



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы
Серия «Специальная педагогика»
№3 (34), 2013



Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№3 (34), 2013

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

Бас редактор
п.г.к., проф., Хальщаралыц педагогикалық ғылым академиясының корр.-мүшесі Қ.Қ. **ӨМІРБЕКОВА**

Редакция алкасы:
п.г.д., проф. В.В. Воронкова (Ресей),
проф. Е.М. Кулеша (Польша), п.г.д.,
проф. Л.Р. Муминова (Өзбекстан),
психол.г.к., проф. Н.В. Михайлова
(Германия), п.г.д., проф. Р.А.
Сулейменова, м.г.д., проф. А.А.
Тайжан, психол.г.д., проф. Ж.И.
Намазбаева, п.г.д., проф. м.а. З.А.
Мовкебаева, п.г.к., доцент Г.С.
Оразаева, п.г.к., доцент Г.А. Абаева,
психол.г.к., доцент А.Н. Аугаева,
психол.г.к. Т.М. Шалгинбаев, ага
оқытушы Ә.Ә. Даурамбекова
(жауапты хатшы)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2013

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген Ш0107-Ж

Басуға 24.10.2013 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 9,25 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 255.

М а з м у н ы С о д е р ж а н и е

МҮМКІНДІГІШЕКТЕУЛІ
БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлагат» баспасы

ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)

Мовкебаева З.А., Бухарбаева К.З. Есту қабілеті зақымдалған кіші мектеп жасындағы оқушылардың диалогтік сөйлеу тілінің ерекшеліктері 4
Каримова Р.Б., Авдеева Р.А., Казахбаева Г.И.
Нейрофизические паттерны суицидального поведения подростков..... 7
Рахметова Г.Н., Шубаева Ф.С. Церебралдық салмен науқас балалардың жалпы моторикасының даму көрсеткіштерін бағалау 11

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІЦ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Оразаева Г.С. Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан
Татаринцева Н.В. Организация службы психологической коррекции в районе
Абишева М.Т. Некоторые аспекты профессиональной деятельности социального педагога.....
Коржова Г.М. Формирование профессионально-значимых качеств у будущего учителя-дефектолога 24

МҮМКІНДІП ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ
ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВ

Бектаева К.Б. Сөйлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту пәніне арналған бағдарламаның құрылымы мен мазмұны ^
Елисеева И.Г. Технологический подход к планированию процесса обучения - как средство повышения качества образования школьников с нарушением интеллекта (на примере курса математики) ^
Абаева Г.А. Некоторые особенности обучения математике незрячих детей в пропедевтический период ^
Мовкебаева З.А., Қырыкбаева А.Қ. Зиятында ауытқуы бар кіші мектеп жасындағы балалардың моторлы аясын дамыту үшін атқарылатын педагогикалық жұмыстың жағдайы.....
Қыстаубаева Ә.Қ., Сарсенбаева Л.О. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды жалпы мектепте оқыту дайындығын 40

калыптастыру
Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастырудағы логопедиялық жұмыстың кезеңдері.....
Караева Т.Н. Психологические основы коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в развитии общения ^8

ВЕСТНИК

**Серия «Специальная педагогика»,
№3 (34), 2013**

Периодичность - 4 номера в год Выходит с 2001 года.

Главный редактор
к.п.н., проф., член-корр. международной академии наук педагогического образования К.К. ОМИРБЕКОВА

Редакционная коллегия: д.п.н., проф. В.В. Воронкова (Россия), проф. Е.М. Кулеша (Польша), д.п.н., проф. Л.Р. Муминова (Узбекистан), к.психол.н., проф. Н.В. Михайлова (Германия), д.п.н., проф. Р.А. Сулейменова, д.м.н., проф. А.А. Тайжан, д.психол.н., проф. Ж.И. Намазбаева, д.п.н., и.о. проф. З.А. Мовкебаева, к.п.н., доцент Г.С. Оразаева, к.п.н., доцент А.Н. Абаева, к.психол.н., доцент А.Н. Аутаева, к.психол.н. Т.М. Шалгинбаев, ст. преп. А.А. Даурамбекова (ответ, секретарь)

© **Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2013**

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

Подписано в печать 24.10.2013.

Формат 60x84 1/8.

Объем уч.-изд.л. 9,25 Тираж 300 экз. Заказ 255.

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

Издательство «Улагат»

Казахского национального педагогического университета имени Абая

Казахстан 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.

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.

Завалишина О.В. Основные подходы и принципы организации психокоррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении
Досумбекова Б.К. Активизация познавательной и мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы

ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Оразаева Г.С., Сабирова С. Использование игр для развития мелкой моторики на логопедических занятиях.....	54
Касымжанова Г.Н. Организация работы с родителями в условиях специальной (коррекционной) школы.....	р-
Ягусевич А.Н. Коррекционно-развивающая работа на уроках столярного дела	--
Исаева Л.Т. Компьютерные технологии в логопедической работе с младшими школьниками.....	g-
ХАБАРЛАМА ХРОНИКА	
Поздравляем Каримову Раушан Бейдалиевну!	70
Поздравляем Бектаеву Куляш Жусупбековну!	71
Авторлар назарына! К сведению авторов!	72
Авторлар туралы мәлімет. Сведения об авторах	73

Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы, арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың мақалалары қамтылған. Сонымен қоса Павлодар облысы Шербакты ауданында өткізілген аудандық педагогикалық оқулардың кейбір мақалалары басылды.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

Құрметпен бас редактор: п.ғ.к., профессор Өмірбекова Қ.Қ.

Уважаемые читатели!

Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика» продолжает публиковать материалы, освещающие актуальные проблемы теории и практики специального образования по различным аспектам.

Сборник включает статьи практических работников специальных, общеобразовательных организации образования, преподавателей и высших учебных заведений, магистрантов, Республики Казахстан, России. В настоящем сборнике представлены также некоторые материалы районных педагогических чтений, проводимых в Щербактинском районе Павлодарской области.

В рамках рубрики рассматриваются такие важные аспекты как:

- Изучение детей с разными отклонениями в развитии;
- Вопросы образования и воспитания детей с ОВ;
- Работа с родителями детей с ограниченными возможностями;
- Организация психокоррекционной работы с детьми;
- Планирование процесса образования в специальной школе и др.

Уважаемые коллеги, читатели!

Ждем ваших статей и пожеланий. Надеемся, Ваши научные статьи будут способствовать дальнейшему развитию теории и практики дефектологической науки в РК.

С уважением главный редактор: к.п.н., профессор Омирбекова К.К.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІЗАҚЫМДАЛҒАН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫШДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДИАЛОГИ К СОЙ Л ГУ ТШНІЦ ЕРЕКШЕЛЖТЕРІ

З.А. Мовкебаева - п.ғ.д., профессор Абай атындағы

ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институты,

К.З. Бухарбаева -

*Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институтының Дефектология
мамандығының 2 курс магистранты*

Мемлекеттік жалпыға ортақ білім беру стандартында «Білім мазмұны әрбір оқушының білім алуындағы жеткен

жетістіктеріне бағытталған, ал бұл өз кезегінде қалыптасқан құзыреттілік болып табылады» деп берілген. Сол құзыреттіліктің бірі - қарым-қатынас құзыреттілігі.

Қарым-қатынас құзыреттілігі келесідей мүмкіндіктерді береді:

- Нақты бір өмірлік жағдайларда өз міндеттерін шешу үшін ауызша және жазбаша қарым-қатынастың әртүрлі әдіс-тәсілдерін қолдану;
- Қарым-қатынас міндеттерін шешу үшін қажетті стильді іріктеп, қолдану;
- Өз ойын, көзқарасын жеткізе білу;
- Диалогтік қарым-қатынасқа түсе отырып, кикілжің жағдайларын шешу;
- Әртүрлі топтық орталарда қарым-қатынасты орната білу [1].

Қазіргі заманда диалог адамның өмір еурі үшін өте қажетті ауызша қарым-қатынастың жолы, сонымен қатар, ауызша сөйлеу тілінің маңызды бір түрі болып табылады. Диалогтік мәдениет - жеке тұлғаның қалыпты және толық дамуына жағдай жасауға, қоршаған ортада бейімделуге мүмкіндік береді [2].

Л.С. Выготский «Сөйлеу тілінің бастапқы функциясы - қарым-қатынас, яғни сөйлеу тілі әлеуметтік қарым-қатынас құралы, айтылған сөздер мен сол сөздерді түсіну құралы болып табылады. Таи осы қарым-қатынас және диалог арқасында адам әлеуметтік тәжірибені тани және өндей бастайды, өзін көрсете біле бастайды» деген.

М.М. Бахтиннің пікірінше: «Мүғалім бір бүтін дауыс ретінде диалогқа түседі, ол диалогқа тек өзінің ойымен ғана емес, сонымен қатар өзінің өмірімен, өзінің жеке қасиеттерімен түседі» [3].

Естімейтін және нашар еститін балалардың сөздік қорлары өте кедей және сөйлеу тілінің дамуы өте тежелген, олар кейбір ең оңай заттардың атауларын, іс-әрекеттерді және белгілерді атай алмайды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың лексикасының спецификалық ерекшеліктерінің бәрі - оларды еститін адамдармен қарым-қатынасқа түсуін қиындатады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың бұзылыстары олардың ауызша сөйлеу тілдерінің грамматикалық құрылымын да бұзады. Олардың айтқан сөздері мен сөйлемдері кездейсоқ дыбыстардан құрапқан сөздерге ұқсас болып келеді [4].

Сонымен қатар, көптеген тәжірибелер көрсеткендей есту қабілеті зақымдалған тұлғалар мектепті бітіргеннен кейін де, ауызша сөйлеу тілі жеткілікті түрде қалыптасқан болса да, өз арасында қарым-қатынасқа қол қимыл сөйлеу тілі арқылы түседі. Олар басқа тұлғалармен қарым-қатынасқа түсуде қиындықтарға тап болады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктері туралы көптеген Ресей ғалымдарының еңбектерінде көрсетілген (И.Г. Багрова, К.А. Волкова, Е.П. Кузьмичева, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхнина және т.б.).

Р.М. Боскис есту қабілеті зақымдалған балалар аталуы және жазылуы бойынша өте ұқсас сөздерді бір-бірімен алмастырып жіберетіндігін айтады. Мысалы, «ата-ана» және т.б.

Л.Г. Парамонованың зерттеулері бойынша (1997), «сөйлеу анализаторларының (есту) бірінің бұзылысы балалардың ақыл-ойын артқа тежейді». Автордың пікірінше, есту қабілеті зақымдалған балаларды әлеуметтендіру және оқыту үшін «оның есту қабілетінің бұзылысының деңгейі емес, ал баланың сөздік қарым-қатынасы маңызды, себебі есту қабілеті зақымдалушының бірдей деңгейіндегі балалардың сөйлеу тілдері әр түрлі деңгейде болуы мүмкін» [5].

Арнайы мектептерде оқыту барысында оқушылардың диалогтік сөйлеу тілін дамыту мәселесіне көп назар аударатындығы белгілі. Алайда, бұл жұмыстарға қарамастан, есту қабілеті зақымдалған балалар өзін қоршаған адамдармен диалогтік қарым-қатынасқа жиі түспейтіндігін тәжірибелер көрсетті.

4-----

Оқыту-тәрбиелеу үрдісі барысында нашар еститін оқушылардың еркін қарым-қатынасын ары қарай бақылау, есту қабілеті зақымдалған оқушылар көбінесе өзара жеткіліксіз сөйлеу тілі арқылы қарым-қатынасқа түсетінін көруге болады. Бұның себебі нашар еститін және естімейтін оқушыларға арналған мектептегі жеткіліксіз сөйлеу тілі қарым-қатынастың негізгі құралы болып табылады. Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың өзара қарым-қатынасы оқушының бір іс-әрекетімен байланысты [6].

Сабақ барысында есту қабілеті зақымдалған оқушылар мүғаліммен ауызша қарым-қатынас орнатып, ал қоңырау кезінде көбінесе жеткіліксіз сөйлеу тілін қолданады. Есту қабілеті зақымдалған балалар мектеп қызметкерлеріне немесе басқа еститін адамдарға жолыққанда, бұл балалар ауызша амандасып, келген мақсатын түсіндіргенде, жеткіліксіз сөйлеу тіліне көшеді.

Біздің жүргізген бақылауымыздың барысында есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілінде қысқа сөйлемдер көп болды. Есту қабілеті зақымдалған балалар әңгімелесушінің сұрақтарына көбінесе тек бір сөзбен жауап берді. Мысалы, «Демалыста не істейсіңдер?» деген сұраққа төртінші сынып оқушылары «демаламыз», «ойнаймыз» деп жауап берді. Кейбір кездерде оқушылар сұраққа тек жеткіліксіз жауап беріп отырды (мысалы, басымен шайқау) және өз ойларын анық емес және бірізділікпен жеткізбей отырды, көптеген аграмматизмдер байқалды. Мысалы, «Сен оқығанды ұнатасың ба?» деген сұраққа бесінші сынып оқушысы «Мен оқимын ұнатамын»; «Бос уақытыңда не істегенді

ұнатасын?” деген сұраққа “Ойындар” деп жауап берді.

Кейбір кездерде оқушылар диалог басталғаннан кейін қозғалған тақырышқа қызығушылық танытпай, қарым-қатынас белсенділігін танытпады.

3-5 сыныпта оқитын есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қарым-қатынас дағдыларының талдауы олардың қатынасқа қажеттіліктерін және қатынасқа түсуге қарсы еместігін көрсетті. Бірақ өздерінің сөйлеу тілінің ерекшеліктерін біліп, бұл балалар диалогта белсенді болмай, еститін тұлғалардың тарапынан инициативаны күтті. Көп жағдайларда оқушылар диалог барысында кейбір сөздерді жестермен немесе дактильдеумен алмастырып отырды.

1 кесте

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ауызша қарым-атынасының деңгейі, %

Сынып	Адам саны	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Төменгі деңгей
3	8	11	34	55
4	8	24	40	36
5	8	36	45	19
Барлығы		24	40	36

Берілген сынып оқушыларының аз бөлігінде (24%) ауызша қарым-қатынасы жоғарғы деңгейде қалыптасқан (бала қарым-қатынас барысында белсенді, көбінесе өзінің ықыласымен қатынасқа түседі, өзіне айтылғанды тыңдайды және түсінеді, жағдайды есепке алып, қатынасқа түседі, әңгімелесушілермен қатынасқа емін-еркін түседі, өз ойыш анық және реттілікпен түсіндіре біледі, сөйлеу тідік этикетті қолдана біледі, сөйлеу тілі түсінікті болды және т.б.).

Бақылауға қатысқан 40% есту қабілеті зақымдалған оқушыда ауызша қарым-қатынасы орташа деңгейде қалыптасқан (бала қарым-қатынас барысында анда-санда белсенділік танытады, көбіне қарым-қатынасқа басқалардың ықыласымен түседі, өзіне айтылғанды тыңдайды және түсінеді, жағдайды есепке алып, қатынасқа түседі, әңгімелесушілермен қатынасқа емін-еркін түспейді, өз ойын сирек жағдайларда анық және реттілікпен түсіндіре біледі, сөйлеу тідік этикетті қолдана біледі, сөйлеу тілі жеткілікті түрде түсінікті емес және т.б.).

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың 36% ауызша қарым-қатынасы төменгі деңгейде қалыптасқан (бала қарым-қатынасқа түспейді, қарым-қатынас барысында көп сөйлемейді, басқалардың ықыласымен қатынас құрады, өзіне айтылғанды тыңдамайды және көп жағдайда түсінбейді, әңгімелесушімен қатынас қиындықпен құрады, өз ойын анық және реттілікпен түсіндіре білмейді, сөйлеу тідік этикетті көп қолданбайды, диалог барысында жесттік сөйлеу тілін білмейтін еститін адаммен қатынасты бұзатын жесттік және дактильді сөйлеу тілін көп қолданады және т.б.).

2 кесте

Бақылауға қатысқан есту қабілеті зақымдалған оқушылардың диалог барысындағы жауаптары мен сұрақтарының арақатынасы, %

Сынып	Адамдар саны	Сұрақтар саны	Жауаптар саны
3	8	39	61
4	8	43	57
5	8	37	63
Барлығы		40	60

Берілген сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасы белсенді емес, көбінесе оқушылар сұрақ қойғанға қарағанда сұраққа жауап береді, диалогты бірінші бастамайды. Нашар еститін оқушылардың еститін әңгімелесушілермен диалог үрдісі барысында айтылған жауап берген сөздері 68,6% құрайтынын, ал сұрақ қойған сөздері 31,4% құрайтынын көрсетті.

Бұндай енжар позиция берілген сыныпта оқитын есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ауызша қарым-қатынасына тән (3 сынып - 61%, 4 сынып - 57%, 5 сынып - 63%).

Бақылаудың нәтижесі 3-5 сыныпта оқитын есту қабілеті зақымдалған оқушылардың келесідей ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді:

- Нашар еститін оқушылардың қарым-қатынас дағдыларының талдауы олардың қатынасқа қажеттілік- терін және қатынасқа түсуге қарсы еместігін көрсетті. Бірақ өздерінің сөйлеу тілінің ерекшеліктерін біліп, бұл балалар диалогта белсенді болмай мұғалім мен тәрбиешінің тарапынан бастаманы күтті. Көп жағдайларда оқушылар диалог барысында кейбір сөздерді жесттермен немесе дактильдеумен алмастырып отырды.

- Берілген сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасы белсенді емес, көбінесе оқушылар сұрақ қойғанға

қарағанда сұраққа жауап береді, диалогты бірінші бастамайды. Нашар еститін оқушылардың еститін әңгімелесушілермен диалог үрдісі барысында айтылған жауаптарының саны 40%, ал сұрақтарының саны 60% құраюынын көрсетті.

Қорыта келе, есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтік сөйлеу тілінің ерекшеліктерін көптеген ғалымдар зерттеп, өз еңбектерінде берген. Біз бұл теория жүзінде берілген ерекшеліктерді тәжірибе жүзінде де дәлелдедік. Жүргізген бақылауымыздың нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған балалар сөйлеу тілінің толықтай жетілмеуінің себебінен өзін қоршаған адамдармен қарым-қатынасқа түсуге бірінші болып ұмтылмайды. Олар өз арасында жетік сөйлеу тілін қолданғанды жөн көреді. Соның себебінен есту қабілеті зақымдалған балалар әлеуметтік ортадан оқшауланып қалған.

Бақылау жұмысының нәтижесі есту қабілеті зақымдалған баланың диалогты сөйлеу тілін меңгеру қажеттілігін көрсетті, себебі диалогта адамдардың таным белсенділіктері жүзеге асырылады, білімге деген қажеттіліктері қанағаттанады; диалогқа түсе білу еститіндер арасында әлеуметтену мен жеке тұлғалық ойының дамуына маңызды шарт болып табылады.

1. *Мемлекеттік жалпыға ортақ орта білім беру стандарты. 2012 ж. 23 тамыз. № 1080*
2. *Кучинский П.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. - Минск: Университетское, 2002. - 120 с.*
3. *Якубинский Л.П. О диалогической речи / под ред. Л.В. Щербы. - СПб., 2007. - 259 с.*
4. *Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. — М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. - 304 б.*
5. *Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. Методика обучения глухих детей произношению. - М., 2006.*
б. Зикеев А.Г. Некоторые вопросы обучения диалогической речи слабослышащих учащихся // Дефектология. - М., 1974. - №5. - 44-50 б.

Түйіндеме

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтік сөйлеу тілінің ерекшеліктері сипатталады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтік сөйлеу тілін қалыптастыру қоршаған ортада бейімделудің және қоршаған адамдармен қарым-қатынас орнатудың ең негізгі жолы.

Резюме

В статье характеризуется особенности диалогической речи детей с нарушениями слуха. Формирование диалогической речи детей с нарушениями слуха является одним из основных условий адаптации в окружающей среде и установления успешного общения с окружающими людьми.

Summary

The article is characterized by features of Dialogic speech of children with hearing impairments. Formation of Dialogic speech of children with hearing impairment is one of the basic conditions of adapting to the environment and to establish effective communication with other people.

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Р.Б. Каримова - д.психол., профессор,

Р.А. Авдеева - магистр дефектологии, научный сотрудник научно-технической лаборатории
превентивной суицидологии,

Г.И. Казахбаева - магистр педагогики и психологии, инспектор научно-технической лаборатории
превентивной суицидологии

Основной особенностью подросткового возраста являются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. Интенсивные изменения физиологического характера имеют в этом возрасте огромное психологическое значение и проявляются в поведении детей.

Одним из центральных моментов развития в младшем подростковом возрасте становится формирующееся «чувство взрослости»: подросток остро ощущает, что он уже не ребенок, и требует признания этого, прежде всего равных с окружающими взрослыми прав. Чувство взрослости выражается в стремлении к независимости, самостоятельности, утверждению своего личностного достоинства и уважении к взрослым уважать эти стремления и считаться с ними. Он критически настроен по отношению к родителям, становится более избирательным в дружбе. Процесс анатомо-физиологической перестройки является фоном, на котором протекает психологический кризис. Суть подросткового кризиса кроется в перестройке мотивов, связанной с понижением ценности общения в семейном кругу: самыми пытливыми авторитетами становятся друзья, а не родители, взрослые. Требования родителей, взрослых теряют свое влияние на подростка лишь тогда, когда они являются значимыми лично для него и за пределами семьи, семейного круга общения. [1]

Во всем мире по инициативе Всемирной организации здравоохранения 10 сентября отмечается как «мировой день предотвращения самоубийств». Суицид - целенаправленное лишение себя жизни в то же время самостоятельное и добровольное.

По официальным данным Всемирной организации здравоохранения, в среднем в мире ежедневно эло 3 тысяч человек заканчивают жизнь самоубийством. На каждого человека, совершившего •юбийство, приходится не менее 20 человек, пытавшихся покончить с собой.

По данным ВОЗ на один совершенный суицид приходится 10 парасуицидальных действий, т.е. ювершенных суицидов. Парасуицид чаще совершают подростки, причем девочки совершают гасуицид чаще, чем мальчики.

По мнению многих психологов причинами суицида среди подростков являются: неразделенная бовь, неблагополучная атмосфера в семьях, конфликты с родителями, детское насилие в школе, яговые экзамены и тестирование в школе и др.

Первые суицидальные попытки чаще встречаются у детей старше 13 лет. В доподростковом возрасте и являются зависимыми от родителей, начинает формироваться процесс внутреннего самоопределе- [, дети ещё не осмысливают сущность попыток суицида.

Пик суицидной активности приходится на старший подростковый возраст (14-16 лет). Подростки то не могут четко обозначить причину, по которой они решили совершить суицид. Причина суицида принимается подростком как не решаемая проблема без нахождения способа её решения.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) суицид является третьей причиной іртности подростков после несчастных случаев и убийств. Большинство специалистов рассматривают цидальное поведение не только как «попытки совершения самоубийства или покушение на него, но и : мысли, намерения, высказывания и угрозы человека, относящиеся к его желанию свести счеты с шью».

В структуре суицидального поведения выделяются: собственные суицидальные действия и суицидаль- 5 проявления (мысли, намерения, чувства, высказывания, намеки). [2]

В Республике Казахстан проблема суицидов является актуальной проблемой. По данным статического нтства РК от 16.01.2011 (www.stat.lcz) показатель самоубийства 2010 г. - 1,9 на 100 тыс. населения, 1 - 1,8 на 100 тыс. населения. Таким образом, только за последние 2,5 года более полутысячи детей ровольно ушли из жизни, 783 ребенка совершили попытки самоубийства.

Для подросткового суицида характерны две основные особенности: отсутствие реального желания, четко обозначенный мотив совершения суицида.

Главной причиной совершения подростками суицида является нарушение его взаимодействия с близкими ему людьми и семьей. Суицидальные попытки подростков часто связаны с проблемами в межличностных отношениях.

Основной причиной, толкающей подростка на совершение суицида по мнению ВОЗ является семья. Подростки пытаются продемонстрировать свое намерение совершить суицид, привлекая внимание к себе и своей проблеме. Чаще всего суицидальные попытки подростки совершают в дневное или вечернее время (80%).

Самым важным мотивом, который влияет на выбор между жизнью и смертью, является эмоциональное состояние подростка. В состоянии подавленности, безысходности подростки начинают думать о саморазрушении. В тот момент, когда подростки чувствуют, что жизнь для них становится в тягость, они решают свои дела «по-взрослому», ни у кого не спрашивая совета и помощи. Малый опыт решения житейских проблем также влияет на психику подростка. Подросткам кажется, что ещё много всего ждет впереди, и они легкомысленно относятся к жизни.

Проблема подросткового суицида во многом связана с недостаточно ясным представлением подростка о смерти. Смерть представляется подросткам в виде желанного сна, отдыха от возникших проблем, способа попасть в иной мир, средства наказания обидчиков.

Неуверенность в своих силах, страх не оправдать надежды учителей и родителей, любая неудача для слабой личности подростка может представляться катастрофой, а суицид, как лучший выход из сложившейся ситуации.[3]

В большинстве случаев попытки суицида возможно предотвратить, еще до совершения самоубийства подросток может привлечь к себе внимание или выразить свой протест через уход из дома, совершить асоциальный поступок. Подростки, пытающиеся совершить суицид, пытаются предупредить близких ему людей о намерении совершить самоубийство.

Психологический портрет суицидента - низкий уровень самооценки. Ощущение собственной малоценности и слабости, слабая приспособляемость к окружающей среде, неспособность преодолеть сложный душевный конфликт. [4]

В настоящее время нейрофизиологическая сущность суицидального поведения изучена недостаточно. Одним из наиболее доказательных методов, позволяющих раскрыть нейрофизиологическую сущность аутодеструктивных форм поведения является метод электроэнцефалографии (ЭЭГ), который регистрирует суммарную биоэлектрической активности мозга с поверхности полушарий мозга и его глубинных

структур.

Как известно, ЭЭГ позволяет исследовать биоэлектрическую активность мозга, оценить функциональное состояние мозга в различных состояниях, определить психофизиологические предикторы острых стрессовых состояний личности, в том числе суцидоопасных.

Возрастная динамика ЭЭГ носит нелинейный характер. Выделяются определенные периоды качественных изменений ЭЭГ: в 9-10 лет доминирующим становится среднечастотный α - ритм (10 Гц); в 12-14 лет наблюдаются связанные с половым созреванием регрессивные отклонения ЭЭГ в виде увеличения тета-активности, нередко носящей пароксизмальный характер, снижается мощность среднечастотного α - ритма и функции когерентности во всем диапазоне α - ритма. [5]

В подростковом возрасте на начальных этапах полового созревания ЭЭГ претерпевает определенные изменения, связанные с изменением баланса корково-подкоркового взаимодействия - увеличивается представленность тета-волн и дизэнцефальных знаков, отражающих повышенную активность подкорковых структур мозга.

Согласно нормативным показателям ЭЭГ после 10 лет α -ритм ребенка соответствует α - ритму взрослого человека, имеет частоту 10 Гц с преобладанием в центрально-теменно-затылочной области. Постоянно на электроэнцефалограмме определяются α - ритм, μ -ритм, тета-волны и полифазные потенциалы.

С 10 летнего возраста при проведении электроэнцефалографического обследования у детей в норме не бывает всплеск тета-волн в центральных отведениях и усиления медленн-шковой активности при предъявлении афферентных стимулов.

Наиболее выраженная реакция на проведение гипервентиляции проявляется к 11-12 годам жизни и характеризуется диффузной пароксизмальной активностью с появлением типичных групп медленных волн высокой амплитуды с преобладанием в передних или, чаще, в задних отделах коры головного мозга.

У детей к 12 годам частота задних базальных ритмов еще больше возрастает, достигая 10 Гц к 10 годам. Вместе с тем возможно сочетание α - ритма с различной по степени выраженности задней медленной активностью. В ответ на гипервентиляцию наблюдается появление значительного количества дельта-волн. При прерывистой фотостимуляции, особенно частотой 8-16/сек, часто возникает ответ в виде реакции усвоения ритма, так называемого «фотовождения». На момент засыпания альфа-активность постепенно исчезает с одновременным нарастанием медленной активности. В подростковом возрасте частота задних базальных ритмов составляет 11 Гц. С возрастом происходит уменьшение медленной активности в задних отделах.

Многочисленными исследованиями выявлено, что медленные колебания у детей в возрасте 9 - 12 лет преобладают преимущественно в затылочных и центральных областях, сочетаются с хорошо выраженным α - ритмом и угнетаются при световом раздражении.

Таким образом, изучение возрастных закономерностей биоэлектрической активности коры головного мозга является необходимым условием для дальнейшего исследования особенностей психофизиологических процессов в юношеском возрасте в целях оптимизации познавательной деятельности, ранней диагностики отклонений психофизиологического состояния. [6]

Нами была поставлена задача изучения нейрофизиологической природы суцидального поведения подростков.

Для изучения нейрофизиологической природы суцидов нами была изучена электроэнцефалограмма подростка 12 лет, которая пыталась совершить суицид накануне исследования. Обследуемая пыталась совершить суицид с оставленной предсмертной запиской. Результаты психологического исследования показали, что причиной произошедшего являются постоянные конфликты с матерью, упреки и непонимание со стороны матери.

На вторые сутки после несовершенного суцида было проведено экспериментальное ЭЭГ исследование на аппарате «Нейрон - Спектр 4». Исследование проводилось в монополярном режиме с использованием функциональных проб: фоновой ЭЭГ, фотостимуляции и гипервентиляции.

Для сравнения результатов экспериментального ЭЭГ исследования было проведено контрольное ЭЭГ исследование подростка того же возраста.

В результате сравнения полученных данных экспериментального и контрольного ЭЭГ исследования были выявлены следующие показатели: частота индекса α - ритма соответствует нормативным показателям, более низкие показатели индекса α -ритма по сравнению с возрастными показателями, но в экспериментальном ЭЭГ исследовании отмечается значительное превышение амплитуды α - ритма после проведения пробы «фотостимуляция» и во время проведения пробы «гипервентиляция» над левым полушарием, зарегистрированы множественные патологические феномены в виде спаек, также отмечается резкое снижение амплитуды θ -ритма.

Результаты анализа показателей экспериментального и контрольного ЭЭГ исследования представлены

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3(34) 2013 ж.

в таблице №1.

Таблица №1

Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3(34) 2013 г.
Сравнение показателей экспериментального и контрольного ЭЭГ исследования

200 г



■ — "Контрольное ЭЭГ исследование"

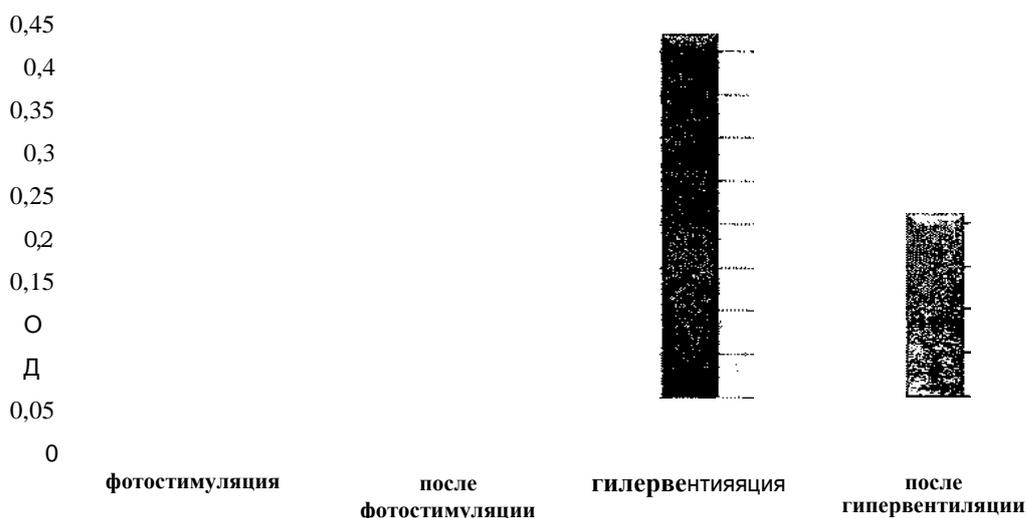
● — "Экспериментальное ЭЭГ исследование"

Частота аяфаритма альфа ритма Индекс альфа ритма Амплитуда альфа ритма

Таким образом, по результатам экспериментального ЭЭГ исследования выявлено наличие патологических феноменов в виде спаек во время и после проведения проб «фотостимуляция» и «гипервентиляция». Наиболее количество патологических феноменов (спаек) зафиксированы во время проведения пробы «гипервентиляция». Количественные показатели патологических феноменов, выявленных в экспериментальном ЭЭГ исследовании представлены в таблице №2.

Таблица №2

Патологические феномены экспериментального ЭЭГ исследования (спайки)



Представленные данные показывают, что, после несовершенного суицида отмечаются значительные изменения биоэлектрической активности мозга, которые проявляющиеся в низких показателях индекса а - ритма, превышении показателей амплитуды а - ритма, резком снижении амплитуды θ -ритма, появлении множественных патологических феноменов. Это говорит о том, что суицидальное поведение подростков связано не только с изменением психоэмоционального состояния, но и с изменениями биоэлектрической активности мозга.

Таким образом, полученные экспериментальные данные позволяют взглянуть по новому на причины и природу подростковых суицидов, что необходимо учитывать для их даашосшга и превентивных мер профилактики.

1. *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3(34), 2013 ж.*
2. Раис Ф. «Психология подростка». - СПб., 2000.
3. Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников «Девиантное поведение личности и группы». - СПб., 2011
4. Каримова Р.Б., Казахбаева Г.И. «Психолого-педагогическая интервенция острых кризисных состояний в подростковом возрасте», учебное пособие. -А., 2012
5. Ефремов В.С. «Основы суицидологии». - СПб., 2010.
6. Каримова Р.Б., Авдеева Р.А. «Значение психофизиологических исследований функционального состояния детей и подростков в условиях модернизации образования»/ Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4 (30-31), 2012
7. Фарбер Д.А. «Электроэнцефалограмма детей и подростков». - М., 1992

Түйін

Аталған мақалада жасөспірімдерде суицидтік мінез-қрықғың психологиялық ерекшеліктері қарастырылған. Мақалада жасөспірімдер арасындағы суицидтік мінез-құлықғың нейрофизиологиялық паттерндары анықталып, нейрофизиологиялық қырлары айқындалды.

