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

ХАБАРШЫ
ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы
Серия «Специальная педагогика»
№3(38), 2014

Алматы

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық

университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№3(38), 2014

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

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

Бас редактордың орынбасары
психол. г. к, ага оқытушы.

А.А. Хананян

Редакция алқасы:
проф. **Е.М. Кулеша** (*Польша*),
проф. **Л.Хоппе** (*Германия*),
психол.г.д., проф. **Ж.И. Намазбаева**,
п.г.д., проф. **З.А. Мовкебаева**,
психол.г.к., доцент **А.А. Аутаева**,
п.г.к.,доцент **А.К. Рсалдинова**,
п.г.к., ага окыт. **З.Н. Бекбаева**,
п.г.к.,ага оқыт. **А.А.Байтурсынова**,
психол.г.д., проф. **Н.С. Ахтаева**,
п. г п, ага оқыт. **И.А. Денисова**
(жауапты редактор)

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2014

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

Басуға 28.07.2014 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 21,5 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 219.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Намазбаева Ж.И. Из истории высшего дефектологического образования в Казахстане **4**
Аутаева А.Н., Бектаева З.Н. Арнайы білім беру бакалаврының кәсіби құзыреттілігі жайлы **12**
Жалмухамедова А.К. Включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс в Республике Казахстан. Состояние, проблемы, перспективы **16**
Бекенова А.Д. Профессиональная компетентность педагогов инклюзивного образования **20**
Байдосова Д.Қ. Туберкулез ауруы, жұғу көздері мен жұғу жолдарының алдын алуының гигиеналық негіздері **23**

МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ (ОВР)

Бектаева К.Ж., Косаева А.А. Состояние речи и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня **28**
Ибатова Г.Б. Ерте жастағы балалардың дамуын психологиялық-педагогикалық диагностикалау **30**

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

Hoppe L.S., Natalie Josche, Susanne Langer Schu□lerinnen und Schu□ler mit hörschädigungen **36**
Нұрланбекова А.Д., Қошжанова Г.А. Қол еңбегі сабағында көрнекіліктерді қолдану арқылы оқушылардың танымдық қабіліттерін арттыру **44**
Куватова Н.Б., Насонов М.М. Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими ограниченные возможности в развитии **46**
Кефер Н.Э., Новикова А.О., Жданова Е.А., Барткевич Е.Э., Джаманчалова Ж.Ж. Применение плавония в реабилитации младших школьников **54**
Лисовскя Т.В., Флёрко Н.В. Методика исследования понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развития в 1 классе

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика», №3(38), 2014

Периодичность - 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

Зам. главного редактора
к.психол.н., ст. преп. **А.А. Хананян**

Редакционная коллегия:
проф. **Кулеша Е.М.** (Польша),
проф. **Хоппе Л.** (Германия),
д.психол.н., проф. **Намазбаева Ж.И**.,
д.п.н.,проф. **Мовкебаева З.А**.,
к.психол.н., доцент **Аутаева А.Н**.,
к.п.н., доцент **Рсалдинова А.К**.,
к.п.н.,ст.преп. **Бекбаева З.Н**.,
к.п.н.,ст.преп. **Байтурсынова А.А**.,
д.психол.н., проф. **Ахтаева Н.С**.,
к.п.н., ст.преп. **Денисова И.А**.
(ответ, редактор)

© **Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2014**

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

Подписано в печать 28.07.2014.
Формат 60x84 1/8.
Объем 21,5 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 219.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Лисовскя Т.В., Флёрко Н.В. Методика исследования понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развития в 1 классе **60**
Баймуратова А.Т. Психологическая нагрузка на детей и молодежь с ограниченными возможностями в процессе интеграции **68**
Денисова И.А. Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс (научный проект) **73**

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті алқасынын (2008 жылғы 23 сәуірдегі №6) шешімі негізінде Абай атындағы КазҰПУ-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 образовании 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.

Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

Құрметпен бас редактор: пс.ғ.к.,доцент Макина Л.Х.

Уважаемые читатели!

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

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

В рамках специальных рубрик рассматриваются такие важные направления как:

- Изучение детей с ограниченными возможностями в развтии (ОВР);
- Вопросы обучения и воспитания детей детей с ОВР;
- Работа с родителями детей с ОВР;
- Организация психокоррекционной работы с детьми;
- Планирование образовательного процесса в специальной школе, и др.

