch.M.E, Moog.J.S) ғалымдардың ойынша, операциядан кейінгі түзету – педагогикалық шаралардың мазмұны және ұзақтығы мыналарға байланысты:

- Баланың жасына
- Есту қабілетін жоғалтқан жасына
- Есту қабілетін жоғалту уақыты мен кохлеарлы имплантация жасау уақытының аралығы
- Баланың жеке ерекшеліктеріне.

Кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдауын дамытудың тиімділігіне бірнеше этиологиялық факторлар әсер етеді, (1995 жылы 15-17 мамырда Америкада өткен конференция «Балалар мен ересектерге арналған кохлеарлы имплантацияны дамыту») соның ішінде естімеушіліктің жалғасуы және естімеушіліктің басталу уақыты негізгі болып табылады. Сондай – ақ ресейлік (Л.В.Андреева, И.В.Королева, В.И.Пудов) және шетелдік (М.М.Baptista, A.G.Bell, L.Birkenshaw–Fleming, J.A.Mohammed, C.Flexer, E.Garcia, және т.б.)есту қабілетінің жоғалту уақыты, сөйлеу тілінің жағдайы, кохлеарлы имплантация жасайтын кездегі естіп сөйлеу тілін қабылдау ерекшелігіне байланысты балаларды келесі топтарға бөледі /9/:

1. Долингвальді имплантталған балалар – бұлар туғаннан естімей қалған және сөйлеу тілі қалыптасқанға дейінгі есту қабілетін жоғалтқан балалар жатады. Бұл топқа жататын балалар арасында белгілі бір айырмашылық бар. Біріншіден, КИ жасаған уақытқа байланысты (ерте жаста, мектепке дейінгі жаста, мектеп жасында). Екіншіден, баланың ерте жасында коммуникациясының қалыптасуына қолайлы жағдайдың жасалуы яғни есту аппаратын қолдану және ерте педагогикалық көмек көрсету. Осыған байланысты кей балаларда дамудың ерте жасында – ақ, вокализацияға қарым – қатынас символы ретінде сүйену, «көзбен көз» контактісін ұстау, дыбыстық реакция кезінде кезектілікті сақтау сияқты сөйлеу тілінің даму белгілері байқалады. Бірақ бұл белгілер есту бұзылысын байқай салысымен есту аппаратын тағып, ерте педагогикалық көмек көрсетілген балаларда ғана байқалады. Қарым – қатынастың дамуының осындай бастапқы белгілері жоқ басқа балаларда қатынас жасауға еш қатысы жоқ қозғалыс – дыбыстық реакциялары байқалады. Сонымен қатар оларда шынайы жесттер пайда болады, нәтижесінде ойлау әрекетінің сипаты өзгереді.

Соңында барлық балаларда естіп сөйлеуді қабылдау мен сөйлеудің дыбыс айту жағын дамытуды реабилитациялау кезеңінің ұзақтығы әр түрлі болады.

2. Прелингвальді имплантталған балаларға есту тәжірибесі бар және прелингвальді кезеңде есту қабілетін жоғалтқан яғни 1.5 – 5 жастағы балалар жатады. КИ жасайтын кезде олардың көбінің ауызша сөйлеу тілі қалыптасқан және оны қарым – қатынас құралы ретінде қолданады. Сондай – ақ олардың ауызша сөйлеу тілінің деңгейі әртүрлі болып келеді: біреулерінде – байланыстырылған синтаксистік құрамы бар, ал басқаларында – бір – екі сөзден тұратын сөйлемі бар. Олардың кейбіреуі ерте жастан бастап есту аппаратын тағып, сурдопедагогпен тиімді дайындалған. Бұндай балалардың естіп сөйлеуді қабылдау реабилитациясының ұзақтығы естуді жоғалту уақытымен имплантация жасаған уақыт аралығының ұзақтығына байланысты. Ол аралық неғұрлым қысқа болса, естуді қалпына келтіру реабилитациясы соғұрлым қысқа болады.

3. Постлингвальды балалар – баланың сөйлеу тілінің дамуының сензитивті кезеңі аяқталғаннан кейін есту қабілеті жоғалту. Олардың мидағы есту және сөйлеу орталықтары және сөздік хабарламаларды өңдеу процестері қалыптасқан және өзіндік сөйлеу тілі сақталған. Ғалымдардың ойынша, кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін бұл балаларда өз сөйлеу тілі және айналадағы адамдардың сөздерін түсінуі тез қалпына келеді /53/.

Кохлеарлы имплантты қолданудың тиімділігі бойынша кішкентай балалар кейіннен естімей қалған адамдардан кейінгі екінші орында тұр. Бірақ кейіннен естімей қалған адамдарға қарағанда кішкентай балалардың кохлеарлы импланттың қолданудың тиімділігі бірнеше факторларға байланысты.

Қорытындылай келе, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін тиімді дамыту үшін, алдымен, естімейтін балалардың сөйлеу тілінің

дамуының психологиялық-педагогикалық негіздерін қарастыру маңызды болып табылады. Естімейтін балалардың сөйлеу тілін меңгерудің психологиялық ерекшеліктеріне сүйене отырып, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамыту процесін тиімді ұйымдастыруға болады. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін тиімді дамыту үшін, естімейтін балалардың психологиялық ерекшеліктерін ескерумен қатар, жоғарыда көрсетілген топтастырулар, баланың жеке ерекшеліктерін де ескеру қажет. Сонымен қатар, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамыту процесінде, олардың сөйлеу тілін спонтанды меңгеру процесіне тез өтетінін де ескеру керек.

1. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. - М., 1973.
2. Рау Ф.Ф. *Устная речь глухих*. - М., 1973.
3. Galgagnini – Stillhard E. *Das Cochlear – Implant. Eine Herausforderung für die Horgeschadigtenpädagogik*. – Luzern, 1994.
4. Королева И.В. *Кохлеарная имплантация*. – СПб., 2008.
5. Выготский Л.С. *Психология*. - М.: Апрель-Пресс, 2000.
6. Шиф Ж.И. *Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей*. - М.: Просвещение, 1968.
7. Кузьмичева Е.П. *Развитие речевого слуха у глухих*. - М., 1983.
8. Аутаева А.Н. *Психолого-педагогические основы формирования звукопроизношения у детей-казахов с нарушениями слуха 7-8 лет.: Автореф. ... к.п.н.* – Алматы, 1996.
9. *Cochlear implant rehabilitation in children and adults*. Ed D. Allum. Whurr Publishers the England/ 1996.

Резюме

В данной статье рассмотрены психолого-педагогические основы развития речи дошкольников с нарушенным слухом.

Summary

The psychological and pedagogical basis for speech development of preschool children with hearing disorders are considered in this article.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ФОНЕТИКАЛЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.Н.Тулєбиева –

*Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы педагогика кафедрасының
аға оқытушысы*

Жалпы және арнайы педагогиканың өзекті мәселесінің бірі - сөйлеу тілі мәселесі деп саналады. Бұл адам өмірінде сөйлеу тілінің маңызды ролімен байланысты. Ауызша сөйлеу тілі адамның мәдениетінің жалпы деңгейінің көрсеткіші болып табылады. Ол ойды тек сауатты, нақты, логикалық түрде жеткізуді ғана емес, сонымен бірге дұрыс дыбыс айтуды талап етеді. Сондықтан, тіл арқылы толық қарым-қатынасқа түсуін қамтамасыз ету үшін, балада сөздік қоры бай, грамматикалық тұрғыдан дұрыс және дыбыс айтуы мінсіз сөйлеу тілін тәрбиелеу қажет. Ауызша сөйлеу тілі ана тілінің нормаларына сай келеді. Бірақ, кейбір жағдайда сөйлеу тілінің осы нормалардан ауытқуы байқалады. Сөйлеу тілінің ауытқулары баланың психикалық өміріне жағымсыз әсер етеді. Барлық психикалық процестердің және мүмкіндіктердің, тұлғаның және оның іс-әрекетінің қалыптасуы баланың ана тілін меңгеруінің тиімділігіне байланысты. С.Л. Рубинштейн сөйлеу тілі қызметінің екі түрін қолдайды: коммуникативті (хабарлама, қарым-қатынас) және мағыналық, семантикалық. Кейін ол сөйлеу тілінің «бір негізгі қызметі бар, оның міндеті - қарым-қатынас құралы ретінде қызмет ету» деп тұжырымдады [1]. Сонымен, сөйлеу тілі қоғамнан тыс кезде туындауы мүмкін емес, ол қарым-қатынас үшін арналған және қарым-қатынас кезінде туындайтын әлеуметтік өнім. Әлеуметтік тәрбие бағдарламасын жүзеге асыруда дыбыстық сөйлеудің маңызы зор.

Сөйлеу тілі даму мәселесі, соның ішінде балалардың дыбыс айтуының дамуы жайында көптеген психологтар мен тіл мамандарының еңбектерінде жанжақты қарастырылған. Олардың айтуы бойынша, дыбыстық тіл адам қоғамында ең алғашқы пайда болған сөйлеу тілдің формасы. Алғашқы сөздер бөлшектенбеген дыбыстық кешендерден тұратын. Олар тарихы даму процесінде дифференциалданып, нақтыланып, белгілі бір ұғымға бекітілген.

Ауызша сөйлеу тілі дыбыстау арқылы жүзеге асады. Сөздің дыбыстық қабыршағы ой- іске асатын, оның материалды қабыршағы ретінде саналады. Кезкелген тілдің дыбыстық құрамы алуан түрлі. Әр тілдің, соның ішінде қазақ тілінің фонетикалық құрылымының өз ерекшеліктері бар. Олар баланың сөйлеу тәжірибесі арқылы меңгеріледі. Бұл баланың фонематикалық есту қабілеті даму барысында ересектер бір сөзді бірнеше рет қайталау арқылы, ал бала оны қабылдау арқылы меңгеріледі. Фонематикалық есту арқылы ана тілінің дыбыстарының әр түрлі ренкі ажыратылады.

Әр сөз дыбыстардың үйлесуі, байланысынан тұрады. Сөздер бір бірінен дыбыстық құрамымен ерекшеленеді. Академик Л.В. Щерба (2) «сөйлеу

тілдің жеке дыбыстары тілдегі сөздің талдау нәтижесінде пайда болады, бұл олардың ең қысқа кескіндері. Оларды алып тастау, қосу және алмастыру бұл тілде басқа сөздер тудырады немесе сөздердің мағынасын өзгертеді...» дейді Тіл дыбыстары-адамның дыбыстау мүшелерінің қызметінің жемісі. Дыбыс-тілдің дыбысталатын тілдің бір жақты мағынасы жоқ бірліктері. Ал олардың белгілі бір тілде қалыптасқан тіркестері мағыналы сөздерді білдіреді. Дыбыстық құрамының арқасында сөздерді бір-бірімен шатастырмай мағынасын дұрыс түсінеміз. Олай болатын болса, дыбыстар сөзді тануға қызмет етеді.

Сондықтан дыбыстар мағыналық- ажыратылушылық роль атқарады деп тұжырымдауға болады. Ана тілінің дыбыстық құрамын толық меңгермей, оның лексикалық және грамматикалық жағын дұрыс меңгеру мүмкін емес.