Резюме

В статье раскрываются психологические особенности суицидального поведения подростков. Представлена нейрофизиологическая природа и выявлены нейрофизиологические паттерны суицидального поведения подростков.

Summary

This article is revealed the ppsychological characteristics of suicidal behavior in adolescents. Neurophysiological patterns of suicidal behavior in adolescents are presented.

ЦЕРЕБРАЛДЫҚ САЛМЕН НАУҚАС БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЛПЫ МОТОРИКАСЫНЫҢ ДАМУ КӨРСЕТКІШТЕРІ БАҒАЛАУ

Г.Н. Рахметова - ҚазМемҚызПУ, 2-курс магистранты,

Г.С. Шубаева - ҚазМемҚызПУ, арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының доценті, м.г.к.

Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігінің мәліметтері бойынша орталық жүйке жүйесінің перинаталдық зақымдалуының жиілігі осы жас санатындағы балалардың сырқаттанушылық құрылымында 7,5-22,4% құрайды. Қазіргі кезде дамуында ауытқуы бар балалардың саны жыл сайын артауда. Қазақстан Республикасының Ұлттық генетикалық регистрі мәліметтері бойынша біздің елімізде жыл сайын 2000-нан 3500-ге дейін бала туа біткен және тұқым қуалау патологиясымен туылады, бұл жана туылған 1000 нәрестеге шаққанда 20,0-24,3 құрайды. Бұл жағдайды өсу қарқыныш танытыш отырған әлеуметтік құбылыс деп анықтау қажет, өйткені 2015 жылға қарай ол 11%-ға артады деген болжам бар

[1] . Балалар мүгедектігінің құрылымында миыш органикалық зақымдалуы нәтижесінде пайда болатын балалардағы церебралдық сал (БЦС) ең алдышғы қатарда тұр (30%-70%). Дамыған елдерде оның жиілігі 1000 нәрестеге 2,5-5,9 құрайды. Әдебиеттегі мәліметтерге сүйенсек, Өзбекстанда БЦС кездесу жиілігі біршама жоғары деңгейде - 1000 нәрестеге 8,9. Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігі-нің статистикалық есептеріне сәйкес неврологиялық дерті бар науқастар балалар мүгедектігінің жалпы құрылымында 1/3 (31-33,5%) құрайды, соның ішінде БЦС үлесіне жартысынан астамы тиесілі (57,5- 62,1%). Қазақстан Республикасында 2007 жылы БЦС диагнозымен 14 жасқа дейінгі 8301 бала тіркелген

[2] . БЦС науқастарға жан-жақты көмек көрсету жүйесі қалыптасқан. Атап айтсақ, медициналық, психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік оңалту бағыттарында жүргізілетін шаралар. Осы дерт кезінде қозталыс тарапындағы бұзылыстар басты орын алатындықтан, оларды түзетудің маңызы зор. Бұл тарапқа әсер ету атап өткен оңалту түрлерінің барлығында орын алады десек қателеспейміз. Өйткені қозғалыс адамның психикасын қалыптастырады, ал психика қозғалыс арқылы көрініс табатыны белгілі. Қозғалыс тарапын түзету мен дамыту бағытында емдік дене шынықтыру, бейімдеуші дене шынықтыру негізгі шараларға жатады. Қозғалыстың, яғни моториканың өзі жалпы моторика және ұсақ моторика деп бөлінетіні белгілі. Негізінде алғашқысынан бастап дамытқан дұрыс, өйткені адам онтогенезінде жалпы моторика ұсақ моторикадан ертерек қалыптасады [3,4].

Осындай түзету шараларын өткізуден бұрын баланы міндетті түрде тексереді. Диагностикалық әдістемелерге қарапайым, жеткілікті мәлімет беретіндей және статистикалық тұрғыда сенімді болуы тиіс деген талаптар қойылады. Баланың неврологиялық статусын бағалау барысында біраз мәлімет жиналады. Бұлшық ет қызметіне қатысты айтатын болсақ, мысалы: аяқ-қол бұлшық еттерінің тонусының сипаттамасы; бұлшық ет күші (шкала бойынша анықтайды, кейде электромиографияны қолданады); сіңір және тері рефлекстерін бағалау; беткей және терең сезгіштікті анықтау; астау қуысындағы мүшелердің қызметі (сезгіштік және қозғалыс); жыныстық рефлекстердің жағдайы; аяқ-қолдың вегетативті иннервациясы; координациялық сынамалар; статикалық-динамикалық көрсеткіштер.

Сал болған науқастарда стандартты неврологиялық статусын тексеруге қосымша қозғалыс қызмет-терін немесе функцияларын зерттеу өткізіледі. Соның ішінде әртүрлі қалыпта орындалатын ерікті және еріксіз

қозғалыстарының сипаттамасы беріледі. Сондай-ақ эртүрлі дене қалпын ұстай алу мүмкіндігі (отыру, тізерлеп тұру, еңбектегендей немесе тетрапедальды тұру, тік тұру) және ұзақтығы, ондағы қосымша тіректі пайдалануы, эртүрлі бағытта жүру қабілеті тексеріледі. Осы аталған қызметгерді клиникалық немесе аспаптық әдістермен анықтайды.

Әдетте отандық мамандар неврологиялық статусты бағалағанда сипаттама беру әдісін қолданады. Мысалы, адаптациялық статусты сипаттауына кіретіні: науқастың мүгедектік қол арбаны пайдалануы, өз бетінше қол арбадан төсекке отыра алуы, өзіне өзі қызмет ете алуы. Осы көрсеткіштерге көбінесе сандық емес сапалық түрде сипаттама беріледі. Ал АҚШ және Еуропа елдерінде негізінен бағалаудың сандық түрдегі үлгілері қолданылады: шкала, баллдық жүйе, түрлі сынақтар. Осыған орай атақты Галилейдің айтқаны ойға оралады: «Ғылым санай бастаған кезде басталады» («Наука начинается там, где начинают считать»), Ресейлік ғалымдар балалардың церебралдық салы кезіндегі қозғалыс қабілетін бағалаудың бірнеше схемаларын ұсынған [5].

Локомоторлық қызметті зерттеу үшін Хаузердің жүру индексі жиі пайдаланылады (Hauser S., 1983). Оған сәйкес науқастарды сыртқы көмекті қажет етуіне, жүріп-тұру үшін құрылғыларды пайдалануына және тексерілетін қашықтықты жүріп өту уақытына қарай 10 градацияға жіктейді.

Локомоторлық қызметтің сыртқы көмекке тәуелділік дәрежесіне қарай жүрудің 5 функционалдық категориясын ажыратады (Holden M., 1986). Бұл да кеңінен таралған әдістемелердің бірі болып табылады.

Науқастың вертикальды дене қалпын ұстап тұра алу қабілетіне сипаттама беру үшін 0-ден 4 баллға дейін баға беретін арнайы шкала болады (Babannon R., 1989). Ол бойынша науқастың вертикальды дене қалпын қалыпты жағдайда және жеңілдетілген жағдайда (қосымша тірек алаңы берілгенде) 30 секунд ұстап тұра алу қабілеті бағаланады.

Қозғалыс тарапында бұзылыстары бар адамдардың жүру қабілетін тексеруде қолданылатын тағы бір әдістеме Л.Д. Потехин бойынша өткізіледі. Бұл әдістемеге сәйкес кез келген күрделі қозғалыс әрекетін элементарлық қозғалыс қызметтеріне бөлуге болады. Оның құрылымына сыртқы құрамдас бөліктер (сыртқы көмек, қосымша құралдар, ортездер) және ішкі құрамдас бөліктер (спецификалық, бейспецификалық және резервтік) кіреді. Спецификалық құрамдас бөліктер қозғалыс қызметін жүзеге асырады; ал бейспецификалықтары спецификалық құрамдас бөліктерінің орындалуын қамтамасыз етеді. Резервтік компоненттер болса әдеттегіден тыс, кенет болған жағдайларда жүзеге асырылады.

Элементарлық қозғалыс қызметтерінің спецификалық құрамдас бөлігіне аяқтың сүйек-бұлшық ет аппараты жатады, бейспецификалыққа - дененің аксиальды сүйек-бұлшық ет аппараты, ал резервтіге - қолдың және иық белдеуінің сүйектері мен бұлшық еттері жатады. Осы құрамдас бөліктердің қайсылары қозғалыс қызметінде пайдалануына қарай 0-ден 4-ке дейінгі компенсация дәрежесі анықталады.

Сонымен қатар адамның жүру қызметіне байланысты қадам ұзындығын өлшеу, жүру жылдамдығын және жүріп өте алатын қашықтығын өлшеу көрсеткіштері қолданылады [5,6].

Зерттеудің маңсаты: кіші мектеп жасындағы церебралдық салмен науқас балалардың жалпы моторика тарапын тексеру және бағалау.

Зерттеу материалдары және әдістері. Зерттеу Алматы қаласының аяқ-қолы кемтар балаларға арналған № 2 арнайы (түзету) мектеп-интернатында өткізілді. Барлығы 12 бала тексерілді: 7 ұл бала және 5 қыз бала. Тексеруге қатысқан оқушылар 6-7 жаста болды. Балалардың диагноздары: 4 балада церебралдық салдың спастикалық диплегия түрі болды (Аурулардың халықаралық жіктелуінің ІО-шы қарастырылымы бойынша коды G80.1), 2 балада - гемиплегиялық түрі болды (АХЖ-10 бойынша коды G80.2 Балалар гемиплегиясы) және 6 балада аралас түрі, яғни спастикалық диплегияға қосымша гемиплегиялық парез байқалды (АХЖ-10 бойынша коды G80.8 Балалардағы церебралдық салдың басқа түрі) болды.

Зерттеу барысында зерттеуге қатысқан балалардың қозғалыс тарапына келесі бағыттарда тексеру өткізілді: 1) өз бетімен жүріп-тұру қабілеті; 2) қадам ұзындығы; 3) жүру жылдамдығы; 4) статикалық координациясы; 5) көру-моторлық реакциясы; 6) арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күші.

Зерттеу нәтижелері. Баланың өз бетімен жүріп-тұру қабілеті көрсеткішін бағалау үшін біз Г.И.Турнер атындағы балалар ортопедиялық ғылыми-зерттеу институтының (Санкт-Петербург) ұсынған критерийлерін қолдандық [4]. Осы локомоторлық қызметтің жүзеге асырылу көрсеткіші бапаның өз бетімен отыру, тұру, жүру мүмкіншілігі сияқты критерийлердің сипаты бойынша 5 дәрежеге бөлінген (1- кесте). Зерттеудің барысында өткізілген тексеру нәтижесі бойынша өз бетімен жүріп-тұру қабілетінің көрсеткіші 10 балада 2 балл, 2 балада 3 балл деңгейіне тең болды.

Келесі анықталған көрсеткіш - бұл қадам ұзындығы болды. Оны анықтау үшін әр баланы тұзу сызықын бойымен жүргіздік. 10 қадам жасағандағы жүріп өткен жолын өлшеп, осы ұзындықты 10-ға бөлдік. Сонда бір қадамның ұзындығы шығады. Қалыпты жағдайда мектепке дейінгі жастағы балаларда бұл көрсеткіш 38-55 см, кіші мектеп жасында 40-60 см, жасоспірімдерде 50-80 см болады. Ересек ер адамның қалыпты қадам ұзындығы орташа есеппен 65-90 см, әйел адамда 45-50 см болады [7].

Көрсеткіштің бағалануы	Критерийлердің сипаттамасы
5 балл	Бала оз бетімен жүріп-тұра алмайды, отыруға да қабілетсіз
4 балл	Бала оз бетімен тек отыра алады. Басқа адамның көмегімен, бірақ дұрыс емес қалыпта тұра алады (аяқтарының барлық буындары жазылтан күйде, жерге табанының ұшын тіреп тұрады), немесе аяқтары барлық буынында жартылай бүгілген, эквиноварус немесе эквиновальгус. Қадамы қалыптаспаған, жүрмейді.
3 балл	Бала оздігінен отырады, отырғанда арқасы артқа қарай дөңгеленіп, бүкірейген қалыпта болады, оз бетімен көтеріліп тұра алады, тіректің жанында тұрады, біреудің көмегімен жүреді, жүрісі деформацияланған, қадамы дұрыс емес, эквиноварус немесе эквиновальгус байқалады.
2 балл	Өз бетімен, бірақ таяққа немесе балдаққа сүйеніп тұрады және жүреді. Жүрісі дұрыс емес, бірақ үлкен қашықтықты өте алады.
1 балл	Өз бетімен жүріп-тұрады, барлық қозғалыстары дерлік қапыптасқан.

Эрине, БЦС науқас балаларда ауру салдарынан қалыпты жағдаймен салыстырғанда өте томен көрсеткіштер байқалады. Алайда осы көрсеткіштер церебралдық салмен науқас балалардың түзету жұмысына дейін болтан нәтижесін және одан кейін болған өзгерістерін, динамикасын бағалау үшін қажет. Сондықтан әр баланың жеке өзінде динамикалық оң өзгерістерге қол жеткізу және соны бағалау маңызды болып табылады,

Сонымен, зерттеудің басында өткізілген тексеру нәтижелері мынандай болды: балалардың 10 қадам жасатанда жүріп өткен ара қашықтықтарының орташа көрсеткіші 156 см болды, яғни орташа қадам ұзындығы 156 см: $10=15,6$ см болғанын анықғадық. Бұл қалыпты көрсеткіштің төменгі деңгейімен салыстырғанда шамамен 2,5 есе аз екенін байқадық.

Келесі тексерілген көрсеткіш - жүру жылдамдығы. Оны анықтау үшін балаларды 10 метр қашықтыққа жүргіздік, сонда неше секунд уақыт жұмсалғанын белгіледік, сонда секундына неше метр жүргендігін есептедік. Тексерудің нәтижесі бойынша балалар орташа есеппен 10 метрді 85 секундта жүріп өтті, яғни жүру жылдамдығы 0,12 м/с құрады. Қалыпты жағдайда 6-7 жасар балалардың жүру жылдамдығы 0,20- 0,30 м/с тең болады [7]. Сонымен, бұл көрсеткіш қалыпты жағдаймен салыстырғанда 1,7-2,3 есе томен болды. Балалардың қадам ұзындығының едәуір томен болуына қарамастан, жүру жылдамдығының салыстырмалы жоғарырақ болғандығын осы жас кезеңіне тән балалардың қозғалыс қарқынының артық болуымен түсіндіруге болады.

Статикалық координация көрсеткіші балалардың тепе-теңдік сақтай алу уақыты бойынша анықталды. Бала өзіне ыңғайлы қалпында тұрады. Козін жұмып тұрып осы дене қалпын сақтап тұра алу мерзімі өлшенеді. Егер қиналған жағдайда, козін ашып тұрып орындайды. Нәтижесіп секундпен көрсетеді. Осы сынаманың нәтижелері орташа алғанда 9 секунд болды.

Көру-моторлық реакциясын Г.И. Турнер атындағы Ғылыми-зерттеу балалар ортопедиялық институты ұсынған әдіс арқылы бағаланды. Бала қабырғаға сүйеніп тұрады, одан 3 метр қашықтықтан 10 рет доп лақтырғанда неше рет устал алатындығын санайды. Зерттеу нәтижесінде орта есеппен балалар 10 рет лақтырылған доптың 4 тана устай алды, бұл церебралдық сал кезіндегі көру-моторлық реакцияның томен деңгейде болатынын көрсетті [6].

Арқа булшық етгерінің шыдамдылық күшін анықтау сынамасын өткізгенде балалар қолдарын шынтақ буынында бүгіп, алақандарын төмен қаратып етпетінен жатты, сонда саусақ уштары иық деңгейінде болды. Балалар осы дене қалпынан қолдарын жазып, кеудесін еденнен көтеру керек, осы кезде балалар шамасына қарай бөксесін жерден, алуыша да, алмауыша да болады. Максималды неше рет орындай алатындығы бағаланды. Гемиплегиялық сал кезінде қолы жерге дұрыс қоя алмауына қарамастан, балалардың барлығы тапсырманы орындады, орташа көрсеткіші 6 ретке тең болды, бұл салыстырмалы жоғары нәтиже деп бағалауға болады.

Қорытынды. Сонымен, зерттеу барысында зерттеуге қатысқан балалардың қозғалыс тарапын тексеріп, отан баға берілді. Осы мәліметтерге сүйене отырып, балалардың жалпы моторикасын дамыту бағытында түзету жұмыстарын өткізуге болады. Жалпы моториканы дамытудың бастапқы кезеңінде барлық шара артта қалған статокинетикалық рефлексстерді тәрбиелеп, тоникалық рефлексстерді жоюға, ал содан кейін мүмкін болатын белсенді қозғалыстарды дамытуға бағыттадады. Сондай шараларды өткізгеннен кейін динамикалық бақылау жүргізіп, нәтижелерін қайтадан тексеру атқарылған жұмыстың тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді. Қорытындылай келе церебралдық сал болтан балалардың

қозғалыс тарапын дамыту мундай балаларды қоршаған орта жағдайына бейімдеп, қоғамның әлеуметтік өміріне араласуға көмегін тигізері сөзсіз.

1. Исабекова А.А. Особенности нервно-психического и физического развития детей, перенесших перинатальные повреждения центральной нервной системы: дисс... канд.мед.наук: КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова. - Алматы, 2007.-114 с.

2. Булекбаева У.А. с соавт. Комплексный подход в реабилитации детей-инвалидов с заболеваниями и повреждениями нервной системы. - Вестник АГИУВ,-№1 (09), 2010 г. - с. 33-34.

3. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие. - М.: Советский спорт, 2000. - 240 с.

4. Сыздыкова С.Ж. Адаптивная физическая культура в Казахстане: Реалии и пути развития// Теория и методика физической культуры. - 2001, №1. - С. 16-19.

5. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие/ под ред. Л.В. Шапковой. - М.: Советский спорт, 2003. - 464 с.

6. Курдыбайло С.Ф. Врачебный контроль в адаптивной физической культуре: учебное пособие. - М.: Советский спорт, 2003.-184 с.

7. Тристан В. Г. Пространственно-временная организация человека при различных уровнях здоровья и двигательной активности// Теория и практика физ. культуры. -1995. -№ 9. - с. 44-45.

Түйін

Мақалада церебралдық сады бар балалардың жалпы моторикасының даму көрсеткіштерін бағалау нәтижелері келтірілген.

Резюме

В статье представлены результаты оценки показателей развития общей моторики у детей с детским церебральным параличом.

Summary

The article presents the results of the evaluation indicators of the overall motor skills in children with cerebral palsy.

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Г.С. Оразаева — канд.пед.н., доцент КазНПУ имени Абая

Казахстан на протяжении последних десятилетий проводит системную и последовательную образовательную политику в отношении лиц с ограниченными возможностями развития, направленную на получение ими качественного образования, как в специальных организациях, так и в организациях, реализующих инклюзивное образование.

Стремительные демократические преобразования, происходящие в обществе и государстве, разрушение разного рода барьеров, мешавших изучению и внедрению лучшего опыта западных стран в сфере образования лиц с ограниченными возможностями, позволили принять конкретные меры в отношении образования детей с ограниченными возможностями.

Государственные гарантии в области образования лиц с ограниченными возможностями закреплены Законами Республики Казахстан «Об образовании» [1], «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [2].

Государственная программа развития образования на 2011-2020 годы, одной из приоритетных задач ставит задачу «совершенствование системы инклюзивного образования в школе» [3].

Сегодня в Республике ведется статистический учет детей с ограниченными возможностями, создан централизованный банк данных о детях с ограниченными возможностями и сети специальных организаций.

По данным областных психолого-медико-педагогических консультаций за 2012 год выявлено **151216** детей с ограниченными возможностями. Обучением охвачено 112946 детей, что составляет 74,6%. Из них охвачено специальным обучением детей школьного возраста 93,4% от общего числа детей с ограниченными возможностями школьного возраста; 79,6% детей дошкольного возраста; 42% детей раннего возраста.

Для образования и коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в республике функционируют:

36 специальных детских садов, **106** коррекционных организаций образования, **1219** спец. классов при общеобразовательных школах, **20** реабилитационных центров (РЦ), **131** кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК), **558** логопедических пунктов (ЛП).

Количество дошкольных организаций, создавших условия для инклюзивного воспитания, обучения

детей с ограниченными возможностями в 2012 году с условиями составило 5,5%;

Количество школьных организаций, создавших условия для инклюзивного воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями в 2012 году с условиями составило 19,7%;

Количество школ, создавших безбарьерный доступ в 2012 году - 23%.

В специальных классах, специальных группах с частичной интеграцией обучается 7,7% детей; интегрированы в общеобразовательные классы, группы с сопровождением - 9,2%; интегрированы в общеобразовательные классы, группы без сопровождения - 21,6% детей; обучаются в частных организациях, образованиях здравоохранения и социальной защиты, в профессиональных школах, колледжах - 7% детей.

На дому обучаются 5,9% детей, для которых впервые из бюджета выделены средства для поэтапного в течение трех лет приобретения компьютеров, вспомогательных технических средств и подключения к сети Интернет.

Временно остаются не охваченными школьным обучением и воспитанием 6,6% детей с ограниченными возможностями.

Знаковым фактором образовательной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями развития стало признание права всех без исключения детей на образование, отказ от понятия «необучаемые дети».

Сегодня в стране получило развитие инклюзивное образование. В связи с этим перед современной наукой и практикой специального образования стоят задачи поиска оптимальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, адекватных современным тенденциям.

Инклюзия предполагает не просто «механическое» включение ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательную организацию.

Инклюзивное образование - это политика государства, направленная на устранение барьеров, которые разъединяют детей, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус.

Это означает, что вся система образования общей школы должна перестроиться.

Речь идет о готовности принять массовой школой детей с ограниченными возможностями, то есть создании в этой организации широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации особого ребенка - от атмосферы принятия ребенка через обеспечение необходимого сопровождения такого ребенка специалистами коррекционного плана: психологом, дефектологом, логопедом до внесения технических и архитектурных изменений, необходимых для адаптации и обучения ребенка.

Ставя задачу совершенствования инклюзивного образования необходимо решить ряд проблем.

1. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования

На базе Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (ННПЦ КП), который является организацией, осуществляющей научные прикладные исследования в области специального и инклюзивного образования, разработаны Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в республике, Методические рекомендации по определению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные организации образования.

На сегодняшний день Приказом МОН РК утверждены «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии» от 16 марта 2009, № 4-02-4/450; «Методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями» от 12.12.2011 г., №524; «Методическую рекомендацию по определению детей с аутизмом в организации образования от 28 мая 2010, № 4-02-4/1435

Но, данные методические рекомендации не могут полностью обеспечить реализацию равных возможностей на качественное образование детей с особыми образовательными потребностями в общем образовании.

Методическое обеспечение инклюзивного образовательного пространства еще находится в стадии первичной разработки и апробации, что значительно затрудняет процесс внедрения практических технологий. При этом методическое обеспечение требует серьезных научных исследований.

2. Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии подготовки и переподготовки кадров педагогов общеобразовательных школ. Целью такой подготовки является овладение учителями общеобразовательных школ дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые позволят квалифицированно обучать детей с нарушениями в развитии. Работа в данном направлении предполагает внесение изменений в Государственные стандарты Высшего профессионального образования по педагогическим специальностям.

3. Важно вводить в штаты организаций образования, обучающихся детей с ограниченными возможностями ставки специального педагога. Для разных категорий детей с ограниченными возможностями должны работать специальные педагоги: олигофренопедагоги для работы с детьми с задержкой психического развития и с легкими нарушениями интеллекта; сурдопедагоги для детей с нарушениями слуха; тифлопедагоги для детей с нарушениями зрения; логопеды для детей с нарушениями речи. Изучение особенностей включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс показало актуальность услуг психолога, что может служить обоснованием для введения в штаты организаций среднего образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями, ставки специального психолога. Педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями предполагает участие социального педагога, который принимает меры по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывает им социальную помощь, осуществляет связь с семьей, а также с органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их жильем, пособиями и пенсиями. Важно подчеркнуть, что педагогический персонал организаций образования, обучающихся детей с ограниченными возможностями, имеет право обращаться за консультативно-методической помощью в психолого-медико-педагогическую консультацию (ПМПК), кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, консультативные пункты и специальные школы.

4. Не маловажный аспект - это оценка достижений учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе.

Ведущими специалистами лаборатории школьного образования ННГПД КП проводятся исследования требований к учебным достижениям учащихся с ограниченными возможностями. Отечественные ученые (А.А. Айдарбекова, И.Г.Елисеева и др.) указывают на важность разработки стандартизированных оценочных средств и инструментария, позволяющих определить уровень учебных достижений школьников с ограниченными возможностями в развитии. Представляется актуальной необходимостью разработки и нормативного закрепления процедур промежуточного государственного контроля знаний учащихся с ограниченными возможностями и прямых мониторинговых исследований в общеобразовательных школах, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями.

5. В целях компенсации нарушенных или утраченных функций необходимым условием является обеспечение учащихся с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах техническими и вспомогательными средствами [4].

6. В общеобразовательной школе, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями, необходимо соблюдение щадящего охранительно-педагогического режима в процессе обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы.

7. Не менее важно определение форм организации обучения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе. В настоящее время наиболее распространенной практикой включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс является обучение в специальных классах и обучение в обычных классах общеобразовательной школы без коррекционно-педагогической поддержки.

Для образования детей с ограниченными возможностями на наш взгляд, наиболее оптимальным вариантом является сохранение и совершенствование существующей сети специальных коррекционных организаций образования с параллельным развитием инклюзивного образования. За годы деятельности специальных (коррекционных) организаций образования накопился большой опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями, использовалось специальное образовательное оборудование. Однако невозможно механически перенести этот опыт в массовую школу. Поэтому необходимо создать систему последовательного включения детей в общеобразовательный процесс. При этом не допускается разрушение ранее созданных специальных (коррекционных) организаций образования! В будущем они могли бы стать базой, т.е. методическими центрами поддержки массовых школ, которые посещают дети с проблемами обучения.

Таким образом, можно сформулировать следующие проблемы инклюзивного образования в Республике:

- Несовершенство нормативно-правовой базы, обеспечивающей инклюзивное образование.
- Архитектурная среда мало приспособлена для обучения и проведения коррекционно-развивающих мероприятий, в большинстве случаев отсутствует необходимое специальное оборудование и оснащение.
- В общеобразовательных организациях отсутствуют подготовленные педагогические кадры и психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями.

Решение указанных проблем направлено на обеспечение равных образовательных возможностей для всех категорий детей. Дальнейшее совершенствование системы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями требует, в первую очередь, глубокого научного осмысления, моделирования, прогнозирования всех возможных позитивных и негативных последствий.

В целом нужно признать, что в Республике необходимо проведение пилотных экспериментов и фундаментальных, прикладных научных исследований широкого комплекса проблем включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

1. Закон РК «Об образовании». - Астана, 2007.
2. Закон РК «О социальной и медико-педагогической, коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». - Астана, 2002.
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020. - Астана, 2010г.
4. Нормативы минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии. Приложение к совместному приказу от 19 июля 2007г. № 367, от 01 августа 2007 г. № 187, от 08 августа 2007 г. № 477.

Түйін

Бұл мақалада Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру жағдайын арттыруды шешу жолдары және мәселелері қарастырылған.

Резюме

В статье раскрывается состояние развития инклюзивного образования в Республике Казахстан. Проблемы и пути решения совершенствования инклюзивного образования в Республике.

Summary

in this article the development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan is presented, problems and paths of development are discussed.

ОРГАНИЗАЦИЯ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В РАЙОНЕ

Н.В. Татарничева - *заведующая кабинетом психолого-педагогической коррекции
Щербактинского района, с. Шарбакты*

Государства-участники признают, что неполноценный в умственном и физическом отношении ребёнок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которая обеспечивает его достоинство, способствует его уверенности в себе и облегчает его активное участие в жизни общества. ст.23 п.1 Конвенция ООН о правах ребёнка

За последние десятилетия по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья.

Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции того, что он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Появляются новые типы образовательных учреждений, в которых оказывают образовательные и коррекционные услуги «проблемным» детям.

На основании Закона РК от 11 июля 2002 г. «О социальной медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», приказа Департамента образования Павлодарской области в нашем районе в 2005 году открыт кабинет психолого-педагогической коррекции, позже классы коррекционно-развивающего обучения, логопедические пункты в с. Орловка и Щарбактах.

Задачами кабинетов психолого-педагогической коррекции являются:

- 1) оказание комплексной психолого-медико-педагогической помощи в виде психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей и подростков с нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, с трудностями в обучении, общении, поведении;
- 2) комплексное изучение проблем ребенка междисциплинарной командой специалистов

(командная оценка) и определение возможностей и потребностей ребенка в медицинской, психологической, коррекционно-педагогической, и социальной помощи;

3) разработка и составление индивидуальной развивающей программы, с учетом социальной ситуации развития ребенка;

4) проведение коррекционно-развивающего обучения в форме индивидуальных, групповых занятий;

5) консультирование и обучение родителей (лиц их заменяющих) по вопросам воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии в условиях семьи;

б) методическое руководство и оказание помощи педагогам общеобразовательных учреждений об особенностях психофизического состояния и возможностях развития детей с ограниченными возможностями.

Всего детей по району от 0 до 18 лет 5029, из них 171 детей и подростков с ограниченными возможностями, в том числе 73 ребёнка-инвалида по данным ОПМПК на 01.01.13 года.

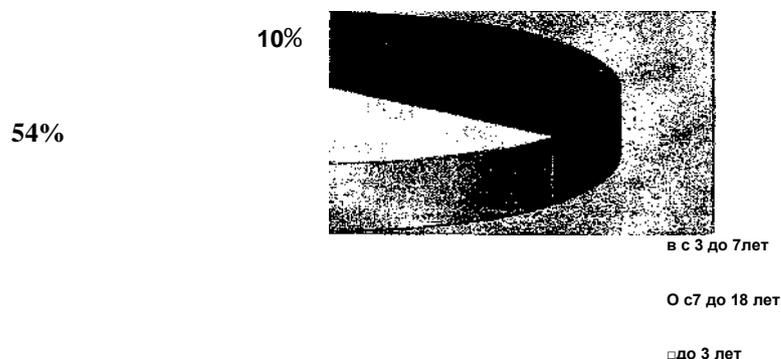
Специалистами КГТПК охвачено коррекционно-развивающим обучением 84 ребёнка и подростка. Из них по возрастному составу детей, посещающих кабинет коррекции

дети раннего возраста (до 3 лет) 10%;

с 3 до 7 лет 36%;

с 7 лет до 18 лет 54%.

охвачено коррекционно - развивающим обучением 84 детей

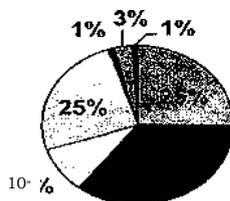


Дети разные не только по возрасту, но и по нозологиям, из них выделяются с нарушением интеллекта - 21 ребёнок - 25%; с задержкой психического развития - 29 детей - 35,5%; с нарушением ОДА - 8 детей - 9,5%; с речевыми нарушениями - 2 ребёнка - 25%; с нарушениями слуховой функции - 1 подросток - 1%; с нарушением зрительной функции - 3 детей - 3%. с эмоционально-волевым расстройством - 1 подросток - 1%

■ в нар. Интеллекта ш ЗПР О ОДА

■ в речевые нар.

■ нар. Слуха анар. Зрения



■ Эмоц. волев.

Коррекционные услуги в кабинете оказываются следующими специалистами: дефектологом, логопедом, инструктором ЛФК, психологом, социальным педагогом, имеющих высшее образование и прошедших курсы повышения квалификации.

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учётом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта.

Занятия строятся на основе принципов интегрирования (включения элементов музо- изо- песко- водо- кукло- терапии). В занятии стараемся, чтобы прослеживалась системность и преемственность.

Выбор формы работы определяется задачами занятия, для которых характерно сочетание как традиционных приёмов и методов (фронтальные и индивидуальные занятия), так и инновационных.

В своей практике специалисты КППЖ применяют **инновационные приёмы**, к которым относятся следующие виды работ на занятии:

- включение ребёнка в процесс взаимодействия с педагогом, группой сверстников с использованием метода «аттракции» (называние по имени, активное включение в процесс рассматривания себя в зеркале, телесный контакт с ребёнком с целью расслабления, успокоение, вселение уверенности и т.д.);

- рисование под музыку, используя различные методики рисования- ладошкой, пальчиком, губкой,

тампоном и т.д. (**изотерapia**);

Изотерапия особенно ценна для тех детей, кто недостаточно хорошо обладает речью, затрудняется в словесном описании своих чувств, переживаний.

- игры с песком (**пескотерапия**);

Песочная терапия используется для развития мелкой моторики, речи, мышления, формирует пространственные представления, корректирует эмоциональную сферу и навыки общения, обогащает словарный запас и общую осведомлённость ребёнка. Игра с песком и водой вызывает неповторимые тактильные ощущения, которые невозможно получить, используя иные известные арттерапевтические средства и материалы.

- игры с водой (**водотерапия**);

Водная терапия для развития мелкой моторики у детей с ДЦП позволяет нам решать такие задачи как снятие мышечного тонуса, формирование и развитие движений рук, развитие зрительно-моторной координации, стимулирование речевой деятельности, снятие эмоционального напряжения.

- игры с предметами, сюжетно-ролевые, настольно-печатные, компьютерные (**игротерапия**).