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

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

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

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

ИЗ ИСТОРИИ ВЫСШЕГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Намазбаева Ж.И. *д. психол. н., академик, директор НИИ психологии КазНПУ им. Абая, kafedraspkaznpy@mail.ru*

Аннотация. Статья содержит ценный материал по истории организации, создания и развития высшего дефектологического образования в стране. Исторический анализ дан в контексте современных проблем развития специальной педагогики и коррекционной психологии. Автором представлены главные (но, по его словам, не исчерпывающие) научные основы реализации психологической службы в специальных дошкольных и школьных организациях образования. Данные проблемы впервые обсуждаются на страницах печати. В психологической науке эта ветвь представлена лишь небольшим количеством работ. Излагаются несколько противоречивых подходов касательно как теории, методологии, так и практической организации психологической службы. Автор выражает надежду на то, что коллективу кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая, под руководством кандидата психологических наук, доцента Аутаевой А.Н., удастся внести значимый вклад в решение актуальных проблем специального и инклюзивного образования.

Ключевые слова: дефектологическое образование, исторический анализ, олигофренопедагогика, логопедия, коррекционная психология, организация подготовкиспециалистов высшей квалификации, психологическая служба в спецшколах.

Keywords: defectological education, historical analysis, oligofrenia-pedagogy, speech therapy, correctional psychology, the organization of teaching highly qualified specialists, a psychological service in special schools.

История системы специального высшего образования в РК во все исторические периоды тесно связана с социально-экономическими условиями и политикой государства по отношению к детям с различными отклонениями в развитии.

Подготовка первых дефектологов для Казахстана началась в 60-ые годы XX века в Москве, Ленинграде, Киеве, Свердловске. Однако этого было недостаточно для обеспечения спецшкол страны учителями с высшим дефектологическим образованием.

Поэтому в сентябре 1976 года при первом вузе страны – КазПИ им.Абая - был открыт дефектологический факультет. Он был первым в Средней Азии и Казахстане. Возглавить факультет было поручено кандидату психологических наук, доценту Намазбаевой Жамиле Идрисовне, которая внесла существенный вклад в дело организации, становления и развития высшего дефектологического образования.

Следует подчеркнуть, что руководство КазПИ им.Абая всячески поддерживало инициативы и деловые предложения факультета. Это, прежде всего, профессор Ж.Ж.Жумабеков – ректор, к.фил.наук, доцент, М.Г.Арынов – проректор по учебной работе, Ц.Л.Фридман – проректор по науке. Факультет находился в тогдашнем главном корпусе по ул. Советской 30 (Казыбек би) на втором этаже, где был расположен ректорат. Позже ректором КазПИ им. Абая стал доктор математических наук, профессор Касымов К.А. Со дня назначения его ректором он также проявил живой интерес к дефектологическому образованию и всячески поддерживал деятельность факультета.

Надо подчеркнуть, что в те годы сеть дефектологических факультетов в СССР росла крайне медленно. Реальные потребности в учителях-дефектологах не учитывались и поэтому открытие дефектологического факультета (деффака) в Казахстане характеризует прогрессивность и гражданскую смелость тогдашнего Министра народного образования Казахстана Балахметова Кожахмета Балахметовича. Первый набор факультета состоял лишь из 50 студентов (2 группы), 70 % из которых имели золотые, серебряные медали, остальные 30 % имели только отличные и хорошие оценки в школьном аттестате.

Факультет сразу привлек внимание всей общественности. Проводилась большая профориентационная работа, где раскрывались содержательные аспекты образования, гуманистическая направленность профессии, характеристика комплексных знаний, состоящих из медицинских, психологических, педагогических дисциплин в типовом учебном плане.

Обучение на факультете осуществлялось по учебным планам, рассчитанным на 5 лет. Отметим, что именно эти планы предусматривали серьезную специальную профессиональную подготовку учителей-дефектологов. Первые годы функционирования деффака в КазПИ им. Абая мы готовили учителей по специальности «Олигофренопедагогика и логопедия». Так как в стране из всех видов нарушений (дефектов) у детей 2/3 составляли дети с недостатками интеллекта, поэтому это было правомерно. Выбор этого

учебного плана был целесообразен и учитывал социальную востребованность учителей и логопедов вспомогательной школы.

Ежегодно конкурс на специальность «Дефектология» в КазПИ им.Абая стабильно повышался. На деффак поступали лучшие выпускники школ Казахстана.