Қалыпты дамыған баланың дыбыс айтуының даму процесі жайында орыс тілінде әдебиетте жанжақты қарастырылған. Айтатын болсақ, бұл мәселені толығынан А.Н. Гвоздев (3) зерттеген. Кейінгі зерттеулерден А.Д. Салахановтың (4) еңбектерін атауға болады. Балалардың сөйлеу тілінің дамуында жеке көптеген айырмашылықтары болғанымен, олардың фонемаларды айту кезектілігін үйренуінде кейбір заңдылықтары бірдей болады. Аталған заңдылықтардың негізінде келесі факторлар жатыр: тілдің фонетикалық жүйесінің және балалардың дыбыстау дағдыларын меңгеруінің психологиялық-физиологиялық ерекшеліктері.

Қазақ тілінің фонетикалық жүйесі дыбыстардың акустикалық және артикуляциялық ерекшеліктерімен сипатталады.

Қазақ тілінің дыбыстық құрылымын жүйелі түрде зерттеу ХІХ ғасырдың екінші жартысынан басталды деп айтуға болады. Қазақ тілінің дыбыстық жүйесін толық зерттеу жұмыстары А. Байтұрсыновтың атымен байланыстырылады. Қазақ тілінің дауысты және дауыссыз дыбыстарын артикуляторлы-акустикалық деңгейде жіктеу мәселесін К. Жұбанов және Г. Бегалиев қарастырған. Кейін А.С. Кенесбаев бұл жіктеуді толықтырып, жүйеледі. Қазақ тілінің фонетикасына арналған зерттеулерді Ж.Аралбаев, Туркбенбаев Н.У., А. Жұнісбек, М. Жұсіпов, т.б. еңбектерінде кездестіруге болады (5,6,7,8,9). Қазақ фонологиясында сөйлеу тілінің дыбыстық жағын сипаттауының екі теориясы белгілі. Бірінші теория – акцентік-фонемді деп аталады. Бұл теория бойынша акцент қазақ тілінің дыбыстық жағының негізгі, доминантты болып табылады. Осы теорияны қолдаушысының бірі А.С. Кенесбаев (7) деп есептеледі. Ал, екінші теорияның қолдаушылары қазақ тілінің дыбыстық жағының негізгі, доминантты болып акцент емес, сингарманизм есептеледі дейді (А. Байтұрсынов, А. Жұнісбек, М. Жұсіпов) (5,8). Қазақ тілінің дыбыстық жағын акцентік-фонемді сипаттауы бойынша әр түрлі ғалымдар фонемалардың санын әр түрлі береді. Мысалы, дауысты дыбыстар тоғыздан онбірге дейін, ал дауыссыз дыбыстардың санын 23-тен 25 дейін. А. Жұнісбек, дыбыстауда үш сингармотиптің құрамына кіретін және

төрт сингармотемдрдің түрі бойынша ажыратылатын тоғыз сингармодыбыс белгілейді (8). М. Жүсіпов «сингармофонема» деген термин енгізді және 11 дауысты, 23 дауыссыз сингармофонемаларды және бір сингармосонантаны белгіледі (7).

Қазақ тіліндегі дауысты дыбыстардың құрамы күрделі болып табылады. Дәстүрлі фонетикамызда дауыстылардың құрамына қатысты бірлі-жарым бөлек пікірлер болған. Атап айтқанда Е,О,Ө дауыстыларының алдында өзгеше бір дыбыс кездесетіні, сондықтан да оларды дифтонгоид деп атау керектігін көрсеткен (Жүніспек А. 9). Бұл пікірді ұсынған зерттеушілер жоғарыдағы үш дауыстыны жалаң дауыстылар қатарына жатқызып, олардың артикуляциясын жалаң дауысты ретінде сипаттап отырады.

Қазақ дауыстыларын жалаң-құранды деп жіктегенде ғана дауыстылардың құрамы орнықты болып шығатынын соңғы зерттеулер көрсетіп отыр (Жүніспек А., 10)

Тілімізде дауыстыларға қарағанда дауыссыз фонемалар әлдеқайда көп. Оқулықтарда бұлардың саны 25, енді біреулерінде 26 болып келеді. «қазіргі қазақ тілі» (Лексика, фонетика) оқулығында мынандай 25 дауыссыз бар деп береді: б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, у, Һ, ф, х, ц, ч, ш, қ, ң (5). Алайда бұларды топтастырған кезде (қатандардың құрамына) 26 – болып ш әрпі еніп кеткен. «Қазақ тілінде 26 дауыссыз бар деушілер осы ш әрпін дыбыспен шатастырып жүр. Дұрысы ш дыбыс емес, әрпі. Ол-созылыңқы (немесе қос) ш дыбысының таңбасы» дейді С. Мырзабеков (11).

Сонымен қазіргі қазақ тілінде 25 дауыссыз фонема бар. Ал орыс тілінде мұның саны- 37. Олай болатыны, орыс тілінде дауыссыздардың жуан және жіңішке болып келуіне фонематикалық қасиет бар және олардың дауыстыларға ықпалы күшті болады. Алайда бұл фонематикалық қасиет орыс тілінен қазақ тіліне енген сөздерде байқалмайды, сондықтан олар бас-басына (жуан-жіңішке боп) фонема бола алмайды.

Азын-аулақ ерекшеліктерді ескермегенде, қазақ тілі мен орыс тіліне ортақ дауыссыз фонемалар - он бес: б, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, р, п, с, т, ш.

Қазақ тілінде бар, орыс тілінде жоқ дауыссыздар бесеу: ғ, қ, Һ, у, Һ. Қазақ тілінде бұрын болмаған, орыс тілінен енген дауыссыздар да бесеу: в, ф, х, ц, ч.

Осыдан, қазақ тілімен орыс тілінің айырмашылығы - олардың дыбыстық жүйесінде, сонымен қатар дауысты және дауыссыз дыбыстардың санында көрінеді. Қазақ тілінде тек осы тілге тән тоғыз дыбыс бар. Олар: ә, ө, ү, ұ, і, қ, ғ, Һ, ң. Қазақ тілінің өз артикуляциялық базасы, фонетикалық құрылымының ерекшеліктері бар екенін айтып кеткен жөн.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі компоненттерінің жүйесінде дыбыс айтуы күрделі бұзылғанын Л.Ф. Спинова, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, т.б. авторлар дәлелдеді. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркинаның айтуынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар ерте қалыптасатын Г, Х, Т, Д, М, Б дыбыстарын сөзде, сөйлемде дұрыс айтпайды

және алмастырып айтады. (12,13) Ж.Т. Рахимованың зерттеулер көрсеткендей бұл балалардың 50% жеке дыбыстарды айтуға қиналады. дыбыстарды шатастырады немесе алмастырады (С-Ш, Р-Л, Б-П). (14) Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың дыбыс айтуы қалыптаспағаннан оларда сөз құрамындағы дыбыстық талдау мен жинақтауы толық дамымаған және оқу мен жазуына тікелей әсер ететіні белгілі.

ЖСТД бар қазақтілді балаларың сөйлеу тілінің фонетикалық жағынын қалыптаспауы олардың мектепке дайындығының көрсеткіші болып табылады және ана тілінің бағдарламасын меңгеруінде қиындық туғызып, келешекте жазуы мен оқуына әсер етеді дейді Өмірбекова Қ.Қ., Балқыбекова В. (15).

ЖСТД қазақ тілді балаларының арасында дыбыс айтуының бұзылуы, олардың таралуы және сипаты жайында мәліметтер толығынан зерттелмеген, қазақ тілінің ерекшеліктеріне сүйенген әдістемелер аз. Сонымен қатар жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақ тілді балаларда дыбыс айтуының қалыптасуының ерекшелігін (спецификасын) анықтау мәселесі, айтылуы бұзылған дыбыстарды түзету кезектілігі қазіргі кезде толық жеткілікті зерттеуді талап ететін мәселенің бірі.

Осы мәселеге байланысты арнайы әдістемелік әдебиеттердегі деректерге сүйене отырып зерттеу жұмыстары жүргізілді. Зерттеу жұмысының мақсаты ретінде –жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық жағын анықтау деп белгіленді. Тәжірибе Алматы қаласы, сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған №66 және №54 мектепке дейінгі мекемелерде өткізілді. Тәжірибеге жалпы сөйлеу тілі дамымаған 26 қатысты: ЖСТД-ның 2 деңгейіндегі - 13 бала; 3 деңгейіндегі -13 бала қатысты.

Балалардың дыбыс айту қабілетін тексеру тапсырмалары Ресейлік Дефектология Ғылыми Зерттеу Институтының логопедия секторының қызметкерлері ұсынған әдістеменің және Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина ұсынған сөйлеу тілі бұзылыстарын диагностикалау әдістерінің негізінде құрастырылды. Сөйлеу материалы қазақ тілінің фонетикасының және балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып жасалды. Дыбыстардың айтылуының қалпы әр баланы жеке тексеру арқылы анықталды.

Тексеруге арналған тапсырмалар баланың қалыпты жағдайда сөйлеу тілінің дыбыстарының қалыптасу заңдылығын, дыбыстың сөздегі позициясын ескеру арқылы іріктелді. Тексерілетін дыбыстар сөздің басында, ортасында, соңында берілген. Дыбыстың жеке, сөзде, фразада айтылуы тексерілді және баланың дыбысты өз бетімен айтуы, логопедтің артынан қайталауы бақыланды. Ең соңында сөзде қатарынан келген дауыссыз дыбыстардың айтылуы тексерілді.

Дыбыс айтуының ауытқуы ретінде келесі жағдайлар есептеледі:

- дыбыстың мүлдем болмауы;
- дыбысты бұзып айтуы;
- дыбыстарды алмастырып айтуы (тұрақты)

- дыбыстарды шатастырып айтуы.

Дыбыс айтуының сапасын бағалау және коррекциялық жұмыстың бағытын анықтау үшін дыбыс айтудың жеткіліксіз қалыптасқан деңгейі анықталды: өз бетінше сөйлеуінде; жеке дыбысты айту кезінде; арнайы іріктеп алынған материал негізінде (буында, сөзде, сөз тіркестерінде).

Тапсырмалар артикуляциялық моторикасын, сөздің дыбыстық және буындық құрылысының қалыптасу деңгейін, бір буыннан екінші буынға ауысу мүмкіндіктерін тексеруге бағытталған.

Жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар қазақ тілді балалардың дыбыс айтуын тексеру барысында қол жеткізген нәтижелер келесі болды: ЖСТД бар қазақ тілді балалардың арасында дыбыс айтуында жиі кездесетін түрі - дыбыстарды басқа дыбысқа алмастыру екені дәлелденді. Дыбыстарды алмастыру әр дыбыс тобында кездеседі. Қазақ тіліне тән дыбыстардың алмастырып айтылуы 2 деңгейдегі балалардың 77%, ал 3 деңгейдегі - 62% -да байқалады. Нақты айтатын болсақ Ң дыбысын Н дыбысына (2-ші денг. - 61%, 3-ші денг. 46%) және Қ-К дыбысына (2-ші денг. - 38,4, 3-ші денг. - 15,4%) алмастыру ең жиі кездесетіні байқалды. Дыбыстардың ішінде жиі алмастырылатын ысқырық дыбыстар болды: жалпы сөйлеу тілі дамымаудың 2-ші деңгейіндегі балалардың 62%, - 3-ші деңгейдегі балалардың 46%. Ысқырық дыбыстардың ішінде Ц дыбысын С, Ф дыбысына, З дыбысын С (Ж) дыбысына алмастыру жиі кездесетіні байқалды. Балалар ызың дыбыстардың ішінде Ш дыбысын С дыбысына, Ж дыбысын З дыбысына жиі алмастыратыны анықталды. Ал Ч дыбысын Т немесе С дыбысына және Ш дыбысын Ч, Щ дыбысына алмастыру сирек кездесті (Мысалы, Әділет А., Қуаныш «чемодан» деген сөзді «теподан» деп айтса, Бахтияр З. осы сөзді «семодан» деп айтты).