В игровой форме дети приобретают умения и навыки, необходимые в самообслуживании, узнают, закрепляют знания. Формируются навыки захвата и удержания предметов, отыскивание предмета по звучанию, развитие целенаправленных действий по соотношению предметов друг с другом, отработка отдельных точных движений.

Сказкотерапия.

Сказкотерапия - это лечение сказкой, книгой, образом. При постановке сказки развивается фантазия, дети учатся принимать на себя какую-либо роль, переживать, радоваться, сочувствовать, грустить и побуждает к речевому контакту. Сказкотерапия назначается детям с различными неврозами, с проблемами эмоционально-волевой сферы.

Из **традиционных приёмов** применяем следующие виды работ на занятии: включение познавательного материала, различные релаксационные упражнения, которые способствуют развитию у детей коммуникативных умений, обогащают эмоциональный опыт, формируют личностное развитие.

Помимо основных коррекционных занятий проводятся для детей и воспитательные мероприятия:

- для осуществления задач физического воспитания в кабинете практиковались спортивные праздники на свежем воздухе («Зимние забавы», фольклорно-физкультурно-оздоровительный праздник «Масленица», весёлая эстафета «Мой весёлый, звонкий мяч», мини-турнир по шашкам) и др.;

- была проведена чайная гостиная «Национальные лакомства»;

- с целью реализации творческого потенциала у детей с ограниченными возможностями здоровья и в рамках районной акции «Добром откроем мир!» 15 воспитанников КППК участвовали в районном творческом фестивале для детей с ОВР;

- была организована экскурсия в центральную детскую библиотеку, где был проведён час мужества «Никто не забыт, ничто не забыто»;

- ко Дню защиты детей в районной музыкальной школе прошла встреча с прекрасным «Пусть всегда будет солнце!» и др.

Участие в коррекционном обучении и воспитательных мероприятиях принимают родители, присутствуя на коррекционных занятиях, выполняя домашнее задание, интересуясь вопросами воспитания и обучения ребёнка с данным конкретным заболеванием. Семейно-центрированный подход оказывает помощь нашим педагогам.

Специально для родителей был оформлен новый стенд с рекомендациями от каждого работающего в КППК специалиста: «Игры и игрушки в жизни ребёнка», «Как научить ребёнка адекватно относиться к самому себе?», «Влияние физических упражнений на умственное развитие детей» - инструктор ЛФК и др.

Совместно с центральной районной больницей открыта «Школа будущих мам». Первые встречи были посвящены двум темам: «Беременность и интеллект будущего малыша», «Развитие речи у детей раннего возраста».

Был организован и проведён на базе районного коррекционного кабинета с сотрудниками областного центра реабилитации детей с ограниченными возможностями выездной День консультации для родителей, воспитывающих детей с нарушением ДЦП и ОДА, на котором были даны консультации узкими специалистами, практически показаны формы и методы работы с данной категорией детей.

В рамках Республиканского Плана мероприятий по проведению информационной кампании «Детство без жестокости и насилия в кабинете психолого-педагогической коррекции был проведён День открытых дверей для родителей.

В КППК имеется контакт с заинтересованными ведомствами, исполнительной властью. Тесная связь налажена с психологами школ и детских садов, которые принимают непосредственное участие в организации и подготовке детей, нуждающихся в обследовании, в оказании внимания детям-инвалидам

на местах, в проведении коррекционной работы, в подготовке консультаций, методической помощи педагогам в вопросах обучения и воспитания детей с особыми потребностями. Связь поддерживается через личные обращения, посещения, через организацию работы психологического клуба «Контакт», который функционирует на базе коррекционного центра. Клуб «Контакт» обеспечивает межпрофессиональное взаимодействие, что естественным образом способствует как профессиональному, так и личностному росту педагогов-психологов.

Наша республика является единственной из стран СНГ, которая законодательно утвердила развитие инклюзивного образования. На сегодня возникла острая необходимость в организации инклюзивного образования, которое бы интегрировало ребенка в социум, позволяя чувствовать себя вне отрыва от общественной жизни. Ребенок с нарушениями развития имеет право прожить хорошую разнообразную жизнь. Давайте предоставим ему эту возможность. Главное, воспитывать в наших детях чувство уверенности и желание жить полноценной жизнью. И это наша святая обязанность. Быть равным среди равных - это право каждого ребенка.

1. *Конвенция ООН о правах ребёнка ст. 23, п. 1*

2. *Правша о порядке организации деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции, п.1.3 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 сентября 2004 г.*

Түйін

Мақалада Павлодар облысы, Шербакты ауданындағы психологиялық педагогикалық түзету жұмысы ұйымдастырудың жағдайы қарастырылады. Дамуында әр түрлі ауытқулары бар балалармен жұмыс барысында заманауи инновациялық тәсілдерін қолдану жолдары сипатталады.

Резюме

В статье рассматривается состояние психолого-педагогической службы в Шербактинском районе Павлодарской области. Описываются инновационные приемы, используемые в коррекционной работе с детьми с различными отклонениями в развитии.

Summary

The article discusses the state of psychological and educational services in Shcherbakty area of Pavlodar region. It also describes the innovative techniques used in correctional work with children with various developmental disabilities.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

М.Т. Абишева -

ст. преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

В нормативных документах, касающихся профессиональной деятельности социального педагога, описаны только общие черты: задачи, функции, сферы деятельности, общие требования к знаниям и умениям специалиста.[1] При этом не учитывается конкретная разновидность деятельности, которой занимается социальный педагог (адаптация, реабилитация, коррекция и др.), специфика учреждения, в котором он работает (школа, приют, детская больница, центр реабилитации и др.), особенности социума, в котором проживает ребенок (городская или сельская среда, крупный промышленный город, криминогенный район и др.). Целью деятельности социального педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.[2]

Прежде чем реализовать цель своей деятельности, социальный педагог должен хорошо представлять особенности развития ребенка и среду, в которой он развивается. Важно помнить, что ребенок, как правило, не может осознавать свои проблемы и объяснить их социальному педагогу. Поэтому социальный педагог часто оказывается перед необходимостью самостоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему. Объектом деятельности социального педагога является ребенок, однако в процессе деятельности социальный педагог и ребенок вступают в субъектно-субъектные отношения, при которых ребенок является активным участником процесса решения своих проблем, когда это возможно, с помощью социального педагога. Следующим направлением деятельности

21 : _____
социального педагога (как работающего непосредственно с клиентом - ребенком, так и в органах управления различных ведомств) является участие в разработке и реализации социальных проектов и программ, частных инициатив, содействующих полноценному развитию ребенка.

Под социально-педагогической деятельностью понимают деятельность, которая направлена на

решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты.

Социальное воспитание-забота общества о своем прогрессе в лице младших поколений; условия, создаваемые обществом, государственными и частными структурами, для физического психического и социального развития человека.

Для понимания сущности и особенностей любого вида деятельности необходимо выявить его концептуальные и процессуальные составляющие, прежде всего его объект и субъект.

К объектам принято относить те элементы действительности, на которые направлено действие. Назначение социально-педагогической деятельности - оказание компетентной социально-педагогической помощи населению, повышение эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей, подростков юношей. [3] По мнению В. А. Сластенина, что объектом социальной педагогики с одной стороны выступает растущий человек во всем богатстве его жизнедеятельности, а с другой - элементы общественной культуры, которыми владеет педагог и которые служат "строительным материалом" для формирования личности.

Субъект - человек, познающий внешний мир (объект) и взаимодействующий на него в своей практической деятельности.

Особенность социально-педагогической деятельности - необходимость специализации. Круг проблем, которые включены в сферу деятельности социального педагога, столь велик, что без обозначения приоритетов, определения ведущих направлений деятельности, учета особенностей места работы контингента обслуживаемых не представляется возможным обеспечить сколько-нибудь эффективную, результативную социально-педагогическую практику.

Могут быть выделены, например, социальные педагоги-организаторы социально значимой работы с детьми и молодежью; социальные педагоги, специализирующиеся на организации культурного досуга или физкультурно-оздоровительной деятельности, совместного отдыха детей и взрослых, семейного досуга. В ряде регионов выделяются отдельно социальный этнолог, социальный эколог, социальный валеолог, социальный педагог-дефектолог и др.

В нынешних условиях наиболее востребованы обществом специалист по социальной работе с семьей, оказывающий разностороннюю помощь вне стен какого-либо учреждения, а также сельский социальный педагог.

Составляющими «семейной» специализации социального педагога являются: планирование семьи, укрепление семейных взаимоотношений, воспитание, развитие, образование, социальная защита детей, укрепление их здоровья, уход за детьми, ведение домашнего хозяйства, организация семейного досуга, повышение культурного и образовательного уровня родителей и т.д.

Конкретизация функций социального педагога - необходимое условие эффективности социально-педагогической деятельности. Уровни конкретизации определяются факторами, традиционными для процесса социализации личности.

Название специалиста «социальный педагог» является производным от слова «педагог», но вместе с тем профессиональная деятельность этих специалистов имеет ряд существенных отличий. Миссия социального педагога состоит в обеспечении интеграции ребенка, находящегося в процессе социализации, в динамично развивающееся общество. Социальный педагог осуществляет координацию усилий педагогического коллектива по реализации социально-педагогической функции в деятельности современного образовательного учреждения, являясь специалистом по воспитанию детей и подростков, имеющих те или иные проблемы социальной жизни. Социальный педагог выступает для своих воспитанников в различных, профессиональных ролях: в качестве посредника между растущей личностью и различными службами, организациями и учреждениями; в качестве защитника интересов и прав ребенка; в качестве организатора совместной деятельности взрослых и детей по педагогизации среды; в качестве наставника, осуществляющего социальную поддержку социального становления детей и подростков, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах; в качестве исследователя проблем социального развития детей. Деятельность социального педагога является важным компонентом воспитательной системы образовательного учреждения, основным средством организации индивидуального подхода в воспитании детей и подростков, имеющих те или иные проблемы в социальном развитии. [4] Социальный педагог является субъектом (носителем) социально-педагогической деятельности, объектом которой является двусторон

ний социально-педагогический процесс: процесс социального становления личности и процесс создания педагогически целесообразной среды.

Социальный педагог - новая профессия, рождение которой, в большей степени, вызвано «новым качеством социализации личности», в связи с резким обострением социально-политических, экономических, национальных и экономических противоречий современного мира. В БСЭ профессия рассматривается как «род трудовой активности ... человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы».[5] Т.е. профессия есть - деятельность, имеющая оригинальный предмет, субъект и объект деятельности, обладающая собственной целью, нормами и средствами. Предметом деятельности социального педагога является проблемная ситуация развития ребенка, сутью которой является ослабление необходимых социальных связей и нарушение некоторых социальных пропорций, травмирующие его личность. Включаясь в проблемную ситуацию, социальный педагог берет часть проблем ребенка на себя, актуализирует личностный потенциал ребенка, активно создает целесообразные социальные отношения, формируя тем самым ситуацию преодоления проблемы. По мнению В.А. Сластенина, назначением профессиональной деятельности социального педагога является повышение эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей и подростков.[3]

Социальные педагоги и социальные работники как специалисты различных служб дополняют и развивают многоплановую деятельность учреждений образования, здравоохранения, культуры, спорта, общественных организаций, взаимодействуют с ними, выполняя интегративную функцию во взаимосвязи государственно-общественных структур с семьей, личностью.

Введение в странах СНГ и в Казахстане, института социальных педагогов положило начало развитию различных медико-психолого-педагогических служб семьи, оснащенных кадрами социальных педагогов семейного типа, ориентированных на фронтальную социальную работу со всеми семьями независимо от количества и возраста детей, категории семей, от наличия в них проблем и других особенностей. В соответствии и основными функциями семейной медико-психолого-педагогической службы эти социальные педагоги-психологи оказывают непосредственную помощь человеку и его семье, прежде всего диагностируя социально-психологическую ситуацию в семейно-бытовой среде, семейно-соседских общностях, изучая потребности и интересы семей, детей, взрослых, организуя посредством опоры на специалистов (объединенных в специальные службы) разностороннюю социальную помощь семье.

На основе обследования семей учащихся, контингента подростков, живущих в микрорайоне школы, целесообразно организовать в школе работу социально-педагогической службы по оказанию экстренной помощи подросткам, родителям, учителям, попавшим в экстремальную ситуацию или переживающим стресс. Исходя из местных условий, служба может работать ежедневно или в определенные дни и часы, главное, чтобы все знали о существовании этой службы.

Целевой ориентацией деятельности социального педагога является формирование здоровых, воспитывающих, гуманных отношений в социуме. Решая эту задачу, социальный педагог содействует становлению и развитию у детей и взрослых общей системы интересов и ценностей. Социальный педагог заботится о возрождении, сохранении и развитии духовных ценностей старшего поколения, традиций народной педагогики, культуры. Его социальная активность, умение находить общий язык с детьми, людьми старшего поколения, людьми разных интересов и увлечений помогает создавать атмосферу внимательной и взаимной заботы. Опираясь на авторитетных людей, он влияет на общественное мнение, формируя у подрастающего поколения чувство ответственности за свою семью, друзей, за преобразование окружающей среды, охрану природы, развитие культурного наследия народа.

Социальный педагог, независимо от специализации, имеет базовые должностные обязанности, определенные квалификационной характеристикой, которая представляет основу в работе всех социальных педагогов. Главной направленностью деятельности социального педагога является содействие саморазвитию личности. Свои усилия он направляет на создание условий для активизации, развития и реализации ее творческого потенциала, способностей, задатков. Он формирует убеждение, что человека нельзя научить, если он сам себя не научит, никакие советы не помогут, если не захотеть им следовать. Поэтому задача социального педагога - поддержать, ободрить и стимулировать личность на развитие их способностей, умений и знаний.

Так же можно отметить, что функционально деятельность социального педагога гораздо ближе к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы чрезвычайно трудно еще и потому, что обе они только формируются. Вместе с тем, по крайней мере, одно существенное отличие, определяющее специфику этих двух сфер профессиональной деятельности, может быть отмечено. Оно заключается в том, что в отличие от социального педагога, который в своей профессиональной деятельности имеет дело с

ребенком в процессе его развития, воспитания, социального становления, объектом социальной работы могут оказаться люди, имеющие те или иные социальные проблемы или затруднения, независимо от возраста.

1. Нагавкина Л.С., Крокинская ОК., Косабуцкая С.А. *Социальный педагог: Введение в должность: Сб. материалов.* - СПб., 2000. - С. 24.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т. А. *Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие.* - М., 2001. -С. 19.
3. Сластенин В.А. *Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия/Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт.* - М., 1993. - Т. 2.- С. 265
4. Симонов В.П. *Педагогический менеджмент.* - М., 1997. - С. 41-42
5. *Большая советская энциклопедия.* - М., 1978.

Түйін

Мақалада элеуметтік педагогтың кәсіби іс-әрекетінің кейбір аспектілері қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются некоторые вопросы профессиональной деятельности социального педагога.

Summary

This article discusses some aspects of the professional activities of a social educator.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Г.М. Коржова - к.п.н., профессор КазНПУ имени Абая

В настоящей статье освещены некоторые основополагающие направления формирования профессионально-значимых качеств у будущего специалиста дефектолога в процессе обучения в ВУЗе.

Рынок труда сегодня требует конкурентоспособных специалистов со сформированными профессиональными компетенциями, собственной точкой зрения, осознающих свою индивидуальную «авторскую» позицию во всех сферах жизни (профессиональной, общественной, личной). Это повышает ответственность вузов, осуществляющих профессиональную подготовку будущих специалистов. Современная высшая школа должна быть ориентированной на выпуск специалистов нового поколения, в связи с чем, задачей вуза становится формирование у студентов профессионально-значимых качеств непосредственно в процессе педагогической деятельности.

Одна из приоритетных задач современного образования связана с включением детей с ограниченными возможностями развития в образовательный процесс. Коррекционную поддержку детей с ограниченными возможностями и их родителей осуществляет дефектолог, что определяет гуманный характер этой профессии. Структура профессиональной компетентности будущего учителя-дефектолога включает профессиональную направленность, профессиональные компетенции, профессионально-значимые качества. Профессиональная направленность предполагает наличие стойких положительных мотивов, идеалов в области педагогической деятельности, потребностей, стремления к руководству коррекционно-педагогическим процессом, неподдельную любовь к детям. Под профессиональными компетенциями подразумеваются компетенции в области специальной педагогики, общей педагогики, психологии, способность к организации и осуществлению коррекционного процесса, владение эффективными современными технологическими приемами коррекции и профилактики нарушений развития у детей. Профессиональная компетентность включает еще и ряд составляющих, имеющих внепрофессиональный характер. Среди них: способность к принятию ответственных решений, самостоятельность, коммуникабельность, творчество, сотрудничество и др.

Профессионально-значимые качества специального педагога представлены широким диапазоном именно тех качеств, которые позволят сегодняшнему студенту стать конкурентоспособным специалистом. Это педагогическое мышление, воображение, социальная активность, способность к саморегуляции, профессиональная мобильность, продуктивность, организаторские способности, демократичность, настойчивость, коммуникативность, конструктивность, наличие сформированных убеждений, ярко выраженное позитивное отношение к своей профессии, умение находить и обосновывать профессиональные проблемы, способность и готовность к творческой деятельности, поиску нестандартных решений. Конечно, это еще не полный перечень качеств, необходимых специальному педагогу.

Каким должен быть процесс обучения студента - будущего специалиста в области специальной _____ — 24 педагогике на современном этапе, чтобы названные качества были сформированы уже в процессе профессиональной подготовки? Несомненно, что профессиональная подготовка должна основываться на концепциях взаимосвязи личностных особенностей обучающихся с содержанием образования, целостности педагогического процесса как основы структурирования профессионально-значимых знаний, творческого подхода к организационным и содержательным аспектам педагогического процесса, интеграции теории и

практики. Необходимо углубление практико-профессиональной направленности содержания учебных дисциплин, уменьшение объема репродуктивной деятельности, усиление акцента на интеллектуальное развитие обучающихся.

Особое значение в процессе формирования профессионально-значимых качеств у студентов-дефектологов должно уделяться созданию качественно новой образовательной среды и условий обучения и воспитания, личностного становления. Речь идет об активном изменении традиционных форм взаимодействия педагогов и обучающихся, целенаправленном использовании современных инновационных технологий, способствующих развитию интеллектуального творчества, способности формировать у студентов культуру творческого труда. В общей системе образовательного процесса, ориентированного на формирование профессионально-значимых качеств у студентов-дефектологов ведущим должно стать продуктивное взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Именно поэтому одной из главных задач педагогики и психологии инновационного обучения выступает задача моделирования таких ситуаций совместной деятельности участников образовательного процесса, основу которых составляют механизмы вовлечения личности студента в межличностные и социальные взаимодействия. Для реализации обозначенных задач представляется необходимым осознание преподавателями, осуществляющими подготовку специальных педагогов, потребности к качественным преобразованиям в системе вузовского образования, наличие собственной высокой компетентности, умения и желания работать в активном режиме [1].

Преподаватель, безусловно, является ключевой фигурой в процессе подготовки будущего специалиста. В связи с этим важно определить структуру профессиональной компетентности самого преподавателя вуза. По нашему мнению, она включает в себя базовые личностные качества педагога, его концептуальную и социальную компетенции. Необходимыми базовыми личностными качествами педагога, работающего со студентами-дефектологами, следует признать его демократичность, коммуникабельность, толерантность, требовательность, целеустремленность, педагогический оптимизм, креативность, осознанное стремление к самосовершенствованию и саморазвитию. Концептуальная компетенция преподавателя основывается на глубоком знании, прежде всего, преподаваемой дисциплины, смежных дисциплин, предполагает знание дисциплин эколого-социального блока, высокий уровень владения техникой педагогического общения, умение организовать работу в информационной среде. Социальная компетенция предусматривает способность и готовность педагога к воспитанию у студентов адекватного отношения к учебному процессу и правильной меры удовлетворения базовых потребностей. Только педагог, обладающий перечисленными компетенциями, способен к обеспечению высокого качества подготовки специальных педагогов.

Формирование профессионально-значимых качеств у будущего учителя-дефектолога проходит определенные ступени, предусматривающие:

- изучение учебного материала по циклу специальных дисциплин (специальная педагогика, специальная психология, методики преподавания специальных дисциплин и др.) в единстве составляющих их компонентов;
- приобщение к основным понятиям в области специальной педагогики;
- овладение суммой необходимых профессиональных знаний, умений и навыков;
- формирование ключевых компетентностей, как универсальных способов профессиональной деятельности.

Именно теоретические комплексные знания по проблемам теории и практики специальной педагогики следует рассматривать как основу в общей системе формирования профессиональных качеств у студента-дефектолога, формами реализации которой служат лекции, семинарские занятия, СРСР, познавательные и творческие задания.

Благоприятные предпосылки для развития профессиональных качеств, помимо теоретического курса, создает педагогическая практика. Непосредственное включение студентов в коррекционный процесс в органической связи с изучением педагогической теории формирует базу для усвоения практического опыта, овладения алгоритмом профессиональных действий. Практическая деятельность в период педагогической практики выступает в качестве основы для постепенного накопления опыта педагогической и коррекционной работы с одновременным развитием исследовательских навыков и творческого

поиска. В практической сфере деятельности студента-дефектолога создаются оптимальные условия для более полного выявления накопленного им теоретического потенциала, готовности к методологическому типу мышления, что подтверждает действенность принципа интеграции теории и практики. В период педагогической практики происходит усвоение технологии профессионально-практической деятельности в процессе анализа фактов педагогического процесса и непосредственного участия в нем, формирование профессионального творчества, собственной позиции, развитие рефлексивных способностей. Все сказанное налагает ответственность на преподавательский состав в выборе базовых организаций специального образования, в установлении контактов с практическими работниками. Самостоятельная практическая деятельность студента необходима для профессионального становления будущего дефектолога. Объяснением служит тот факт, что качество усвоения теоретических знаний опирается на выполнение конкретных практических действий.

Участие студентов в научно-исследовательской работе направлено на формирование качественно нового методологического стиля мышления, исследовательских навыков. НИРС требует постоянного интеллектуального и творческого труда, развивает умение решать нестандартные задачи, открывает возможности сопоставить собственные авторские позиции с уже имеющимися в специальной педагогике знаниями. Научно-исследовательская работа студентов обеспечивает успешность формирования профессионально-значимых качеств у будущего специалиста-дефектолога. Формами ее реализации служат: выполнение задач проблемно-поискового, творческого характера, подготовка тематических проектов, написание курсовых, дипломных работ, участие в разработке студенческих научных проектов. Это требует от студентов аналитических умений, исследовательских навыков, профессионального творчества.

Таким образом, в структуре профессиональной подготовки специального педагога следует выделить следующие звенья, которые должны быть объединены в единый непрерывный процесс: специальная и психолого-педагогическая подготовка студента, педагогическая практика, научно-исследовательская деятельность студентов.

Одна из ведущих особенностей современного процесса профессиональной подготовки специалистов связана с реализацией личностно-ориентированной парадигмы образования [2]. Максимальная ориентация на индивидуальные качества и способности каждого студента, обеспечение комфортных условий для их реализации - это путь к формированию навыков творческого подхода к любому виду деятельности, навыков научного поиска, а также созданию основы для развития у молодежи научного понимания самого процесса учения и познания, стремления участвовать в нем. Личностноориентированное образование обеспечивает развитие, в первую очередь, тех качеств личности, которые помогают занять в жизни активную позицию на основе осознанного и целенаправленного саморазвития.

Такой подход объясняет тот факт, что при организации педагогического процесса важна опора на принцип творческого саморазвития, реализация которого будет способствовать раскрытию творческого потенциала личности студента, достижению высот самореализации, что сегодня является наиболее востребованным качеством будущих специалистов. Без активного самопознания, осознания профессиональной направленности своей педагогической деятельности, саморегуляции, направленной на личностное профессиональное самосовершенствование, невозможно эффективно организовать процесс подготовки специального педагога и добиться результативности в формировании профессиональнозначимых качеств.

Сформированные рефлексивные способности студента способствуют развитию его профессионально-личностной позиции, качественным изменениям самой творческой деятельности. Таким представляется путь профессионального самосовершенствования индивида, достижения им достаточного уровня самовоспитания и самообразования.

Индивидуализация педагогического процесса должна предполагать диагностику психологических возможностей и склонностей обучающихся, учет бюджета времени, необходимого для реализации учебных, научно-исследовательских программ.

В качестве основополагающих подходов, обеспечивающих педагогический результат, под которым мы понимаем сформированные профессиональные качества, следует признать такие подходы как: компетентностный, деятельностный, педагогический, профессиональный. Компетентностный подход нацелен на развитие интеллектуальных способностей студента, расширяет возможности для формирования таких качеств, как социальное поведение, умение работать в команде, инициативность, активность, гибкость. Именно компетентностный подход открывает возможности для переосмысления содержания подготовки специальных педагогов, принципов проектирования их обучения, ускорения перехода от содержательно-предметной парадигмы обучения к новой ориентации на формирование личностной готовности и способности к эффективной деятельности во всех сферах жизни. Сущность профессиональной компетентности специальных педагогов заключается в высокой степени овладения профессией, в свободном ориентировании в самых различных педагогических ситуациях, способности быть ответственным за принимаемые решения.

Деятельностный, профессиональный, педагогический подходы позволяют рассматривать процесс подготовки специального педагога как двусторонний процесс. С одной стороны, это профессиональная деятельность преподавателя вуза, с другой, процесс осознанного освоения будущей профессии самим студентом. Степень готовности студентов к профессиональной деятельности определяется рядом параметров, среди которых: соответствие уровня сформированных компетенций требованиям стандартов квалификационной характеристики будущего специалиста; осознание студентом собственного стиля деятельности; владение навыками информационной культуры и программирования процесса профессионального самообразования и самосовершенствования.

Степень успешности педагогического процесса, с нашей точки зрения, может быть выражена следующими показателями:

- позитивное отношение к будущей профессии и устойчивость профессиональных намерений; стремление к глубокому и детальному овладению комплексом знаний, умений, навыков, составляющих основу профессиональной компетентности специального педагога и творческое и активное их развитие;

- способность к поиску новых, нестандартных и оригинальных решений профессиональных задач; педагогическое творчество; творческий характер познавательной деятельности; преобразовательный, продуктивный подходы к реализации профессиональных задач; гибкое, вариативное использование инновационных приемов, средств обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями;

- знание конструктивных механизмов адекватного использования профессионально-значимой информации в практической деятельности; культура профессионально-педагогического общения; сформированные рефлексивные навыки собственной деятельности.

Таким образом, задача формирования профессионально-значимых качеств в процессе вузовской подготовки специалистов-дефектологов должна решаться путем обеспечения четкого функционирования механизмов конструирования профессиональных знаний, продуктивно-творческих умений студентов, развития ценностного отношения к выбранной профессии, профессионально-педагогической рефлексии.

В статье рассмотрены наиболее конструктивные, с нашей точки зрения, пути формирования профессионально-значимых качеств у будущего учителя-дефектолога в процессе педагогической деятельности, показана ведущая роль преподавателя, осуществляющего подготовку специальных педагогов, выделены основные подходы и принципы организации педагогического процесса. Наличие у выпускников-дефектологов сформированных профессиональных качеств позволит им создать для детей с ограниченными возможностями оптимальные комфортные условия для обучения, выбрать правильные пути их развития, обеспечить результативность усвоения программных требований.

Ведущими условиями профессиональной подготовки будущего специалиста в области специальной педагогики должно стать создание организованной профессионально-образовательной инновационной развивающей среды и обеспечение качественной профессионально-практической деятельности студентов.

1. Анашкина В.Л., Резванов С.В. *Образование. Инновации. Будущее*, -Ростов-на-Дону, 2001

2. Подлиннее О.Л. *Теория и практика становления гуманистического мировоззрения на основе личностно-центрированного подхода* Автореф. дисс. д.п.н. - Хабаровск, 1999

Түйін

Мақалада ЖОО-да оқыту үдерісінде арнайы білім беру жүйесінің болашақ мамандарын кәсіби іс-әрекетке дайындау мәселелері қарастырылады.

Автор кәсіби қызметке дайындаудың теориялық және практикалық мәселелері мен маманның кәсіби әрекетін субъектісі ретінде өзінің кәсіби әрекетін талдау және өзіндік анықтау қабілетінжан-жақты қарастырып, болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін дамыту жолдарын ұсынады.

Резюме

В статье рассматривается проблемы и пути формирования профессионально-значимых качеств у будущего учителя-дефектолога.

Summary

In this article problems of formation of professional and significant qualities at future teacher-speech pathologist in process of vocational training are covered.

МҮМКІНДІГІШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВ

СӨЙЛЕУ ТУДН ЖӘНЕ САУАТТЫЛЫҚ ЭЛЕМЕНТТЕРШ ДАМЫТУ ПӘНШЕ АРНАЛҒАН БАҒДАРААМ АНЫЦ ҚУРЫЛЫМЫ МЕН МАЗМУНЫ

К.Б. Бектаева - профессор, ҚазҰПУ, Арнайы педагогика кафедрасы

«Сөйлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту» пәні бойынша жасалып жатқан бағдарлама көмекші мектепте (2-ші бөлім) және түзете-дамыта оқыту мен оңалту орталықтарында білім алатын зерде дамуы бұзылған балаларды (зерде бұзылысының орташа және күрделі түрі) оқыту үшін арналған.

Сауаттылықты меңгеру (оқу мен жазудың, бастапқы дағдылары) - күрделі психофизиологиялық үдеріс. Оны жүзеге асыру үшін көру, сөйлеу қимыл-қозғалыстық, сөйлеу - есту және кинестетикалық анализаторлар қатысады. Сауаттылықты табысты меңгеру үшін баланың психикалық үдеріс деңгейінде қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу тілі үдерістерінің өнімді реттеушілік жасалуыш қамтамасыз ететіндей болуын болжайды.

Орташа және күрделі деңгейдегі зерде дамуы бұзылған балаларда аталған психикалық үдерістердің дұрыс қалыптаспауы сауаттылықты игеруге қажетгі білім, икем мен датдыларды қалыптастыру жұмысын қиындатады.

Көмекші мектептің 2-ші бөлімінде «Сөйлеу тілін және сауаттылық элементтерін дамыту» сабағының негізгі мақсаты балаларда қол жетерлік қарым - қатынас құралдарын (*тілдік және тыдiк емес*), дұрыс мінез-құлықты, оқудың қарапайым дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Сабақтарда балалар әріптермен танысып, сөздерді буынға бөліп және толықтай оқып үйреніп қана қоймай, сонымен қатар шынайы жағдайларды сезінуді, сыныптастарымен және ересектермен қарым-қатынасқа түсуді, заттарды, заттық суреттерді, графикалық белгілерді танып білуді үйренеді.

Балаларға сауаттылықтың элементтерін табысты оқытуда мұғалімнің әрбір оқушыдағы жетекші анализаторлық мінез сапасының негізгі қасиетін анықтап алуы әсер етеді. бұл берілген топтағы балаларға оқу-тәрбие жұмысы мен түзете көмек беруде жеке жұмыс ең тиімді жолдардың бірі болып саналады.

Мұғалім бағдарламалық материал таңдау барысында әрбір баланың танымдық мүмкіндіктерін және қалыптасатын білімдердің өз бетінше күнделікті өміріне пайдалана алуын ескеру қажет. Сауаттылықтың элементтерін оқыту мен сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыс келесідей міндеттерді шешуді болжайды:

- көріп қабылдауын және естіп қабылдауын дамыту;
- қимыл - қозғалыс координациясын, ұсақ, қол бұлшық еттерін дамыту;
- артикуляциялық моторикасын дамыту;
- балаларда қол жетерлік қарым - қатынас құралдарын қалыптастыру;
- фонематикалық есту қабілетін дамыту;
- белсенді сөйлеу тілін дамыту және жетілдіру, сөйлеу тілдік қарым-қатынастың тәсілдерін меңгеру және тәжірибе жинақтау;
- оқу техникасына және оқығанының ішінен ақпаратты бөліп алуға үйрету;
- оқуға үйрету үдерісімен байланысты жағымды эмоцияларды қалыптастыру, түрткісін тудыру;
- қарапайым жазу дағдыларын дамыту.

Түзете дамыта оқыту жұмысындағы бұл пәннің маңыздылығы ұсынылып отырған бағдарлама оқушылардың танымдық іс-әрекетіндегі ерекшеліктерді және сөйлеу тілі дамуының деңгейін есепке ала отырып жасалынған, оқытудың қарапайым практикалық бағыттылығы болжайды.

Сауаттылықтың элементтерін оқыту заттық-манипуляциялық (затпен өз бетінше жұмыс жасау) іс-әрекетке негізделген, басты назар баланың сезімдік тәжірибесін дамытуға бағытталған.

2-ші бөлімдегі балалардың көбісінде қимыл-қозғалысында бұзылыстар байқалады. Сондықтан мұғалімге балада қалыптасқан қимыл-қозғалыс дағдыларын есепке алып, жалпы моторикасын дамытуға арналған және қол саусақтары мен білезіктеріндегі ұсақ ажыратылған қозғалыстарды дамытуға бағытталған жаттығуларды таңдап алу ұсынылады (1 сыныптан қараңыз).

Көмекші мектептің 2-ші бөліміндегі балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейі әрқелкі: «сөйлеу тілі шықпаған балалар», былдырлап сөйлеу тілі қалыптасқан балалар, сөйлеу тілі жақсы дамыған балалар.