Для обоснования открытия факультета и его развития была проведена огромная организационно-методическая работа, а также активно осуществлялся подбор кадров – преподавателей. За месяц до сентября 1976 года на факультете было сосредоточено более 220 наименований специальной литературы, привезенной из МГПИ им.Ленина, ЛГПИ им.Герцена, из библиотеки им.Ушинского, из НИИ дефектологии АПН СССР, спецшколы №30 г.Москвы, специальных школ г. Алма-Аты №7, №8, №9, №10, №11, №12 и др. Высокий энтузиазм руководителей этих школ достоин огромного уважения и благодарности. Это Р.М.Маскеева, Л.Г.Нагорнюк, П.Г.Федорова и др. Существовавший в те годы отдел специальных школ при Министерстве образования Казахстана также не остался равнодушен, а его руководитель Ж.Д.Даукеев лично подобрал и передал инструктивно-методический материал в дар и сам неоднократно посещал факультет. /1/

На факультете была открыта кафедра «Олигофренопедагогики», которую возглавила к.п.н. Сулейменова Р.А. С ней мы вместе путешествовали в поисках лучших кадров для кафедры, памятуя, что кафедра – это основное звено в вузе по подготовке профессионалов. Не жалея времени и сил, мы посещали, встречались, убеждали людей прийти к нам на факультет. В результате кафедра для начала ее деятельности была не плохо укомплектована, а ее сотрудники стали успешно и с энтузиазмом работать. Это Л.И.Завалишина (к.м.н.), О.С.Сатканов, К.О. Исхакова и др.

В те годы деятельность любого факультета оценивалась по основным критериям: учебная, научная, культурно-массовая работа и трудовой семестр. По всем этим направлениям деффак КазПИ им.Абая на протяжении 5 лет занимал первые места среди 7 факультетов института. Естественно, эти результаты являются показателем огромной работы деканата и кафедры. Не жалея сил и личного времени мы трудились, тесно общались с молодежью. Мы также тесно сотрудничали с деффаками СССР – Москвы, Ленинграда, Киева и др. Ведущие ученые-дефектологи постоянно посещали наш вуз и оказывали неоценимую помощь. Это академик В.И.Лубовский, профессор В.Г.Петрова, М.Н.Перова, С.Н.Шаховская, В.Н.Синев, В.И.Антипов, И.Н.Грошенков, Б.П.Пузанов, В.И.Селиверстов и др. Наш энтузиазм и профессионализм и самое главное профессиональное достоинство позволили добиться значительных успехов в подготовке высококвалифицированных учителей-дефектологов. Студенческая жизнь проходила в творческом приобретении знаний, при активном участии в трудовом семестре, в научных и самодеятельных кружках. Руководство факультета и кафедры пели и танцевали со студентами. Неформальное общение давало хорошие плоды. Старостами первого набора были Галя Коржова и Оля Луценко. Первыми кураторами их групп были Р.А.Сулейменова – зав.кафедрой и декан факультета – Ж.И.Намазбаева. Светлячками и украшениями факультета были Зейнеп Кинаубаева, Ира Терехова, Оля Жданова, Людмила Крупянова, Елизавета Кимасова, Антонина Попова и др. Единство высоких требований на факультете, кафедре, ректората явились главной основой успешного функционирования деффака. Эти требования легли в основу отбора среди абитуриентов. Нами была разработана профессиограмма для отбора факультетом своих будущих студентов. Примечательно, что в предметную комиссию по набору обязательно входил декан факультета и он имел право на индивидуальную профориентационную беседу для выявления индивидульных качеств личности, мотивированности поступающих на факультет.

К сожалению, в наше сегодняшнее время наборы в вузы идут совершенно по другим критериям. Названный положиетльный тип набора студентов позволял:

1. определять общекульутрный уровень первокурсника;
2. выявлять общепрофессиональные умения и различные практические навыки;
3. создать банк данных по интересам, определять стратегию учебно-воспитательного процесса факультета, кафедры и деятельности кураторов.

Но самой ценной идеей являлось то, что каждый студент был для нас желанным, мы знали и ценили его личностные достижения и дальше продвигали их личностно-профессиональный рост. Такой подход к отбору был самым результативным. Все студенты были как на ладони у преподавательского состава. Далее, углублялась работа по изучению семьи и близких студенческой молодежи. Кураторы, в буквальном смысле, знали все о студентах. Доброжелательное, неравнодушное, а самое главное полезное общение со старшим поколением играло бесценную роль в формировании личности факультета. Опыт факультета по учебно-воспитательной работе был распространен по всем вузам Казахстана. Еще в те годы пристальное внимание уделялось СРС. Позже была открыта кафедра «Логопедии и психопатологии», которая творчески работала по всем направлениям, а особенно успешно по организации СРС, результаты которой и легли в основу передового опыта вузовской работы в Казахстане. Для руководства названной кафедры была приглашена к.психол.н. Р.К. Луцкина из России (г.Иркутска). На факультете работали лучшие педагоги нашего вуза: Ж.Ж. Жумабеков, К.Ш. Шулембаев, Л.Н. Шеляховская, В.П. Бредихина, С.С. Нуркасынов и др. В конце учебного года факультет проводил анкетирование среди студентов. Студенты сами отбирали преподавателей. Межкафедральный график СРС, составленный деканатом на основе материалов кафедр института и факультета позволял на научной основе соблюдать бюджет времени студента, гибко нагружать