Р дыбысын айтуында Л дыбысына алмастырылуы жиі кездеседі: 2-ші деңгейдегі балаларда 63% болса, ал 3 деңгейдегі балаларда 28% - кездеседі. Кейбір балаларда Р дыбысын У дыбысына алмастыруды да кездестіруге болады. Р дыбысын мүлдем айталмайтын балалар 7,7% құрайды (аудио - радио, ша - шар, ғашыке-ғарышкер).

Кейбір дыбыстардың айтылуы тұрақсыз екені белгілі болды. Мысалы, 3-ші деңгейдегі балаларда ызың дыбыстардың ішінде Ш дыбысы әртүрлі фонетикалық жағдайда әртүрлі айтылатыны 15, 4% балаларда байқалды (Бахтияр Қ. Ш дыбысын жеке, сөздің басында дұрыс айтса, сөздің аяғында С дыбысына алмастырып айтады: «шана», «шас»; Амир Б. өз еркімен сөйлегенде Ш дыбысын барлық позицияларда С дыбысына алмастырып айтады «Маған кесе папам масына сатып берді»). Инкәр А. Қ дыбысын сөздің ішінде П - ға, ал сөздің аяғында Т дыбысына және Б дыбысын Ғ дыбысына алмастырып айтты: «асқабақ-аспағат». Жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балалар арасында каппаизм (К дыбысын Х, Т, Қ дыбысына алмастыру) мен гаммаизм (Г—К, Д, Т) сирек болсада кездесті. Басқа дыбыстарды алатын болсақ Б дыбысы В, Н дыбысына; В дыбысы Б, П дыбысына; Д дыбысы Т

дыбысына алмастырылып айтылады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар арасында екінші деңгейдегі 7,7% және 15,4% үшінші деңгейдегі балаларда дыбыстарды бұзып айту (тісаралық сигматизм) орын алады. Балаларда дыбыс айтуының бұзылыстарының фонологиялық түрлері басым болғаны балалардың фонематикалық түсініктерінің дұрыс дамымауына байланысты.

Сонымен, арнайы тәжірибе өткізу нәтижесінде келесі қорытынды шығаруға болады: ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің дыбыс айтуының бұзылуы қалыпты жағдайдағы балаларда кездесетін бұзылыстардың түрлерімен бірдей (дыбыстарды алмастырып, бұзып, тұрақсыз айту және мүлдем айтпау) болғанымен, жиі кездеседі, алынған мәліметтер арнайы әдебиеттердегі ғылыми зерттеу нәтижелерін мақұлдайды. Дыбыс айтуының бұзылыстарының ішінде ең жиі кездесетін бұзылыс - дыбыстарды басқа дыбысқа алмастыру. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар қазақ тіліне тән дыбыстарды (н-н, қ-к, ө-о) әртүрлі фонетикалық жағдайда жиі алмастырып айтады. Сонымен қатар Р дыбысының бұзылып айтылуы да орын алады.

Бірақ әлі де жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақ тілді балалармен жүргізілетін түзету жұмысының аясында туындайтын мәселелер жоқ емес.

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1959.
2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: АПН РСФСР, 1961.
4. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи детей: Автореф. дис... к.п.н. - М., 1972.
5. Байтұрсынов А. Тіл-құрал.- Қызылорда, 1925.
6. Аралбаев Ж.А. Вопросы казахской фонетики в трудах русских ученых // Вопросы казахской фонетики и фонологии. - Алма-Ата, 1979.
7. Кенесбаев С.К. Исследования по казахскому языкознанию. - Алма-Ата, 1987.
8. Туркбенбаев Н.У. Сравнительная фонетика русского и казахского языка. - Алматы, 1989.
9. Джунисбеков А. Гласные казахского языка. - Алма-Ата, 1979.
10. Жүніспек А. Қазақ тілі дыбыстарының артикуляциялық моделі. - Алматы, 2005.
11. Мырзабеков С. Қазақ тілінің фонетикасы. - Алматы, 1993.
12. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. - М., 1980.
13. Рахимова Ж.Т. Формирование предпосылок обучения языку детей 6-летнего возраста с ОНР: Автореф.дис... к.п.н. - М., 1989.
14. Өмірбекова Қ.Қ., Балқыбекова В. Состояние фонетической стороны речи детей-казахов с общим неразвитием речи. // Вопросы теории и практики психологии и педагогики. - Алматы: АГУ им.Абая, 1999.

Резюме

В статье рассматриваются особенности фонетической стороны речи казахоязычных детей с ОНР.

Summary

This article discusses the features of the phonetic aspects of speech children with general speech underdevelopment with the Kazakh language learning

БАЛАЛАРДА КЕЗДЕСЕТІН АУРУХАНАДАН ТЫС ПНЕВМОНИЯ ҚОЗДЫРҒЫШТАРЫНЫҢ МИКРОБИОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Б.А.Ералиева -

*С.Д.Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті,
клиникалық фармакология кафедрасы*

Ем жүргізу кезінде антибактериалды терапия ең күрделі әдістердің бірі болып табылады. Рационалды антибактериалды терапияда жақсы жүргізілген бактериологиялық диагностиканың: қоздырғыштың идентификациясын, балаларда ең жиі пневмония шақыратын микроорганизмдер ілімін, аймақта кездесу жиілігін немесе этникалық факторды анықтауда маңызы зор. Мысалы: Болгарияда елдің солтүстік бөлігінде ауруханадан тыс пневмонияны жиі шақыратын Streptococcus pneumoniae (64%), оңтүстігінде негізгі қоздырғыш Klebsiella pneumoniae (58%) /6, 7/. Скандинавияда ауруханадан тыс пневмонияны жиі шақыратын Streptococcus pneumoniae (72%), Африканың солтүстігінде әртүрлі штамдағы микоплазмалар (55%). Оңтүстік – шығыс Азияда негізгі қоздырғыш алтындалған стафилококк болып табылады (68%) /1/.

Мақсаты: Өткізілген зерттеулер нәтижесінде Алматы және Семей қалаларындағы балаларда кездесетін ауруханадан тыс пневмонияның қоздырғыштарына бактериологиялық сипаттама беру және тиімділік белгісі негізінде рационалды стандартты құрастыру.

Зерттеу материалдары мен тәсілдері. 1845 архивтен алынған карталар зерттелінді, 615 клиникалық, бактериологиялық, фармакокинетикалық, лабораторлы-инструменталды зерттеу, 32 эксперименталды зерттеу жүргізілді. Ауруханадан тыс пневмонияларды жиі шақыратын микроорганизмдердің түрін және кездесу жиілігін анықтау, архивтік материалдарды жинақтауға негізделді, сондай-ақ агар әдісі, Грамм бойынша бояу, микроскопиялық әдістері бойынша жүргізілген бактериологиялық зерттеулерге де негізделді.

Зерттеуге мына материалдар қолданылды (№1 кесте).

№ 1 кесте - Антибактериалды препараттарды зерттеу материалдары.

Антибиотик	Дисктегі құрамы мкг	Диск түсі	Тіркеу саны
Ампициллин	10	ақ	60119
Бензилпенициллин	6	ақ	60006
Канамицин	30	сары	64108
Гентамицин	10	ақ	64136
Цефалексин	30	ақ	66065
Цефазолин	10	ақ	66074
Эритромицин	15	қызыл	65048

Зерттеу нәтижелері.

Микробиологиялық мінездеме.

Ауыз қуысының, мұрын-жұтқыншақ және мұрын қуыстарының калыпты флорасын зерттеп, өсіріп қарағанда көп бөлігі аутохонды, транзиторлы, облигатты микроорганизмдер үлесі құрайтыны анықталды. Кей жағдайларда сол аймаққа жататын аллохтонды микроорганизмдер кездеседі. Олардың кейбіреулері ішек құрамына кіреді. Мысалға: *Lactobacillus* немесе *Glostridium* (№ 2 кесте).

№ 2 кесте - Ауыз қуысының, мұрын - жұтқыншақ және мұрын қуысының калыпты микрофлорасы.

Микроорғанизм	Түрі	Бөлінген мөлшері
Семей қаласы бойынша		
<i>St.aureus</i>	Транзиторлы	6,8+1,2%
<i>St.epidermidis</i>	Облигатты	14,4+1,6%
<i>Streptococcus pneumoniae</i>	Транзиторлы	15,2+1,8%
Алтындалған стрептококктар	Облигатты	34,4+3,6%
<i>Neisseria</i>	Транзиторлы	2,1+0,5%
<i>Clostridium</i>	Транзиторлы	8,2+1,2%
<i>Lactobacillus</i>	Облигатты	4,4+0,5%
<i>Haemophilus</i>	Транзиторлы	1,4+0,7%
Бифидобактериялар	Облигатты	2,2+0,9%
Алматы қаласы бойынша		
<i>St.aureus</i>	Транзиторлы	4,5+1,6%
<i>St.epidermidis</i>	Облигатты	16,7+2,3%
<i>Streptococcus pneumoniae</i>	Транзиторлы	19,1+1,4%
Алтындалған стрептококктар	Облигатты	41,6+2,2%
<i>Enterococcus</i>	Транзиторлы	1,2+0,3%
<i>Clostridium</i>	Транзиторлы	6,1+1,8%
<i>Lactobacillus</i>	Облигатты	1,3+0,2%
<i>Pseudomonas</i>	Транзиторлы	1,1+0,003%
Бифидобактериялар	Облигатты	3,5+0,5%

- P < 0,05

Кестеден қарағанымыздай, микроорганизмдердің түрлік құрамы қалалар арасында аса ерекшелінбейді. Сандық және сериалық көрсеткіштер жағынан айырмашылық болғанменен, олар қандай да бір нақты қорытынды бермейді. Бірақ, микроорганизмдердің аз ғана бөлігі жай идентификацияға жатпайды. Мына анықталмаған микробтардың ценозы : псевдомонада, трепонема, кандида, микобактерия, нейсерия колониялар бөлігіне ұқсас келеді.

№ 3 кесте. Микроорганизмдердің салыстырмалы мінездемесі.

Қала	Str. Pneumoniae	Streptococcus spp.	H. Influenzae	St. aureus	Басқалары (микоплазма, моракселла, цитобактер, протей)
Семей	29,3+2,2%	58,7+1,8%	2,6+0,4%	1,1+0,08% %	0,4+0,02%
Алматы	41,3+2,2%	11,7+3,6%	9,6+1,3%	6,8+1,2%	2,5+0,7%

- $P < 0,05$

Халықаралық жалпы қабылдаған кесте бойынша зерттелген антибактериалды заттардың сезімталдығы: микробтардың әртүрлі антибактериалды препараттарын өлтіру, диаметр дұрыстау байланысымен жүргізіледі.

№ 4 кесте. - Микроорганизмдердің сезімталдығы.