Сөйлеу тілін дамыту жұмыстарыш баланың бойындағы икемділіктері мен білімдерін анықтар алудан бастаған жөн. Бұл мәліметтер баланың дамуы жөніндегі жеке картасына енгізіледі, онда баланың сөйлеу тілінің дамуы туралы барлық мәліметтер (сөздер мен шарттарды түсіну, сөйлеу тіліне еліктеу – 28 _____ мүмкіндіктері, дыбыс шығарудың қалпы, өз бетінше айдылымдарды айту, т.б.) белгіленеді. Осының негізінде жасалынатын жұмыс жоспарланады. Сөйлеу тілін дамытуға арналған сабақтар баланың көріп қабылдауы мен естіп қабылдауын дамытудан басталады. Балаларды мұғалімнің айтып жатқанын тыңдауға, сөйлеп тұрған адамның бетіне көз жанарыш тоқтатуға, әңгімелесушінің бетіне қаратуға үйретеді. Бұл мұғалім мен балалардың жиі әңгімелесуі арқасында жүзеге асады. Тіпті бала сөйлемейтін жағдайда болса да, оның импрессивті (ішкі) сөйлеу тілін дамытуға жұмыстар жүргізу қажет (қарапайым тілектерді, сөздерді, шарттарды, түсіну және т.б.).

Дауыстық реакцияларды дамыту мақсатында балаларда 'эмоционалдық-жағымдық күйді жүйелі түрде тудырып және сақтап отыру маңызды. Баламен әңгімені эмоционалды, ойын түрінде жүргізу керек. «Сөйлеу тілі шықпаған балалармен» жұмыс жүргізгендегі маңызды сәт-ересектің сөзіне еліктеу

қажеттілігін тудыру болып табылады. Еліктеуші сөйлеу тілдік реакциялары кез келген дыбыстық кешендерде көрінуі мүмкін. Бала өз қалауымен дыбыстық тіркестерді, буындарды, сөздерді қайталап айта беретіндей (өз бетімен айту) жағдайды мұғалім жасауы қажет.

Оқушылардың сөйлеу тілін белсендіруді ойында, көрнекі-бейнелі жағдайда, баланың затаен практикалық іс-әрекетке түсуі барысында жүзеге асыру керек. Сөйлеу тілін дамыту және қоршаған ортаны танып білу біртұтастықты құрайды. Баланың сөйлеу тілін айналасындағы қоршаған заттарды пайдаланбай дамыту мүмкін емес. Сонымен қатар заттардың атауын атамай, олармен жасалатын іс-әрекетті көрсету мүмкін емес. Сөйлеу тілін дамытуда оқытудың бастапқы кезеңінің жалпы міндеті - қоршаған әлемдегі заттардың атауларымен, заттардың әрекеттесуін білдіретін сөздермен, заттардың белгілерін білдіретін сөздермен оқушылардың сөздік қорын байыту.

Балаларды сабақтарда ойыншықтардың, таныс заттардың, әрекеттің, белгілердің аттарын атауға, өз қалау-тілектерін өздеріне ыңғайлы дыбыстық немесе белгілік (ишара, пиктограмма) түрде жеткізуге итермелеу қажет.

Енжар және белсенді сөздік қорын қалыптастыру үшін келесі жұмыс кезектілігін қолдану ұсынылады:
зат есіммен таныстыру барысында:

- балаға затты (заттық суретті) көрсету;
- зат есімді атау) бұл балалардың дыбыс шығару мүмкіндіктерін есепке алғанда дыбыстық еліктеу, сонымен қатар, ауызша сөйлеу тілін немесе «қуыршақ» сөзін уақытша алмастырушы ишара болуы мүмкін);
- осы зат есіммен сөйлем құрау («Бұл үй»);
- зат есімді жеке атау («үй»)
- заттың қызметімен таныстыру;
- ойыш барысында практикалық іс-әрекетте заттың атын жиі айтып, қайталап отыру;
- мұғалімнің тапсырмасымен затты өзге заттың ішінен табу (бастапқыда тандау екі заттан тұрса, кейін олардың санын біртіндеп көбейту);
- көлемі, түсі және т.б. белгілері бойынша ерекшеленетін ұқсас заттарды табу;
- заттың атауын ойындарда, практикалық іс-әрекетте, өлеңдерде, әңгімелерде қолдану;
- затты заттық және сюжеттік суреттерден тауып көрсету;
- бала өз бетінше өзіне ыңғайлы түрде заттың атын атау.

Етістікпен таныстыру барысында:

- іс-әрекетті орындау;
- іс-әрекетті атау («отыр»);
- осы етістікпен сөйлем құрау («бала отыр»);
- етістікті жеке атау («отыр»);
- әртүрлі атаулармен іс-әрекетті қолданып атайтыш ойыт ұйымдастыру («Қуыршақ отыр», Сәуле отыр», «қоян отыр»);
- мұғалімнің тапсырмасымен екі (одын да көп) іс-әрекет ішінен біреуін, яғни қажеттісін тандау;
- іс-әрекетті білдіретін сөзді ойын, тұрмыстық жағдайда, әңгімелер, өлеңдер ішіне енгізу;
- сюжетті суреттер ішінен осы іс-әрекетті орындайтын заттарды табу, оларды көрсету;
- заттың іс-әрекетін өз бетінше атау.

Сын есіммен таныстыру барысында:

- балаға үлкен және кіші затты көрсету;
- сын есімді атау (үлкен алманы көрсетіп «үлкен» деп айту);
- осы сын есіммен сөйлем құрау («Бұл алма үлкен»);
- сын есімді жеке атау («үлкен»);
- ойын барысында, практикалық іс-әрекетте сын есімді жиі атап отыру;

-
- мұғалімнің нұсқауымен екі және одан да көп түрлі белгідегі заттар ішінен берілген белгідегі заттарды табу;
 - түрі, түсі және т.б. белгілері бойынша ерекшеленетін заттар ішінен белгілері ұқсас заттарды табу;
 - зат белгісінің атауын ойындарда, практикалық іс-әрекетте, әңгімелерде, өлеңдерде және т.б. қолдану;
 - берілген белгідегі заттарды заттық, сюжеттік суреттерден тауып, оларды көрсету;
 - бала өз бетінше өзіне ыңғайлы сын есімді атау;
 - табиғи заттар (алма тәтті, ащы пияз, ыстық су, жұмсақ нан және т.б.).
- Оқытуды көрнекіліктер мен практикалық іс-әрекеттер негізінде сақталған анализаторларға сүйене

отырыш, жүзеге асыру ұсынылады. Сөздік ережелер қарапайым, қол жетерлік, біркелкі кезектілікпен бірнеше рет қайталануы, әр түрлі дауыс ырғағымен айтылуы шарт.

Мұғалімге сабақтарда түсінгенін дамытуға және грамматикалық түрде игертуге арналған жұмыстар жүргізу ұсынылады. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын меңгеру сөздік қорын байытумен және сөйлемді сөйлеу тілінің бірлігі ретінде практикалық таныстырумен қатар жүреді.

Мұғалімнің міндеті сабақтарда баланың айналадағылармен, мұғаліммен қарым-қатынасқа түсуге қажеттілігін және өз қалауын келтіретіндей жағдай туғызу болып табылады. Мұғалім сыныпта жағымды эмоционалды күйді, әрбір балаға зейін аударуды, мейірімділік аясын қалыптастыруға ұмтылуы керек.

Оқу дағдыларын қалыптастыру жұмыстың әртүрлі әдістерін қолдануды қарастырады: синтетикалық, аралас, «ауқымды оқу» әдісі.

Балаларға оқыған сөзінің мағынасыш түсінуін, оқыған сөзді шынайы затпен (заттық сурет, сюжет, т.б.) байланыстыруын үйрету маңызды. Балаларды оқуға үйрету кезеңінде фонематикалық есту қабілетінің дамуына, сөйлеу аппараты қимыл-қозғалысының жетілуіне, дыбыстарды, буындарды анық және дұрыс айта алуына назар аудару қажет,

Қарапайым жазу дағдыларын дамытуда жүргізілетін жұмыс аса қиын болып келеді, әсіресе қимыл-қозғалысында бұзылыстар болса бала қиналады. Оқушыларды баспа әріптермен жазуға үйрету ұсынылады, себебі ол оңай игеріледі және сөздерді оқу кезінде жақсы байланыстырылады.

Жазу дағдыларын қалыптастыруды жеңілдету мақсатында пайдаланылатын қалам (қарындаш) баспа резеңкелі шеңберді кигізіп жуандату ұсынылады.

Балалардың мүмкіндіктеріне қарай тапсырмалар күрделеніп беріледі, қажетгі жағдайда көрнекілікті пайдаланып, өзара іс-әрекетті ұйымдастырып, жан-жақты түсіндіріп және т.б. уақытында белгіленген көмек көрсетіледі.

Оқушылардың оқу іс-әрекетінің нәтижелерін талдау кезінде оқытудың бағалаусыз жүйесін қолдану ұсынылады. Балмен баға қойылмайды. Баға бала мен ересектің бағалаушы өзара қарым-қатынастық бірлескен айқын жүйесімен алмастырылады. Баға мадақтау түрінде қолданылады. Мұғалім әрбір оқушының іс-әрекетін оның жеке мүмкіндіктері мен қабілеттеріне қарай бағалайды, тіпті оқушылардың кішкентай табыстары да бағаланады. Оң, жақсы бағаға әрбір оқушы ие бола алады. Оқу тапсырмаларын орындаған кезде мұғалім оқушылардың табыстылығын мақтау кезінде сөз, ишара, фишкалар, ойыншықтар, символдар мен белгілер арқылы білдіреді. Мұғалім өз сөйлеу тіліне оқушылардың іс - әрекетін, олардың өзіндік жетістіктерін ынталандырушы сөздерді енгізеді. (« Жарайсың!», «Өте дұрыс!» және т.б.). міндетті түрде баланың жақсы тәртібі де мадақталады.

Бағдарламалық материал баланың даму деңгейін, оқытуға «дайындығын» есепке ала отырып, үш кезеңіне бөліп жасалынған. Бірінші кезең оқытудың алғашқы 4 жылғын қамтиды, (1-5 сыныптар), екінші кезең - оқытудың екі жылын (6-7), үшінші кезең оқытудың екі жылын (8-9) құрайды.

Бағдарламалық материалды оқытудың кезеңдеріне бөліп қарастыру - ұсынылған материалды дәл сол оқыту кезеңінде оқыту дегенді білдірмейді. Бағдарлама ұсынылған оқыған әрбір кезеңнің практикалық материалы 2-5 жылдан бастап 9 жылға дейін оқушылардың оны игеру қарқындылығына байланысты оқытылуы мүмкін.

Оқу материалын ұсынып отырған кезеңдерге (сыныптарға) бөліп қарастыру үлгі болып табылады.

Мұғалімге игерілетін материал кезектілігін- өзгертуге, оны жылдар (сыныптар) мен оқыту кезеңдеріне қайта бөліп қарастыруға, күрделендіруге немесе жеңілдетуге, әрбір оқушыға оқытудың жеке бағдарламаларын жасап шығаруға, оқу жоспары аясында игеретін материал уақытын анықтауға құқық беріледі. Бір сыныпта оқитын оқушылар бағдарламалық материалдағы оқытудың әр түрлі кезеңдерінде (сыныптарында) бола отырып, мұғалім жасаған және білім беру мекемесінің басшысы бекіткен жеке бағдарламалармен және жоспарлармен жұмыс жасай алады.

Оқу сабақтары зияты бұзылған оқушылардың тәртіпті мінез-құлықтарына, эстетикалық және экологиялық тәрбиелеріне әрекет етуші құрал болып табылады. Дәл осы сабақта балалар туған жер табиғатының сұлулығын, әсемдігін сезіне бастайды, өз Отанының тарихымен, ересектер және балалар жасаған іс-әрекеттермен танысып оларға баға беруді үйренеді.

Оқу сабақтарында оқушылардың жалпы дамуы да арта түседі, қоршаған әлем туралы да түсініктері кеңейеді. Балалар адамдар жайлы, олардың еңбегі жайлы, табиғат туралы қызықты мәліметтер алады.

Оқу сабақтары балалардың байланыстырылған ауызша сөйлеу тілін дамытуға әсер етеді. Осы бөлімнің «Оқу және сөйлеу тілін дамыту» деп аталуы да жай емес.

Көмекші мектепте оқуға оқытудың негізгі міндеті - балаларды дауыстап және іштей олардың қол жетерлік мәтінді оқуға, оқығанын саналы қабылдауға үйрету.

Оқу сабақтарының басты міндеті - оқушыларда дұрыс, шапшаң, мәнерлеп және түсініп оқу дағдыларын қалыптастыру. Сонымен қатар көмекші мектепте оқу сабақтары кемістіктерді түзету қызметін атқарады.

Зерде дамуы бұзылған балаларда дыбыс шығару түзетіледі, зейін тұрақтала түседі, ее қабілеті жетіледі, логикалық ойлаудың кейбір кемістіктері жойылады, мысалы: оқиғалардың кезектілігі мен байланысы, құбылыстардың себептік бағыныштылығы анықтаудағы қиындық. Оқығанның мазмұнымен жүргізілетін жұмыс көп деңгейде бейнелі қабылдаудың, кемшіліктерін түзетуге, балалардың сөздік қорыш белсендіруге, монологиялық сөйлеу тілі бұзылыстарын қандай да бір деңгейе жоюға, ойлаудың сөздік жүйесін жетілдіруге көмектеседі.

Көмекші мектептің 6-9 сыныштарында түсіндірме оқу жүргізіледі, оның негізінде оқушыларда оқу техникасы жетіледі, шығарманы талдау іскерлігі мен оқығанының мазмұнын айтып беру дағдысы дамиды.

6-9 сыныштарда оқушыларда дұрыс, шапшаң, түсініп және мәнерлеп оқу дағдылары қалыптасады.

Оқу үшін халық ауыз әдеби шығармалары мен қазақ авторлардың балаларға арналған шығармалары тандап алынады. Оқуға үйрету процесінде оқушыларда оқығанының мазмұнын өз бетінше түсіну дағдысы қалыптасады. Бағдарлама әрбір оқу жылына арналған оқу сабақтарында және сабақтан тыс уақытқа оқытылатын материалдардың мазмұны беріледі. Оқу техникасына, мәтіндерді талдауға, ауызша сөйлеу тілі дағдыларын жетілдіруге қойылатын талаптар деңгейі деңгейі анықталады. Жоғары деңгейде балалардың танымдық қызығушылықтарын дамыту, дүниетанымын арттыруды, әдептілікке, сыйайлыққа тәрбиелеуді іске асыра отырып, оқуға берілетін шығармалар мазмұнына қарай тандап алынады.

Оқу техникасын жетілдіру кезектілікпен жүзеге асады. Бұл үшін көп оқу қажет: Әр сабақта оқу процесіне міндетті түрде 30 минут болуі шарт. Әрдайым дұрыс оқудың дұрыс қалыптастыруға ұмтылу керек.

Мұғалім оқуға үйрету процесінде иллюстративтік материалдармен жасалатын жұмысқа басты назар ауаруы қажет. Себебі ол оқушылардың танымдық іс-әрекеттерін қалыптастыру мен дамуындағы кемістіктерді түзетуде нәтижелі құралдардың бірі болып табылады.

1. Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болауағы. — Алматы, 2008.
2. Бектаева К.Ж.. Арнаулы-көмекші мектептерде ана тілін оқыту әдістемесі. - Алматы: Мектеп, 2004.
3. Бектаева К.Ж., Жарменова А.К. Көмекші мектепте бастауыш сынып оқушыларының оқу дағдыларының ерекшеліктері. Вестник-Хабаршы. №4. - Алматы, 2008.
4. Бектаева К.Ж., Көмекші мектепте ереже бойынша сауатты жазуға үйрету. Центр САТР. -Алматы, 2008.
5. Бектаева К.Ж., Бекенова А.М. Оқу сабақтарында бастауыш сынып оқушыларының қабылдау қабілетінің ерекшеліктері. Вестник-Хабаршы. №4. - Алматы, 2009.
6. Әмірбекова Қ.Қ., Бектаева К.Ж. Көмекші мектеп оқушыларын сауат ашуға оқыту әдістемесі. Центр САТР. - Алматы, 2008.
7. Әмірбекова Қ.Қ., Бектаева К.Ж. Әліппені оқытуға арналған әдістемелік нұсқау. - Алматы, 2001.

Түйін

Мақалада зияты бұзылған балаларға арналған сөйлеу тілін және сауаттылығын дамыту бағдарламасының құрылымы мен мазмұны қарастырылады.

Резюме

В статье анализируется структура и содержание программы для детей с умеренной умственной отсталостью.

Summary

The article analyzes the structure and content of the program for children with moderate mental retardation.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЛАНИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ - КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (НА ПРИМЕРЕ КУРСА МАТЕМАТИКИ)

И.Г. Елисева - зав. лаборатории специального школьного обучения ННЦП КП

Проблемной областью специальной педагогике до настоящего времени продолжает оставаться вопрос планирования процесса обучения, по причине существующего противоречия между традиционной фронтальной формой обучения умственно отсталых школьников и необходимостью реализовывать индивидуальные задачи их обучения в силу значительных различий познавательных возможностей учащихся одного класса. Рассматривая теоретические основания повышения качества образования в современной школе, известный российский ученый М.М. Поташник (1) указывает на то, что «образование, полученное школьниками, признается качественным, если его результаты соответствуют **операционально** заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика». Речь идет, по сути, о важности индивидуализации процесса обучения уже на этапе определения его целей для обеспечения качественного обучения персонально каждого ученика.

Решение названной проблемы осуществлялось нами посредством использования технологии

педагогического проектирования (Монахов В.М., Ильясов И.И., Галатенко Н.А. и др.), которая позволяет описать ключевые особенности деятельности педагога и ученика, приводящие к запланированному образовательному результату. Поскольку системообразующим элементом проекта процесса обучения является целеполагание, то, предпринимая уровневый подход к определению целей (в соответствии с таксономией классов педагогических целей ЛБлума.) и, формулируя их операционально, т.е. с позиции ученика, точно описывая ожидаемые результаты, учитель получает возможность управлять процессом обучения с учетом разнообразия возможностей учеников одного класса. При уровненом целеполагании создается многообразие индивидуальных образовательных траекторий. При использовании операциональной формулировки уровневых целей легко устанавливается обратная связь посредством педагогической диагностики. Становится понятным и однозначным механизм, позволяющий определить уровень достижений каждого ученика, даже в случаях значительных ограничений в развитии. В технологии проектирования большое значение придается педагогической диагностике, которая заключается в осуществлении непрерывных контролирующих действий, позволяющих наблюдать и корректировать ход процесса обучения. Данные диагностики могут свидетельствовать о необходимости изменения темпа обучения школьников, средств, методов и приемов обучения, а также проведения мероприятий по восполнению пробелов в знаниях учащихся. В ситуации обучения умственно отсталых школьников педагогическая диагностика - компонент процесса обучения, на основании которого осуществляется индивидуальный подход к учащимся.

Проектирование процесса обучения осуществляется на трех уровнях: учебного курса, темы, урока.

Проектирование на уровне учебного курса предполагает определение для каждого раздела программы ожидаемых результатов. Ожидаемые результаты для каждой темы раздела представляются в виде разноуровневых операционально сформулированных целей. Это позволит учителю управлять познавательной деятельностью учащихся, поднимая их с уровня «узнавания», на уровень - «понимания» и, далее, на уровень «применения знаний». В то же время нужно помнить, что для части учащихся (3 и 4 типологические группы учащихся по классификации В.В.Эк) достижение целей, принадлежащих уровням «понимание» и «применение» окажется невозможным. Значит, их траектория обучения и образовательные результаты будут лежать в первом уровне. Такой подход к целеполаганию позволяет определить для каждого ученика класса его индивидуальную траекторию обучения, а в ней оценить и описать полученные результаты, которые будут расцениваться как положительные.

При проектировании учебного курса выделяются ведущие содержательные линии, которые составляют основу календарного планирования. Основные содержательные линии курса математики составляют понятия из разделов: «Нумерация натуральных чисел», «Дроби», «Арифметические действия», «Величины», а также математические отношения, например, увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц или в несколько раз и др. Содержание других разделов включается в основные содержательные линии на основании внутриспредметных связей.

Определение последовательности введения основных содержательных линий курса не должно нарушать иерархические и преемственные связи фактического математического материала. Проектирование на уровне курса оформляется в виде календарного плана, имеющего простую, не переполненную _____ 32 _____ информацией форму. В нем фиксируется учебная тема, планируемое количество часов, даты фактического выполнения плана и специальная графа с примечаниями по поводу корректировки плана в разделе фактического количества часов. Такая корректировка возможна в связи с не цензовым характером образования, получаемого школьниками с нарушением интеллекта.

При проектировании на уровне темы определяется последовательность движения от одной цели к другой. Для каждой темы определяются отношения между формируемыми и ранее усвоенными понятиями и операциями, система внутриспредметного взаимодействия между понятиями, виды деятельности учащихся, приводящие к предполагаемым результатам, планируется «забегание вперед». В итоге, заполняются Технологические карты для каждой из тем в соответствии с календарным планированием. Поскольку цели для каждой темы сформулированы диагностично, то учитель без труда определит задания, которые лягут в основу тематического контроля. Достижения учащихся класса после изучения темы не бывают одинаковыми. Учащиеся 1 типологической группы [4] могут проявить самостоятельное владение навыком. Ученики 2 группы - проявят понимание основного содержания темы. Учащиеся 3 группы усваивают только отдельные элементы темы. Ученики 4 типологической группы, как правило, изучают другой, более простой учебный материал, в рамках которого и определяются их достижения. Достижения должны фиксироваться для наблюдения динамики развития ребенка и определения перспективных шагов в его обучении, для чего разрабатывается Карта учебных достижений.

При проектировании процесса обучения на уровне урока определяются задачи урока математики

(образовательная, коррекционно-воспитательная, практическая), содержание предметно-практической, учебно-познавательной деятельности учащихся, методический инструментарий учителя, индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, др. вопросы, которые фиксируются в Информационной карте урока. Она может иметь разную форму. Самое главное, чтобы выбранная форма была информативна и удобна для использования.

Итак, можно видеть, что три уровня проектирования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта связаны друг с другом содержательно и последовательностью предпринимаемых учителем действий, что придает профессиональной деятельности учителя технологический характер. Таким образом, процесс обучения математике целостно описывается в трех основных документах - календарном планировании, технологических картах тем, информационных картах урока. В них раскрывается не только деятельность педагога, как это представляется в традиционных календарных, тематических и поурочных планах, но и деятельность учащихся через операциональное целеполагание и описание дифференцированного подхода к учащимся разных типологических групп на конкретном уроке. Основные документы дополняются диагностическим инструментарием по каждой изучаемой теме и Картами учебных достижений детей. Последние, по сути, являются описательной оценкой успешности детей в усвоении математики, что может сделать обоснованным переход наших специальных школ для детей с нарушением интеллекта на безотметочное обучение.

Технология проектирования (планирования) процесса обучения математике и проектная документация разработаны нами с учетом специфических особенностей умственно отсталых школьников. Данная технология может быть использована педагогами и в отношении других учебных предметов. Важно, что она создает условия для реализации права каждого ребенка развиваться в собственном темпе и иметь достижения, соответствующие его возможностям.

1. *Управление качеством образования // Под ред. ММ.Лоташикина. - М.: Педагогическое общество России. 2000.*
2. *Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. — Волгоград: Перемена, 1995.*
3. *Ильясов ИИ, Галатенко Н.А. Проектирование курса по учебной дисциплине. -М., 1994.*
4. *Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. - М: Просвещение, 1990: - с. 83.*

Түйін

Мақалада зияты бұзылған оқушылардың математикадан білім сапасын арттырудағы оқу үрдісін технологиялық тұрғыдан жоспарлаудың маңызы қарастырылды.

Резюме

В статье рассматриваются значения технологический подход к планированию учебного процесса в обучении детей с нарушением интеллекта.

Summary

In article value of technological approach to planning of educational process in training of children with intelligence violations is considered.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД

Г.А. Абаева - к.п.н., доцент, зав. кафедрой специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

Необходимость в разработке новых учебно-методических материалов по методике обучения детей с нарушениями зрения, обусловлена принципиальными изменениями в подходах к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями в связи с реализацией инклюзивного образования в РК [1].

Педагогам, осуществляющим инклюзивное обучение детей с нарушениями зрения, необходимо четко представлять себе характер зрительного нарушения, степень снижения зрения, состояние интеллекта. Естественно, что психическое развитие ребенка протекает различно в зависимости от того, является ли он тотально слепым или остаточным зрением, сочетается ли у него зрительный дефект со снижением интеллекта и другими нарушениями и, в какой степени. Во всех случаях развитие познавательной сферы идет неравномерно. В данном случае педагог должен обратить внимание на то, что необходимо постоянно активизировать функционирование всех сохранных анализаторов, а также постоянно стимулировать остаточное зрение.

При поступлении в школу незрячих детей должны решаться диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные задачи. В решении этих задач подготовка к обучению математике является одной из основных направлений подготовки к школе, так как математика является одним из основных предметов школьной программы и усвоение школьной программы неразрывно связано формированием математических представлений и понятий. В настоящее время вопросы методики обучения математике детей с глубокими нарушениями зрения крайне недостаточно освещены в литературных

источниках.

Все это ставит задачу разработки практической стороны методики обучения математики у детей с глубокими нарушениями зрения в условиях инклюзивного обучения.

Педагоги, будь то учителя массовой школы, будь то специалисты, осуществляющие коррекционную педагогическую поддержку в условиях интегрированного обучения, должны понимать, что вследствие нарушения такого дистантного анализатора как зрение, ребенок самостоятельно не накапливает сенсорный, практический опыт, опыт взаимодействия с окружающим миром, не делает обобщений, как это происходит у нормально развивающихся детей. Вследствие неоднородности состава учащихся при обучении детей с нарушениями зрения необходимо учитывать:

1. Офтальмологический аспект, т.е. учет зрительных возможностей, поступающих в школу.
2. Особенности психического развития детей с нарушением зрения.
3. Индивидуально-типологические особенности каждого ребенка. Пропедевтический период можно условно разделить на два этапа: диагностический и этап формирования математических знаний, умений и навыков.

Согласно исследованиям [1, 2] у детей с нарушениями зрения при специальном обучении накапливается запас дочисловых и числовых представлений: количественных, пространственных, временных; представлений о форме предметов; величине и размерах; а также умение считать (счет вербальный и конкретный); знание числового ряда, умение производить действия сложения и вычитания, решать простые задачи на нахождение суммы и остатка.

Особые трудности вызывает формирование процессов письма и чтения незрячих детей. Формирование процессов письма и чтения нас касается в той мере, что дети при нарушениях зрительного анализатора должны научиться обозначать числа цифрами, письменно решать примеры, читать текстовые арифметические задачи и задания, то есть выполнять всю учебную нагрузку непосредственно связанную учебным процессом.

Следует заметить, что выявление своеобразия протекания процесса письма и чтения в условиях зрительной депривации, предполагает, прежде всего, выявление сложной психофизиологической природы самого процесса чтения и письма. В научной литературе чтение и письмо рассматривается как процесс, в основе которого, лежат сложные механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем (Б.Г. Ананьев). Причем, чрезвычайно важным является тот факт, что письмо рассматривается как более позднее и более сложное образование, которое возникает на основе сформировавшихся в процессе развития устной речи связей второй сигнальной системы. Понимая тесную связь между письменной и устной речью, Г.Б.Ананьев определил письмо как *зрительно-слухомоторное образование*.

Поскольку у человека зрительный тип восприятия является ведущим, процесс письма цифр можно представить как определенную **последовательность следующих действий:**

- зрительное восприятие цифры,
- узнавание цифр,
- соотнесение цифры с соответствующим числом,
- воспроизведение (написание) цифры.

Когда же речь идет о процессе чтения, проходящего в условиях слепоты, благодаря действию механизма компенсации, прежде всего, происходит замена зрительного типа восприятия на осязательное восприятие.

Возможность получения с помощью осязания адекватных представлений обуславливается сходством зрительного и осязательного восприятия, обоснованным известным физиологом И.М. Сеченовым: «В основе зрительного и осязательного восприятия лежат двигательное поведение руки и глаза, способность мозга обьективировать, то есть выносить наружу впечатления, возможность отражать одни и те же категории признаков объектов и, наконец, идентичность физиологических механизмов зрительного и осязательного восприятия».

Возможность замены зрительного восприятия осязательным приводит к изменениям в зрительно-слухомоторной триаде, обеспечивающей процесс восприятия письменной информации: зрительный компонент заменяется на тактильный.

Следовательно, процесс письма цифр, осуществляющийся в условиях слепоты, происходит за счет установления новых связей между слуховым и тактильным анализатором.

Этапы формирования технической стороны процесса письма, проходящего в условиях отсутствия зрительного восприятия, можно представить в виде следующих действий:

- тактильное восприятие цифры, представленной рельефно-точечным шрифтом,
- различение и узнавание цифры,
- соотнесение цифры с соответствующим числом,

- воспроизведение (написание) цифр рельефно-точечным шрифтом.

Выполнение математических заданий и упражнений незрячими детьми обусловлено рядом трудностей:

1. Трудность овладения технической стороной процесса чтения математических примеров, задач и упражнений незрячими учащимися обуславливается сукцессивным (последовательным во времени) характером осязательного восприятия в отличие от симуланного (одномоментного) характера зрительного восприятия.

2. Процесс чтения может замедляться по причине поиска потерянной цифры или читаемой строки. Причем процесс поиска, осуществляемого с помощью осязательного восприятия, затрудняется необходимостью фиксации незрячим ребенком начала каждого примера или строки.

3. Для слепых детей, только что поступивших в школу, значительные затруднения вызывает процесс соотнесения и дифференциации тактильно воспринимаемой цифры, математического знака.

4. Низкий уровень сформированности пространственных представлений, кожно-тактильной чувствительности, характерный подавляющему большинству незрячих детей, обуславливает возникновение особых трудностей в процессе дифференциации сходных чисел, математических знаков незначительно отличающихся друг от друга.

5. Определенную трудность для детей, лишенных зрительного восприятия, представляет и реализация моторной операции процесса письма, т.е. воспроизведение с помощью грифеля тактильного образа цифры. Одновременно с движением руки происходит кинетический контроль. Процесс письма незрячего ребенка осуществляется только лишь под кинетическим контролем, в то время как у нормальнозрящих данный процесс протекает под двойным контролем - кинетическим и зрительным.

6. Проблемой для слепого школьника является зеркальность письма по отношению к чтению, которая обуславливает большое количество инверсий и смещений.

7. Часто ошибки возникают тогда, когда ученик правильно воспроизводит количество точек и их позицию при написании цифр (в правом или левом ряду), но не оставляет интервала между ними.

Таким образом, специфичность процесса письма и чтения незрячих вызывает сложности при решении примеров и задач, выполнении заданий. Все это требует использования специальных методических приемов при обучении математике детей с глубокими нарушениями зрения.

1. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы.

2. Рудакова Л.И. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением. - М., 1995.

3. Денискина В. Методы обучения математике учащихся начальных классов школ для слепых детей. - М, 1988.

4. Феоктистова В.А. О содержании и основных направлениях коррекционной работы в подготовительных классах школ слепых и слабовидящих // Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. - М., 1993.

Түйін

Ұсынған мақалада мектепке даярлау кезеңіде керу қабілігі терең зақымдалған балаларды математикалық материалды менгеруде кездесетін өзгешіліктеріне талдау жасалынған.

Резюме

В статье рассматриваются особенности обучения незрячих детей математике в преедвзательный период.

Summary

This article is concerned about difficulties of children with disabilities of vision in preschool preparation by math subject to school.

ЗИЯТЫНДА АУЫТҚУЫ БАР КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ МОТОРЛЫ АЯСЫШ ДАМУЫ ҮШІН АТҚАРЫЛАТЫН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ЖАҒДАЙЫ

З.А. Мовкебаева - н.ғ.д., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және Докторантура Институты РНД,

А.Қ. Қырықбаева - Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және РНД Докторантура Институтының 6М050300 Дефектология мамандығының 1 курс магистранты

«Қазақстан Республикасының 2020 жылға дейінгі Стратегиялық даму жоспары туралы» [1] жарлығын - да жалпы білім беретін мектептерде Қазақстан Республикасының зияткерлік, дене бітімі және рухани дамыған азаматын қалыптастыру, тез өзгертін әлемде оның табысты болуын камтамасыз ететін білім алудағы қажеттілігін қанағаттандыру, еліміздің экономикалық әл-ауқаты үшін бәсекеге қабілетті адами капиталды дамыту және 12 жылдық оқыту моделіне көшу жайлы қадап айтқан болатын. Елімізде жас ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің сапасын көтеру, рухани бай азаматтарды тәрбиелеу, оларды еңбек пен қоғамдық өмірге даярлау өзекті мәселе болып отыр. Балалардың моторлы аясының даму

ерекшеліктері қазіргі заманның мектеп жасына дейінгі жалпы педагогика және арнайы педагогика, жалпы психология сонымен қатар балалардың арнайы психологиясы ғылымдарының ең басты әрі өзекті мәселерінің қатарына жатады. Арнайы зерттеулер көрсеткендей зияты зақымдалған балалардың моторлы аясын түзету және диагностикалау сұрақтары көптеген ғалымдардың назарын аударуда. Балалардың моторикасының даму мәселесін тереңірек зерттеп қарастырған Е.А. Аркин, А.Валон, П.Ф. Вэдзи, Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, А.Н. Леонтьев, Р.Р. Фьюэлл, Н.М. Щелованов сияқты ғалымдардың жұмыстарынан біз олардың моторлы аясының дамуына баса назар аударылғандығын байқаймыз. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында дамушы ұрпақтың тәрбиесіне аса ерекше көңіл аударылған. Білім беру жүйесін жаңғыртудың маңызды міндеттерінің бірі - өкілдері бәсекеге қабілетті білімді меңгерген, ой-өрісі дамыған ғана емес, жоғары азаматшқ және адамгершілік ұстанымы, әлеуметтік жауапкершілігі қалыптасқан зияткер ұлтты қалыптастыру болып табылады [2]. Міне, осы заңдылыққа орай жас ұрпақтың тәрбиесін, білімін нәтижелі жүзеге асыру қажеттілігі туындап отыр, әсіресе бұл міндетті зияты зақымдалған балаларға қатысты шешу өзектілігі жоғарлап отыр.