их, видоизменять формы, виды и методы СРС, но самое главное, видеть конечный результат. Строго выполнялся график открытых занятий. Декан и заведующий кафедры один раз в месяц давали открытые лекции, на обсуждение которых приглашались преподаватели общеинститутских кафедр. Материалы СРС систематически обновлялись на стендах факультета./1/

Вся эта работа осуществлялась во взаимодействии СРС и научной работой студентов. Особенно запомнились выставки работ по важным дисциплинам «Ручной труд с методикой преподавания», «ИЗО с методикой преподавания», которые готовил совместно со студентами неутомимый творческий преподаватель О.С. Сатканов. Эти выставки посещали студенты всего института, а записи о них в специальном журнале являлись гордостью молодого творческого коллектива деффака КазПИ им. Абая.

Открытие второй кафедры при факультете определил дальнейшую стратегию факультета по набору социально востребованной специальности по логопедии. Было открыто заочное отделение, осуществился специальный набор (75 студентов) из отдаленных районов всего Казахстана. Наборы осуществлялись исходя их потребностей учителей-дефектологов республики.

В 1981 году на факультете впервые был осуществлен набор 25 студентов по специальности «Учитель и логопед дошкольных и школьных учреждений». Со дня открытия кафедры «Логопедии и психопатологии» началась большая работа по разработке учебно-методического арсенала (рабочих и учебных планов, учебных программ, учебных пособий, методических пособий, рекомендаций, видео и аудио записей, живых препаратов, анатомических предметов).

Параллельно с этим началась активная работа по повышению компетентности преподавателей кафедры. Проводились семинары, открытые лекции, демонстрация контроля знаний, обучение студентов навыкам СРС и исследовательской деятельности.

Особенно интересен опыт названной кафедры по организации и планированию педагогической практики (составление договоров с образовательными учреждениями, распределение по школам, изучение контингента детей для организации индивидуальной и фронтальной работы и др).

Студенты – заочники имели возможность получать материал, записанный на магнитофонной ленте по различным разделам курса в определенные дни по четкому расписанию деканата. Позже эту кафедру возглавила старший преподаватель, к.п.н. К.К. Омирбекова, которая внесла определенный вклад в развитие кафедры в контексте внедрения в образования курсов на казахском языке.

Острая востребованность учителей-дефектологов способствовала открытию второго в Казахстане деффака в Центральном Казахстане в Караганде при КарПИ. Специальную кафедру «Олигофренопедагогики» возглавила доцент Намазбаева Ж.И. В то время ректором названного института был профессор Досмагамбетов С.К., человек с большим опытом руководящей работы, эрудированный во многих областях науки, блестящий знаток человеческих душ. Скромный институт физкультуры он масштабно и успешно превратил в крупный педагогической институт, ставший наиболее престижным вузом не только в Центральном Казахстане, но и во всей стране. Было открыто несколько специальностей, значительно расширена материальная база, появились новые учебные и спортивные корпуса, общежития и, что самое значимое, - всем приглашенным из разных республик СССР тут же ректор вручил ключи от квартир в элитном районе недалеко от института. Такой целостный подход к решению социально-экономических проблем страны в образовании, пожалуй, был характерным только Досмагамбетову С.К. Следует подчеркнуть, что и этот дефектологический факультет был одним из успешных и школы в Центральном Казахстане стали пополняться высококвалифицированными кадрами.

В отличие от алматинских студентов, по социальному составу в Караганде основной костяк студентов деффака состоял из детей шахтеров и других рабочих. Это была очень трудолюбивая и целеустремленная молодежь. Состав был интернациональный. Это были лица казахской русской, немецкой и украинской молодежи.

Подчеркнем, что одним из факторов успешной деятельности явился достаточно высокий уровень работы специальных учреждений Караганды и Карагандинской области, которые были базовыми при Кар ПИ. 50% учителей этих учреждений составляли наши выпускники из Каз ПИ им. Абая, которые успешно трудились и передавали свой опыт студентам Кар ПИ.

В Караганде ежегодно наборы составляли по 100 человек. Обучение в начале было также по специальности «Олигофренопедагогика», с 1986 года осуществлялась подготовка «Учителей – логопедов вспомогательных школ».

Интересно проходила педпрактика в школах Караганды, Темиртау, Осокаровки, Долинки, Шахтинска и др. Особую помощь в организации и проведении ее оказывала начальник отдела спецшкол области Антонина Кузьминична Епифанцева, вложившая много душевных сил в организацию развития специальных дошкольных и школьных учреждений.

В 1989 году Министерством образования Ж.И. Намазбаева была переведена в Каз ПИ им Абая, где в начале была назначена зав.кафедрой «Олигофренопедагогики» с последующим переводом на должность декана деффака.