Антибиотик	Str. Pneumoniae	Streptococcus spp.	H. Influenzae	St. aureus
Семей				
Ампицилин	НА	НА	А	Белсенді емес
Цефазолин	А	А	А	УА
Гентамицин	Белсенді емес	Белсенді емес	НА	УА
Эритромицин	Белсенді емес	Белсенді емес	НА	А
Алматы				
Ампицилин	А	А	А	Белсенді емес
Цефозалин	А	А	А	А
Гентамицин	Белсенді емес	НА	НА	УА
Эритромицин	А	УА	НА	А

Ескерту: НА - төмен белсенділік, УА - айқын белсенділік, А – жоғары белсенділік.

Айта кететін бір жайт, антибиотиктерді зерттеу кезінде осы аурудың емінде жиі қолданылатын, барлық талаптарға сәйкес келетін препарат анықталмады. Антибиотиктердің ішінде кейбіреулері классикалық бактерияға қарсы емдеу микробқа қарсы спектр қасиетіне ие емес, ал кейбіреуі жоғары қабілеттілікке ие, ал үшіншілері өткізілетін терапияда қауіпті, басқалары қолдануға ыңғайсыз немесе ауыр жағдайдағы науқастарды емдеуде жанама әсерлердің өте ауыр өтуі байқалады.

Жүргізілген зерттеу емдеу ұзақтығы 7-10 күн болғанда, эмпирикалық бактерияға қарсы қолданылған емнің тиімділігі 80%-дан жоғары болғанын көрсетті. Ол дәрілер грамм оң стрептококктарға және гемофилді таяқшаға сезімтал 2 ұрпақтағы цефалоспориндер және ампициллин. Сондай-ақ, осындай тиімділік 2 ұрпақтағы цефалоспориндерді немесе ампициллинді гентамицинмен қосып бергенде байқалды.

Макролидтерді тағайындағанда ем тиімділігі 60% болды. Бұл макролидтердің *H. Influenza* –ге сезімталдығы төмен екеніне байланысты. Бірақ, бұл жағдай ауруханадан тыс пневмонияны емдеу кезінде тиімділігі 90%-дан жоғары болған азитромицинге байланысты емес. Азитромицин стрептококктарға және *H. Influenza* –ге, *Moraxella*-ға сезімтал болып шықты.

Жүргізілген емнің қауісіздігіне келсек, қауісіз болып ампициллин инъекция түрінде, 2 ұрпақтағы цефалоспориндер, ауыз арқылы қолданылатын және инъекция түрінде және азитромицин анықталды.

Бактерияға қарсы емнің үнемділігін айтсақ, ең үнемді болып, ауыз арқылы қолданылатын 2 ұрпақтағы цефалоспориндер және жаңа макролидтер табылды. Емнің бағасын бағалағанда, ампициллинге гентамицинді қосып бергенді ауыз арқылы қолданылатын 2 ұрпақтағы цефалоспориндерге немесе азитромицинге ауыстырғанда, емдеу бағасы 1,5-1,8 есеге азайғаны байқалды.

Бірақ, антибиотикотерапияның ұсынылған қолайлы сызба нұсқаларында емдеудің 10-20% нәтижесіз болатынын есте ұстау керек. Бұндай жағдайда: үйде дамыған пневмонияны ауруханадан тыс пневмония деп емес, “нозокомиалды пневмония” деп атаған дұрыс болады. Өйткені, осы ауруды шақыратын микроорганизмдер қатарына грамм “+” стрептококктар, гемофилді таяқшалар және моракселлалар жатпайды екен, сондықтан осындай пневмонияны емдеу үшін бактерияға қарсы емнің жаңа стандартын ойлап табу қажет болды.

Балалардың ауруханадан тыс пневмониясын емдеуде бактерияға қарсы емнің келесі кестесі ұсынылады.

Таңдау препараттары:

Цефалоспориннің 2 ұрпағы, амоксиклав, ампициллин/сульбактам.

Алтернативті препараттар: жаңа макролидтер.

Резервтегі препараттар :

Ампициллин+гентамицин, цефазолин немесе цефамандол+гентамицин.

Есте сақтау керек: фторхинолондар немесе цефалоспориндердің 3-4

ұрпағы эмпирикалық антибиотикотерапияның бастапқы сатысынан алынып тасталу керек, өйткені фторхинолондар күшті қиылысу сәйкестілігіне ие және кезекшілік дәрігерлер практикасында, өзіндік емдеуде кеңінен қолданылады. Көпшілік жағдайда доза режимінде қате кетіп жатады (78,7±2,8) (P<0,05), аз уақытқа тағайындайды немесе емді жалғастырады. Сонымен қатар бұл препараттар бактерияға қарсы ем кезінде аса күшті жанама әсерлерге ие.

1. Страчунский Л.С. *Практическое руководство по антиинфекционной антибиотикотерапии*. – М., - 200. - 423с.
2. Таточенко В.К., Катосова Л.К. *Этиология и лечение пневмонии у детей*. // *Антибиотики и химиотерапия*. -1999. - № 44.
3. Холодов Л.Е. *Клиническая фармакокинетика*. – М.: Медицина, 1985. - 463с.
4. Выделение, идентификация и определение чувствительности к антибиотикам *Streptococcus pneumoniae*: Методические рекомендации. / Под ред. Л.С. Страчунского // *Клиническая микробиология и антимикробная химиотерапия* // – 2000. - №1. – Т2. – С. 88 – 98.
5. Определение чувствительности микроорганизмов к антибактериальным препаратам (Методические указания МУК4.2.1890 - 04) // *Клиническая микробиология и антимикробная химиотерапия*. – 2004. - №4. – Т-6. – С 306 – 359.
6. Поникаровская Л.А. Значения *Streptococcus pneumoniae* в этиологическом спектре амбулаторных внебольничных и его чувствительность к антибактериальным препаратам.// *Бюллетень СО РАМН* – 2006. -№4 (122).
7. Яковлев С.В. *Антимикробная химиотерапия*. – М.: АО «Фармарус», 1997. – 188 с.
8. *Современные клинические рекомендации по антимикробной терапии*. Выпуск 2. - Смоленск: МАКМАХ, 2007. - 608 с.
9. M.Ostapchuk. D.M. Roberts. Haddy R. *Communityacquired pneumonia in infants and children*. *Am Fam Phys* 2004. 70, 889-908.

Резюме

Проведенный анализ показал, что эффективность эмпирической антибиотикотерапии достигала больше 80% при продолжительности курса лечения 7-10 суток теми антибиотиками, в чей спектр входили грамположительные стрептококки и гемофильная палочка. Ими оказались цефалоспорины 2 поколения, а также амоксиклав. Кроме того, аналогичную эффективность имели комбинации цефалоспоринов 2 поколения или ампициллина с гентамицином. В отношении безопасности проводимой терапии, наиболее безопасными оказались назначения инъекционных ампициллина, цефалоспоринов 2 поколения, пероральных цефалоспоринов 2

поколения и азитромицина. Но поскольку решить, что же на самом деле происходит при пероральном приеме - побочный эффект или что - то другое очень трудно без специального исследования, то все - таки предпочтительно оставаться на инъекционном пути введения.

Summary

The carried out analysis has shown, that efficiency empirical antibioticotherapy reached more than 80 % at duration of course of treatment by 7-10 those antibiotics, into whose spectrum entered grampositive streptococci and H. influenza. They had appeared cephalosporines 2 generations, and also amoksiclave. Besides, combinations cephalosporines 2 generations or ampicillin with gentamycin had similar efficiency. At appointment of macroleads efficiency of therapy has made about 60 %. It has appeared is connected by that macroleads have appeared are ineffective concerning H.influenze. However it has not affected efficiency azitromicine which has made at treatment a pneumonia more than 90 %. The preparation has appeared is active in the relation as streptococci and H. influenza, so concerning Moraxella.

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О.Маслич -

магистрантка 1 курса

Института магистратуры и докторантуры PhD

КазНПУ имени Абая,

научный руководитель Г.М.Коржова -

к.п.н., профессор

В современном обществе речь является важным средством в формировании межличностной коммуникации. Общение, приобретая черты коммуникативной деятельности, оформляется в наиболее мощный социальный фактор становления личности ребенка. Общаясь с окружающими, ребенок приобретает опыт формирования отношений, который в свою очередь, определяет базу для самопознания и самооценки, для развития мотивационных структур социального поведения.

Еще Л.С. Выготский обращал внимание на то, что любой дефект, ограничивая ребенка в общении с окружающим миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества. Это в полной мере можно отнести к детям с общим недоразвитием речи (ОНР). Наряду с нарушением звукопроизношения и грамматического строя речи, дети с ОНР испытывают трудности в общении в связи с ограниченностью словарного запаса. Бедность

словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, препятствует и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня интеллектуального развития. Своевременное формирование словаря – один из важнейших факторов полноценного речевого развития.

Изучением особенностей лексической стороны речи детей с ОНР занимались такие авторы как Левина Р.Е., Лалаева Р.И., Филичева Т.Б., Спирина Л. Ф., Кроткова А.В., Коновалова С.Н. и др./1-6/

Категория учащихся с недоразвитием речи характеризуется системным нарушением всех компонентов речевой деятельности, искажением фонетического аспекта речи, несовершенством и аграмматичностью используемых языковых средств, бедностью активного словаря, несформированностью монологической речи. Общее недоразвитие речи может быть обусловлено такими факторами речевой патологии органического генеза, как моторная и сенсорная алалия, дизартрия, стертая форма дизартрии, ринолалия.

Цель настоящей статьи заключается в раскрытии уровня сформированности лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ОНР. Нами изучался словарный запас учащихся 2 класса с ОНР 3 уровня школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для оценки качественных и количественных показателей уровня лексического развития учащихся нами была использована методика М.А. Поваляевой.

Параметрами оценки уровня лексического развития послужили: умение классифицировать понятия, подбирать антонимы и синонимы к заданным словам, а также определения.

Учащимся был предложен ряд заданий. Для определения умения классифицировать понятия использовались 30 картинок с изображением животных, одежды, обуви, игрушек, фруктов, овощей.

Экспериментатор называл понятие, обозначающее группу картинок и просил испытуемого дать более подробное определение понятия, а затем отобрать соответствующие картинки. Например, подобрать картинки с изображением животных.

Критериями оценки служило число правильно отобранных картинок, каждый верный выбор оценивался 1 баллом, неверный выбор – 0 баллов.

Умение подбирать антонимы проводилось в ходе игры «Скажи наоборот». Ребенку предлагалось поиграть в слова и подобрать к названному слову, противоположное по значению. Всего предъявлялось 10 слов (например: грустный – веселый, молодой – старый, тонкий – толстый, трусливый – смелый, высоко – низко, далеко – близко, смеяться – плакать, бежать – стоять, разговаривать – молчать)

Проверялось умение подбирать синонимы к заданным словам, для этого использовалась игра «Скажи по-другому». Ребенку предлагалось

подобрать к названному слово, близкое по значению. Всего предъявлялось 10 слов (хмурый, веселый, старый, большой, трусливый, идти, бежать, разговаривать, смеяться, плакать).

Оценивание результатов во 2 и 3 заданиях производилось по следующим критериям: подобранное слово является синонимом названному – 1 балл, не соответствует семантическому полю – 0 баллов; высшая оценка – 10 баллов;

Аналогично вышеперечисленным заданиям проверялось и умение подбирать определения к заданным словам. Обследование проводилось в форме игры в слова. Ребенку предлагалось придумать к названному слову как можно больше определений. Предъявлялось 5 слов: яблоко, мяч, дерево, собака, человек. (например, дерево. Какое оно? Как про него можно сказать еще? Каким оно может быть?).