Қазіргі таңдағы зерттеулерге жүгінсек, көптеген жұмыстардың моториканы зерттеу және жалпы балалардың қимыл-қозғалысына әсер ету мақсатына арналған ұсыныстар мен әдіснамалық жұмыстар, дыбыстаудағы бұзылуларды түзету мен жөндеуге арналғаныш байқау қиын емес. Мемлекетіміздің өсіп келе жатқан ұрпаққа қамқорлық көрсетуге бағытталған әрекеттері сонымен қатар жалпыға бірдей міндега білім беру заңы дамуында физикалық және психикалық кемістігі бар балаларға да қатысты құбылыс. Коррекциялық педагогиканың негізгі теориялық және практикалық басты міндеттерінің бірі зиятында ақаулықтары бар балалардың сақталып қалған жеке мүмкіндіктері мен тұлғалық қасиеттерін айқындап, өз бетінше өмір сүре алуына барынша жағдай жасап әлеуметтік ортаға қосу болып табылады. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалар әлеуметтік бейімдеу жағының ең үлкен проблемалы топ болып табылады. Олардың мүмкіндіктері физикалық және психикалық денсаулық кемістіктері, әлеуметтік тәжірибелерінш шектеулілігі, ал кейде жағымсыз отбасы - экономикалық жағдайышщ салдарынан томен болып келеді. Бұл жолдағы кедергінің бірі-дамуындағы ауытқуы бар әрбір бала кездесетін қиындықтар. Балалардың мүгедектігі бейімдеу процесінің ағымын әрі бейімдеу механизмінің қалыптасуын қиындататыны бәрімізге мәлім. Қазіргі заманғы қоғамның адамгершілік құндылықтары-

кемістігі бар балаларға қалыпты өмір сүруге максималды түрде жағдай жасауды талап егеді. Сол себепті ғылыми зерттеу жұмыстарыш жүргізу элі күнге теориялық және тәжірибиелік тұрғыдан маңызды больш табылуы осы жұмыстың өзектілігін дәлелдейді.

Мүмкіндіктері шектеулі балалар қатарында жиі кездесетін топ ол зиятында ауытқуы бар балалар. Зиятында ауытқуы бар балалар бойындағы жиі кездесетін кемістіктің бірі ол моторикасында және тұлғалық дамуындағы жетіспеушіл іктермен сикатталады.

Үлгерімі төмен балалар тобында 50% дейін психикалық дамуында тежелуі бар (ПДТ) балалар кездеседі. Психологиялық дамуы тежелген балалардың дамуындағы тежелу мен барлық ауытқулықтар сапалы педагогикалық түзету шараларың дұрыс және неғұрлым ертерек ұйымдастырылған жағдайда орныша келіп, жөнделуі абден мүмкін. Біздің ғылыми зерттеу жұмысымызда осы психологиялық дамуыңда тежелуі бар балалардың моторлы аясының жағдайын зерттеуге тоқталуымыздың себебі де, дәл осы дамуындағы ауытқу механизмдерінің толығымен аластатыш жоюылу мүмкіндігінің жоғары болуыңа [3].

Дамуы қалыпты құрбыларыша қарағанда психологиялық дамуы тежелген балалар үлкендерге тәуелді, енжар, ынжық, белсенділіктері төмен, танымдық қызығушылықтары элсіз болып келеді, Психологиялық дамуы тежелген балаларды неврологиялық және нейропсихологиялық тексеру барысында мидың органикалық зақымдалуы салдарынан болатын қозғалыс аясы бұзылыстарының жеңіл және латентті формалары кездесетіндігі белгілі. Сонымен қатар бұзылыстар жүйке және жүйке-психикалық құрылымдарының қалыптасу деңгейлерінің кез-келгенінде кездесуі мүмкін. Резидуальды органикалық бұзылыстың салдарынан балада қозғалыстың икемсіздігі мен қозғалыс координациясының жетіспеушілігі байқалады.

Қозғалыс координациясының жетіспеушілігі баланың жүру, жүгіру, секіру сияқгы автоматтандырылған қозғалыстарының бұзылуыша эрі өзгеруіне әкеліп соғады. Осы балалардың көпшілігінде мектеп жасына дейінгі кезеңде қозғалыс координациясының нашарлауымен қатар қозғалыс амплитудасының, күшінің мөлшерден тыс белсенділігі гиперкинездер кездеседі. ПДТ балалардың кейбірінде бұлшық еттердің тырыспапары салдарынан пайда болатын хореоформды қозғалыстардың болуы байқалады. Қозғалыс аясының дамуының тежелуі психомоторика бұзылыстарына әкеліп соғады, яғни қойылған накіы максатқа жетуге бағытталған ерікті саналы қимылдарының тежелуімен еипатталады [4].

ПДТ балалар әсіресе кезектееіп орындалатын қозғалыстарды қатар орындауда ерекше қиналады. ПДТ балаларда жалпы моторика бұзылыстарының салдарынан қол буындары мен саусақ моторикасы ерекше зардап шегеді. Мысалы: жұдырықгы жұмыш ашу, қолдың қалған саусақтарды жұмыш отырып бірмезетге сұксаусақды ашып-жүму сияқты қимылдар. Осының салдары баланың қол еңбек өнерін, жазу мен еурет салу дағдыларын игеруінде қиындықтар тудырады. Моторикасының жетіспеушілігі сурет салу, құрастырып шығару сияқгы әрекет түрлерінің дамуыша да жағымсыз әсер етеді. ПДТ балалар жай түзу сызықты жүргізуде, суреттің ұсақ белшектерін орындауда, кейінірекке жазуды игеруде қиыншылықтарға кезігеді.

Шетелдік жазушылар (К.Менель, EDupre) ПДТ балалардың моторлы аясының бұзылыстары қозғалыстың құрылу деңгейінің барлығында да көрініс табуы мүмкін екендігін атап өткен [5].

Отандық ғалымдардың ең алғашқысы Адилова М.Ш. ПДТ-балалардың моторлы аясындағы ауытқушылықтарды өзінің ғылыми зерттеу жұмысында терендете және жан-жақгы зерттей отырып кіші мектеп жасындағы психологиялық дамуында тежелуі бар балалардың моторлы аясының ерекшелігін аша отырып баланың психикалық дамуыңдағы моторлы аяның алатын орнының қаншалықты маңызды екенін ашып көрсетгі [6].

Қозғалыс аясының бұзылыстары психологиялық дамуы тежелген балаларда кездесетін ауытқулардың ішіндегі жетекшісі болып табылады. Қозғалыс анализаторлары жүйке әрекеттері мен психиканың дамуында ерекше маңызды рол атқарады.

Моторика-адамның ең қиын және күрделі психикалық функцияларының қатарыша жатады. Ол шартты рефлективті, көп звенолы, афферентті және күрделі құраммен сипатталады, өзіне көп деңгейді және деңгей астарын кіргізеді иерархиялық ұйымдастырылған жүйеден немесе күрделі функционалдық жүйеден тұрады. Бұл әр түрлі тектегі афферентті импульстер басқаратын және эрқилы жүйке жүйесінің құрылымдарымен реттелетін, эртүрлі қозғалыс актілерінің бірегей жиыштығы. Осының арқасында баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесу мүмкіндігі туындайды. Қимыл-қозғалыс координациясы моторика дамуында ең маңызды фактор болып саналады. Қозғалыс координациясының қалыптасуымен барлық ағзалар мен жүйелердің функционалды мүмкіндіктерінің дамуы тығыз байланысты.

Моторика мәселесін жүйелі түрде зерттеудің басталуы шетелдік әдебиеттерде E. Dupre, ал ресейлік әдебиеттерде Н.И. Озерскийдің атымен тығыз байланысты. Қазіргі заманның отандық және шетелдік

психология-педагогикалық әдебиеттерінде (Е.А. Аркин, НА. Бернштейн, М.Богданович, Н.П. Вайзман, А.Валлон, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, Г.Г. Григорьева, М.Жебровская, А.В. Запорожец, Н.П. Кочетова, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, Е.М. Мастюкова, С.Л. Новоселова, НИ. Озерецкий, Л.Н. Павлова, Д.В. Сергеева, Х.Спионек, В.Шерборн, СШуман, Н.М. Щелованов және т.б.) сияқты көптеген авторлардың балалардың моторикасының даму мәселесіне қатысты жүргізген зерттеулерінің нәтижелері ашылып көрсетілген.

Осылайша көптеген отандық және шетелдік ғалымдардың пікірінше осы топ балаларында моторлы аясының келесі бұзылыстары кездеседі:

- Өзіндік моторлық жетіспеушілік (осы топ балаларына ғана тән);
- Күрделі координаторлы жүйелердің қалыптаспауы;
- Өз дене мүшелерінде жеткілікті түрде бағдарлана алмауы;
- Қолдың моторикасының икемсіздігі;
- Ерікті қимыл регуляциясының бұзылуы;
- Еріксіз қозғалыс әрекетінің жеткіліксіз координациясы мен дәлсіздігінің бұзылуы;
- Қимыл-әрекеттің ауысуы мен автоматтануындағы қиындықтар;
- Қозғалыстың икемсіздігі;
- Секіру мен жүгіру және велосипед жүргізу кезінде айқын көрінетін бұлшық ет координациясының тежелуі;
- Физикалық дамуының әлсіздігі;
- көлденең немесе әлсіз латеральдық;
- дәлдік, икемділік және координация сияқты қозғалыс сапаларының жетіспеушілігі;
- Ромберг позасындағы тепе-теңдікті сақтай алмау мен қатар, түзу сызықпен жүріп өте алмау;
- Берілген шартты сигналға жылдам әрекет ету қабілетінің төмендігі;
- Топпен бірге қозғалу қиындығы, коллективте келісімді қозғалыс қимылдарын орындай алмауы [7].

Зиятында ауытқуы бар балалардың соның ішінде психологиялық дамуында тежелуі бар балалардың моторлы аясының дамуындағы жоғарыда аталып көрсетілген ерекшеліктері тәжірибе жүзінде, жалпы білім беретін мектептердегі арнайы сыныптарда оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыру барысында ескеріліп отырады. Бұл жұмыстар дене тәрбиесі, ана тілі сабақтарында және физминутка (физикалық үзіліс) уақытысында жүргізіліп отырады. Алайда, осы жұмыстардың қаншалықты тиімді жүргізіліп жатқандығы жайлы жоғарыда көрсетіліп өткен оқыту пәндері бойынша балалардың жетістіктері мен үлгерім көрсеткішінен байқауға болады. Біздің оқу жылының соңында сәуір айы мен мамыр айының аралығында Алматы қаласы Жетісу ауданының № 80 жалпы білім беретін мектебінің ПДТ бар балаларға арналған арнайы сыныптарында жүргізілген пилоттық экспериментіміз, психологиялық дамуында тежелуі бар балаларда білік, дағдыларды игеруде өзіндік ерекшеліктер мен моторлық аясында қиындықтардың бар екенін тағы да дәлелдеп берді.

ПДТ бар балаларға арналған арнайы сынып оқушыларының құжаттары және ПМПК есептік тұжырымын тексеру нәтижесі балалардың 6-да бірдей «резидуальды-органикалық сипаттағы ПДТ» диагнозының бар екендігін көрсетті.

Кесте 1 - ПМПК тұжырымдамасын деректері бойынша кіші меюгеп жасындағы ПДТ балалардың физикалық денсаулық бұзылыстарының көрсеткіштері (%)

Диагноз	Астено-невротикалық синдром	Гипоталамикалық синдром	Бойдың конституционалды аласалығы	Гипертензионды ангиопатия
Саны %	66	17	17	66

№ 1 кестеден көріп отырғанымыздай ПДТ бар балалардың көпшілігіне (66%) тән астено-невротикалық синдромның (тонустың төмендігі) басым екендігін байқаймыз. Әрине осының барлығы балалардың моторлы аясының дамуына өз әсерін тигізеді анық.

Осылайша баға көрсеткіштеріне жасалған анализ нәтижесінде келесідей қорытынды жасалды. Дене шынықтыру сабағынан осы топ балаларына тән орташа деген бағалардың басым екендігін байқаймыз.

Мәліметтер салыстырмалы түрде төмендегі № 2 кестеде берілген. Кесте 2-кіші мектеп жасындағы ПДТ бар балалардың және дамуы қалыпты балалардың дене шынықтыру сабағынан түріндегі үлгерім көрсеткіштері %.

Сыныптар	Бағалар		
	Өте жақсы	жақсы	орташа
Жалпы білім беретін сыныптар	56	16	28
ПДТ балаларға арналған арнайы сыныптар	0	17	83

№ 2 кестеден көріп отырғанымыздай дене шынықтыру сабағында физикалық жаттығуларды игеруінде қиындықтар туындап, өте жақсы деген бағаға орындауы балалардың түгелдей дерлік 100% мүмкін емес болып отыр. Тек балалардың 17% ғана физикалық жаттығуларды жақсы деген бағаға орындай алатындығы анықталды. ПДТ бар балалардың ұсақ моторикасының ерекшеліктерінің жағдайын біз балалардың ана тілі пәнінен жүргізілген бақылау жұмыс дәптерлерінен көре аламыз. Кіші мектеп жасындағы ПДТ балалардың дәптерлеріне жасалған талдау бізге өте жоғарғы деңгейде және өте жақсы деген бағаға орындалған бақылау жұмыстарының жоқ екендігін көрсетті. Балалардың басым көпшілігінің 66% жазбаша бақылау жұмыстары орташа деңгейде орындалып «3» деген баға қойылған. Балалардың 17% мүлде төмен деңгейде орындалып «2» деген баға қойылған. Ал келесі 17% балалардың жазбаша жұмыстарына «4» деген бағаға бағаланды. Кіші мектеп жасындағы психологиялық дамуындағы тежелуі бар балалардың моторлы аясының бар бұзылыстарының көрінісі жайлы толық және кең ауқымда мәлімет алу үшін біз осы сынып жетекшісінің психолого-медико-педагогикалық кеңеске арналып дайындалған педагогикалық ұсыныспен танысып шықдық. «Тұрмыстық дағдының толығымен қалыптаспауы», «ұқыпсыз жазу», «ұқыпсыз киіну», «өте ұсақ әрі ұқыпсыз жазу», «жазу кезінде жиі жіберіліп отыратын қателер, әріптердің орнын ауыстырып қою, шатастыру», «жазу каллиграфиясының бұзылуы», «еңбек сабағындағы жасаған жұмыстарының ұқыпсыз әрі реңсіз орындалуы», «еңбек сабағында жұмысты өте баяу орындауы» секілді моторлы аясының ерекшеліктері аталып көрсетілген.

Қорыта келгенде психикалық дамуы тежелген баланың моторлы аясын дамытуға бағытталып жүргізілетін жұмыс нәтижелі болу үшін арнайы құрастырылған бағдарламалар кешені мен қатар тапсырмалар жүйесін жасап шығару қажет екендігін байқаймыз. Арнайы құрастырылған тапсырмалар жүйесі моторлық аяны дамыту мен қатар тапсырмаларды орындау кезінде қимыл-әрекеттің ауысуы мен автоматтануындағы қиындықтарды жоюға, бір тапсырмадан келесіге жылдам ауысып көшуге, орындалу келеміне, топтық құрамда орындай алу дағдысын, ұқыптылық пен қозғалыстың икемділігін, бұлшық ет координациясын, берілген шартты сигналға жылдам әрекет ету қабілетін, топпен бірге қозғалу қиындығы, коллективте келісімді қозғалыс қимылдарын орындай алу дағдыларын дамытуға да бағытталуы тиіс. Осы тұрғыдан алғанда қазақтың ұлттық ойындарының түзете-дамыту потенциалы өте жоғары болып табылады.

Қазақтың ұлттық ойындары орындалуының жеңілдігімен қатар, балалардың ойынға деген қызығушылығын оята отырып моторлы аясын дамытуға бағытталған. Мысалы: «Айгөлек» ойыны балалардан қозғалыс барысында аса күрделі қимылдар кешенін орындауды, жинақылықты талап етіп, бұлшық ет тонусын көтере отырып моторлы аяны тиімді түрде дамытуға мүмкіндік туғызады. «Бес тас» және «Хан алчы» ойындары ойыншыдан ең алдымен топта бірлесе жұмыс істеуді, аса дәлдікті талап ете отырып, қол саусақтары мен буындарының ерекше икемділігін арттырып, қол қимылдарының орындалуында кеңістік пен уақыт арақатынасын дәл белгілеуді үйретіп, қимыл-қозғалыс координациясын дамытады. Сонымен қатар қолдың кеңістікте әртүрлі тонуста қозғалу қабілетін дамытады. Осылайша қазақтың ұлттық ойындарын дене шынықтыру сабағында, сабақтан тыс мезгілде қолдану кіші мектеп жасындағы зиятында ауытқуы бар балалардың жайпы және ұсақ моторикасын аса тиімді дамытуға мүмкіндік туғызады.

1. *«Қазақстан Республикасының 2020 жылға дейінгі Стратегиялық даму жоспары туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 1 ақпандағы № 922 Жарлығы;*
2. *Қазақстан Республикасы Президентінің жарлығы //Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2010-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы; 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығымен бекітілген.*
3. *Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. - 203 с.*
4. *Власова Т.А., Лубовская В.И., Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития/-М.: Педагогика, 1984. -256 с.*
5. *Григорьев Д.В. Коррекция двигательных нарушений младших школьников с задержкой психического*

развития. - СПб., 2003.

6. Адилова М.Ш. Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития. Авторефер. дис. канд. психолог, наук. - М., 1988. -16 с.

7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М., 2005.

Анықтамалар

Моторлы ая - латын тілінен motor-қозғалысқа келтіру сөздерінен шыққан. Жалпы дененің қимыл-қозғалысы, яғни бастыд, мойынның, иықгың, кеуденің және аяқ-қолдың қимыл-қозғалыс актілерінің саналы реттелу жиынтығы.

Мүмкіндігі шектеулі балалар - белгіленген тәртіппен расталған, туа біткен, тұқым қуалаған, жүре пайда болған аурулардан немесе жарақаттардың салдарынан тіршілік етуі шектелген, дене және (немесе) психикалық кемістігі бар он сегіз жасқа дейінгі бала (балалар).

Психикалық дамуының тежелуі - адам психикасы дамуының және (немесе) жұмыс істеуінің уақытша немесе тұрақты кемістігі, соның ішінде: сенсорлық бұзылыстардың снідары; сөйлеу бұзылыстары; эмоциялық-еркі жағынан бұзылыстары; ми зақымдануының салдары; ақыл-ой дамуының бұзылыстары, соның ішінде ақш-ой жағынан кенжелеп қалу; психикалық дамуының тежелуі және осыған байланысты оқып-үйренудегі өзіндік қиындықтар.

Кіші мектеп жасындағы балалар - 5-7 жас аралығындағы балалар.

Психомоторика - Психомоторика гректің psuche-жан, сана, латын тілінен motor-қозғалысқа келтіру сөздерінен шыққан.

Түйін

Бұл мақалада арнайы мектеп ұйымдарындағы психикалық дамуы тежелген балалардың моторлы аясының дамуына түзету-педагогикасының эсер ету әрекеті жағдайына жасалған теориялық талдау ұсынылған. «Ана тілі» және «Дене шынықшру» сабақтарында балардың сабақ үлгерімдеріне зерттеу жүргізіле отырып, сабақ үлгерімдерінің төмендеуі балалардың бойындағы ақаулықтың күрделілігіне тікелей байланысты екендігі анықталды.

Резюме

В данной статье представлен теоретический анализ состояния коррекционно-педагогической деятельности по развитию моторной сферы у детей с задержкой, психического развития в специальных школьных организациях. Проведено исследование успеваемости детей на уроках по «Физической культуре» и «Родному языку» и установлению зависимости успеваемости по данным предметам от тяжести имеющегося у детей нарушения.

Summary

This article provides a theoretical analysis of the remedial teaching of motor development in children with mental retardation in special school organizations. Study on performance of children at lessons of "physical culture" and "mother tongue" and based on student achievement according to the subjects of the gravity of the violation of children.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІПІ ДАМУЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫ ЖАЛПЫ МЕКТЕПТЕ ОҚИТУ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Ә.Қ. Қыстаубаева -Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті Магистратура және PhD докторантура институтының Дефектология мамандығының

2-курс магистранты,

Л.О. Сарсенбаева -Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университет!
Магистратура және PhD докторантура институты, психол.г.канд., доцент

Жалпы сөйлеу тілі дамуындағы балаларды мектепке оқытуға дайындау мәселесі арнайы педагогика мен психологияның өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамуында сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің тұрақты бұзылуы байқалады: сөйлеу тілінің фонетикалық-фонематикалық жағының бұзылуы, лексикалық-грамматикалық жағы және сөйлеу тілінің мағышалық жағының бұзылуы (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Жалпы сөйлеу тілі дамуындағы мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу мен оқыту мәселесін Е.Л.Флерина, Т.В. Туманова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева және т.б. қарастырды. Зерттеу жұмыстарында сөздік қорын кеңейту мен белсендіру, дыбыс айту мен байланыстырып сөйлеу тілін дамыту, сабақ жүргізу әдістемесін, дидактикалық ойындар, жаттығулар мен тапсырмаларды өңдеу жұмыстарына аса назар аударды.

Жалпы сөйлеу тілінің дамуы тек арнайы балабақша балаларында ғана емес, сонымен қатар жалпы

мектеп жасына дейінгі мекемелердегі балалар арасында да кездеседі және бұл тәрбиелеу мен оқыту үрдісіне, баланың психологиялық және сөйлеу тілінің дамуына да кері әсерін тигізеді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаудың қурылымы, себебі, біріншілік және екіншілік кемістіктің байланысы балаларды арнайы мекемелерге іріктеу үшін, мектепте оқыту барысында күтілетін қиындықтарға, түзету жұмысына тиімді әдіс-тәсілдерді тандау үшін қажет. Сондықтан жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды мектепке дайындауға ерекше көңіл бөлу керек.

Психологиялық сөздікте «мектептегі оқуға дайындық» түсінігі ересек мектеп жасына дейінгі балалардың морфологиялық-физиологиялық ерекшеліктерінің жиынтығы ретінде қарастырылады.

Л.А. Венгер «мектепке дайындық» түсінігіне толығырақ аныққама берген. Балаларды мектепке дайындау - интеллектуалды, жекеяк және әлеуметтік-психологиялық аспектілері бойынша баланың барлық өмірлік аясын қамтамасыз ету.

Баланы мектепке дайындауда оны психологиялық дайындығындаудың маңызы зор. Психологиялық компоненттеріне жатады:

- Мотивациялық;
- Интеллектуалды;
- Эмоционалды-еріктік.

Мотивациялық дайындық - баланың оқуға деген қызығушылығының болуы. Балалардың интеллектуалды дайындығы таным әрекеттерінің дамығандығын көрсетеді. Балада толыққанды және бөлшектенген қабылдау, оқытылып жатқан материалдардың теориялық элементтеріне қатынасымен, логикалық операциялардың негізімен ортақталған ойлау формалары, мағыналық есте сақтауы болуы қажет. Интеллектуалды дайындық балада оқу қызметін білуін, оқудағы тапсырмаларды бөлектеп және соны жеке мақсат қызметіне айналдыра білуді қалыптастырады.

Мектепке баратын бала ойлау операцияларын, қоршаған ортадағы заттарды біріктіре және бөлектей білу, өзін-өзі бақылай және өзінің қызметін жоспарлай білу қажет. Сонымен қоса, оқуға деген жақсы көзқарасы, өзінің тәртібінде өзін-өзі қадағалай білу және алдына қойылған тапсырмаларды орындауда өз күшін толық сала білу керек.

Д.Б. Эльконин баланың мектепке дайындау мәселесін зерттей отырып, бірінші орынға оқу қызметіндегі қажетті алғышарттың қалыптастыруды қояды. Осы алғышарттарды талдай отырып, Д.Б. Эльконин келесі параметрлерді бөліп шығарады.

- Баланың өз қызметін саналы түрде тәртіпке бағындыра білуі;
- Берілген жүйені талаптарға бейімдей білуі;
- Ауызша түрде берілген тапсырмаларды тыңдай білуі, нақты және тиянақты жасай білуі;
- Берілген затты көріп қабылдауы арқылы өз бетінше орындай білуі.

Осы жоғарыда параметрлер баланың психологиялық жағынан мектепке дайындығын көрсетеді [1].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды жалпы мектепте оқыту дайындығын қалыптастыру мәселесін Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.Л. Венгер зерттеген. Ғалымдар түзету жұмысының қағидаларын өндеп шығарды және жалпы сөйлеу тілі дамымаған 5-7 жастағы балаларды оқыту мен тәрбиелеудің түзетушілік жүйесін ұсынды.

Қазақстан Республикасында жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды мектепте оқытуға дайындау мәселесін Мовкебаева З.А. қарастырды. Автор мүмкіндігі шектеулі балалардың мектепке дайындығын қамтамасыз ету жағдайларын аныққады. Баланың оқуға деген сөйлеу тілінің дайындығы ең алдымен олардың тәртіп және танымдық процесстері ерікті басқара алу біліктіліктерінде көрініс табады [2].

Сөйлеу тілі бұзылысының психикалық дамудың басқа да жақтарымен байланыстарың қарастырудағы қағидамен сәйкес, сенсорлы, интеллектуалды және аффективті-ерікті сфераларын қалыптастырудағы сөйлеу әрекетінің ерекшеліктеріне талдау жасауға болады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар эмоционалды тұрақсыздық, назарларының ауыспалылығы, еңбек ету қабілетінің тұрақсыздығымен жиі ерекшеленеді. Осындай балаларда есте сақтаудың төмен деңгейі, берілген тапсырманы қабылдай алмауы байқалады. Балалар схема бойынша бағдарлануда қиындық көреді. Байланыстырып сөйлеу тілі логикалық кезектіліктегі қателіктер, жеке сөздерді тастап кетумен сипатталады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды кешенді тексеру қажет, тек сөйлеу тілінің қалпын толық зерттеп қана қоймай, сонымен қатар психикалық функцияларын да тексеру керек. Түзету-дамыту жұмыстарын жоспарлау мен ұйымдастыру кезінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік емес және сөйлеу тілінің психикалық функцияларының жеке ерекшеліктерін ескеру қажет.

Жалпы сөйлеу тілі дамымауын алдын алу және жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды мектепте

«Абай атындағы ҚазҰПУ»-нің Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы №3(34), 2013-ж. оқытуға дайындығын қалыптастыру барысында логикалық жұмыс жүйесінде психикалық функцияларының дамуына аса көңіл бөлу керек.

Сондықтан, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды мектепте оқытуға дайындау барысында келесі міндеттер негізгі болып табылады:

- Белгілі бір ережеге өз әрекетін бағындыра алуын және ересектердің нұсқауларын (ерікті дайындығы) дурью орындауын дамыту;
- Мектепте оқу қызығушылығы мен талпынысын тәрбиелеу (мотивациялық дайындық);
- Сөйлеу тілін дамыту;
- Зейінін дамыту;
- Есте сақтауын дамыту;
- Көрнекі-образды ойлауын дамыту;
- Ұсақ моторикасын дамыту
- Көру моторлы бағдарлауын дамыту [3].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды мектепте оқуға дайындау бойынша жұмыс әр логикалық сабаққа кіруі қажет. Бұл жұмыста мектеп жасына дейінгі балалардың жетекші әрекеті ойын болғандықтан, жаттығулар, ойындық әдістер мен ойын жиі қолданылуы керек.

Логопед өзінің сабағында жағымды жағдай жасауы керек: балаларға сенім білдіруі, жағымсыз жағдайларды жою, сөйлеу тіліне байланысты сабаққа деген қызығушылығын қалыптастыру.

Педагог еңбегі тиімді болу үшін:

- Сабақ балаға қызықсыз болмауы керек. Егер бала кеңілді болса - ол жақсы оқиды. Қызығушылық - мотивацияның ең маңыздысы, ол балада нағыз шығармашыл тұлға қасиеттерін қалыптастырады және интеллектуалды сабақтардан қанағаттанарлығын сезінуге мүмкіндік береді.
- Жаттығуларды қайталау. Баланың ақыл-ой дамуы уақыт және тәжірибе арқылы анықталады, Егер белгілі бір жаттығуды жасай алмаса, онда үзіліс жасау керек. Оған кейінірек оралу қажет немесе балаға жеңілірек түрін ұсыну қажет.
- Жетістіктерінің төмендігіне артық қобалжытпау керек.
- Шыдамды болу керек, балаға оның интеллектуалды мүмкіндіктерінен аса тапсырма бермеу керек.
- Егер бала шаршап, көңілі болмаса, жаттығуларды жасауға мәжбүрлемеу қажет.
- Мектеп жасына дейінгі бала қайталаған, монотонды сабақтарды нашар қабылдайды, сондықтан сабақ жүргізу барысында ойын түрінде өткізген жөн.
- Баланың қарым-қатынас дағдыларын дамыту керек, балаға басқа баламен дос болуға, жетістіктері мен жеңілістерін бөлісуге үйрету керек: бұныц барлығы жалпы мектептегі әлеуметтік қиын жағдайларда қажет болады.
- Қолдау сөздерін айта білу, баланы шыдамдылығына жиі мадақтау керек.

Ешқашан басқа балалармен салыстырғанда оның әлсіз жақтарын айтпау керек. Балаға өз бойындағы сенімділікке қалыптастыру қажет.

Келешек оқушының қасиеттерін қалыптастыруға баланың дұрыс әрекеті мен педагогикалық үрдістің бағыттылығына негізделген педагогикалық әсер етудің кешенді жүйесінің маңызы зор [4].

Мектеп жасына дейінгі балаларды мектепте оқытуға дайындаудың кешенді процесіне:

- педагогтар мен ата-аналарды белсенді қатыстыру;
- әлеуметтік-психологиялық жеке қасиеттерін қалыптастыру бойынша психологиялық жұмыс жатады.

Мектепте оқыпудың әлеуметтік-психологиялық дайындығы - бұл мектеп жасына дейінгі кезеңде топтық оқыту жағдайында мектептегі оқу бағдарламаларыш меңгеру үшін баланың дамуына қажетті әлеуметтік және психикалық деңгейі (А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов және т.б.), мектептегі оқу ситуацияларымен шартталған қарым-қатынастың жаңа түріне, қоршаған орта мен өзіне деген қарым-қатынастың жаңа түріне деген баланың дайындығын көрсетеді.

Қазіргі таңда мектеп сыныптары негізінен 20-25 оқушыдан тұрады, сондықтан баланың топтық атмосферада оқи алуы аса маңызды болып келеді. Көптеген балалар үшін топтық оқыту қосымша қиындықтар тудырады: зейін тұрақтануының қиындығы, өзінің көзқарасын білдіру, белгілі бір жағдайда өзін жаман немесе жақсы сезінуі, көп балалардың алдында сөйлеу және т.б. Бала басқа балалармен қарым-қатынас орнатуға жақсы әдістерді меңгеруі қажет. Сондықтан, бұл компонент баладағы басқалармен қарым-қатынасқа, топтағы қызығушылықтар мен дәстүрлерге бағышу, мектептегі оқуда оқушының рөлін орындау қажеттіліктерін дамытуын болжайды

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар үшін олардың дамуы «калыпты» түсінігінен ерекшеленуімен байланысты. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда жеке дамуында өзіне тән ерекшеліктер байқалады, онда өзін-өзі бағалауы төмендеуі, коммуникациялық бұзылыстар, тынымсыздықтың байқалуы, агрессия көрінеді. Осыған қоса, ересек топтағы мектеп жасына дейінгі —

кезеңде *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3(34), 2013 ж.* сөйлеу тілінің дамуының бұзылуы – клиникалық және әлеуметтік-психологиялық тәрбиелеу жағдайларында жас ерекшелік және спецификалық қорқыныштармен сипатталады [5].

Сөйлеу тілінің негізгі қиындықтарымен қатар жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда қарым-қатынас дағдылары өте төмен деңгейде. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар мен қалыпты дамыған балалардың қарым-қатынасында көптеген ерекшеліктер болады. Балалардың көп бөлігі жалғыз ойнағанды ұнатады. Олар қарым-қатынастық ситуацияларда бағдарлана алмайды, ойындағы әріптесіне деген қатынаста жиі негативизм білдіреді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың бір-бірімен байланысы сирек байқалады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда тұйықтық, қарым-қатынастағы шектеулік, ситуациялық қатынаста баяу қосылуы, әңгіме жүргізе алмауы сияқты бірқатар психологиялық ерекшеліктер көрінеді (Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастнжова, С.А. Миронова).

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда вербальды емес қарым-қатынаста (қозғалыс, жест, ым-ишара, көзқарас) «қарапайым» құралдарды жақсы түсінеді және қолданады.

Бұндай балаларда қатарластарымен жақсы қарым-қатынас орнатуы нашар болады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар әрекет барысында бір-біріне көмектеспейді, көбіне өздігінен жұмыс жасайды және бір-бірімен аз байланысқа түседі. Осының барлығы баланың мектепке бейімделуін қиындағады, демек, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың мектепке әлеуметтік-психологиялық «дайын емес» екендігін көрсетеді. Мектеп жасына дейінгі кезеңнің аяғында ересектер мен қатарластарымен әлеуметтік байланыс орнату дағдылары қалыптаспайды, бұл оқу әрекетінің қалыптасуында негізі болып табылады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балада мектепке психологиялық дайындығы жоғары деңгейде болу үшін әлеуметтік-психологиялық дайындығының қалыптасуына эсер ететін қасиеттерін дамыту қажет.

Әлеуметтік-психологиялық дайындығының толық қалыптаспауы «әлеуметтік дезадаптация» түрлеріне әкеп соғады, бұл бала өміріндегі жаңа жағдайларға бейімделудегі, соның ішінде жүйелік оқытуда қиындықтарға тал болуы мүмкін.