Это были годы глобальных исторических изменений. На кафедре «Олигофренопедагогики» трудились лучшие студенты деффакультетов страны, а затем ставшие кандидатами и докторами наук: Адилова М.Ш., Коржова Г.М., Аужанова Г.А., Сатова А.К., Сарсенбаева Л.О, Терехова И.Г., Жиенабева Н.Б., Мовкебаева З.А.и др.

Суверенитет Казахстана поставил новые задачи перед специальным образованием РК в соответствии с реалиями времени. Надо сказать, что, несмотря на то, что советская система специального образования до развала Союза была высокого уровня и получила мировое признание, все же главным недостатком ее, на наш взгляд, было то, что даже те выпускники, которые приобрели рабочие профессии, после школы оставались невостребованными в обществе и были социально изолированными./2/

Новое время, новый взгляд на проблему данной категории лиц требовал в короткие сроки изменить эту ситуацию. В первые годы суверенитета в Казахстане произошли негативные перемены, которые до сих пор имеют отрицательные последствия. Скоропалительные решения вызвали разрушение успешной системы образования, всех этапов специального образования. Закрылись многие специальные школы. Можно считать положительной тенденцию появления в вузах страны деффаков, отделений и обучение на национальном языке. Механическая погоня за международным опытом, переход на многоступенчатые уровни высшего образования, также является причиной неуспеха. Личностно-профессиональная подготовка учителей-дефектологов в Казахстане требует значительного повышения качества.

Резкий сиюминутный переход деффака на обучение на казахском языке усугубил эти проблемы. До сих пор остается острым вопрос качественного написания учебников по дефектологии. Выполнить этот социальный заказ за короткий срок задача не из простых. Это потребует длительного времени.

Однако, при всех обозначенных проблемах, наблюдается тенденция усиления гуманизации отношения к детям с ограниченными возможностями (с ОВ).

Пионером и энтузиастами инклюзивного обучения в Казахстане являются д.п.н. Р.А. Сулейменова. Однако нормативно-бюрократическе препятствия мешают реализации инклюзивного образования в Казахстане. К тому же оно требует значительных материальных затрат. Большинство чиновников инклюзивное образование рассматривают как способ экономии средств за счет перехода детей с ОВ в массовую школу, что, по их мнению, дает возможность закрыть большинство специальных школ. Явление непонимания смысла инклюзивного образования является самым негативным фактом.

На сегодняшний день система среднего и высшего специального педагогического образования не нацелена на решение проблем инклюзивного образования. Само наше общество, не поменяло своего отношения к детям с ОВ. Наши граждане по-разному относятся к инклюзивному образования. Все это остро высветило проблемы усиления психолого-педагогической подготовки современного учителя.

Учитывая эти аспекты, в 1994 году деффак Каз ПИ им. Абая был переименован в факультет «Социальной адаптации и лечебно педагогической коррекции- САЛПК». Содержание образования не разрешалось менять, т.к. это был Госстандарт дефектологического образования. Однако, факультету была дана возможность внести значительные изменения по усилению психолого-педагогической подготовки учителей-дефектологов.

Значительный вклад в развитие факультета внесли Г.М.Коржова**,** Н.Б.Жиенбаева, которые были в течение 10 лет заместителями декана факультета и способствовали творческому развитию системы образования и воспитания на одном из лучших факультетов АГУ им.Абая. Именно благодаря им на факультете витал дух демократии, творчества, толерантности и высокой культуры.

Студенты факультета «САЛПК» в течение 2х лет проходили общие дисциплины, затем с 3 курса они могли выбрать специализации по «Коррекционной психологии» и «Логопедии». В соответствии с этим выпускники получали 2 специальности «Логопед» и «Психолог».

Впервые в Казахстане 20 выпускников факультета САЛПК поступили в магистратуру по «Психологии» и через 2 года стали магистрами психологии. Это был первые отечественный опыт подготовки магистров-психологов при педвузе. 8 из выпускников защитили кандидатские диссертации, а остальные работают психологами и логопедами в разных организациях образования. Усиление психолого-педагогической подготовки учителей дало положительные результаты. Это были высококвалифицированные специалисты.

Затем вследствие реорганизации Каз ПИ в АГУ им. Абая были объединены факультеты ПМНО и САЛПК, сокращены штаты и дефектологическое образование стало постоянно изменяться.

Практика показала, что обучение учителей дефектологов необходимо было не переводить на многоступенчатое образование, а оставить 5-летнее профессиональное обучение, не соединять дефектологов с другими специальностями, а, наоборот, развивать и расширять специальное образование, включив в Госстандарт предметы, позволяющие формировать высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов-дефектологов.