Критериями оценки служило умение подбирать определения, семантически соответствующие заданному слову. Если придумано более 3 слов, семантически соответствующих названному, то результат оценивался в 2 балла; менее 3 слов – 1 балл; если ответ не соответствовал семантическому полю слова – 0 баллов. Высшая оценка 10 баллов.

Анализ результатов исследования позволил выделить три уровня лексического развития у детей. Критериями послужили самостоятельность и точность выполнения заданий, количество набранных баллов, соответствующих заданным параметрам.

Высокий уровень предполагал выполнение детьми заданий точно и самостоятельно. Дети понимали задания. Результаты выполнения в большинстве заданий соответствовали заданному образцу. К высокому уровню были отнесены дети, которые смогли правильно выполнить большее количество заданий без помощи экспериментатора.

Средний уровень: задания в основном выполнялись точно, если допускались отдельные ошибки, то при привлечении к ним внимания, ошибки замечались детьми и самостоятельно устранялись. К среднему уровню были отнесены дети, набравшие от 35 до 50 баллов.

Низкий уровень выполнения заданий характеризовался неправильным выполнением задания. Результат работы не соответствовал требованиям или был ошибочен. Самостоятельно ошибки не замечались и не исправлялись детьми. Дети не пользовались помощью экспериментатора. К низкому уровню мы отнесли детей, которые набрали менее 35 баллов.

Распределение детей по уровням лексического развития представлено в Таблице .

Таблица 1 - Уровни лексического развития.

Уровень	%
Высокий	10
Средний	80
Низкий	10

Как видно из таблицы, наибольшее число испытуемых по лексическому развитию вошло в группу со средним уровнем (80%)

Нами были выявлены характерные особенности развития словаря учащихся 2 класса с ОНР. Подробнее остановимся на каждом предъявленном задании.

При выявлении умения классифицировать понятия наибольшие затруднения у учащихся наблюдались в классификации понятий «одежда» и «обувь»: дети объединяли их по назначению (на вопрос: «Почему ты объединил эти картинки вместе?») учащиеся отвечают: «Потому что это вещи, их надевают на себя»). При классификации данных понятий так же наблюдалось незнание названий отдельных предметов при правильной их классификации. Среди наиболее распространенных картинок из данных категорий, которые не были названы учениками такие понятия как: пиджак, футболка, ботинки, туфли, валенки.

Так же можно отметить смешения некоторых понятий в категориях «овощи» и «фрукты»: например, лимон некоторые учащиеся отнесли к овощам, наиболее сильные смешения показал один из учеников, распределив понятия следующим образом: к категории «фрукты» он отнес сливу, репу, свеклу и лук, а к категории «овощи» - яблоко, огурец, апельсин, грушу, помидор и морковь. (Ахмет У.)

Некоторые затруднения испытывали учащиеся при определении понятий «дикие и домашние животные»: все учащиеся выделили категории «дикие животные» и «домашние животные», но некоторые картинки распределили наоборот.

Меньше всего ошибок было допущено в классификации понятий, относящихся к категории «игрушки». Возможно, это связано с тем, что с данными понятиями дети сталкиваются чаще всего, в условиях повседневной жизни.

Средний балл, набранный учащимися при классификации понятий, составил 26, 2 баллов или 87,3% при максимальном показателе, предусмотренном за выполнение задания, 30 баллов.

Для развития лексики, как в количественном, так и в качественном отношении важно формировать у детей умение выражать системные связи и отношения, существующие внутри различных лексических групп. Возникает вопрос, как развито это умение у детей с тяжелыми недостатками речи?

Исследуя семантическую сторону речевой деятельности детей, имеющих серьезные отклонения в ее развитии, мы считали важным выявить их возможности выражать в языке противопоставления предметов, явлений или их отдельных признаков.

Характеристика антонимов представлена в специальной литературе, в исследованиях по лексикологии и стилистике. Авторы указывают, что антонимами являются разные по звуковому составу слова, имеющие протии-воположное или обратное, но не противоречащее друг другу значение. /7/

С целью выявления умения *выражать в речи антонимические отношения* детьми, имеющими общее недоразвитие речи, а так же для анализа тех трудностей, которые были выявлены у этих детей, им было предложено подобрать антонимы к заданным словам разных частей речи.

Ошибки, допущенные при подборе антонимов, были связаны с неправильным или не совсем точным пониманием значения заданного слова. В частности, к слову «трусливый» были подобраны слова «быстрый», «не трусливый»; к слову «тонкий» подобрали в качестве противоположных по смыслу слова «круглый», «большой», «худой», «широкий», «полный», «низкий»; к слову «бежать» в качестве антонимов были названы слова «стоять», «прыгать», «ходить».

По результатам обследования видно, что различные ошибки, которые возникают у детей с общим недоразвитием речи, являются следствием, с одной стороны, недостаточного отражения в речи логико-предметных связей, с другой – нарушения различных языковых норм и правил, в частности семантических и грамматических. Помимо неверного понимания значений слов, учащиеся подбирают в качестве антонимов слова другой части речи, например: «трусливый» - «боишься», «разговаривать» - «разговор», «смеяться» - «грустно».

У детей с общим недоразвитием речи способность называть семантически противопоставленные понятия оказывается недостаточно сформированной. Средний балл, набранный учащимися при выполнении данного задания, составил 7, 6 баллов, или 76 % при максимальном показателе, предусмотренном за выполнение задания 10 баллов.

Несформированность различных уровней обобщенного значения слова проявилась у школьников и при выполнении заданий, направленных на выявление умения пользоваться синонимами.

Овладение лексической системой языка невозможно без практического усвоения его синонимических средств выражения, без умения выделять, сопоставлять слова, близкие или тождественные по значению, но по-разному называющее одно и то же понятие. Синонимы, выполняя в языке функцию уточнения и замещения слов, отличающихся друг от друга оттеночными значениями, более чем другие слова характеризуют уровень владения языком. Знание слов, входящих в синонимический ряд, помогает говорящему выбрать и употребить такое слово, которое наиболее точно и ярко выражает мысль.

С целью выявления умения *подбирать синонимы*, учащимся были предъявлены понятия: хмурый, веселый, старый, большой, трусливый, идти, бежать, разговаривать, смеяться, плакать. Данное задание оказалось для учащихся наиболее сложным из всех предложенных. Самый высокий балл в подборе синонимов составил 8 баллов. Такой результат показал только 1 ученик (Бакдаулет У.), остальные же ученики справились с заданием менее успешно, набрав 6 и менее баллов. Напомним, что максимальная оценка при

выполнении данного задания – 10 баллов. При подборе синонимов у детей наблюдались аналогичные ошибки, что и при подборе антонимов, а именно: учащиеся подбирали слова других частей речи, антонимы, изменяли в числе или роде, либо вообще затруднялись назвать синоним. Приведем некоторые примеры: веселый – грустный (не веселый, смеяться), трусливый – трусишка, хмурый – храбрый, разговаривать – разговор, старый – не старый, бежать – не разговаривать и т.д.

Из синонимических рядов большинство детей с недоразвитием речи усваивают те, которые наиболее часто встречаются в их речевой практике. Поиск нужного слова чаще всего сводился к перебору слов.

Средний балл при выполнении данного задания составил 3,2 баллов или 32% при максимальном показателе 10 баллов.

Подбор синонимов осуществлялся учащимися с общим недоразвитием речи с большим трудом, что свидетельствует о недостаточном осознании ими средств выражения в языке синонимических отношений между словами, семантически связанными между собой.

Последнее задание, предложенное учащимся было направлено на выявление умения подбирать к существительным определения, соответствующие семантическому полю слова. Предъявленные понятия: яблоко, человек, мяч, дерево, собака. Задача учащихся – подобрать как можно больше прилагательных к заданному слову. Анализируя результаты данной пробы, можно отметить бедность словаря учащихся словами, обозначающими признаки. У учащихся наблюдается расширенное использование некоторых прилагательных, например: прилагательное «хороший» использовалось детьми при характеристике человека и собаки, с помощью прилагательных «большой», «маленький» описывались одновременно яблоко, мяч и дерево; наблюдалось так же описание по одному и тому же признаку, например: яблоко – желтое, зеленое, красное; еще одна особенность – это неточное употребление прилагательных при характеристике того или иного предмета, например, учащимися употреблялись такие словосочетания как: «полное дерево», «большой человек» (в значении как возраста, так и физических характеристик). Средний балл при подборе определений составил 6, 5 или 65%. Максимальный балл, предусмотренный для оценки результатов данного задания, составляет 10 баллов.

Таким образом, приведенные выше данные свидетельствуют о недостаточном уровне развития лексической стороны речи у учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Наши исследования подтвердили имеющиеся сведения по этому вопросу (Спирова Л. Ф.) /4/

Качественный и количественный анализ результатов обследования словарного запаса учащихся 2 классов школы для детей с ТНР позволяет говорить об ограниченности словарного запаса детей, о трудностях в отборе

лексических средств. Различные части речи представлены в словаре детей неравномерно. В нем преобладают существительные, сравнительно мало глаголов и прилагательных, обозначающих не наглядно воспринимаемые действия и внешние признаки предметов, а отвлеченные понятия. Недостаточный запас слов приводит к стереотипности, однообразию в речи, к частому употреблению одной и той же группы слов, особенно часто это наблюдается при обозначении действий и признаков предметов. Следующая весьма существенная особенность проявляется в недостаточном овладении детьми значением, смысловым содержанием слов. Адекватно понимаются в основном слова, имеющие прямое значение. Производные слова воспринимаются недостаточно дифференцированно и полно. Детями не осознается смысловая общность между многообразными значениями слова, что отрицательно сказывается на возможности пользоваться ими в речи.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении словарем даже в условиях специального обучения. Поэтому они нуждаются в дополнительном стимулировании активного словаря.

Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что работу по формированию словаря детей с ОНР необходимо начинать уже в условиях дошкольного обучения, максимально включая ее не только в рамки логопедических занятий, но и во все виды детской деятельности.

1. *Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967 - С. 53-70.*

2. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — С. 20-36.*

3. *Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи// Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999. — С. 2 - 4, С. 10 — 12.*

4. *Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1980. - 192 с.*

5. *Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. - 2004 - № 1. - С. 26-34.*

6. *Коновалова С.Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза // Дефектология. — 2006. - № 3. - С. 59-66.*

7. *Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка — 2-ое издание. - М., 1972. - С. 84-87.*

Түйін

Мақалада жалпылай сөйлеу тілі дамымаған төменгі сынып оқушыларының лексикалық жағының ерекшеліктері қарастырылады.

Summary

This article is devoted to studying the level of formation of the lexical aspects of speech primary school age children with general speech underdevelopment.

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ТРЕНИНГТЕРІНІҢ ОҚИТУ ҮРДСІНІҢ ТИМДІЛІГІН АРТТЫРУДАҒЫ РӨЛІ

А.Ә.Рысдәулетов -

Қазақстан Республикасы «Тұран» Университеті

Білім беруді дамытудың қазіргі заман жағдайында бірінші кезектегі міндеті – жоғары, білікті мамандарды оздыра даярлау болып табылады.

Бұл міндетті іске асыру оқытушылардың тұлғалық, педагогикалық қасиеттерімен қоса, студенттермен әріптестік байланыс орната білу мен тиімді қарым-қатынас жасай білу шеберлігіне де тікелей байланысты.