Сондықтан, жалпы мектепке оқытуға дайындау жүйесіне келесі бағыттар кіреді:

- Екіншілік кемістіктің алдын алу мақсатында сөйлеу әрекетіне эсер ету;
- Сөйлеу тілінің жетекші кемістігін анықтау мен психикалық дамуының жетіспеушілігімен шартталған, баланың сөйлеу функциясын қалыптастыруда объективті және субъективті жағдайын есепке алу;
- Сөйлеу тілінің фонетикалық-фонематикалық және лексикалық-грамматикалық компоненттерін қалыптастыру. Дыбыс айту мен буындық құрылымының бұзылысын түзету жұмысы сөйлеу тілінің анық және нақты болуына эсер етеді. Осыған қоса, фонематикалық қабылдауын дамыту сөз өзгерту мен сөз жасамдағы грамматикалық және морфологиялық жүйесін қалыптастыруда негізін құрайды;
- Сөйлеу тілінің психикалық дамумен байланысы, осы байланыстың анықталуы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың психологиялық ерекшеліктеріне эсер етуінің негізінде жатыр, бұл сөйлеу әрекетін түзету жұмысында тікелей немесе косымша тиімділігін көрсетеді.

Мектеп жасына дейінгі балаларда түзету жұмысының тиімді түрлерін іздеу мәселесі қазіргі таңдағы өзекті болып табылатын әлеуметтік-психологиялық аспектілерін бөліп қарастыру болып есептеледі.

1. Эльконин ДБ. Развитие речи в дошкольном возрасте: (краткий очерк).
2. Мовкебаева З. А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению, автореф. дис...д-ра. пед. наук: 13.00.03. - Алматы, 2010.
3. Дубова Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР/НВ. Дубова //Логопед в детском саду, №3, 2006.
4. Дудьев В. П. Развитие невербальных коммуникаций у дошкольников с ОНР [Текст] / В.П. Дудьев //Логопед в детском саду, № 2, 2006.
5. Калягина ВТ. Психологические особенности страхов дошкольников с недостатками речевого развития: Дис. канд. псих.наук. - М., 2011

Түйін

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды жалпы мектепте оқыту дайындығын қалыптастыру мәселесі қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы подготовки детей с общим недоразвитием речи к обучению в общеобразовательной школе.

Summary

In the article the questions of preparation of children are examined with the general exaltation of speech to educating at general school.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗЖАСАМ ДАҒДЫЛАРЫШ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ КЕЗЕНДЕРІ

Сөйлеу тілі ақаулықтарының ішіндегі ең көп тараған және күрделі түріне жататыны жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (ЖСТД) болып саналады. «Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» - деген түсінік сөйлеудің фонетикалық, фонематикалық және лексикалық - грамматикалық жақтарының кемістіктерін белгілеп, барлық компоненттердің жүйелі бузылуын атайды. Оның ішінде грамматикалық жағы, әсіресе сөзжасамының қалыптаспауы аса байқалады. Оның салдарынан баланың байланыстырып сөйлеуі, кейін жазбаша сөйлеуі де, зардап шегіп, баланың сөз арқылы қарым-қатынас жасауы қиындайды. Сондықтан біз, ЖСТД балалармен жүргізілетін қалыптастыру және түзете-дамьпу жұмысында сөзжасамды қалыптастыруға ерекше көңіл бөліп, кезеңдерге бөліп отырмыз.

ЖСТД балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыруды біз төрт кезеңге бөліп отырмыз. Олар төмендегідей:

I-ші кезең - дайындау (пропедевтикалық)

Осы кезеңнің негізі төмендегідей міндеттерде айқындалды:

- балаларда мотивациялық лексиканың базалық сөздігі мен сөзжасамды меңгеруге деген когнитивті- сөздік алғы шарттарды қалыптастыру;
- жаңа сөздерді әр түрлі грамматикалық категорияларда қолдануға үйрету;
- түбірлес сөздердің семантикасы мен буын шеңберінің ұзақтығын ескеріп салыстыру дағдыларын дамыту;
- түбірлес сөздердің дыбысталуындағы жалпы және әр түрлі компоненттерін жұптарды салыстыру арқылы белгілеуге үйрету;
- жаңа сөздің жеке бөлімдерінің байланысы жөнінде практикалық түсініктерін қалыптастыру.

Қойылған міндеттерді шешу үшін сөйлеу тілінің қалыптасуы даму процесіндегі сөзжасамды меңгеру заңдылықтарын ескеріп лексикалық материал іріктелді. Осыған орай, бірінші кезеңде белгіленген түзету-білім беру жұмысы біртіндеп, келесі сатылар бойынша іске асырылды:

1- саты

Сөйлеу тілінде алғашқы бөлшектенетін сөздерді қолдану мен сөзжасаудың практикалық дағдыларын бекіту және мағынасын анықтау:

Кішірейткіш мән беретін жұрнақтар арқылы зат есімдерді жасау: үй-шік, көрпе-ше т.б.

2- саты

Өзіндік сөйлеу тілінде өткен сатыға үйретілген кішірейткіш мән беретін жұрнақтар көмегімен зат есімдерді қолдану дағдыларын бекіту.

Келесі қағидаларға сай зат есімдердің мағынасын анықтау және қолдану дағдыларын бекіту:

1) Кішірейткіш мән беретін жұрнақтармен: таяқ-ша, күрте-ше.

2) әрекеті бойынша жұрнақ қосып затты атауын атау: қант салғыш, су құйғыш т.б.

3- саты

Жасаушы негіздермен айтылған өзіндік сөздерді кішірейткіш мағына беретін зат есімдермен салыстыру (көрпе-көрпеше т.б.). Үйретілген сөздер формаларын өзіндік сөйлеу тілінде қолдану біліктерін бекіту.

4- саты

Жұрнақтар қосу арқылы сапалы сын есімдерді жасаудың практикалық тәсілдеріне үйрету (қып-қызыл, аппақ, жап-жасыш).

5- саты

Сөйлеу тілінде жұрнақ арқылы әр түрлі грамматикалық формаларда сөздер жасаудың практикалық дағдыларын кеңейту және белсендіру. Заттардың атауларын түсіну және қолдану дағдыларын бекіту:

1. мамандығы немесе әрекеті бойынша (оқытушы, бақташы, сатушы).

II кезең — зат есімдерден сөз жасауын қалыптастыру

Логопедиялық жұмыстың бұл кезеңінде төмендегідей міндеттер шешілді:

- сөзжасау біліктерін жаңа лексикалық материалға көшіру дағдыларын қалыптастыру;
- аналогиялық, кейін - корреляциялық тәсіл бойынша сөзжасау дағдыларын бекіту;
- жасалған жаңа сөзге қатысты жағдайды (ситуацияны) талдауға үйрету;

----- сөйлеу тілін талдау және көрнекі-графикалық белгі негізінде әр түрлі сөзжасаушы морфемалардың жаңа сөз белгілейтін сипаттамалармен байланысы туралы практикалық түсініктерін қалыптастыру; ----- 44 = -----

- ұзақ уақыт есте сақтауында сөзжасам уяларының жүйесін қалыптастыру.

Қойылған міндеттерді шешу оқытудың келесі сатыларында іске асырылды:

1- саты

Өзіндік сөздермен жасалған сөздерді жасалатын сөздермен салыстыру дағдыларын бекіту. Салыстырыш талдау критерийлері: сөздердің мазмұндық аспектісі және дыбыстық-буындық контурының ұзақтығы, Мұндай салыстыру барысында ұзындығы әр түрлі қағаз жолақшалары көрнекілік - материалды тіректер ретінде қолданылды.

Заттың атауын білдіруде маңызды компонент бөлу арқылы сөзжасауды талап ететін сөйлеу жағдайын талдауға үйрету.

Сөз жасау дағдыларын қалыптастыру арнайы көрнекілік-графикалық белгілер мен сызба жүйесіне сүйену арқылы, мынандай сөзжасаушы моделдер бойынша жасалды:

- 1) кішірейткіш мән беретін жұрнақтар арқылы зат есімдерді жасау;
- 2) мамандық немесе кәсіп иесін атау арқылы зат есім жасау.

2- *ші саты*

Өткен сатыға үйретілген моделдерге сәйкес, зат есімдерді жасау дағдыларын бекіту (сөзді талдау және көрнекілік-графикалық белгі жүйесіне сүйену арқылы).

Жаңа сөздердің құрамындағы графикалық моделдегі жалпы және әр түрлі компоненттерді бөлу және саналы түрде түйсіну дағдыларын жетілдіру.

3- *ші саты*

Түбірлес сөздерді біріктіру (сөздер «тізбегін» жасау) дағдысын қалыптастыру. Деформацияланған «тізбекте» артық сөзді табу білігін дамыту, Ол сөзді талдау мен көрнекілік-графикалық белгіге сүйену арқылы жасалады.

4- *ші саты*

Жаңа сөздердің құрамындағы әр түрлі және жалпы компоненттерін және көрнекілік-графикалық сөзжасам тендеулеріне сәйкес сөздерді саналы түрде түйсіну дағдыларын бекіту. Оның негізінде - зат есімдер үйретілген тәсілдер бойынша және аналогия тәсілі бойынша жасалады. Сөзжасам моделдері бойынша жасалған жаңа сөздерді ажырату олардың семантикалық құрылымымен құрам айырмашылығын бөлу негізінде іске асырылады. Сөзжасауда аналогиялық қорреляциялық тәсілге біртіндеп көшуге (яғни балаларда бар сөзжасам түсініктері, білімдері мен біліктері негізінде) болады. Бұл жерде бастапқы көрнекілік-графикалық тіректі трансформациялау сияқты әдістемелік тәсіл қолданылады (мысалы, сөзжасам тендеуінде элементтер - суреттер мен белгілер біртіндеп ауыстырылады, алып тасталыады).

Сонымен, бұрын үйретілген модел-типтер бойынша сөзжасам тәсілдері ажыратышып бекітіледі. Одан басқа, бала жаңа лексикалық материалда қалыптасқан сөзжасам дағдыларын қолдануға мәжбүр болатындай жағдайлар туғызылады. Мұндай әрекеттер сөзжасам саласына деген баланың қызығушылығының қалыптасуына әсерін тигізеді.

5- *ші саты*

Корреляциялық тәсіл бойынша сөздерді жасау дағдыларын бекіту көрнекілік-графикалық сөзжасам тендеулерін «шешу» негізінде іске асырыады.

Күрделі атауларды жасау дағдыларына үйреғу сөзге талдау жасау және көрнекілік-графикалық сызбасына сүйену арқылы іске асырылады.

III-ші кезең - жаңа сөздердің мағынасын түсіндіру дағдыларын қалыптастыру

Аталмыш кезеңде мынандай міндеттер шешілді:

- балалардың ұзақ уақыт есте сақтауында сөзжасам ұялары жүйесін қалыптастыруды жалғастыру;
- арнайы көрнекілік-графикалық белгілерге сүйеніп жаңа сөздердің атауына семантикалық талдау жасауға үйрету;
- сөз құрамындағы морфемалар, тіл мағынасының жүйесі ретінде, жаңа сөз туралы практикалық түсініктерін қалыптастыру;
- сөзге қатысты әр түрлі міндеттерді (сөздің лексикалық мәнін анықтау, оны қолдану аясы) шешуде сөзжасамды талдау мен жинақтауға сүйену біліктерін қалыптастырып, бекіту;
- берілген жағдайға сай сөздің сөзжасамдық парадигмасынан тандау жасауға үйрету;
- жаңа сөздің мағынасын талдап бөлуге үйрету.

Жаңа сөздердің мағынасын талдау біліктерін дамыту бойынша бастапқы жұмыс сөзжасауды қалыптастырудан жеке емес, параллелді түрде жүргізілді. Бұл жұмыс, бала жаңа сөздердің атауын сөз қорында жинап, сөзжасамның практикалық тәсілдеріне үйреніп, олардың семантикасы жөнінде алғашқы түсініктері қалыптасқанда, практикалық түрде ең алғашқы кезеңдерден басталады. Бұл алғашқы түсініктері балалардың заттық-практикалық әрекеттері, педагогикалық үрдістің ересек қатысушыларымен қарым-қатынасқа түсу барысы негізінде құралды.

Бірінші-екінші кезеңдер барысындағы логопедиялық жұмыстың жоғарыда аталған мазмұны балалардың жаңа сөзге тілдің номинативті бірлігі ретінде ерекше назарын дамытуға тиімді болады.

Саналы түрдегі интерпретациялау дағдыларын баладан талап етеді: біріншіден, жаңа сөздің

құрамындағы кодталған мазмұныц толық түсінуін, екіншіден, дамыған байланыстырып сөйлеу дағдыларын. Ол дегеніміз, жалпы сөйлеу тілі дамымамаған балаларда оқыту барысында жаңа сөздің мәнін толық түсіндіру білігін қалыптастыруды білдіреді. Сөздің мәнін толық түсіндіру, бастапқы бірлікгің формантгы бөлігіне бағдарланған дефиниция арқылы жасалады. Дәл сондықтан, еөздің мағынасын жайылма сөйлемдер арқылы түсіндіру білігін қалыптастыруға бағытталған жұмыс, жеке кезең ретінде бөлініп отыр. Бұл кезеңде маңыздысы- баланы жаңа сөз белгілеген сөйлеу жағдайын, құбылысты және құрылымш әбден талдауға үйреу. Мысалы, егер бала «тігінші» сөзін интерпретациялауға қиналатыш болса, сәйкес суретті көрсетіп қана қоймай, сөздің «кейіпкері» белгісін көрсетіп, бірнеше сұрақтар қою керек: бұл кім? Не істеп жатыр? Ол әйел адам ба, еркек пе? Тігін (тігу) дегеніміз не?

1- ші саты

Өткен кезеңдердегі жұмыстардан балаға таныс, жаңа сөздерді сәйкес заттармен, нысандармен, бейнелерімен сәйкестеу дағдыларын бекіту. Кейбір жағдайларда, бір сөзге бірнеше сурет, сызба, көрнекілік-графикалық моделдер ұсынылады. Оның мақсаты, балаға жаңадан жасалған сөзге ұсынылғанның ішінен ең нақты сәйкесін (сурет, сызба, көрнекілік-графикалық моделдер) табуға мүмкіндік беру. Мысалы, кішірейткіш мән беретін журналдардың көмегімен сөз жасағанда, әр түрлі көлемді заттар бейнеленген суреттер ұсыну керек. Ол суреттер белгіленген көлем критерийін максималды түрде айқын көрсетіп тұруы тиіс.

2- ші саты

Берілген сөздерге сәйкес сурет және көрнекілік-графикалық белгілермен бірге сөздер іріктеу дағдыларын бекіту.

Осы сатыда белгілер қолданылады, оларға сүйену арқылы жаңа сөздің формантгы бөлімі ашылады. Мысалы, «қағана, таяқша» сияқты сөздерге сәйкес суреттер мен қатар осы топ сөздеріне тән затгың кішкентай көлемді белгісі іріктеледі. «Етікші, бақгашы, сиыршы» сияқты сөздерге жұмысты атқарушының белгісі алынады. Аталған әрекеттер баламен бірге жағдайдағы сөзге талдау жасауды көздейді. Мысалы, «сиыршы - ол адам, етікші - ол адам т.б.».

3- ші саты

Жасалған жаңа сөзбен аталатын жағдайдағы сөзді ашық талдау білігін қалыптастыру. Балалар жаңа сөздің бастапқы және формантты бөлігіне сүйеніп, мағынасын талдауға үйренеді. Сөздің формантты бөлігі сөздің және көрнекілік-графикалық тендеудің құрамында берілген. Мысалы, «орманшы - ол адам. Ол не істейді? Ол орманды күзетеді, Яғни, орманшы - ол орманды күзететін адам».

4- ші саты

Әр түрлі дыбысталатын форманттары бар және әр түрлі семантикалық жүктемені атқаратын жасалған жаңа сөздерді дифференциалды түрде талдау мен интерпретациялау білігін қалыптастыру. Мысалы, «қант салғыш» - ыдыс түрі ме, элді сол әрекетті атқаратын адам ба? Т.б.

5- ші саты

Бұрын қолданған көрнекілік-графикалық сызбаларды біртіндеп алып тастап, жаңа сөздердің семантикалық жағын интерпретациялау дағдысын бекіту.

ІУ кезең - сөзжасам дағдыларын ауызша сөтеу тілінде қолдану дағдыларын қалыптастыру

Осы кезеңде келесі міндеттер шешілді:

- әр түрлі сөз таптарына қатысты жаңа сөздерді сөз тіркестерінде, сөйлемдерде, байланыстырыш сөйлеуінде қолдану дағдыларын қалыптастырыш, бекіту;
- жаңа сөздерді қолданып, сөйлемдерді бірыңғай мүшелермен толықтыруға үйрету;
- балалардың сөз қорын жетілдіру және белсендіру;
- ұқсастық белгісі бойынша сөздерді топтастыру дағдыларын дамыту;
- сөздердің сөзжасамдық парадигмасынан сипатталған нысан, әрекет, құбылысты нақты белгілейтін сөздерді іріктеу дағдыларын бекіту;
- Өз бетімен сезжасау дағдыларын жетілдіру.

Қойылған міндеттер арнайы логопедиялық ұйышдастырылған оқу іс-әрекеттерінде (сабақтарда) және одан тыс уақыттарда (ойын, еңбек әрекеттерінде) іске асырылды.

1- ші саты

Жаңа сөздерді қолданып сөз тіркестерін құрастыру біліктерін қалыптастыру. Осы сатыда аналитика- —

лық және синтетикалық сипаттағы жаттығулар беріледі. Бірінші (аналитикалық) жаттығулар сөз тіркестері құрамынан жаңа сөзді бөлу дағдыларын бекітуге бағытталған. Екінші (синтетикалық) жаттығулар - жаңа сөздерді сөз тіркестерінің құрамына енгізуге бағытталған. Сөз тіркестерін құрастыруға үйрету жұмысы, жаңа сөздер әр түрлі грамматикалық категорияда (жақтар, септіктер бойынша өзгертіліп) қолданылатындай етіп жүргізіледі. Бұл жерде балалар сәйкес заттық-графикалық

эрекетпен логопедия тәжірибесінде дәстүрлі қолданылатын белгілер жүйесіне сүйенеді.

2- иі саты.

Тілдің жаңа бірліктерін қолданып, сөйлемдер құрастыру біліктерін қалыптастыру. Жай, кейін күрделі сөйлемдерді құрастыру жұмысы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыста қолданылатын әдеттегі әдістер бойынша іске асырылады. Алайда, осы әдістеме аясында жұмыстың бұл тарауы өзгертіліп кеңейеді. Жаңа сөздерді сөйлемдердің әр түрлі типтерінің құрамына қосу нәтижесінде жайылма сөйлемдер жасалады, сөйлем әр түрлі сөз таптарымен кеңейеді.

Осы сатыда қолданылатын жаттығулар, шартты түрде үш нұсқада ұсынылуы мүмкін: үлгі негізінде, конструктивті және шығармашылық жаттығулар. Олардың арасындағы шекара қатаң емес, алайда әр топ өз ерекшеліктерімен және жалпы белгілерімен сипатталуы мүмкін.

Үлгі негізіндегі жаттығулар (немесе еліктеуіш) көрнекілік-графикалық және сөйлеу эталондарына сүйену арқылы, жаңа атауларды қолданып, сөйлемдерді дұрыс құрастыруды көздейді. Берілген үлгілерге қарап, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар, дәл сондай сөйлемдерді құрауға үйренеді. Бұл жаттығуларда балалардың өз бетінше еңбек жасау элементтері бар, алайда, олардың эрекеттерінің негізінде педагогикалық үрдістің ересек қатысушысы берген үлгі әрдайым орын алады.

Конструктивті жаттығуларда басқа танымдық міндет түр - меңгерген заңдылықтар негізінде жаңа сөздермен сөйлемдер құрастыру. Осындай сөйлемдер көмегімен ЖСТД балалар үлгіге жартылай сүйеніп немесе өз бетімен, сөйлемдерді құрастыруға үйренеді; сөйлемдегі маздер орныш ауыстыруға, кеңешуге, екі сөйлемді бір сөйлем етіп қосуға, сөйлемнің элементтерін ауыстыруға үйренеді.

Шығармашылық жаттығуларда ересектің көмегі корсетілмейді және жеке конструктивті міндеттер шешілмейді. Шығармашылық жаттығулар барысында сөйлемдерді құрастырғанда балалар бұрын меңгерген заңдылықтар мен өздерінің сөйлеу мүмкіндіктеріне сүйенеді.

Баланың тілдің жаңа бірліктерін қолданып, әр түрлі типтегі сөйлемдерді еркін құрастыру білігі, сөзжасамды әбден меңгергенін дәлелдейді.

3- іі саты

Жаңа сөздерді байланыстырып сөйлеуінде қолдану білігін қалыптастыру. Логопедиялық жұмыстың осы сатысы ең ұзақ болып табылады және оқыту кезеңі бойы жалғастырылуы керек. Балалар сұрақтарға жайылма сөйлемдермен жауап беруге үйренеді; заттар мен құбылыстарды сипаттауға, оқылғанның мазмұнын айтып беруге, әңгімелер құрастыруға, шығармашылық әңгімелеулер (мысалы, мәтінді қайта құру және трансформациялау, импровизация) құрастыруға үйренеді.

ЖСТД балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту жұмысын жүргізгенде диалогтық және монологтық сөйлеуінде жаңа жасалған зат есім, сын есім, етістік, үстеулерді қолдануға; балалардың байланыстырып сөйлеуінде мұндай сөзжасам дағдыларын кеңінен, еркін қолдануға көңіл болу қажет.

1. *Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия, оқулық. - Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.*

2. *Ибатова Г.Б. «Жалпы сөтеу тіні дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістемелері»// Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы: ғыл. маң. жинағы. - Алматы, № 3-4 (30-31), 2012.*

3. *Туманова Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с ОНР.// «Дефектология» №5, 2004.*

4. *Ибатова Г.Б. «Жалпы сөйлеу тіні дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасамының жағдайы»//Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы: ғыл. маң. жинағы. - Алматы, № 1-2 (32-33), 2013.*

Түйін

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру кезеңдері беріліп отыр.

Резюме

В статье даются этапы формирования словообразовательных навыков дошкольников (с казахским языком обучения) с общим недоразвитием речи.

Summary

The article provides step of forming formative skills of preschool children (the Kazakh language) with the general underdevelopment of speech.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕНИЯ

Т.Н. Караева - *ст. преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ*

В последние годы во всем мире, особенно в странах, испытывающие воздействие комплекса неблагоприятных социально-экономических и экологических факторов, отмечается тенденции роста числа детей с проблемами в развитии. Высокий и социально опасный уровень детской инвалидности, отсутствие полижительной динамики детей с проблемами в развитии обнаруживают неэффективность традиционного подхода к вопросам коррекционного обучения и социальной адаптации. Для детей дошкольного и младшего школьного возрастов необходимо разработать новые методологические основы помощи. В последние годы работы отечественных и зарубежных исследователей способствовали становлению и развитию практической психологии образования как специальной отрасли психологической науки и практики. Учитывая современное состояние психологической науки в целом, современные концепции интегрированного обучения детей с проблемами в развитии, можно рассматривать как продолжение и развитие идей Л.С. Выготского, основоположника возрастной педагогической психологии, дефектологии, в становлении организации помощи детям с проблемами в развитии.

Наше исследование рассматривает *психодиагностику дошкольного периода детства*, где диагностика одновременно осуществляет *контроль динамики психического развития, коррекцию развития* с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания детей. Известно, сколь сложна, объемна и ответственна процедура диагностико-коррекционной, диагностико-развивающей деятельности детского психолога. Впервые такая процедура была предложена Л.С. Выготским [1] в виде схемы педологического исследования в применении к трудновоспитуемому и ненормальному ребенку. Этой схемой пользуются практические психологи и сейчас. Особое внимание Л.С. Выготский уделял психологическому диагнозу - центральному, по его определению, "узловому" этапу диагностического обследования. Диагноз обязательно предполагает соотнесение полученных в обследовании данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях. Большое значение при постановке диагноза имеет возрастной анализ полученных данных, причем с учетом зоны ближайшего развития ребенка. "Истинный диагноз даст объяснение, предсказание и научно обоснованные практические назначения" [2, с 268].

В наших экспериментальных исследованиях (1992, 1996) коррекционная работа практика-психолога была направлена на *преодоление трудностей в развитии общения*. Многие разнообразные трудности и проблемы детей дошкольного возраста имеют в своей основе развитие (недоразвитие) сферы общения. В психологической литературе встречается множество понятий: гармония и дисгармония, налаженное общение между ее участниками и затруднение в общении, конструктивные формы поведения во взаимоотношениях и деструктивные формы и т.д и т.п. Разнообразны и попытки классификации трудностей общения и вызывающих их причин. В психологической литературе под трудностями общения понимают *нарушение контактов и хода взаимодействия между партнерами*, возникновение всякого рода препятствий в развитии отношений, вплоть до эмоционального разрыва, сопровождающееся напряжением в отношениях. Но существуют дефиниции альтернативного порядка: затрудненное общение, неналаженное и благоприятное, налаженное, оптимальное. Феномен благоприятного, оптимального общения предполагает коммуникабельность, контактность партнеров, легкость общения, способность воздействовать друг на друга, эмпатию, самоуважение. Такое общение предполагает партнерство, умение слушать и слышать другого, выработку общих решений, терпимость друг к другу, умение склонить (партнера) делать то, что я хочу.

Трудности в общении могут оцениваться субъектом *субъективно и объективно*. При этом, в качестве объективного критерия выступает содержательная сторона общения, субъективная оценка актов общения, удовлетворенность потребности в коммуникации.

В практике психологического консультирования встречаются различные формы нарушений барьеров и межличностных отношений. В каждом конкретном случае перед психологом-практиком встает задача и организации осуществления психологической помощи.

Остановимся на коррекционной работе, направленной на преодоление трудностей в развитии общения, которое в силу своего основополагающего влияния на психическое развитие ребенка, может служить основой для появления трудностей в обучении, игре, повседневном поведении детей. Нередко отмечаются случаи, когда дети с агрессией, например, имеют трудности в развитии общения. В литературе

многократно отмечается, что недоразвитие общения может стать основой для низкого уровня психологической готовности детей к школе (Е.О. Смирнова, Г.И. Капчеля, Е.Е. Кравцова).

При построении коррекционной работы с детьми мы руководствовались, с одной стороны, типологией трудностей в развитии общения и, с другой стороны, условиями целенаправленного развития общения у детей дошкольного возраста (М.И. Лисина).

Вслед за многими исследователями (Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, А.Б. Кан-Калик, М.И. Силина, Е.О. Смирнова и др.) нами на разных этапах развития ребенка общение выделяется как специфическое взаимодействие (непосредственное, лицом к лицу), с помощью разнообразных средств (речевых, мимических, пантомимических). Коммуникативное воздействие партнера по общению включает обращение взрослого - педагогика, родителя к ребенку,- которое рассматривается как законченное смысловое высказывание, имеющее параметры: содержание, формы, модальность, способы обращений. Показателем способов обращения выступили доброжелательность, гибкость, аргументированность. Содержанием коммуникативного умения выступили требования и оценки. Форма обращения рассматривалась как императивная (жесткая) и оптимативная (мягкая). По параметру модальности обращения рассматривались как позитивные Или как побуждающие к действию или тормозящие действие.

Нарушения развития общения могут касаться как компонента, направленного на развитие собственно *личностных отношений*, так и компонента, отвечающего за *содержательную сторону общения*. При этом необходимо иметь в виду две глобальные сферы детского общения - общения со взрослым и со сверстником. Несмотря на их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность, каждая из этих сторон имеет свою логику развития и характеризует уровень развития общения ребенка с разных сторон. (Х.Т. Шерьяз- данова, Г.М. Касымова, 1998) [3].

Основным условием развития общения в дошкольном возрасте является *целенаправленная работа взрослого*, в которой он последовательно моделирует разные виды общения, привлекая внимание ребенка к разным его сторонам. Это же относится и к формированию общения ребенка со сверстником. Правда, при этом роль взрослого, помимо собственного общения с ребенком, состоит ещё в организации общения двух или нескольких детей. Работа по целенаправленному развитию общения у детей дошкольного возраста должна строиться с учетом, во-первых, социальной потребности ребенка и, во-вторых, быть интересной и привлекательной для ребенка. Деятельностью, в которой все вышеперечисленные факторы могут быть одновременно учтены, является *детская игра*.

Использование игры в качестве основного механизма коррекции трудностей в развитии общения дает ребенку возможность восполнить пробелы в сфере общения, с одной стороны, а с другой стороны, научиться управлять процессом общения.

В нашей коррекционной работе были использованы следующие игры.

1. *Освоение позиции ребенком на личном опыте*. Это методика является модифицированным вариантом Е.В. Субботского (1991) и заключается в следующем: ребенок в игровой ситуации исполняет роль - контролера и должен быть требовательным к окружающим — в одном случае, во втором случае он должен проявлять «ответственность за порученное дело» и в третьем случае - «безразличие». Это методика позволяла ребенку ощутить себя в роли взрослого и на практике поставить вопрос об условиях преодоления тех трудностей, так как быть контролером значило руководить, делать замечания в манере авторитарного, демократического или либерально-попустительского стилей обучения.

2. *Игры - занятия*, которые проходили в различной форме (беседа, обсуждение), направленные на *развитие общения со взрослым*. Вначале проводилось занятие в виде прослушивания магнитофонной записи различных голосов взрослых и предлагалось детям «описать» каждый голос. Затем показывали картинки взрослого человека, по мимике которого можно было определить голос взрослого человека. Такие занятия носят игровой характер и направлены на распознавание картинки и соотнесения прослушанным голосом. Это задание было разработано по аналогии методики диагностики стиля общения Х.Т. Шерьяздановой [4].

3. Сюжетно-ролевая игра «Кто в каком домике живет». Вначале вспоминали сказку «Теремок», потом переходили к обсуждению кто в каких домиках живет — какие животные как живут (работа проводится вначале словарно - нора, гнездо, будка, курятник), в каких домах живет человек (юрта, чум, вигвам, пещера, землянка), также такая игра - занятие проходит наглядно (книги с иллюстрациями) и закрепляются рисунками ребенка.

4. Игра занятие «Твоя родословная». Суть этого коррекционного приема научить ребенка рассказывать о своих предках, формировать воображение, обогащать словарный запас. Ребенок рисует схему родословной, потом производится обсуждение и каждый составляет рассказ о своей семье. Материал закрепляется через слов «семья».

Исследования, проведенные нами (1989, 1992, 1996) и сотрудниками кабинета психологической помощи детям с проблемами в развитии научно-производственного объединения «Социальная адаптация - трудовая реабилитация» (Суркова Т.И., Касымова Г.М., Ауталипова У.И.) показывают, что дошкольный период детства главный источник психического неблагополучия детей - *дисгармоническое развитие сферы общения ребенка*. Задача взрослого распознать то, в чем содержание и характер общения не соответствует возрасту, уровню и возможностям психического роста, наладить адекватный коммуникативный опыт, создать эмоционально-положительный фундамент. Это и является сутью лечения «отклонений» в психическом развитии, основной коррекции, развития навыков в обучении общению детей дошкольного возраста. Положительный эффект будет в том случае, если педагог понимает суть сложной природы общения, его многоликость. Важна, прежде всего - грань взаимоотношений между партнерами, ибо система отношений строится в игре, и отношения эти являются краеугольным камнем деятельности, которую называют психо-коррекционной. Игровые приемы, используемые педагогами, разрешают ситуацию безконфликтно и способствуют эмоциональному воздействию. Термин, который мы используем в нашей работе «коррекционная игра» предполагает наличие некоторой деятельности, которую можно считать игровой. В соответствии с определением игры, *коррекционная игра*, определяется как динамическая система межличностных отношений между взрослым и ребенком. Поэтому, коррекционная игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого. Это средство для выражения чувства, отношений и самореализации. Наши исследования позволяют сделать вывод, что для коррекционной работы надо использовать и применять определенные игровые приемы, где на первом месте стоит общение, а игровой прием является *фоном*, на котором разворачивается общение между партнерами, в нашем случае, между педагогом и ребенком-дошкольником.

1. Выготский Л. С. Собр. соч. т.5.-М, 1983
2. Выготский Л. С. Собр. соч. т. 4. -М, 1984
3. Касымова Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста: Учеб.-метод.пособие. - Алматы, 2000. -178 с.
4. Шеръязданова Х.Т. Психолог в детском саду: Учеб.пособие. - Алматы: Рауан, 1997. -56с.

Түйін

Бұл мақалада қарым-қатынасты дамытудың оңтайлы мүмкіндіктері мен жағдайларын қуру мақсатында психикалық даму динамикасын бақылау мен түзету қатар жүргізіліп мектепке дейінгі кезеңнің психодиагностикасы қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в развитии общения. Предполагаются игровые приемы для развития коммуникативной функций.

Summary

This article is considered with the preschool age psychodiagnostics in order to create the optimum opportunities and conditions for communication development.

ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

О.В. Завалишина - к.п.н., доцент кафедры психологии образования и социальных коммуникаций

В настоящее время во всем мире отмечается резкое увеличение популяции школьников, пограничной между нормой и патологией, т. е. детей, не имеющих клинических диагнозов, но демонстрирующих выраженные признаки дезадаптивного поведения и трудности обучения (G.Rourke, K.Tarjo, 1988; P.Сантана, 1996; А.В. Семенович, С.О. Умрихин, А.А. Цыганок, 2000; Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, Глозман Ж.М., 2006).

Многочисленные исследования педагогов, психологов, социологов, врачей показали, что от 15 до 30% учащихся начальных классов испытывают трудности обучения в школе, проявляющиеся в плохой успеваемости, в нарушениях поведения. К неблагоприятным проявлениям школьной дезадаптации у детей, кроме неуспешное™ в школьном обучении, относятся негативизм, трудности контактов со сверстниками или взрослыми, отказ от посещения школы, страхи, повышенная возбудимость и др.