В русле поставленных временем задач повышения уровня психолого-педагогической компетентности учителей в АГУ им. Абая был открыт первый Специализированный совет по защите кандидатских диссертаций по «Коррекционной психологии – 19.00.10» и «Педагогической психологии – 19.00.07» (председатель д.психол.н. Ж.И. Намазбаева, ученый секретарь к.психол.н., доцент М.Ш. Адилова). За 8 лет на заседаниях Совета было защищено 42 диссертации.

Адилова М.Ш. - кандидат психологических наук, доцент наша лучшая выпускница и лучшая аспирантка академика В.И. Лубовского, она была творческим педагогом и талантливым ученым. Ею была успешно защищена в НИИ дефектологии АПН СССР (Москва, Россия) кандидатская диссертация на тему «Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития», которая актуальна по настоящее время. Исследование Адиловой М.Ш. является результатом сравнительного анализа работ зарубежных и советских ученых по названной проблемы. За короткий срок ею самостоятельно было переведено значительное количество зарубежных исследований по проблеме с английского на русский язык. **Фактически это был первый труд, который способствовал началу интеграции психологической науки и практики в международное научное пространство. Руководителем был академик, директор НИИ Дефектологии АПН СССР В.И.Лубовский, который не переставал восхищаться её одаренностью и прекрасными человеческими качествами.**

Большую помощь в работе Совета оказывали академик В.И. Лубовский, профессора В.Г. Петрова (Россия), В.Н. Синев (Украина), М.Н. Палагина (Кыргызстан) и др.

С 1991 года факультет тесно взаимодействовал с первым в Казахстане Общественным объединением «Лига защиты аномальных детей» председателем этой лиги был наш выпускник факультета Марк Шейман. Следует отметить, что с первого дня основания общественного объединения проводилась большая совместная работа по поддержке учебно-методической, научной деятельности дефектологов страны. Лига поддерживала материально авторов специальной литературы – К.К.Омирбековой, Л.И.Завалишиной, Ж.И.Намазбаевой, Л.Г.Нагарнюк, М.Ш.Адиловой, Л.О.Сарсенбаевой, Г.М.Коржовой, Л.В.Скворцовой и др. Она также осуществляла финансирование участия 15 аномальных детей в специальных учреждениях Казахстана в Специальной олимпиаде, которая проходила в Австрии под патронажем Арнольда Шварцнегера. Казахстан участвовал впервые как страна и дети с гордостью несли голубой флаг Казахстана. В те же годы академик В.И.Лубовский и профессор В.Г.Петрова, из-за так называемого процесса омолаживания кадров в НИИ Дефектологии АПН СССР, вынуждено ушли из института. Эти всемирно известные ученые, подготовившие более ста ученых для всего мира, остались за бортом активной реальной профессиональной жизни. Но они продолжали оказывать действенную помощь дефектологической науке и практике в Казахстане. Марк Шейман заключил с ними договор и эти ученые стали получать ежемесячную заработную плату от Лиги, ощутив себя все еще востребованными, проводили большую работу: читали лекции студентам и аспирантам, участвовали в работе Специализированного совета, готовили ученых высшей квалификации. По итогам их работы ректорат университета выдал им дипломы «Почетный профессор КазПИ им.Абая».

Международные связи факультета также начались и активно продолжались благодаря Лиге. Нами был заключен договор с Кентукским университетом в г.Лексинктоне США, в котором уже в течении 50 лет существовал факультет специального образования. Кафедру специального обучения возглавлял профессор У.Бердайн. Он дважды посещал наш факультет с чтением лекции, знакомил со специальным образованием в США. Удивительно, с каким интересом и пытливостью его встречали наши студенты и преподаватели! Ему было задано около 30 вопросов. Их содержание показало высокий уровень обучения студентов, а некоторые из них порой приводили к замешательству профессора из США. Например, какова основная теоретическая концепция развития и обучения аномальных детей в США? Или другой вопрос: как идет процесс социально-трудовой адаптации у различных аномальных детей в США? В личных беседах, при встрече с преподавателями факультета У.Бердайн не скрывал искреннего восхищения их деятельностью и студенческой открытостью и жаждой знаний. Но больше всего он удивлялся, как много национальностей так творчески сосуществует в молодежной среде. При приеме ректором университета профессором Садыковым Т.С. гость высказал свое желание сотрудничать с нами, так как он считал, что это будет взаимополезным и пригласил нас в свою страну. Через полгода, благодаря Лиге, мы посетили факультет в Кентукки, увидели ряд дошкольных и школьных специальных учреждений, побывали на занятиях и различных мероприятиях.

Подчеркнем, что мы не могли проследить **систему развивающего обучения аномальных детей**. Известных всему миру советских дефектологов наши коллеги не знали. Но мы смогли ознакомиться с блестящим оборудованием, **высоким уровнем социокультурного развития аномальных детей с различной глубиной дефекта**.