Қарым-қатынас тарихи алғашқы форма болып табылады. Оның негізінде өркениет дамуының кейінгі кезеңдерінде қарым-қатынстың басқа түрлері пайда болады. Мысалы; жазбаша қарым-қатынас жазбашалықтың құралуынан кейін ғана пайда бола бастады. Біздің әрқайсысымыз адамдар арасында өмір сүріп және жұмыс істегендіктен кез-келген жағдайда өз тілектерімізге тәуелсіз түрде адамдармен қарым-қатынасқа түсеміз. Сонымен, қарым-қатынас дегеніміз – тірі және өлі табиғат жүйелері арасында ақпарат алмасулары жүретін байланыс [1].

Біз өзіміздің негізгі қырларымызды жеке қарым-қатынас тәжірибелеріміз арқылы отбасындағы, мектептегі, жұмыстағы, көшедегі тікелей қатынастар арқылы игереміз. Бұл микроорта. Микроортадағы қарым-қатынас арқылы әрқайсысымыз әлеуметтік әлемді кеңінен танимыз және қарым-қатынасқа түсеміз, яғни микроорта әсерін сезінеміз. Ал, микроорта дегеніміз – бұл өз ғылымы, мәдениеті, идеялогиясы, заңы, қоғамдық өлшемдері бар қоғам. Микро және макроортаның кездесетін жері, олардың өзара әрекеттесетін шегі – бұл кіші топ, онда біздің әрқайсысымыздың өміріміз өтеді [2].

Демек, жоғарғы оқу орнындағы оқытушылардың да, оқушылардың да әрекеттесетін шегі, кездесетін жері яғни микроортасы – сол оқу орнының қабырғасы болып табылады.

Өзінің міндеті бойынша қарым-қатынас көп функциялы. Қарым-қатынастың 5 негізгі қызметін бөліп көрсетуге болады.

1. Прогнатикалық функция- адамдардың біріккен іс-әрекеті процесінде өзара әрекеттесуінде жүзеге асады.

2. Қарым-қатынастың қалыптастырушы функциясы- ол адамның тұлға ретінде дамуы және қалыптасу процесінде танылады.

3. Растау функциясы- біз өзге адамдармен қарым-қатынас жасағанда ғана өзіміздің қандай екенімізді танып, түсініп растай аламыз. Өз құндылығынның мойындалатынына көз жеткізу үшін адам өзге адамдардың қолдауын іздегенде осы функция көрінеді.

4. Тұлғааралық қатынастарды ұйымдастыру және қолдау функциялары. Кез-келген адамдардың қарым-қатынасы өзге адамдарды бағалаумен және белгілі бір жақсы немесе жаман эмоционалды қатынастарды орнатумен байланысты, тіпті адамдардың өзімен әртүрлі жағдайда қатынас жасауға болады.

5. Тұлғаның ішіндегі қарым-қатынас формасы- бұл маңыздылардың бірі. Өз-өзімен жүргізілген диалогтың негізінде біз белгілі бір шешімдер қабылдап, маңызды әрекеттерге барамыз. Мұндай ішкі қарым-қатынасты адам ойлауының әртүрлі тәсілі ретінде қарастыруға болады [3].

Оқыту үрдісінде қарым-қатынас стратегиясын сақтаған дұрыс. Жалпы қарым-қатынас стратегиясы үшке бөлінеді. 1-ші ашық қарым-қатынас. Ашық қарым-қатынаста әр адам өзінің көзқарасын жеткізе білуі және басқалардың позициясын тыңдауға әрдайым дайын. Ал жабық қарым-қатынас ақпаратқа деген өзінің көзқарасын, қатынасын жеткізе алмауы, қарым-қатынасқа түсуге талпынбауы. 2-ші диалогты стратегия. 3-ші рөлдік-тұлғалық стратегия (оқытушы-оқушы, үлкен-кіші) [1]. Жалпы қарым-қатынастың және тұлғалық қарым-қатынастың сипаттамасын және болашақ маман тұлғасын қалыптастыруда оның маңызды рөлің келесідей реттілік бойынша түсіндіруге болады.

1. Қарым-қатынас туралы түсінік.
2. Қарым-қатынас функциялары
3. Қарым-қатынас түрлері.

ЖОО білім алушы студенттер белгілі бір әлеуметтік топтар қатарына жататындықтан олар оқыту үрдісі барысында үнемі әлеуметтік әрекеттестікте болады. Ал, әлеуметтік әрекеттестік дегеніміз- бір-біріне уақыт аралата әсер етіп, әрі серіктестіктің әлеуметтік әрекеті жүзеге асып отыруын және серіктестіктердің бір-бірінің әрекеттеріне бейімделуіне қол жеткізу. Мұндай әрекетте екі адамның немесе біріккен әлеуметтік топтың қарым-қатынасын байқаймыз.

Оқыту үрдісінде қарым-қатынас тренингтерін пайдалана отырып оқыту біріншіден, бірігіп әрекет ету қажеттілігінен туындайтын, құрамына ақпарат алмасумен өзара әрекеттесудің біртұтас стратегиясын жасау, бір-бірін қабылдау және түсіну, оқытушы мен студент арасындағы байланыстың орнауы мен дамуының күрделі, көп мақсатты процесі. Екіншіден, субъектілердің белгілі құралдарымен жүзеге асыратын, бірігіп

әрекет ету қажеттілігінен туындаған және серіктесінің жай-күйін, мінез-құлқы мен тұлғалық маңыздылық құрылымын едәуір өзгертуге бағытталған өзара әрекеттесу. Оқу мен оқыту іс-әрекетінің субъектісі ретінде оқытушы мен студенттердің өзара әрекеттесулері арқылы қарым-қатынаста қалыптасатын және жүзеге асатын индивидуалды сипаттамалары толыса түседі. Оқытушының да студенттердің де тұлға екендігін есте естен шығармаған жөн. Әдетте тұлғааралық қарым-қатынастың екі формасын қарастырады: монологиялық, бұл кезде серіктестердің біреуіне ғана белсенді қатысушы рөлі беріледі, ал басқасына – пассивті орындаушы, және диалогтық, қатысушылардың ынтымақсатығынан көрінеді. Тренинг барысында қарым-қатынас процесін білдіретін сөздерді яғни, әңгімелесу, сөйлесу, дидактикалық (екеудің қарым-қатынасы) қарым-қатынас түрлерін пайдалануға болады. Бұл процеске қатысатын адамдарды сөйлеуші және тыңдаушы әңгімелесушілер немесе қарым-қатынас серіктестері деп атайды.

Сабақты қарым-қатынас тренингтерін пайдалану арқылы өткізу барысында мынадай ұғымдарды есте ұстаған жөн:

Тұлға диспозициясы – бұл әрекеттің белгілі бір жағдайлары. Осы жағдайлардағы белгілі бір мінез-құлықты қабылдауға деген бейімділіктің жүйесі немесе кешені.

Өмір салты – бұл адамдардың тарихи, нақты әлеуметтік қатынастары болып табылатын өмір сүру формасы.

Фактілік қатынас – коммуникативтік құралдарды тек қатынас процесін қолау мақсатында ғана пайдаланатын мазмұнсыз құбылыс.

Әлеуметтік психологиялық біліктілік – индивидтің өзін қоршаған адам мен тұлғааралық қатынастар жүйесінде тиімді әрекеттесе алу қабілеті.

Тұлғалық мәдениет – құқықтық нормалардың, адамдардың мінез-құлқын және олардың өзара қатынастарын нормативтік құндылықты реттеумен байланысты, әлеуметтік және мәдени дамудың деңгейі [4].

Тренинг барысында қатысушылар бір-бірімен қатынаса отырып бір-бірін қабылдайды және бағалайды, әрқайсысы өзінің ерекшелігін жеке қарым-қатынас тәжірибесі арқылы қалыптастырады. Осындай микроортадағы қарым-қатынастың арқасында тренингке қатысушылар бір-бірін анағұрлым әрі жақынырақ танып, олармен тиімді қарым-қатынас жасау арқылы микроортаның әсерін сезінеді. Тренингке қатысушы адамдар өз алдына шағын топ болып саналады, басқаша айтқанда микро және макроорта тоғысатын орын, олар әрекеттесетін шет болып табылады. Оқыту процесінде қарым-қатынас тренингтерін пайдалана отырып білім берудің тиімділігі сонда – студенттер өздерінің болашақ мамандықтарына қажетті кәсіби шеберліктерін, білімдерін, тәжірибелерін дәл осындай ыңғайластырылған шағын топта яғни өзінің микроортасында меңгерулеріне көбірек мүмкіндіктері бар.

Қарым-қатынас тренингтері коммуникациялық жүйе арқылы жүзеге

асады. Коммуникациялық жүйе– бұл алынатын және берілетін ақпаратты түсінуді қамтамасыз ету мақсатында тренинг мүшелері арасындағы хабар алмасу. Бұл жүйенің негізгі функциялары мыналар:

Ақпараттық– топ мүшелері арасындағы өзара әрекеттесуді ұйымдастыру.

Интерактивті– топ мүшелері арасындағы өзара әрекеттесу түрлерін пайдалана отырып сұхбаттасушының көні-күйіне, сеніміне, мінез-құлқына әсер ету.

Перцептивті– қарым-қатынасқа түсуші серіктестердің бірін-бірі қабылдауы және өзара түсінушілікті қалыптастыруы.

Экспрессивті– эмоционалды бастан кешірулер сипатын өзгерту [2].

Қарым-қатынас тренингі мына бағыттармен жүзеге асады: оқытушыдан- оқушыларға, оқушылардан- оқытушыға. Мұны диалогтық қарым-қатынас деуге де болады. Бұл тең құқықтық субъектілердің арақатынасы. Мұндай коммуникацияның мақсаты– өзін-өзі және өзгені тану, білу, дамыту. Қарым-қатынастың біржақты түрінен айрмашылығы– эгоцентризмнен, өзіндік ұстанымнан альтуризмге, өзгеге, басқаға бағытталған ұстанымға көшу. Бұл қарым-қатынас үрдісінде екі дауыс, екі пікір естіледі, яғни субъект-субъект қатынасы. Диалогтық қарым-қатынастың ережелері:

1. Оқытушы студенттердің күйін ескеру, «осы жерде, осы сәтте» қағидасын басшылыққа алып арақатынас жүргізу. Дәл осы кездегі сезімдерін, тілектерін, психологиялық хәлдерін назарға алу.

2. Студенттердің тұлғасына баға бермеу, алдын-ала оның ниеттеріне сену, бір-біріне сенімділік білдіру.

3. Әрбір студентті өзіне тең, өзіндік пікірі мен шешімі бар тұлға деп қабылдау.

4. Шешілмеген мәселе мен сұрақтар қарым-қатынас мазмұны болуы керек.

5. Оқытушының студенттерге сұрақтары, ұсыныстары, пікірлері өз атынан жүргізілуі керек. Біреудің пікіріне сілтемей, өзінің сезімдері мен тілектерін білдіруі қажет.

Диалогтық қарым-қатынас тренингке қатысушылардың өзара түсінушілігін тереңдетіп, бірінің көзқарасын бірі бағалай отырып, әрқайсысы өзінің ашылуына жағдай жасайды [5]. Сабақты осы тәсілмен өткізуге қажетті шарттар мен тренингке қатысушылардың, яғни студенттердің ішкі дайындығы керек. Әрине, әрбір сабақты осы тәсілді қолдана отырып өткізуге болмас. Бірақ осы типтегі оқыту үрдісін меңгерген адамдардың психикалық денсаулығы, мінездерінің біртұтастығы, салмақтылығы көзге түсердей. Тренинг барысында коммуникация процесі жүзеге асу үшін мынадай 4 элемент керек: біріншіден– хабар беруші, екіншіден- мәлімет, үшіншіден– арнайы ақпарат беру құралы, төртіншіден- ақпарат алушы.