Развитие и становление ребенка как личности не происходит без сложностей и противоречий. Процесс становления не всегда проходит гладко и зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Проблемы в обучении детей младшего школьного возраста рассматривали многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина, А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина и др.).

Речь в данном случае идет не о серьезных отклонениях от нормы, которые вовсе не позволяют обучаться в массовой школе, а о слабовыраженных, негрубых недостатках. Это непатологические формы отклонения поведения, обусловленные дефектами воспитания, эмоциональными, личностными и нейродинамическими нарушениями «пограничного уровня». Несвоевременное распознавание данных проблем, отсутствие специальных корригирующих программ приводит не только к хроническому отставанию в усвоении школьных знаний, но и к вторичным нарушениям психосоциального развития ребенка, к различным формам отклоняющегося поведения.

Разработка психокоррекционных и развивающих программ является сегодня чрезвычайно актуальным и нужным. Под психологической коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза [1, с. 22].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «процесс развития есть, в известном смысле, необратимый процесс, здесь невозможны «рекламации» - нельзя вернуть юношу в школу для «доделки», «доразвития»[2]. Поэтому так важно заметить начальные формы отклонения от хода нормального развития ребенка. Контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в учебно-воспитательных учреждениях, позволяет своевременно прибегнуть к коррекции развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, а также для дальнейшего развития учащихся, обнаруживающих особые способности.

При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях.

Л.С. Выготский считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психолого-педагогическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень [3].

Когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей, находящихся на данном этапе онтогенеза, на последующем возрастном этапе возникает необходимость в коррекционной или дополнительной развивающей работе. Можно сказать, что коррекция психического развития ребенка не является обязательной задачей психолого-педагогической деятельности взрослых. Обязательная задача - полноценное психическое и личностное развитие детей [4].

У младших школьников проявлениями дезадаптации могут быть трудности в усвоении и выполнении предъявляемых требований, низкая успеваемость, крайние формы недисциплинированности. Психологическими причинами этого может быть низкий уровень функциональной готовности - так называемая школьная незрелость, т.е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения. Школьная незрелость проявляется в низком уровне развития таких функций, как тонкая моторика, скоординированность «глаз-рука», следование образцу в деятельности и поведении и др.

Кроме того, частой причиной школьной дезадаптации служит слабое или недостаточное развитие произвольной сферы (прежде всего, неумение слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилами, развитие произвольного внимания, произвольной памяти). Именно это нарушение лежит в основе собственно учебных затруднений, плохой дисциплины, неумения самостоятельно работать в классе и дома и т.п.

Основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства - способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка. Основная задача - психолого-

педагогическая коррекция отклонений в психическом развитии ребенка (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка.

Цель и задача коррекционной работы четко очерчивают принципиальную психолого-педагогическую позицию по отношению к детям: не ребенка подгонять, корректировать под ту или иную образовательную систему, а саму эту образовательную систему корректировать в том направлении, чтобы она обеспечивала достаточно высокий уровень развития, воспитания и обучения всех детей.

Основные принципы психокоррекционной работы разработали Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей (в дошкольном детстве - игра, в младшем школьном детстве - учебная деятельность). При наличии определенных, строго продуманных условий все здоровые дети обладают способностью к развитию. При организации коррекционной работы необходимо создать условия для возникновения доверия воспитанника к воспитателю, только так у ребенка возникает желание заниматься коррекционной работой.

Развивающая и психокоррекционная работа в школе предусматривает следующие виды деятельности: активное взаимодействие психолога с детьми и взрослыми; проведение групповых занятий направленных на развитие эмоциональной сферы ребенка, адаптации к новым условиям жизни; развитие коммуникативных навыков; проведение групповых занятий для классов, направленных на развитие и коррекцию познавательных процессов.

Психологическое консультирование предусматривает следующую деятельность: консультирование детей по широкому кругу вопросов, связанных с учением, развитием, личностными особенностями; консультирование родителей по вопросам воспитания, семейных и межличностных взаимодействий; консультирование педагогов по проблемам возрастных и индивидуальных особенностей детей

В коррекционно-развивающую работу в начальной школе включают: развитие внимания младших школьников; развитие памяти; развитие мышления; развитие воображения; развитие речи; коррекцию навыков чтения у младших школьников; коррекцию поведения [5].

Основные структурные компоненты психокоррекционной работы:

1. Мотивационно-целевой блок. Необходимыми условиями организации деятельности ребенка являются четкое выделение поставленной цели, принятие и осознание ее ребенком. Основными требованиями к выделению цели выступают:

- представление цели по возможности в объективированной форме в виде образца продукта (результата) действия;
- словесное описание требуемых характеристик продукта на понятном ребенку языке.

Для обеспечения переноса успехов, достигнутых ребенком на коррекционных занятиях, необходимо поощрять самостоятельную активность и инициативность ребенка вне ситуации занятий. Важным аспектом психокоррекции является формирование у ребенка мотива преодоления трудностей и способов правильного реагирования на фрустрирующую ситуацию,

2. Операционно-регулятивный блок. Он включает планирование и контроль. Коррекция неумения планировать свою деятельность предполагает решение двух задач: формирование умения планировать деятельность по содержанию и во времени.

Контроль, выступающий в «организованной» деятельности как самоконтроль, предполагает соотнесение выполняемых действий и их результатов с заданным образцом. Предоставление ребенку «зон компетентности» для самостоятельного оценивания своей деятельности, создание ярких наглядных конфликтов между оценкой взрослого и полученным ребенком результатом способствуют развитию ориентации ребенка на образец как эталон для контроля и оценки.

Особое внимание в психокоррекционной работе с детьми должно уделяться ближайшему социальному окружению ребенка, в частности, его родителям. Важной задачей консультанта являются снятие чувства тревоги у близких ребенка, опасений за него и одновременно углубление понимания его трудностей, усиление чувствительности к потребностям ребенка. Взаимодействие психолога с родителями имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом.

Таким образом, можно сказать о том, что психокоррекционная работа крайне необходима в школе. С ее помощью можно создать оптимальные психолого-педагогических условия для развития творческого потенциала личности каждого ребенка. Психокоррекционная работа помогает преодолеть негативное

отношение к учителю, сверстникам и всему учебному процессу в целом. Если возрастные и индивидуальные возможности своевременно не реализуются, не создаются условия для формирования возрастных новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей, возникает необходимость в коррекционной или дополнительной развивающей работе. Это обеспечивает полноценное психическое и личностное развитие детей.

Коррекционная работа в начальной школе должна осуществляться по нескольким направлениям и быть связана с развитием познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, развитием мотивации обучения и «комплекса произвольности», формированием учебных навыков и интеллектуальных способностей, развитием сферы межличностных отношений ребенка.

1. *Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М., 1998. — 298 с.*
2. *Эльконин ДБ. Детская психология. - М: Педагогика, 1999. - 98 с.*
3. *Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст] /Р.В. Отарова - М.: ТЦСфера, 2000*
4. *Игумнов, С. К Психотерапия и психокоррекция детей и подростков [Текст] /С.К. Игумнов. - М., 2001.*
5. *Ануфриев С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей [Текст] / С.Н. Ануфриев, С.Н. Костромина. - М.: Осъ-89,1997*

Түйін

Бұл мақалада бастауыш сыныптарға оқушылар үлгерімнің ескерту мәселелері қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются основные подходы и принципы организации психокоррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении.

Summary

In article are considered approaches to a problem of rendering of the psychological help to children of younger school age with difficulties of training at school.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Б.К. Досумбекова-*учитель русского языка и литературы Алтайского края, Россия*

«Ученик - это не сосуд, который надо заполнить,
а факел, который надо зажечь».

Л.Г. Петерсон

Одним из наиболее важных качеств современного человека является активная мыслительная деятельность, критичность мышления, поиск нового, желание и умение приобретать знания самостоятельно.

Активизация познавательной деятельности учащихся - одна из актуальных проблем на современном уровне развития педагогической теории и практики. Педагогическая наука и школьная практика накопили немалый опыт применения методов и организационных форм, стимулирующих познавательные силы учащихся. Интерес к этой стороне обучения усилился в последние годы. В активизации процесса обучения кроются возможности преодоления обострившихся противоречий между требованиями общества и массовым опытом преподавания, между педагогической теорией и школьной практикой. Процесс познания у школьников не всегда целенаправлен, в основном, неустойчив, эпизодичен. Поэтому необходимо развивать познавательный интерес, активность школьника в различных видах его деятельности.

Успех - важнейший стимул активной деятельности человека. Ребенок, слабоуспевающий, отстающий от своих сверстников, быстро теряет интерес к учению и его познавательная активность на уроке приближается к нулевому уровню. Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьника к учению, их стремлением к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений, навыков, их активностью.

Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечении данных о современных достижениях науки и техники, показ значимости знаний, умений, навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля учащихся и т.п.

В активном восприятии и осмыслении изучаемого материала большое значение имеет умение учителя придавать этому материалу увлекательный характер, делать его живым и интересным. Основной задачей учителя является включение в изучаемый материал занимательных моментов, элементов новизны и неизвестности, что способствует развитию познавательного интереса и формированию познавательных потребностей.

Необходимо отметить, что формирование познавательного интереса к учению - важное средство повышения качества обучения. Чтобы формировать у учащихся умение самостоятельно пополнять свои знания, необходимо воспитывать у них интерес к учению, потребность в знаниях.

Одним из важнейших факторов развития интереса к учению является понимание детьми необходимости того или иного изучаемого материала. Для развития познавательного интереса к изучаемому материалу большое значение имеет методика преподавания данного предмета. Поэтому перед тем как приступить к изучению какой-нибудь темы, учитель много времени должен уделить поискам активных форм и методов обучения.

Заставить учиться нельзя, учебой надо увлечь. И это совершенно справедливо. Настоящее сотрудничество учителя и ученика возможно лишь при условии, что ученик будет хотеть делать то, что желает учитель. Чтобы активизировать познавательную деятельность детей, надо привнести элемент занимательности как в содержание, так и в форму работы.

Познавательная деятельность развивает логическое мышление, внимание, память, речь, воображение, поддерживает интерес к обучению. Все эти процессы взаимосвязаны. Многие педагоги используют в учебном процессе различные методические приемы: дидактические игры, игровые моменты работу со словарями и схемами, ввод интеграции и т.д. Игра - это "дитя труда". Ребенок, наблюдая за деятельностью взрослых, переносит ее в игру. Игра для школьников - любимая форма деятельности. В игре, осваивая игровые роли, дети обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых условиях.

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

Высоко оценивая значение игры, В.А. Сухомлинский писал: "Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности".

В дидактических играх ребенок сравнивает, наблюдает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения. Однако

не всякая игра имеет существенное образовательное и воспитательное значение, а лишь та, которая приобретает характер познавательной деятельности. Дидактическая игра обучающего характера сближает новую, познавательную деятельность ребенка с уже привычной для него, облегчая переход от игры к серьезной умственной работе.

Познавательные игры дают возможность решать сразу целый ряд задач обучения и воспитания. Во-первых, они таят огромные возможности для расширения объема информации, получаемой детьми в ходе обучения, и стимулируют важный процесс - переход от любопытства к любознательности. Во-вторых, являются прекрасным средством развития интеллектуальных творческих способностей. В-третьих, снижают психические и физические нагрузки. В познавательных играх нет прямого обучения. Они всегда связаны с положительными эмоциями, чего нельзя порой сказать о непосредственном обучении. Познавательная игра - не только наиболее доступная форма обучения, но и, что очень важно, наиболее желаемая ребенком. В игре дети готовы учиться сколько угодно, практически не уставая и обогащаясь эмоционально. В-четвертых, в познавательных играх всегда эффективно создается зона ближайшего развития, возможность подготовить сознание для восприятия нового.

0. С. Газман выделяет следующие требования, предъявляемые к использованию познавательных игр:

1. Игра должна соответствовать имеющимся у детей знаниям. Задачи, для решения которых у детей нет никаких знаний, не вызовут интереса и желания их решать. Слишком трудные задачи могут отпугнуть ребенка. Здесь особенно важно соблюдать возрастной подход и принцип перехода от простого к сложному. Только в этом случае игра будет носить развивающий характер.

2. Интерес к играм, требующим напряженной мыслительной работы, есть далеко не у всех детей, поэтому предлагать такие игры следует тактично, постепенно, не оказывая давления, чтобы игра не воспринималась как преднамеренное обучение. Игровые ситуации используются главным образом для того, чтобы дети хорошо понимали смысл задачи. Отдельные игровые элементы включаются как надежные стимулы интереса к учению, выполнению конкретного учебного задания. Загадочные названия дидактических игр помогают мобилизовать внимание детей, меньше утомляют, создают положительные эмоции на уроке и способствуют прочному усвоению знаний. Но ценность дидактической игры необходимо определять не по тому, какую реакцию она вызывает со стороны детей, а надо учитывать, насколько она эффективно помогает решать учебную задачу применительно к каждому ученику.

Использование дидактических игр приносит хорошие результаты, если игра полностью соответствует целям и задачам урока и в ней принимают активное участие все дети. Играя с увлечением, они лучше усваивают материал, не устают и не теряют интереса. В процессе игры у детей формируются общие учебные умения и навыки, в частности умения контроля и самоконтроля, формируются такие черты характера, как взаимопонимание, ответственность, честность.

Познавательный интерес — высший стимул всего учебного процесса, средство активизации познавательной деятельности учащихся. Разнообразие эффективных приемов пробуждает у детей интерес и положительное отношение не только к результатам, но и самому процессу обучения, к учителю, уверенность в преодолении трудностей. Становление познавательных интересов учащихся, воспитание активного отношения к труду происходит, прежде всего, на уроке. Необходимо активизировать познавательную деятельность учащихся и повышать интерес к учению на каждом этапе любого урока, употребляя для этого различные методы, формы и виды работы: дифференцированный подход к детям, индивидуальную работу на уроке, различный дидактический, иллюстрационный, раздаточный материал, технические средства обучения и другие.

Принципиально важно, чтобы дети на каждом уроке переживали радость открытия, чтобы у них формировалась вера в свои силы и познавательный интерес. Интерес и успешность обучения - вот те основные параметры, которые определяют полноценное интеллектуальное и физиологическое развитие, а

значит, и качество работы учителя.

1. Баранов М.Г. «Обучение русскому языку в 5-х классах». - М.: «Просвещение», 1982.
2. Курдюмова Ф. «Методическое руководство». - М.: «Просвещение», 1985.
3. «Русский язык и литература в казахской школе», №4, 2009 г.
4. «Русский язык и литература в казахской школе», №6, 2008 г.

Түйін

Мақалада оқушылардың танымдық және ойнау іс-әрекетін белсендірудегі ойын түрлерімен ойын тәсілдерін қолданудың маңыздылығы қарастырылады. Танымдық ойын түрлерін оқу үрдісінде қолданудың негізгі талаптары көрсетіледі.

Резюме

В статье рассматриваются ролевые игры и игровых приемов для активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся сформированы основные требования к применению познавательных игр в учебном процессе.

Summary

In the article the role of games and game receptions for activization of informative and cognitive activity of pupils is considered. The main requirements to application of informative games are formulated.

ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

**Г.С. Оразаева - к.п.и., доцент,
С.Сабилова - магистрант КазГосЖенПУ**

Приоритетным направлением в реформировании системы специального образования, а в частности в логопедии принадлежит внедрению новых технологий в работе с детьми, имеющими речевые нарушения. На современном этапе потребность применения новых эффективных приемов в проведении фронтальных логопедических занятий.

Известно, нарушение речи задерживает развитие ребенка, затрудняя усвоение образовательных программ, подготовку к обучению в школе, социальную адаптацию и интеграцию личности в социуме. В этой связи, новые технологии, включенные в логопедическую работу, подразумевают то самое необходимое, которое может помочь детям подготовиться к обучению в школе, приобрести необходимые им коммуникативные, интерактивные и социально-перцептивные навыки.

Этим новым может послужить инновационная педагогическая технология по развитию мелкой моторики у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Цель нашей статьи показать, каким образом, и какие игры можно использовать в логопедической практике по развитию мелкой моторики рук.

Изучение логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме речевых расстройств у детей позволили нам предложить дополнение к работе по развитию мелкой моторики рук.

Известен факт тесной взаимосвязи тонкой моторики руки и речи. От кончиков пальцев «образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли», «кисточки способностей и дарований детей находятся на кончиках их пальцев». Эти слова В.А. Сухомлинского ярко раскрывают роль и значимость мелкой моторики рук в формировании полноценной речи [1].

По мнению М.М. Кольцовой, уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук: если развитие движений пальцев соответствует возрасту ребенка, то и речевое развитие его будет в пределах нормы; если же развитие движений пальцев отстает, задерживается и развитие речи. М.М. Кольцова отмечает, что есть все основания рассматривать кисть руки как «орган речи» - такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения, двигательную проекционную область кисти руки можно считать еще одной речевой зоной мозга [2].

У большинства детей дошкольного возраста с нарушением речи специальными исследованиями выявлена недостаточная сформированность моторных функций (М.М. Кольцова, Н.Н. Новикова, Н.А. Берштейн, В.Н. Бехтерев, М.В. Антропова, Н.А. Рокотова, Е.К. Бережная) [3], именно поэтому проблема развития мелкой моторики остается одной из актуальных в логопедии.

Известно, что логопедические занятия по формированию компонентов речи и неречевых процессов у детей дошкольного возраста носят игровой, занимательный характер и преследует цель формирования прочных и устойчивых коммуникативных умений и навыков.

Именно игра приобретает в коррекционно-педагогическом процессе воспитания и обучения детей

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3(34) 2013 ж.
дошкольного возраста с речевыми нарушениями особое значение, поскольку наряду с предметно-практической деятельностью она становится хорошей основой для формирования полноценной речи, развития неречевых функций

Изучив возможности применения игр в логопедической практике, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день логопед в своей деятельности руководствуется не только использованием традиционных игр. Новые инновационные подходы позволили определить следующие игры, получившие популярность в коррекционно-педагогической работе. Это внедрение таких игровых форм работы, как тесто-пластика, песочная терапия, казахские народные игры, игры, заимствованные из методики Монтессори и др. Раскроем подробнее, значение, необходимость и возможность внедрения этих инновационных технологий.

В последнее время логопеды-практики в своей работе стали использовать для развития мелкой моторики рук, особенно в дошкольном возрасте «Тестопластику» [4].

Соленое тесто - материал экологически чистый, безвредный, практически не оставляет грязи, приятен для рук и дает такие возможности при лепке, которых нет при работе с пластилином или другими ----- 57 мягкими материалами. Занятия с детьми лепкой с натуральным материалом - тестом, способствует не только развитию мелкой моторики, но и оказывает терапевтическое воздействие на организм ребенка, так как тесто имеет более мягкую текстуру, более приятно на ощупь, теплое и податливое для детских рук.

В процессе занятий тестопластикой развивается мелкая моторика, формируются все психические процессы, развиваются художественно-творческие способности и положительно-эмоциональное восприятие окружающего мира.

Помимо этого в процессе работы с тестом, стало возможным работать и над речевыми функциями: звукопроизношением, лексическим строем, грамматическим строем, связной речью.

В качестве примера приведем следующие упражнения.

Упражнение 1. «Шарик»: возьмем кусочек теста и круговыми движениями покатаем его между ладонями. Если шарик расплющить, получится лепешка.

Капля также получается из шарика. Защищаем шарик с одного конца и потянем. Затем, поворачивая шарик, продолжаем вытягивать носик.

Упражнение 2. «Колбаска»: покатаем кусочек теста между ладонями движениями вперед-назад.

Упражнение 3. «Конус»: катаем колбаску, надавливая на один из ее концов сильнее, чем на другой, получится морковь-конус.

Упражнение 4. «Лента»: колбаску покатаем карандашом, - получится лента (чтобы тесто не прилипло, и карандаш и рабочую доску, на которой раскатывается лента, нужно чуть смочить растительным маслом) или расплющить колбаску в пальцах или прямо на изделии.

Упражнение 5. «Пластина»: катаем скалкой, кусок теста по доске получаем пластину. И скалка, и доска должны быть смазаны растительным маслом. Сделать это можно тряпочкой, которая лежит на рабочем столе.

Работая с тестом, становится возможным делать элементы букв, буквы из теста. При этом дается задание ребенку «долепи букву и произнеси звук», « произнеси сам», «произнеси отраженно», «соедини две буквы, какой слог получился, произнеси» и т.п.

Раскроем следующую инновационную технологию, которую также достаточно эффективно применяют в работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Это «Песочная терапия».

Сам принцип терапии песком был предложен еще Карлом Густавом Юнгом психотерапевтом, основателем аналитической психотерапии.

Песок обладает свойством пропускать воду. В связи с этим специалисты утверждают, что он поглощает негативную психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует эмоциональное состояние. Так или иначе, наблюдения и опыт показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, это делает прекрасным средством для «заботы о душе».

Основополагающая идея песочной терапии сформулирована так: «Игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм с помощью перенесения вовне, на плоскость песочницы, фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями» [5].

Коррекционно-педагогический процесс с детьми, имеющими речевые нарушения, предполагает комплексный подход к преодолению речевого дефекта. Все задачи на логопедическом занятии решались с использованием нового приема работы «песочной терапии». Как показывает опыт работы, систематическое использование песочной терапии оказывает благотворное влияние на двигательные навыки детей, состояние лексико-грамматической стороны речи, связной речи.

Интерес к игре с песком способствует развитию в детях потребности в речи, в активном использовании вербальных средств общения, эмпатии, мелкой моторики рук, что немаловажно в работе с детьми,

имеющими двигательные нарушения.

Другим интересным направлением работы по развитию мелкой моторики руки у детей с речевыми нарушениями является использование казахских народных игр в логопедической практике [6].

Опыт народной педагогики и современные достижения психологической, педагогической наук дают основание определить перспективы решения проблемы воспитания, обучения и развития детей с помощью использования казахских народных игр.

Народная игра, методически грамотно спланированная, отвечающая предъявляемым к ее организации и содержанию требованиям, должна занять одно из ведущих мест в работе с детьми, не оценимо значение игры, как средства коррекции и развития речи.

Несмотря на имеющийся воспитательный, обучающий, развивающий, потенциал казахских игр, они совершенно необоснованно оказываются практически невостребованными в практике работы.

Казахская народная игра или элемент казахской народной игры, методически правильно отобранный, в соответствии с целями и задачами конкретного занятия предполагает разработку, дополнение ее содержания, с помощью специальных приемов работы, она может применяться с постепенным усложнением или облегчением в зависимости от уровня психического и речевого развития детей.

Вызывает интерес возможности развития мелкой моторики рук у детей с речевыми нарушениями с применением элементов методики М.Монтессори. Необходимо отметить, что нами были выявлены лишь несколько работ к использованию элементов методики М.Монтессори в логопедической практике [7]. Однако, конкретных методических указаний: к какой группе наиболее приемлемы данные упражнения, на каком этапе, каким образом, молено продолжить работу в домашних условиях, нами обнаружено не было. Тем ни менее, можно отчетливо проследить возможности развития мелкой моторики, через применения таких игр, как «Игра с водой», которая проводится в тазике с водой. Взрослый предлагает опустить кисти рук в воду, сжать пальцы в кулак («поймать капельки»), затем стряхивать водичку, энергичным движением раскрывая ладонь над тазиком.

Усложнение игры происходит за счет использования тазиков с холодной и теплой водой, побуждения ребенка доставать со дна «бассейна» детали геометрических форм (захват щепотью, двумя пальцами). Игра «Солим щи (салат, картошку)» используется с целью активизации мышечных ощущений, рекомендуется проводить эту игру в мисочке с гречневой крупой или рисом.

Логопедические занятия с детьми с использованием тестопластики, песочной терапии, казахских народных игр, элементов методики Монтессори и др. позволяют развивать ручной праксис, речь и творческие задатки детей, самоутверждаться, проявляя индивидуальность и получать результат своего художественного творчества.

Дети овладевают основными формообразующими движениями, способами и приемами работы с песком, тестом и др., что является базой для последующего усложнения материала.

В процессе деятельности формируется отношение ребенка к самому себе: развивается и укрепляется уверенность в себе, активность, инициативность; отношение ребенка к сверстникам: воспитывается доброжелательность, уважение к правам других; отношение ребенка к взрослому: развивается заинтересованность во взрослом, как в партнере по деятельности. Ребенок имеет возможность дать выход своим чувствам и обрести душевное равновесие.

Говоря о конкретных задачах, через использование тестопластики, песочной терапии, казахских народных игр, элементов методики Монтессори на логопедическом занятии будут решаться в комплексе обучающая задача: ознакомление детей с доступным их возрасту видом ручного труда; развивающая задача: развитие мелкой моторики рук, развитие речи, коммуникативных навыков, развитие творческой активности детей; воспитательная задача: формирование положительно-эмоционального восприятия окружающего мира, воспитание интереса к ручному труду, доброжелательность, уважение к правам других детей.

Целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по формированию мелкой моторики на занятиях с использованием всех вышеперечисленных игровых приемов способствует не только развитию моторики пальцев рук и речевых процессов, но так же и познавательной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, традиционно проводимая работа по развитию мелкой моторики, на наш взгляд, оказывается недостаточной и во многом снижает эффективность логопедической работы по преодолению нарушений мелкой моторики, имеющих место у детей с тяжелыми нарушениями речи, эффективным на наш взгляд, является дополнение логопедической практики новыми инновационными технологиями.

1. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. - М.: Политиздат., 1973. -360 с.
2. Кольцова М.М. *Ребенок учится говорить*, - М., 1973. -175 с.
3. *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно- методическое пособие/ Под общ. ред. Т.В.Волосовец*. - М.: Инст. общегуманитарных исследований, 2002. -256 с.
4. Бернштейн В.И. *Очерки по физиологии движений и физиологии активности*. - М.: Медгиз, 1966.
5. Хананова И. *Соленое тесто*. - М., 2007.
6. Оразаева Г. С., Кулинич Т.Н. *Применение песочной терапии в логопедической работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи Вестник. Серия «Специальная педагогика»*. - Алматы: КазНПУ им. Абая, 2008
7. Омирбекова К.К., Оразаева Г.С. *Учебно-методическое пособие «Казахские народные игры на логопедических занятиях»*. Алматы: «Нур-Принт», 2009
8. *Метод научной педагогики Марии Монтессори / Сост. и ред. проф. З.Н. Борисова, доц. Р. А.*

Семерникова. - К, 1993.

Түйін

Мақалада сейлеу тілінде бузылыстары бар балалармен логопедиялық жұмыс барысында қолдың ұсақ моторикасын дамытуға бағытталған ойыш түрлері қарастырылған.

Резюме

В статье описываются возможности использования разнообразных игр на логопедическом занятии с целью развития мелкой моторики рук.

Summary

The article presents the opportunities of using games with children of under school age in logopedic lessons.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Г.Н. Касымжанова - НИЦП КП магистрант КазГосЖенПУ

Взаимодействие личности, семьи, школы, общества становятся сегодня глобальной, общемировой проблемой.

Современная семья представляет собой сложную по структуре и достаточно устойчивую систему, которая создает специфическую атмосферу жизнедеятельности людей, формирует нормы взаимоотношений и поведения растущего человека. Все эти положения сохраняются и в специальной педагогике.

Конструируя определенный социально-психологический климат жизни ребенка, в том числе с ограниченными возможностями, семья во многом определяет развитие его личности в настоящем и будущем. Как фактор социализации семья занимает значительно более высокий ранг, чем школа или другие социальные институты формирования личности. Семья, имеющая ребенка с ограниченными возможностями, имеет перед собой более сложные функции. Например, функция социализации и реабилитации. Параллельно с педагогом родитель работает над восстановлением психофизического и социального статуса своего особого ребенка, включения его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей и др.

В настоящее время наблюдается острая необходимость разъяснения семье ее значимости в развитии ребенка с ограниченными возможностями. Каждый педагог, в силу имеющихся у него профессиональных знаний и педагогического опыта, обязан оказывать помощь родителям в развитии и воспитании детей, их интеграции и социально-культурной адаптации.

Ребенок с нарушением в развитии для большинства семей является трагедией. Вопросы воспитания и обучения детей с аномалиями в развитии нашли отражение в работах психологов, педагогов, психиатров (Ж.И. Намазбаева, Р.А. Сулейменова, А.К. Ерсарина, Б.С. Халыкова, О.Б. Карелина и др. [1]). Семьи, имеющие детей с нарушениями в развитии, характеризуются собственной спецификой. Источниками проблем для них являются растерянность из-за полной или частичной беспомощности ребенка; замешательство, вызванное непредсказуемостью поведения; негативные установки в обществе относительно людей с ограниченными возможностями.

Исследования родительского отношения к детям с ограниченными возможностями исследователя Кудайбергеновой С.К. показали, что родительское отношение к ребенку с ограниченными возможностями своеобразно. Это проявляется в эмоциональном, когнитивном, поведенческом компонентах и ведет к особой социальной ситуации развития ребенка с нарушениями [2]. Эффективность педагогической деятельности учителя специальной (коррекционной) школы в работе с детьми с ограниченными возможностями развития будет действительна, если будет решена одна из наиболее сложных проблем - устранение различия в позициях педагогов и родителей по вопросам воспитания ребенка с ограниченными возможностями. Замечено, родители нередко отстраняются от работы с ребенком, так как не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями, как правило, они испытывают трудности от того, что не могут найти свободного времени для занятий с ребенком дома. Кроме того, отсутствие систематической связи педагога и семьи лишает учителя-дефектолога возможности быть достаточно информированными о ходе развития, его достижениях и неудачах детей в повседневных жизненных ситуациях.

Осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы. Создание единого пространства развития ребенка невозможно, если усилия учителя-дефектолога и родителей будут осуществляться независимо друг от друга и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений.

Важным аспектом является разработка мер коррекции родительско-детских отношений в связи с наличием у членов семей, в которых воспитывается ребенок с ограниченными возможностями, личностных нарушений. Выстраиванием системы коррекционных мероприятий, учитывающих выявленные особенности личностных нарушений у родителей детей с ограниченными возможностями занимались такие исследователи, как В.В. Ткачева. Ею разработаны конкретные методы исправления имеющихся недостатков в родительско-детских взаимоотношениях. Для практического решения проблем семьи, воспитывающего ребенка с ограниченными возможностями, необходима разработка стратегий, направленных на реализацию социально-педагогической помощи семьям данной категории. Однако, эти стратегии нельзя определить, не изучив качественных характеристик семей, имеющих детей с отклонениями в развитии, с точки зрения выявления условий внутри семьи, необходимых для полноценного формирования личности ребенка с ограниченными возможностями.

Для оказания индивидуальной помощи семье, а через нее детям, необходима качественная мультидисциплинарная диагностика семьи и моделей семейного воспитания. Неправильное воспитание в семье может провоцировать появления патологических отклонений в формировании личности и характера ребенка. Именно семья создает условия для развития и восстановления способностей, исправления и компенсации нарушенных функций организма человека, подготовки детей к самостоятельной жизни, профессиональной ориентации.

Изучение вопроса включения родителей детей с нарушениями в развитии в коррекционный процесс на современном этапе, выявило ее неудовлетворительное состояние.

Педагоги-дефектологи и родители в большинстве своем не всегда понимают значение обязательной и регулярной связи в процессе коррекционной работы. По их мнению, достаточно эпизодических встреч, посвященных главным образом информации со стороны педагога о ходе работы с ребенком.

По наблюдениям, родители привлекаются к подготовке утренников, праздников крайне нерегулярно, не целенаправленно ведется пропаганда коррекционных занятий.

Наиболее распространенные формы работы, используемые для взаимосвязи с родителями это: беседы, «уголки для родителей», родительские собрания и другие, которые не требуют обратной связи, в чем виден основной недочет в работе с родителями.

Любая информация должна предполагать именно обратную связь, что и будет способствовать повышению ответственности родителей за выполнение полученного задания, а в дальнейшем повышению активности в выполнении заданий, правильности, а в итоге к выработке заинтересованности участия исправления отклоняющегося развития у ребенка, что станет ступенью в формировании осознанного желания включиться в коррекционный процесс.

Роль родителей в коррекционной работе предусматривает следующее:

1. Помочь ребенку в выполнении домашних заданий, приучая его к аккуратности.
2. Помочь в выполнении заданий, данных педагогом-дефектологом.
3. Учить наблюдать, слушать, рассуждать, четко и ясно выражать свои мысли.
4. Совместно с педагогами работать над развитием речевых и неречевых функций детей,

воспитывать любовь и потребность к знаниям, формировать трудолюбие, усидчивость, самостоятельность в выполнении заданий, чувство коллективизма, уважение к труду взрослых, любовь к природе родного края, к Родине, к национальным традициям.

Проанализировав литературные источники и практическую работу по взаимодействию педагога-дефектолога и родителей, нами были определены основные формы взаимодействия.

1. Беседы с интересным содержанием в свободной форме. Цель беседы установить близкий взаимный контакт педагога и родителей, заинтересовать, повысить мотивацию родителей, имеющей ребенка с нарушениями развития.

2. Показ диафильмов с сюжетом занимательных жизненных историй о людях с нарушениями в развитии. Сюжет отображает, что при отсутствии коррекционной работы у человека появляются вторичные нарушения, психические отклонения и это порой приводит к жалкому существованию в жизни, и наоборот каких высот добились люди в своей жизни, после активной коррекционной работы. Цель, преследуемая педагогом: мотивировать родителей к активному участию в коррекционном процессе.

3. Круглые столы с родителями, когда любой родитель может задать вопросы, как специалистам, так и родителям по вопросам воспитания детей.

4. Активное участие в жизни той организации, в которой находится ребенок с ограниченными возможностями. Видя, чем живет ребенок, что от него требуют педагоги, занимая активную социальную позицию, участвуя в школьных мероприятиях, тем самым создается атмосфера близкого контакта школы

и родителя.

5. Семинары для родителей, которые помогают просвещать родителей по узким вопросам воспитания детей с ограниченными возможностями, особенностям психофизического развития и др.