Говоря об инклюзивном обучении, можно сделать вывод, что оно, по нашему мнению, было не на совершенном уровне. Во-первых, преподаватели общеобразовательной школы (мы посетили 6 уроков) почти не обращали внимания на имеющихся в классе детей с особыми потребностями. Рядом с ними во время урока сидели учителя-дефектологи и по возможности успокаивали детей, а иногда давали им какие-то таблетки, помогали им писать, накладывая свою руку на детскую. За весь урок ни один из детей с ОВ не был опрошен. На перемене дети не обращали внимания на детей с ОВ. Это можно оценить по-разному.

Возможно, это хорошо, так как у всего класса не наблюдалось брезгливого или агрессивного отношения к этим ученикам. Однако и на перемене их постоянно опекали взрослые люди. А вот Центр для детей с аутизмом достоин всяческого уважения. Его деятельность происходила с учетом основных своеобразий этих лиц. Беседа с учителями, психологами, социальными работниками, воспитателями данного Центра показала высокий уровень развития и адаптации детей с аутизмом. Как бы все окружающее было направлено на создание щадящих условий, осуществление психокоррекции и компенсации названного дефекта. Мы посетили 3 кафедры факультета: Спецпедагогики, Специальной коррекции и Психологии. Интересно, что в учебном плане Спецфакультета студенты все годы обучения осваивали психологические дисциплины. Однако в другом штате учебный план мог быть другим. Затем мы читали лекции студентам, аспирантам. Синхронный перевод наших сообщений был принят с большим интересом. Слушатели также задавали много вопросов, но они касались нашей страны, политики, прав и положении детей с ОВ и, в меньшей степени, теории и практики дефектологического образования. Меня это настораживало и я не всегда получала удовольствия от встречи с ними, что было явно выражено в эмоциях У.Бердайна при встрече со студентами КазПИ им.Абая. В начале мне пришлось провести словарную работу по названию нашего Государства, г.Алма-Аты, географическому их расположению, кратко охарактеризовать его ресурсы, природные богатства и его Евразийскую направленность в экономическом и политическом развитии. Интересно, что не получившие широкого распространения труды Л.С.Выготского в СССР до середины 90-х годов, оказались настольными книгами руководителей Специального факультета их университета. Но нам не удалось предметно подискутировать, побеседовать о принципиальных творческих воззрениях, об аномальных детях этого гениального мирового масштаба ученого. Хотя в то же время они восхищались и завидовали тому, что я выросла в лаборатории, которую открыл Л.С.Выготский в начале 30-х годов при НИИ Дефектологии АПН СССР в городе Москве. /3/

В настоящее время необходимо разработка научных основ школьной психологической службы, как в общеобразовательной школе, так и в коррекционной. Как известно, специальная психология является неотъемлемой частью детской психологии. В силу особенностей и своеобразий психики всякий ребенок с ОВ испытывает колоссальные трудности во всем - в социальной адаптации, в школьной жизни, межличностных отношениях, но особенно в обучении и воспитании. Однозначно, что в коррекционных организациях образования создание психологической службы, которая работала бы системно и комплексно является актуальнейшей проблемой. В дефектологической и психологической науке имеются научные ее предпосылки. Теоретической основой практической психологической службы в коррекционных дошкольных и школьных организаций образования является понимание личности аномальных детей как целостной психологической структуры, но в которой откладывают отпечаток глубина, вид, степень того или иного дефекта. В исследованиях крупных дефектологов (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова и др.) доказано, что и для детей с ОВ также как и для детей с нормальным интеллектом деятельность является основным условием их психического развития. При изучении детей с ОВ важно выяснить какой вид деятельности у ребенка является ведущим и какой из них более доступный.

В исследованиях Ж.И. Намазбаевой было доказано, что личность детей с ОВ имеет своеобразия. При специальной коррекционной работе, направленной на формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, уже в младших классах происходят значительные положительные изменения, как в интеллектуальном развитии, так и в эмоциональной сфере. При создании психологической службы в специальной (коррекционной) школе необходимо помнить, что все субъекты учебно-воспитательного процесса должны быть иметь значительную психологическую компетентность. /2/

Ранние периоды возрастного развития ребенка с ОВ существенно отличаются от развития его нормальных сверстников. Во-первых, задерживается речевое развитие, это накладывает отпечаток на всю его дальнейшую судьбу и психику в целом. Между ребенком и взрослыми складываются специфически неполноценные отношения. Эта особая социальная ситуация обуславливает психическое развитие детей с ОВ.