Тренинг барысындағы коммуникация процесі дегеніміз:

1. Ақпарат алмасудың басталуы, мұнда хабар жіберушінің рөліндегі оқытушының қандай реакция алатынын ашық білу керек.

2. Ойдың символға, мәліметке айналуы.

Енді манадан бері сөз етіп, мақала тақырыбына арқау болған, сабақтың тиімділігін арттыру мақсатында қарым-қатынас тренингін жүргізу арқылы оқytудан қысқаша үзінді алып, бір мысал келтіре кетсек:

Мақсаты: Оқытушы мен студенттер арасында әріптестік қатынасты орнату арқылы сабақтың мазмұнын тереңірек меңгеруге қол жеткізу.

Қолданылатын құралдар: студенттермен қатар оқытушы да шеңбер құрып отырады. Әдеттегі сабақтағыдай қажетті дәптер, қаламды қажет кезінде пайдалануға болады.

1. **Сабақтың мақсаты мен жоспарымен таныстыру.** Оқытушы қарым-қатынастың ашық, шынайы әрі тиімді жолын таңдау арқылы тақырыпқа сәйкес білім мен біліктілікті үйренуге студенттерді бағыттай отырып, олардың эмоциялық шеңберіне де ерекше ықыласпен мән береді. Мұндай қатынас түрі басқа қатынас түрлерінен айырмашылығы тренинг талаптарына сай жүргізіледі.

2. **Ережені қабылдау.** Тренинге қатысушы топ бірге жұмыс жасауға жинала отырып, ылғи да жұмысты жүргізу ережесіне келіседі. Жоғарыда айтып өткеніміздей, қарым-қатынастың диалогтық түрін таңдау әрбір студенттің еркін ашылып, өзінің ойларымен қатар сезімдерін де бөлісу арқылы көрінулеріне мүмкіндіктері бар. Ал, оқытушы болса тренинг жетекшісінің функциясын ала отырып, дер кезінде қажетті сұрақтарды қойып, сабақтың монологтық түрге айналып кетуіне жол бермейді. Сонымен қатар, тақырыпты талқыға салу арқылы студенттерді қорытындылауға жетелейді.

3. **Болжамды ереже.** Бұл дегеніміз- әрбір сабаққа қатысушының белсенді жұмыс жасауы. Сөйлеп тұрған адамға зейін аударып, бір-біріне деген сенімділігін қалыптастыру. Сабақта талқыланған тапсырманы (жағдайды) сыртқа шығармау. Әркімнің өз пікірін айтуға құқы бар екендігін есте ұстау.

4. **Әдістеме-ойын.** Сабақ тақырыбына байланысты оқытушының немесе студенттердің алдын-ала дайындап келген екі-үш психологиялық жаттығуларын жүргізу.

5. **Психологиялық жаттығуларды интерпретациялау.** Оқытушы жүргізілген әрбір жаттығуға қысқаша тоқтала отырып, студенттерге өздерінің жауаптарын бағалауды ұсынады. Мұндай жағдайда топ мүшелері жеке басының ерекшелігін топтағы талқыға салмайды. Әрқайсысына әдістеменің қорытындысын сабақ соңына дейін сақтауды ұсынады.

6. **Сабақты талдау.** Тақырыптың маңыздылығы, мазмұны мен өзектілігіне мән беру. Оқытушы студенттерден тақырып бойынша пікір-

лерін сұрап, әрбір студентке өздерін бағалауды өтіну, әйтсе де, іштей объективті бағалауды назардан шығармау.

7. **Үй тапсырмасы.** Оқытушы студенттерге үй тапсырмасын беріп, қажетті сұрақтарды баяндайды. Әдебиеттер мен тақырыпқа қатысты аппараттарды алуға болатын дерек көздерінің тізімін береді.

8. **Кері байланыс (қайтымды байланыс).** Шеңбер бойында отырған әрбір қатысушы өткізілген тақырыпқа, сабақ барысына қатысты өздерінің ойларын, ұсыныс-пікірлерін, сын-ескертпелерін, тілектерін, түйсінулері мен сезімдерін қысқаша түрде ортаға салады. Сабақ соңында оқытушы жалпы қорытындылайды.

Сонымен, қарым-қатынас тренингтерін оқыту үрдісінде тиімді қолдану студенттердің кәсіби және жалпы интеллектуалдық деңгейін көтереді.

1. *Дастанқызы Б. Психологиялық жаттығулар жинағы. – Алматы, 2007.*
2. *Құдиярова А. Қарым-қатынас психологиясы. – Алматы, 2003.*
3. *Айсмонтоз Б.Б. Социальная психология. – М., 2003.*
4. *Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – М., 1999.*
5. *Мальханова И.А. Коммуникативный тренинг. – М., 2006.*

Резюме

В данной статье рассматривается использование коммуникативных тренингов, повышающих эффективность учебного процесса.

Summary

In given article the use of the communicative trainings which raise the efficiency of the educational process is opened.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ – К ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ

О.Городецкая, А.Маслацова-

студенты 4 курса «Дошкольное обучение и воспитание»

КазНПУ имени Абая,

научные руководители:

к.п.н., профессор А.А.Кдырбаева, ст.преп. Е.В.Рябова

Кто из нас хотя бы раз в жизни думал о профессии воспитателя? Кто интересовался кто же такой воспитатель, в чем заключается его работа? Может быть единицы... а может никто. Многим людям свойственно думать, что воспитатель – это человек, который смотрит за детьми, пока родители на работе и, пожалуй, все. Так чему же тогда учатся студенты, выбравшие данную профессию в университетах, колледжах? Нужно ли этому учиться? Ответ будет однозначным – да! Ведь не каждый может справиться с ролью воспитателя. Воспитатель это призвание! Воспитателю доверяют самое дорогое и любимое – детей. С одной стороны, эта профессия требует от педагога ответственности, пунктуальности, умения прятать все невзгоды и приходить на работу в прекрасном расположении духа, с улыбкой на лице. Все это бывает очень трудно выполнить, всегда нервничаешь, ведь рядом с тобой много детей, каждому надо успеть уделить внимание, не упуская из виду остальных, нужно знать все-все на свете, ведь ты – эталон для маленьких человечков, ты должен быть самым умным. Так зачем это нужно, подумают многие, брать на себя такую ответственность? Но ведь профессия воспитателя того стоит! Воспитатель всегда молод, морщинки только от улыбки, это самый красивый человек после мамы в глазах детишек. Воспитатель по праву может считать себя одним из главнейших людей в жизни детей, от него порой зависит вся дальнейшая жизнь воспитанников. В данной статье мы решили определить и показать, что же мотивирует абитуриентов к поступлению на профессию воспитателя. Для начала, нужно рассмотреть, что же такое мотивация.

Покидая стены школы, выпускник стоит перед самым сложным выбором в его жизни - перед выбором профессии. Мотивация учебной деятельности как выпускников школ, так и студентов высших учебных заведений неоднородна. Выбор профессии зависит от характера ближайшего окружения, мнения родных и близких людей, от оплаты труда выбранной профессии.

Мотивация в психолого – педагогической литературе, рассматривается как материальный или идеальный предмет, достижение которого выступает смыслом деятельности. Мотив представлен субъекту в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения данного предмета, либо отрицательными, связанными

с неполнотой настоящего положения. Для осознания мотива требуется внутренняя работа. [1]

Существует несколько видов мотивации. В период юности, наибольшее значение приобретает мотивация учения. Объясняется это тем, что юность – важный период жизни человека. Этот период характеризуется становлением человека, как личности. Вступив в юность, молодой человек сам определяет свою судьбу, планирует свое место в обществе, свой образ жизни. Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания формируется целенаправленное регулирование отношений молодого человека к окружающей среде и к своей деятельности. Меняется и ведущий вид деятельности. В период юности это учебно-профессиональная деятельность (Эльконин, 1982).

В период юности наблюдаются такие изменения и новообразования, как:

- развитие самостоятельного логического мышления
- развитие образной памяти и индивидуального стиля умственной деятельности
- интерес к научному поиску
- развитие самообразования и рефлексии

В этом возрасте хорошо сформированы все психические процессы, молодой человек свободно управляет своим поведением, осознает необходимость в познании нового и может самостоятельно выбирать для себя занятия по интересам. Именно сейчас возникает необходимость в выборе не только высокооплачиваемой, но и интересной профессии. Профессии, которая даст уверенность, что человек, выбравший ее, не останется без работы и всегда будет занят тем, что ему действительно нравится.

Оптимальным в мотивации выбора будущей профессии является сочетание трех основных мотивов:

- материальная заинтересованность в работе
- интерес к процессу труда
- осознание и переживание общественной значимости труда

Различные сочетания данных мотивов, создают различные мотивационные типы (Таблица)

Таблица -Типы мотивации.

Тип мотивации	Материальная заинтересованность в работе	Интерес к процессу труда	Осознание и переживание общественной значимости труда
Оптимальный	+	+	+
Неустойчивый	+	-	+
Денежный	+	-	-
Энтузиаст	-	+	+
Неустроенный	-	-	+
Негативный	-	-	-

На этой основе мы провели письменное закрытое анкетирование первого и четвертого курса студентов специальности «Дошкольное обучение и воспитание». (ан. №1)

Анкета

Отметьте, насколько сильно на вас влияют представленные ниже факторы:

1. – не влияет
2. – оказывает низкое влияние
3. – оказывает среднее влияние
4. – оказывает большое влияние
5. – оказывает очень сильное влияние

Фактор	1	2	3	4	5
Стремление к получению материального вознаграждения					
Стремление к профессиональному росту					
Удовлетворение от хорошо проделанной работы					
Уважение со стороны преподавателей, руководителей					
Хорошее отношение со стороны сверстников, уважение					
Стремление проявить, выразить себя					
Осознание общественной значимости своего труда					
Желание спокойно работать без неприятностей					
Стремление избежать ответственности, самостоятельности в принятии решений					
Стремление добиться максимальной самостоятельности в работе					
Желание проявить творчество, осуществить поиск, исследование					

Данный опрос выявил существенную разницу в выборе мотивов студентов. На первом курсе преобладал негативный тип заинтересованности в процессе труда (55%), что значит отсутствие основных трех мотивов у человека. Также присутствовали неустроенный тип мотивации (14%), который характеризуется только осознанием и переживанием общественной значимости труда, «энтузиаст» (10%) - как тип мотивации труда человека,

объединяет в себе интерес к процессу труда и осознание и переживание общественной значимости труда. Остальные студенты первого курса (21%) проявили только интерес к процессу труда.

Результаты же опроса четвертого курса существенно отличаются от предыдущих. Уровень оптимальной мотивации составил 82%, мотивационный тип «энтузиаст» - 12%, негативный тип мотивации - 6%.

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что по мере обучения данной специальности, перед студентами раскрывается весь спектр минусов и плюсов данной профессии. Студентами уже отчетливо понимаются возможности карьерного и профессионального роста, сущность процесса труда воспитателя. Если на первом курсе мы видим преобладание случайных, не связанных с осознанным выбором профессии мотивов, то на четвертом – уже сформировавшуюся полноценную мотивацию к труду в своей будущей профессии.