6. Родительские школы позволяют решать насущные проблемы своих детей, приглашать специалистов извне, что тоже, в свою очередь, будет способствовать просвещению родителей.

7. Тренинги, семинары-практикумы для родителей дадут возможность применить полученные знания в обучающей атмосфере

8. Тематические выставки помогают родителям найти пути для расширения, уточнения и активизации знаний детей об окружающем, научить их быть любознательными, наблюдательными, связно, красочно, грамматически правильно рассказать обо всем увиденном, услышанном, пережитом.

9. Практические задания для родители позволяют родителю непосредственно включиться в коррекционно-образовательный процесс. В качестве примера выполнения некоторых увлекательных заданий и видов работы с родителями и их детьми, приведем ряд заданий, направленных на развитие мелкой моторики рук:

Упражнение 1. «Шарик»: возьмем кусочек пластилина и круговыми движениями покатаем его между ладонями. Если шарик расплющить, получится лепешка. Капля также получится из шарика. Защищаем шарик с одного конца и потянем. Затем, поворачивая шарик, продолжаем вытягивать носик.

Упражнение 2. «Колбаска»: покатаем кусочек пластилина между ладонями движениями вперед-назад.

Упражнение 3. «Конус»: катая колбаску, надавливать на один из ее концов сильнее, чем на другой, получится морковь-конус.

Абсолютно бесспорно, семья является важнейшей развивающей средой для ребенка. В семье происходит становление физической, эмоциональной, познавательной, первичной социализации. Ребенок с ограниченными возможностями требует повышение родительской компетентности, установление партнерских отношений, организации правильного обучения и воспитания детей в семье. При этом педагог и родители, руководствуясь принципами единого подхода в воспитании и обучении детей, постоянно обмениваются опытом, внедряя в практику наиболее ценные, передовые приемы. Для достижения данной цели необходимо целенаправленно проводить с родителями работу, которая может варьировать в зависимости от конкретных проблем. Приобретенные знания помогут родителям глубже познакомиться с проблемами своего ребёнка, подкрепить интуитивные знания практикой, разрешить сложные ситуации.

Такая организация коррекционной работы позволяет не только успешно осуществлять коррекцию нарушений у детей, но и обеспечивает успешное овладение ими учебной деятельностью.

Таким образом, в работе с родителями необходимо придерживаться следующего: раннее начало специально организованной коррекционной работы по предупреждению и преодолению отставания в развитии, с обязательным привлечением на ранних этапах работы родителей.

Необходимо расширение эмоционально окрашенных речевых и неречевых контактов между детьми и родителями в домашних условиях, удовлетворение потребностей каждого ребенка в неформальном общении со взрослыми.

Педагогу необходимо активизировать работу по применению различных форм работы с родителями(обучающие семинары-тренинги, беседы, показ занятий, консультирование родителей по вопросам применения различных приемов работы в домашних условиях и т.д.).

Родители должны создавать условия для раскрытия имеющихся потенциальных возможностей детей с помощью педагога; обеспечить возможности для приобретения опыта взаимодействия со сверстниками, взрослыми, предметами, объектами окружающей действительности, моделирования различных социальных ситуаций и отношений; под руководством педагога должны стимулировать развития самостоятельности и инициативы детей.

1. *Раннее развитие ребенка (Советы и рекомендации для родителей). Центр САТР. Составители: А.К.Ерсарина, О.Б. Карелина Б.С. Хстыкова. -Алматы, 2008*

2. *Кудайбергенова С. К. Исследование родительского отношения к детям с ограниченными возможностями. Автореферат. - Алматы, 2009.*

Түйін

Бұл мақалада арнайы (түзету) мектебі жағдайында отбасымен жұмысты ұйымдастыру, педагог және ата-ананың негізгі қарым-қатынас формалары қарастырылған.

Резюме

В статье представлена организация работы с семьей в условиях специальной (коррекционной) школы, основные формы взаимодействия педагога и родителей.

Summary

In this article the specificity of the organizational work with parents who have children with special needs is presented.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА НА УРОКАХ СТОЛЯРНОГО ДЕЛА

А.Н. Ягусевич - педагог СКШИН№5

Одним из приоритетных направлений специального (коррекционного) обучения детей с отклонениями в развитии наряду с общим образованием является обеспечение для них реальной возможности получения трудовой подготовки.

Задача трудового воспитания и обучения играет главную роль во всей системе коррекционной работы с детьми вспомогательной школы. Основная задача этого важного раздела работы - выработка и совершенствование трудовых навыков, воспитания необходимых установок поведения, личностных качеств, которые дадут возможность этим детям после окончания обучения материально обеспечивать себя, жить в коллективе, по возможности социально адаптироваться в обществе.

В условиях рыночной экономики с ее жесткими требованиями к обще трудовым и профессиональным качествам работника неоспоримые преимущества получают те, кто приучен трудиться добросовестно, выполнять любую работу качественно и в срок, обладает для этого требуемыми знаниями и навыками. Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии, как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Но ему нужна особая помощь в развитии своих способностей к трудовой деятельности и реализации своих прав на нее с обоюдной пользой для себя и окружающих.

Цель педагогической деятельности - формирование свободной социально-компетентной личности, способной к саморазвитию и самореализации с использованием системного личностно-ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания.

Цель индивидуальной педагогической деятельности - подготовить школьников к самостоятельному выполнению несложных видов работ квалифицированного труда в условиях современного производства.

Эта цель достигается решением ряда **задач**:

- коррекция и компенсация средствами трудового обучения недостатков физического и умственного развития;
- вырабатывать у учащихся специальные трудовые навыки
- воспитание мотивированного жизненно-заинтересованного отношения к труду
- формирование соответствующих качеств личности (умения работать в коллективе, чувства самостоятельности, самоуверждения, ответственности);
- подготовка к производительному труду, которая позволяет окончившим школу работать на производстве
- активно способствовать духовному росту и эстетическому развитию учащихся, развивать творческие способности

1. Проектирование образовательного процесса

При подготовке к урокам учитываю 3 этапа - диагностика, прогнозирование, проектирование. Реализация алгоритма начинается с диагностирования конкретных условий. Провожу **диагностику** всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости, структуры урока, а также внимательный анализ всех затрат времени в учебном процессе на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений.

Современная технология **прогнозирования** позволяет выводить количественный показатель эффективности урока следующим способом. Объем знаний (умений), формирование которых составляет цель урока, принимается за 100%. Влияние препятствующих факторов, естественно, снижает этот идеальный показатель. Величина потерь вычитается из идеального результата и определяет реальный показатель эффективности урока по задуманной педагогом схеме.

При проектировании урока использую системный подход, который рассматривает каждый объект, как целое, имеющее определенную структуру и состоящее из определенного числа взаимосвязанных компонентов:

- характеристика темы

• система целей (триединая дидактическая цель), включающая образовательный аспект, воспитательный аспект, развивающий аспект+ коррекционный аспект.

- тип урока
- структура урока
- формы познавательной деятельности
- методы и средства обучения
- система контроля

Методы, формы и средства обучения проектирую таким образом, чтобы они были адекватными тем целям, для достижения которых они были применены. Применяемые формы познавательной деятельности - групповая и индивидуальная, метод обучения - объяснительно-иллюстративный, средства обучения - наглядные (опорные карты, таблицы, изделия), раздаточный материал.

Системный подход позволяет рассматривать конкретный урок в системе других уроков по каждой теме. Урок проектирую как систему моделей: изучение нового материала, формирование умений и навыков, закрепление и развитие знаний, умений и навыков.

В системном аспекте контроль рассматриваю как внешний контроль (контроль учителя), взаимоконтроль, самоконтроль. При оценивании практических работ учитываю технико-экономические требования - качество выполненной работы, затраты времени, соблюдение технологий, соблюдение правил безопасности труда и санитарно-гигиенических требований.

По данному направлению делюсь опытом работы с коллегами при проведении открытых уроков (Мастер-классы), на МО учителей трудового обучения («Методика составления проекта урока», «Конструирование современного урока» Контроль знаний и умений»),

2. Создание условий для развития каждого обучающегося.

1. С целью создания комфортного микроклимата уроки конструирую в рамках личностно-ориентированного обучения.

1. Использую субъектный опыт ученика:

- применяю разнообразный дидактический материал;
- использую разные источники сообщения информации;
- инициирую выполнение учениками заданий проблемных, внутренне неоднородных;
- стимулирую учащихся к выбору материала в соответствии с их личными потребностями (выбор типа изделия);

• применяю индивидуальные опорные карты, плакаты, технологические карты.

3. Придаю уважительный характер педагогического общения на уроке:

• уважительное и внимательное выслушивание отвечающего, не зависимо от уровня его успеваемости;

- обращение к ученику по имени;
- беседа с учеником не с высоко, а глаза в глаза;
- поддержка учеников улыбкой.

4. Активизирую способы учебной работы:

- стимулирую учеников к применению разнообразных способов учебной работы;
- обсуждаю с учениками наиболее рациональные способы;
- выявляю наиболее личностно-значимые способы сложившихся у учеников;
- оцениваю не только результат, но и процесс выполнения задания.

5. Стараюсь проявлять гибкость в своей работе на уроке:

• организовывать атмосферу включенности каждого ученика в работу класса;

• предоставлять детям возможности проявить избирательность к видам работы, характеру учебного материала, темпу выполнения заданий на уроке;

• создавать условия позволяющих каждому ученику быть активным, самостоятельным (не боясь ошибиться, получить плохую отметку - использование памятки самооценки);

• проявлять свою отзывчивость к эмоциям ученика (не прерывать радостные восклицания, спокойный разговор по поводу обсуждаемой темы, снимать негативные реакции);

• оказывать помощь детям не успевающим за темпом работы класса, испытывающим неудовлетворенность оценкой их работы.

6. Использую на уроках средства активизации учения:

• поддерживаю, укрепляю и развиваю положительную мотивацию;

• стараюсь способствовать сокращению времени и объема готовых знаний и стимулирую самостоятельную учебно-профессиональную деятельность;

- стараюсь обеспечивать формирование и совершенствование учебных умений по переработке информации и самоорганизации практической деятельности и развития волевой сферы по достижению учебно-познавательной цели, самооценку действий;
- предоставляю возможность для коллективного делового общения; способствую созданию внутреннего комфорта.

Для проведения уроков по столярному делу имеются все необходимые инструменты и материалы, установлены деревообрабатывающие станки. Для более эффективного усвоения учебного материала имеются образцы поделок и оформлены стенды с таблицами.

В столярной мастерской имеются инструкции по охране труда при работе на сверлильном, токарном, фуговально-пильном, заточном, лобзиковым, ленточно-пильном станках. Выполняются санитарно-гигиенические требования к организации трудового обучения учащихся 5-9 классов. Оформлены плакаты по технике безопасности при работе ручными столярными инструментами, правила поведения в учебной мастерской. Есть медицинская аптечка, порошковый огнетушитель, план эвакуации при возникновении пожара. Режим проветривания и освещенности кабинета соблюдается, вентиляция в мастерской находится в рабочем состоянии.

Материально-техническая база столярной мастерской позволяет в полном объеме выполнять требования образовательных стандартов учебной программы. За последние годы приобретены новые станки, верстаки, современные инструменты. Работать в мастерских, как учителю, так и учащимся комфортно, удобно, безопасно. Задача, стоящая передо мной сегодня - это сохранить и преумножить достигнутое, чтобы ещё долгие годы оборудование, установленное в мастерских, служило на благо обучения и воспитания молодого поколения.

II. На этапе инновационных изменений возникает потребность в корректировке традиционных целей и задач трудового обучения и воспитания. Содержание учебной работы должно в точности соответствовать рамкам образовательной программы и в тоже время нести дополнительную нагрузку, а именно: активно способствовать духовному росту и эстетическому развитию учащихся, вырабатывать у них специальные трудовые навыки, развивать творческие способности и решать комплексные коррекционные задачи.

III./? **рамках курса выделена группа ребят**, одаренных по данному направлению. Для развития творческого мышления и умения читать чертежи, я беру старые журналы «Техника молодежи» и «Моделист конструктор». По самостоятельному выбору, ученики определяют тип модели для дальнейшей работы. Затем с моей помощью, дети начинают переводить масштабы моделей и делают раскройку заготовок. Преимущество данной методики в том что, у ребят развивается логика мышления, моторика пальцев рук и коллективный метод работы. Крупные модели, как правило, выполняются двумя-четырьмя учениками. В процессе работы над моделями дети применяют все навыки по обработке древесины: пилении, строгание, долбление гнезд, запиловку шипов, подгонка и шпатлевание, шлифование и покраска.

Ключевыми понятиями, характеризующими сущность воспитательной системы класса, являются «Индивидуальность», «Самостоятельность», «Доброта», «Творчество», «Активность», «Коллектив», которые одновременно выполняют роль принципов строящейся системы и жизнедеятельности классного сообщества.

1. Профориентацию;
2. Гражданственность, патриотизм;
3. Духовно-нравственное развитие, воспитание нравственной личности;
4. Эстетическое и культурное развитие;
5. Сохранение и укрепление здоровья, формирование здорового образа жизни;
6. Работа с детьми «группы риска»;
7. Работа с родителями;
8. Профилактика асоциального поведения, правонарушений;
9. Социальная адаптация личности.

3. **Опыт использования современных образовательных технологий и методик**

Повышению качества профессиональной подготовки учащихся способствует совершенствование методики преподавания использование в рамках **лично-ориентированного обучения**:

4. Уровень обобщения и распространения собственного положительного опыта.

Ученики посещают мою собственную мастерскую и видят мои изделия, интересуются способами изготовления изделий (двери, столы, стулья, табуреты, евроокна и многое другое). У учеников появляется чувство уважения к учителю и желание делать изделия качественнее и красивее.

5. Умение анализировать педагогическую деятельность.

Аналитическую деятельность направляю на анализ:

1. состояние учебно-воспитательной деятельности;
2. учебных занятий и воспитательных мероприятий;
3. итогов учебно-воспитательного процесса;
4. содержания школьной документации;
5. качества знаний учащихся;
6. отношения учащихся к учебному предмету;
7. общеучебный уровень умений и навыков по трудовому обучению;
8. итогов индивидуальной работы с учащимися;
9. учебных занятий и воспитательных мероприятий коллег;

Самоанализ учителя определяю как средство успешного взаимодействия и взаимопонимания с учениками, коллегами. При этом особое место отвожу осознанности средств и методов изменений конечных результатов. Поэтому анализ собственной деятельности рассматриваю как целенаправленный процесс установления отношений между действиями, мотивами и средствами.

Для повышения качества учебно-воспитательного процесса применяю комбинированный анализ и самоанализ современного урока.

Алгоритм самоанализа урока включает: паспортные данные урока, анализ триединой цели урока, анализ этапа и структуры урока, анализ дидактических целей этапов, анализ содержания учебного материала, анализ методов и форм организации учебной деятельности учащихся, анализ межэтапных связей, анализ системы деятельности учителя, общие результаты урока, выводы и предложения.

6. Результативность образовательной деятельности.

1. Результаты успеваемости, качества и степени обученности учащихся

Реализация внеклассных программ, использование педагогических технологий в рамках личностно-ориентированного обучения и воспитания, продуманная внутренняя логика уроков, научный подход и доступность в изложении изучаемого материала, придание урокам практической направленности.

2. Формирование ключевых компетентностей обучающихся:

Для изучения динамики показателей качества обученности учащихся ежегодно провожу диагностику общеучебного уровня умений и навыков учащихся. Были отслежены следующие уровни трудовой подготовки:

- деятельность учащихся на уроке;
- самостоятельное выполнение задания;
- правильные приемы работы с инструментами;
- запоминание названий, терминов;
- заинтересованность в конечном результате;
- коррекция;
- наличие эстетического вкуса.

3. Организация дополнительной (индивидуальной работы)

Все учащиеся успешно осваивают программы специальной (коррекционной) школы.

4. Практическую направленность стараюсь реализовывать в творческой деятельности, которая позволяет определять и развивать индивидуальные особенности и уникальность каждого учащегося. Благодаря творчеству ученики выявляют свои способности, узнают о сильных сторонах своей личности, достигают успеха.

В числе представленных творческих работ имеются работы трудных учащихся.

5. Организация воспитательной работы в детском коллективе.

1. Воспитательный аспект обучения.

При проектировании и проведении уроков в воспитательный аспект включаю создание условий для воспитания мотивов труда, добросовестного отношения к труду, вкуса, усидчивости, самостоятельности, нравственных качеств.

При организации деятельности учащихся по принципу 'от работы к поведению, а не от поведения к работе' решаются эффективные воспитательные результаты:

- каждый приобщается к ежедневному трудовому напряжению, воспитывается трудолюбие, воля;
- возникает познавательная самостоятельность, уверенность в своих силах, способностях;
- формируются ответственность, честность, товарищество.

Түйін

Мақалада арнай тузету мектепгерінде оқушылады қарапайым еңбек түрлерін өз бетімен орындауға

дайындау барысында тузету дамыту жұмыстарын ұйымдастыру, жүргізу мәселесі қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются пути осуществления коррекционно-развивающей работы при подготовке школьников к самостоятельному выполнению несловесных видов квалифицированного труда в специальной коррекционной школе.

Summary

In this article the ways of implementation of correctional developing work are considered. This work provides arrangement of school students for independent performance of simple types of skilled work at special correctional school.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

*Л.Т. Исаева - магистр педагогических наук, преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики
КазГосЖенПУ*

Развитие информационно-коммуникационных технологий - один из важнейших факторов повышения конкурентоспособности казахстанской экономики и в целом ее развитии. Использование наглядных пособий, демонстрационных и раздаточных материалов, картинок-символов, опорных схем, моделей, дидактических игр, информационно-компьютерных технологий (ИКТ) повышает эффективность и логопедической работы.

Преодоление системного речевого недоразвития, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому, применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей с недоразвитием речи, позволяет повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи.

Для ребенка дошкольного возраста игра - это ведущая деятельность, в которой проявляется, формируется и развивается его личность. И здесь у компьютера имеются широкие возможности, потому что правильно подобранные развивающие компьютерные игры и задания являются для ребенка, прежде всего игровой деятельностью, а затем уже учебной.

Занятия на компьютере имеют большое значение и для развития произвольной моторики пальцев рук, что особенно актуально при работе с детьми с нарушениями речи. Формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов является важным моментом подготовки детей к овладению письмом.

Таким образом, применение компьютерных технологий в процессе коррекции речи у детей позволяет сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, учитывать закономерности и особенности психического развития школьников.

В настоящее время использование в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста информационно-коммуникационных технологий стало необходимым условием обучения и социальной адаптации ребенка, а особенно детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инновационные технологии позволяют поддержать мотивацию ребенка, заинтересовать его в получении и закреплении новых знаний, помочь найти свою нишу в окружающем его социуме. Реализуя данные технологии в образовательном процессе, решаются следующие задачи:

1. Повышение качества образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ;
2. Развитие интеллектуального, эмоционального потенциала и позитивных личностных качеств ребенка, компенсация у него первичных нарушений и коррекция вторичных отклонений.
3. Формирование мотивации и поддержание интереса детей во время непосредственной образовательной деятельности.
4. Приобретение детьми практических навыков работы с компьютером.

Компьютерные задания - дополнительный, рациональный и удобный источник информации и наглядности. Они создают положительный эмоциональный настрой, мотивируют и ребенка и его наставника, тем самым, ускоряя процесс достижения положительных результатов в работе. Кроме того, использование компьютера способствует развитию и совершенствованию креативных качеств учителя-логопеда - его профессиональной и личностной самореализации, уровня его компетентности. Дети тонко чувствуют переход своего учителя в новое качество. Желание взрослого разнообразить их деятельность,

сделать занятия более интересными и познавательными, создать новый виток общения, взаимопонимания, развивать личностные качества детей способствует автоматизации полученных на занятиях навыков на новом коммуникативном этапе логопедического воздействия [1, с. 34].

В практике логопедической работы с детьми с ОВЗ в группах кратковременного пребывания (ГКП) используются такие ИКТ как:

1. Электронные пособия для демонстрации на компьютере, мультимедийном проекторе, видео и аудиотехнике:

- электронные книги, DVD, CD диски («Детская энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Уроки тетушки Совы», «Звуки, голоса и шумы окружающего мира» и др.);
- компьютерные игры и программы развивающего и образовательного характера («Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Игры для Тигры», «Домашний логопед», «Баба-Яга учится читать», программа раннего обучения «KidSmart», «Алик - скоро в школу», «Времена года» и др.).

2. Цифровые образовательные ресурсы:

3. Методическая и консультационная работа с педагогами города и родителями детей, посещающих ГКП детского сада «Центр «Радуга».

4. Видео или аудиозапись речевой работы ребенка в образовательном процессе.

5. Авторские презентации на различные лексические темы, по формированию лексико-грамматической стороны речи и обучению грамоте, фотоальбомы в Microsoft PowerPoint.

У данной программы много возможностей, о чем достаточно подробно писала автор журнала «Логопед» учитель-логопед Кузьмина Е.В. в статье «Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы» (№ 5, 2008 год) [2]. Меня же особенно привлекает то, что игру можно анимировать, делать её живой, а значит близкой и понятной для ребенка. Представленные игры известны всем педагогам, но, применяя их на компьютере, можно разнообразить свою работу, сделать ее и для ребенка и для учителя-логопеда интересной, насыщенной, плодотворной.

В коррекционно-развивающей деятельности используются следующие варианты применения ИКТ: наглядный материал, самостоятельная деятельность детей, контрольные задания, сюрпризный момент, рефлексия детской деятельности.

Организация логопедической деятельности с применением ИКТ делится на три этапа:

1. Подготовительный (эмоциональная и физическая подготовка ребенка к использованию компьютерных упражнений);

2. Основной (решаются поставленные коррекционно-образовательные задачи);

3. Заключительный (для совместной, а затем самостоятельной оценки ребенком результатов деятельности, снятие эмоционального, зрительного напряжения).

Наибольший интерес у детей вызывают такие логопедические программы, как: «Игры для Тигры», «Развитие речи», «Развитие речи. Учимся говорить правильно. Компьютерная программа».

Компьютерная технология логопедической коррекции «Игры для Тигры» (автор Л.Р. Лизунова) [3] включает CD-диск со специализированной компьютерной программой «Игры для Тигры» и учебно-методическое пособие с подробными рекомендациями. Эта программа предназначена для коррекции ФФНР, ОНР у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Программа позволяет эффективно работать над преодолением нарушений речи при дизартрии, дислалии, ринолалии, заикании, а также при вторичных речевых нарушениях. Отличные рисунки, объемное изображение, звуковое сопровождение действий, познавательная направленность упражнений, игровая интерактивная форма подачи учебного материала и веселый ведущий Тигренок делают программу привлекательной, способствуют повышению мотивационной готовности детей к логопедическим занятиям, Индивидуализации и повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса. В программе более 50 упражнений, объединенных в четыре тематических блока, представляющих основные направления коррекционной работы: «Фонематика», «Просодика», «Лексика» и «Звукопроизношение». Основные принципы, положенные в основу построения программы «Игры для Тигры»:

- системный и деятельностный подход к коррекции нарушений речевого развития;
- интерактивность;
- полисенсорное воздействие, при котором слуховое восприятие информации сочетается с опорой на зрительный контроль, что позволяет задействовать сохраненные анализаторы и способствует активизации компенсаторных механизмов;

- дифференцированный подход к обучению;
- игровая форма обучения.

Программа содержит различные по сложности или объему варианты заданий.

Для работы с родителями на родительских собраниях используются также презентации, наглядно демонстрирующие коррекционно-развивающую, творческую работу с детьми, методические рекомендации при выполнении домашних заданий.

Выполнение домашних заданий в виде обучающих презентаций по составлению описательных рассказов о временах года: «Зеленое лето», «Золотая осень», «Зимняя сказка», «Весна-красна» сопровождается слайд-шоу фотографий из жизни детей, их экскурсий, походов, прогулок, выставок. Такая личностно-ориентированная направленность заданий выводит отношения педагога и родителей на новый уровень сотрудничества и взаимопонимания, способствует оптимизации работы по развитию речи детей [1, с. 36].

Иначе говоря, использование в логопедической работе информационно-компьютерных технологий делает работу логопеда более интересной и разнообразной, способствует большей заинтересованности как детей, так и их родителей.

В заключении хочется отметить, что применение информационно-коммуникационных технологий в непосредственной образовательной деятельности по развитию речи позволяет преодолеть интеллектуальную пассивность детей, дает возможность повысить эффективность коррекционно-развивающей деятельности педагога является обогащающим и преобразовывающим фактором развития предметной среды и всех компонентов речи. Инновационные технологии делают коррекционную работу более интересной для дошкольников и более радостной для педагогов. При этом эффективность работы высока в том случае, если ИКТ является частью продуманного, заранее спланированной системы работы по коррекции и предупреждению речевых дефектов у детей дошкольного возраста.

1. *Современный логопедический урок: опыт работы / Авт.-сост. Е.А. Лапп, Н.Г. Фролова. - Волгоград, 2011.*
2. *Кузьмина Е.В. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы //Логопед. 2008. № 5.*
3. *Лизунова Л.Р. «Игры для Тигры». - Пермь, 2004.*

Түйін

Ұсынған мақалада, мекеп жасына дейінгі балаларға жаңа компьютерлік технология түрлерін логопедиялық түзету сабақтарында қолданудың тиімділігі мен маңыздылығы туралы жазылған.

Резюме

В статье рассматриваются значимость и эффективность использования компьютерных технологии в логопедической работе с младшими школьниками.

Summary

In article application and advantage of information and communication technologies in logopedic occupations with children of preschool age with speech violations are considered.



Каримова Раушан Бейдалиевна - заведующая кафедрой психологии образования и социальных коммуникаций, доктор психологических наук, профессор, член-корр. АПН РК, член Международного нейропсихологического общества (INS), член-корреспондент Российской Академии Естествознания.

Родилась в п. Ачисай ЮКО 3 сентября 1953 года, закончила с отличием АГМИ им. С.Асфендиярова, защитила докторскую диссертацию по специальности «Коррекционная психология» в г. Киев в 2002 г.

Работает в КазНПУ им. Абая 19 лет, с 2004 г. заведует кафедрой психологии психологопедагогического факультета. Ею опубликовано более 150 работ в области клинической, возрастной, социальной, педагогической психологии, психофизиологии человека, в том числе 2 монографии, 17 учебных и методических пособий.

Под руководством Раушан Бейдалиевны открыта впервые в республике научно-техническая лаборатория превентивной суицидологии, где исследуются психолого-педагогические и психофизиологические аспекты диагностики и профилактики суицидов среди молодежи, разработаны уникальные мастер-классы, тренинги для педагогов вузов и школ.

Впервые среди педагогических вузов Казахстана ею внедрен метод экспериментального нейрофизиологического исследования мозга в процессе учебной деятельности. Является опытным практикующим психологом и психоневрологом.

Каримова Р.Б. награждена медалью «За вклад в развитие науки РК» в 2010 г., медалью «Лучший педагог КазНПУ им. Абая», 2013 г., орденом «Труда и Знаний» РАЕ, 2013 г.

Коллектив Института педагогики и психологии поздравляет Вас с юбилеем и желает здоровья и творческих успехов.

БЕКТАЕВА К. Ж. ЖУСУПБЕКОВНА



Профессор кафедры специальной педагогики с 2005 г. В 1967 г. поступила в МГПИ им. В.И. Ленина на дефектологический факультет. После окончания института работала в детском саду и специальной школе лагопедом. Затем 1977 г. ее принимают стажером-исследователем на кафедру специальной педагогики в КазПИ им. Абая.

В 1979 году она поступает а аспирантуру НИИД АПН СССР. Защитив кандидатскую диссертацию, в 1982 г. возвращается в КазПИ им. Абая на дефектологический факультет и работает в должности старшего преподавателя, затем с 1992 г. доцентом кафедры специальной педагогики.

Куляш Жусупбековна участвовала в составлении 20 учебников, методических пособий и 5 специальных программ для коррекционных школ. Кроме того, ею подготовлены рабочие тетради к учебникам чтения и развития речи, а также наглядно-дидактические материалы к специальной методике казахского языка.

В соавторстве с профессором Воронковой В.В. ею впервые выпущен букварь для коррекционной школы с русским языком обучения и учебники «Русский язык» для 5, 7 классов. Ею опубликованы около 70 статей в изданиях «Специальная педагогика», «Начальная школа и физкультура», «Педагогика и психология». Она награждена знаком «Отличник образования», Почетной грамотой Президента Республики Казахстан за заслуги перед государством и значительный вклад в социально-экономическое и культурное развитие страны.

Уважаемая, Куляш Бекгаевна от имени всего коллектива Института педагогики и психологии поздравляем с днем рождения! Желаем Вам крепкого здоровья, творческих успехов.

Кеңесбаев С.М.

Директор института педагогики и психологии, профессор

Авторлар назарына!

Хабаршының «Арнайы педагогика» сериясына қабылданатын мақаланың көлемі 4-5 бет немесе одан да көп.

Ғылыми мақалаға қойылатын талаптар.

Мақала құрылымдарының орналасу реті:

Барлық авторлардың толық аты-жөні;

Әрбір автордың қызмет ететін мекемесінің толық атауы, елі, қаласы;

Ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі;

Электрондық поштасының мекен-жайы;

Байланыс телефоны;

Мақаланың тақырыбы;

Орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шет елдік авторлардың мақалаларының түйіндемелері орыс және ағылшын тілдерінде);

Мақала мәтіні -Word-та, шрифті - Times New Roman, кегль - 14, аралығы - 1, үстіңгі және астыңғы жақтары - 2,5 см, сол жағы - 3 см, оң жаты -1,5. Кесте, сызба, сурет анық болуы керек;

Әдебиетгер тізімі.

Барлық мәселелер талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі керек. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдай отырып шешеді. Авторға мақаланың қолжазбасы қайтарылмайды. Редакция авторларымен келіспей ақ мақаланы іріктеу, тақырыптарды өзгерту, мақалалардың мәтіндерін қысқарту мен оларға қажетті стилистикалық түзетулер енгізу құқығын өзінде қалдырады. Фактілердің дәлелдігі үшін жарияланып отырған мақалалардың авторлары жауапты.

Мақаланың басылу бағасы 3,500 теңге, төлем ақы Хабаршының «Арнайы педагогика» сериясына «Мақала үшін төлем» депуниверситеттің мына есеп шотына аударылады: «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет!» ПЖҚРМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ17856000000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚАҚФ. Алматы қаласы БСК КСЖВКЗКХ.

Мақала мәтінін хабаршыға жариялау үшін компьютерден шығарышған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына электронды поштаға kutzlran@rambler.ru, zhakanbaeva@bk.ru жіберу керек. Анықтама телефоны: 8(727) 291-91-82 (деканат).

К сведению авторов!

К публикации в Вестнике серии «Специальная педагогика» принимаются объемом от 4-5 и более страниц. Требования к научным статьям следующие.

Порядок расположения структурных элементов статьи:

Фамилия, имя, отчество всех авторов;

Полное название организации - место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;

Ученая степень, ученое звание, должность;

Адрес электронной почты;

Контактный телефон;

Название статьи;

Текст статьи должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт - Times New Roman, кегль - 14, интервал - 1, отступы сверху и снизу - 2,5 см, слева - 3 см, справа -1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете подчеркивание в тексте не допускается;

Аннотация на казахском, русском и английском языках (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотация переведенные электронным способом рассматриваться не будут;

Список литературы.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакция оставляет за собой право отбора статьи, менять заголовки, сокращать тексты статей и вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей.

Стоимость публикации текста 3500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в Вестнике серия «специальная педагогика» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ПИК KZ 17856000000086696 АГФ АО «Банк Центр Кредит» г. Алматы, БИК КСЖВКЗКХ.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диск, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по электронной почте kutzhan@rambler.ru, zhakanbaeva@bk.ru. Телефон для справок: 8(727) 291-91-82 (деканат).

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Мовкебаева З.А.**, д.п.н., профессор института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая.
2. **Каримова Р.Б.**, д.психол.н., профессор, зав. кафедрой психологии КазНПУ имени Абая.
3. **Шубаева Г.С.**, доцент кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ.
4. **Бухарбаева КЗ.**, магистрант КазНПУ.
5. **Авдеева Р.А.**, научный сотрудник лаборатории превентивной суицидологии.
6. **Қазахбаева Г.И.**, инспектор лаборатории превентивной суицидологии.
7. **Рахметова Г.Н.**, магистрант КазГосЖенПУ.
8. **Оразаева Г.С.**, к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
9. **Татаринцева Н.В.**, заведующая кабинетом психолого-педагогической коррекции с. Шарбакты Щербатского района.
10. **Абишева М.Т.**, ст. преподаватель кафедры специальной и социональной педагогики КазГосЖенПУ.
11. **Коржова Г.М.**, к.п.н., профессор кафедры КазНПУ имени Абая.
12. **Бектаева КБ.**, к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
13. **Елисеева И.Г.**, зав. лаборатории спец. школьного обучения ННЦП КП.
14. **Абаева Г.А.**, к.п.н., доцент КазНПУ им. Абая.
15. **Қырықбаева А.Қ.**, магистрант КазНПУ им. Абая.
16. **Қыстаубасва А.К.**, магистрант КазНПУ имени Абая.
17. **Ибатова Г.Б.**, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
18. **Караева Т.Н.**, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазГосЖенПУ.
19. **Завалишина О.В.**, к.п.н., доцент кафедры психологии образования и социальных коммуникаций.
20. **Досумбекова Б.К.**, учитель русского языка и литературы Алтайского края, Россия.
21. **Сабирова С.**, магистрант КазГ осЖенПУ.
22. **Касымжанова ГЛ.**, магистрант КазГ осЖенПУ.
23. **Ягусевич А.Н.**, педагог СКТТИИ №5.
24. **Шохамбекова А.**, ННЦП КП магистрант КазГ осЖенПУ.
25. **Исаева Л.Т.**, ННЦП КП магистрант КазГосЖенПУ.