1. «Википедия – независимая электронная библиотека»
2. Головаха Е. И. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. / АН УССР, ин-т философии. - Киев, 1986.*
3. Орлов Ю.М. *Потребности - мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. ...д-ра психол. н. - М., 1984.*
4. Мясницев В. Н. *Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. - М., 2004.*
5. *Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Под ред. Л. И. Рувинского. - М., 1980.*
6. *Риск в образовании молодежи («Круглый стол») // Социс. - 2006. - № 5.*
7. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии. - СПб., 1999.*
8. Толстова Ю. Н. *Школа-вуз: разрыв увеличивается? (размышления социолога-преподавателя) // Социс. - 2005. - № 8.*
9. Узнадзе Д. Н. *Общая психология. - СПб., 2004.*
10. Чередниченко Г.А. *Личные планы выпускников средней школы // Социс. - 2005. - № 7.*

Түйін

Бұл мақалада студенттердің оқыту барысында болашақ мамандығын талдауға түрткі болған факторлардың өзгеруі қарастырылған.

Summary

In this article the structure of motivation of students of a speciality kindergarten training and education to training, and as to the further professional growth is considered.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА
К МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО
НА РЕЗУЛЬТАТ**

О.Андреева, В. Курбанова, В.Феклисова -

студенты 3 курса специальности

«Педагогика и методика начального обучения»,

О.Городецкая, А.Маслацова -

студенты 4 курса «Дошкольное обучение и воспитание»

КазНПУ имени Абая,

научные руководители:

к.п.н., профессор А.А.Кдырбаева, ст.преп. Е.В.Рябова

Основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельностной позиции в процессе обучения, способствующие становлению опыта, целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.

К настоящему времени концептуальные координаты компетентного подхода обозначены достаточно отчетливо, сформулированы основные его положения. Наступает новый этап: компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию реализации, когда заявленные им общие принципы и методологические установки находят свое подтверждение в различных прикладных разработках. К таким прикладным разработкам относится проектирование модели выпускника высшего профессионального образования нового поколения, в которой итоговые требования к выпускникам учебных заведений разного уровня представлены в виде компетенций. /1/

Следует отметить богатый опыт построения квалификационных моделей специалистов в области высшего образования (В.Е.Анисимов, Н.С.Пантина, Н.Г.Печенюк, Е.Э.Смирнова, А.П.Сопиков, Н.Ф.Талызина, Г.И.Хмара и др.). Но в современных условиях развития высшей школы давать в результате образования лишь квалификацию оказывается недостаточным. Необходимо не только обеспечивать уровень профессиональной подготовки, но и характер социального существования в профессиональной жизни. Знания, навыки и умения необходимо дополнить и трансформировать в новое качество развитыми способностями, духовными ценностями и готовностью к различным ситуациям изменений.

Переход от модели подготовки адаптивного поведения, формирующей умения человека «вписаться» в окружающую действительность, к модели профессионального развития, где акцент переносится на становление умений

видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, обусловлен сменой образовательной парадигмы с принципа адаптивности на принцип компетентности. Это предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, т.е. системную перестройку всего процесса вузовской подготовки для получения необходимого результата образования в виде компетенций будущего специалиста. /2/.

В процессе работы по теме научного студенческого проекта, мы пришли к выводу о том, что существуют некоторые противоречия. Они заключаются в том, что

1. существующий опыт обучения в вузе, ориентированный на результат образования в виде квалификационных характеристик не отвечает современным требованиям к результату подготовки выпускников вузов;

2. потребность создания компетентностных моделей выпускников, наличие квалификационных моделей специалистов не отвечает современным требованиям вузовской подготовки;

3. необходимость разработки моделей подготовки, существующие модели подготовки адаптивного поведения студентов не соответствует требованиям социально-профессионального развития специалистов.

В настоящее время существует расхождение между реальным и требуемым уровнем компетентности, отвечающим профессиональному статусу специалиста сферы образования, культурному уровню, стилю жизни.

Работая над моделью специалиста, мы опасались того, чтобы модель не превратилась в жесткие мерки, под которые педагоги начнут механически «подгонять» студентов.

Ведь образ выпускника вуза — это еще не цель обучения. Конкретные цели мы рекомендуем ставить (по возможности совместно с нами, студентами) не «до и помимо» взаимодействия, а именно в ходе педагогического диалога, с учетом индивидуальных потребностей и реальных учебных возможностей студентов, да и образ студентов — будущих специалистов — не статистическая картинка.

Учитывая предыдущий исследовательский опыт создания моделей специалистов педагогических специальностей [1], в нашем научном проекте мы попытались разработать компетентностную модель выпускника — бакалавра, выпускника кафедры Теории и методики дошкольного и начального образования. (Рис. 1). В основу модели положен специалист-учитель, воспитатель дошкольного учреждения, личность, представленная не как простая сумма свойств и характеристик, а целостное динамическое образование, логическим центром и основанием которого является потребностно - мотивационная сфера, составляющая ее социальную и профессиональную позиции.

В знаниевый компонент мы включили основы педагогики, дидактики,

психологии, необходимые, на наш взгляд, в профессии выпускников нашей кафедры (учителя начальных классов, воспитатели дошкольных учреждений). Практический компонент составляют все методики, изучаемые студентами специальности ПМНО, ДОВ. В центре нашей модели помещены личные и профессиональные качества. Мы их условно разбили на личностные и профессиональные, но на деле (после проведения анкетирования и опроса учителей, выпускников) их четко разграничить не удалось.

Главная задача – организовать педагогический процесс таким образом, содержательный и личностно-профессиональный аспекты соединились с технологией учительского труда, умением учителя видеть общее и частное в его организационно-функциональной деятельности.

Для того, чтобы модель будущего специалиста могла выполнить свою ориентирующую и координирующую роль по отношению к студенческому сообществу, следует учесть следующие уровни сформированности компетенций студентов:



Рис.1 Модель выпускника вуза – бакалавра.

1. Уровень начальный. Характеризуется отсутствием знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций: неосознанностью выполняемых действий; шаблонным характером деятельности, бедностью средств; неумением проводить анализ, определять перспективы; отсутствием новаторских творческих (инновационных) идей; неумением принимать решения, низкой мотивацией, отсутствием гражданско-профессионального мировоззрения; неумением налаживать контакты на основе целеполагания.

2. *Уровень элементарный.* Характеризуется наличием неосознанных знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций. Выполняемые действия частично осознаны, деятельность носит полубытийный характер, целенаправленность действий неустойчива. Проведение анализа поверхностно, видение перспективы - слабое, решения принимаются по явно высвеченным проблемам, в новой ситуации используются скудный арсенал методов и средств. Гражданско-профессиональное мировоззрение - в стадии формирования. Мотивация неустойчивая.

3. *Уровень продвинутой.* Характеризуется осознанностью выполняемых действий, рациональным их исполнением с учетом психолого-экономических и предпринимательских знаний. Действия целенаправленны и результативны. Студенты начинают анализировать собственную деятельность, возникает положительная мотивация овладения навыками эффективных профессиональных функций в учебно-воспитательном процессе. Гражданско-профессиональное мировоззрение - на среднем уровне формирования. Мотивация более устойчивая.

4. *Уровень высокий.* Характеризуется наличием устойчивой мотивации к совершенствованию своей деятельности, обобщению опыта, вариативности и целенаправленности действий, их творческому исполнению. Студенты осмысленно проектируют реализацию профессиональных функций, учитывая предметно-содержательный, психологический, социальный, управленческий аспекты профессиональной деятельности. На этом уровне студенты способны прогнозировать ход и результат профессионального воздействия, общественную значимость проекта, его последствия, адекватно и самостоятельно корректировать пробелы и недочеты, сознательно стремятся к самосовершенствованию, осознают важность всех компонентов компетенции для выполнения профессиональных функций и способов их реализации в практической деятельности, все компоненты профессиональной компетентности сформированы. Гражданско-профессиональное мировоззрение частично сформировано. Устойчивая профессиональная мотивация.

5. *Уровень профессиональный.* Характеризуется умением осуществлять выбор самой эффективной формы комбинирования ресурсов производства, позволяющим организовать процесс производства, а также сформированным гражданско-профессиональным мировоззрением и профессиональным мышлением, умением определять и налаживать любые контакты на основе целеполагания и прогноза, сформированностью и расширением всех компонентов профессиональной компетенции /3/.

Проведенная нами исследовательская работа позволила определить основные ориентиры организации процесса профессионального обучения:

- процесс учения должен предусмотреть конкретную, практическую деятельность студентов;

- деятельность должна учитывать имеющийся у студентов опыт и соответствовать их мотивации;

- деятельность должна планироваться, выполняться, корректироваться и оцениваться студентами самостоятельно (преподаватель в этом случае выполняет роль наблюдателя, эксперта и др.);

- работа со студентами должна идти с использованием современных ИКТ, необходима интеграция педагогических знаний для совершенствования профессиональной подготовки учителя;

- необходимо введение в процесс обучения спецкурсов («Педагогическое общение», «Психологические основы урока» и т.п.) интеграция педагогических приложений разных наук в системе педагогики.

Опыт реализации основных элементов этой модели убедительно доказывает ее возможности в формировании профессиональной компетентности выпускников вуза.

1. Носко И.В. *Общепрофессиональные компетенции в модели выпускника вуза – бакалавра педагогики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. № 14(37): Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007. – с. 294.*

2. Носко И.В. *Компетентностный подход – основа разработки модели специалиста-выпускника педагогического вуза // Национальные приоритеты Российского образования: проблемы и перспективы: Научно-практическая конференция / Главный редактор Г.В.Сетик. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – с.9 - 18.*

3. Татур Ю.Г. *Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. - 2004.*

Түйін

Бұл мақалада 12-жылдық білімге ауысу қарсаңындағы кәсіби-құзырлы маманның үлгісі сипатталады.

Summary

In given article the model of competent expert is described. Knowledge, skills which are necessary for realization of teaching activity is described too.

М а з м ұ н ы

Шомахмудова Р., Тулегянова Д. Разработка национальной модели концепции инклюзивного образования и практический опыт в Узбекистане.....	3
Субанова М. Предполагаемая модель выпускника средней общеобразовательной школы: современные подходы.....	8
Субанова М. Целостный подход к проектированию содержания школьного биологического образования.....	16
Намазбаева Ж.И. Современные проблемы специальной психологии и педагогики.....	19
Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. Мектеп жасына дейінгі кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық - педагогикалық аспектілері.....	23
Тулбиева Г.Н. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонетикалық жағынын ерекшеліктері.....	31
Ералиева Б.А. Балаларда кездесетін ауруханадан тыс пневмония қоздырғыштарының микробиологиялық сипаттамасы.....	37
Маслич О. Оценка уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	42
Рысдәулетов А.Ә. Қарым-қатынас тренингтерінің оқыту үрдісінің тиімділігін арттырудағы рөлі.....	49
Городецкая О., Маслацова А. Мотивация студентов - будущих воспитателей – к выбранной профессии.....	55
Андреева О., Курбанова В., Феклисова В., Городецкая О., Маслацова А. Профессиональная направленность обучения будущих педагогов на этапе перехода к модели образования, ориентированного на результат.....	59

ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы

Серия «Специальная педагогика»

№ 4 (23), 2010

Берілген түпнұсқадан тікелей репродукциялық әдіспен басылады

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде

2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген № 10098 – Ж.

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

Басуға 10.01.2011 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.

Көлемі 4,7 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 5.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің өндірістік-жарнама бөлімінің баспаханасы