Таким образом, психолог должен разносторонне исследовать весь этот путь взаимоотношений между ребенком с ОВ и различными людьми. Иными словами, осуществить изучение истории детского развития с установлением повлиявших на личности объективных фактов и решающих факторов. Добавим, что этим самым психолог прослеживает, каким образом в различных ситуациях реализовывался принцип ранней коррекции по отношению к обследуемому, когда появлялись те или иные новообразования в психологическом развитии. Аномальным детям часто приходится незаслуженно длительное время находиться в стенах общеобразовательной школы, неуспешное обучение в которой приводит к появлению ряда негативных наслоений в личности. После поступления этих детей в спецшколу психолог обязан прежде всего установить два уровня развития: актуальный и зону ближайшего психологического развития испытуемого. Параллельно с этим выявить особенности и своеобразие психики каждого ученика. Л.С. Выготским теоретически разработано положение о том, что психика аномальных детей развивается по тем

же закономерностям, что и психика нормальных учащихся. Но ключевым здесь является вопрос выбора той или иной помощи со стороны взрослого.

Значит, следующей задачей психолога будет изучение индивидуальных особенностей ученика с целью определения путей, методов, средств и содержания осуществления индивидуальной помощи. Надо помочь учителю подобрать тот или иной наглядно-дидактический материал при обучении и воспитании. Правда, в настоящее время эти вопросы детально не разработаны, однако в ряде работ ученых доказано, что обобщающие (схемы, рисунки, графическое изображение, контуры предметов) наглядные материалы значительно продвигают осмысление учебного материала учащимися спецшкол.

Одной из задач психолога является выявление положительных потенциальных возможностей каждого ребенка. Надо всегда помнить, что нейрофизиологами доказан тезис о том, что при любом распаде психики детей параллельно происходит ее развитие, которое осуществляется компенсаторно, когда усиленно развиваются сохранные функции, относительно заменяя утраченные. Дети с ограниченными возможностями развития так же имеют различные способности, свои желания и положительные мотивы. Исходя и сказанного, можно определить главное в деятельности психолога – только тщательное разностороннее изучение индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей, социальной истории развития, актуального уровня развития психики ребенка совместно с учителем поможет определить основные рекомендации, обеспечивающие его психическое и личностное развитие. Эта работа сложная, но возможная.

Успешность ее определяется реализацией принципов комплексности и всесторонности изучения личности ребенка, т.е. он изучается во всех видах деятельности на уроках и во внеурочное время. Особенности познавательных процессов исследуются с учетом мотивов и интересов.

Своеобразное в психике устанавливается с учетом главного дефекта, времени поражения психики, причины, вызвавшей отклонения в развитии ребенка. Добавим, - только совместно с учителем, воспитателем, логопедом, родителями психолог должен найти оптимальный путь коррекционного обучения, воспитания и развития учащегося. Психологу следует тесно сотрудничать со всеми лицами, с которыми связан ребенок, эта связь должна быть доброжелательной, взаимовыгодной и корректной.

Следующее, на что обращаем внимание в обсуждаемом вопросе – это учет отношения ребенка к собственному дефекту. Это сложная проблема, которая включает в себя целый ряд вопросов психологии самосознания, общения, уровня критичности желаний. Но прежде всего, это определяется тем, в каких условиях рос ребенок, какое у него было место в семье, в коллективе, критично ли оценивает результаты собственной деятельности, какие методы воспитания применялись чаще (поощрение, наказание) и т.д.

Болезненное отношение к дефекту усложняет всякое общение с ребенком с ОВ. Порой оно выражается в крайне завышенной самооценке, негативизме и даже отказе от любой работы. Надо помнить, что всякое поощрение стимулирует ребенка с ОВ, а при обследовании таких детей надо идти обходными путями, избегая нежелательных вопросов и отрицательных оценок. В наших исследованиях (1972, 1982, 1984гг.) показано, что по самооценке и уровню притязаний эти дети делятся на 3 группы: неуверенные в себе, самоуверенные и дети с относительной нейтральной самооценкой. Эти особенности зависят как от глубины и причины дефекта, так и от уровня коррекционно-воспитательной работы.

В настоящее время изучение личности детей с ОВ активизировалось. Автором данной статьи впервые в результате комплексного изучения различных сторон личности умственно отсталых разного возраста предложена концепция становления личности олигофренов. Решающим в формировании высших психических функций является развивающее обучение. Психологи школ могут и должны в своей работе творчески использовать экспериментальные данные, характеризующие основные компоненты личности дебилов. Например, то, что у олигофренов-старшеклассников уже сформировано понимание довольно большого количества эмоций и чувств человека. Однако, их содержание не закреплено и не обобщено в словесной форме. С возрастом они успешнее используют речь учителей при опознании и словесном обозначении эмоций. Им близки и понятны «симпатические эмоции» (проявление добра, сопереживания, симпатии и др.). А интеллектуальные чувства и эмоции (удивление, восхищение) опознаются с трудом. В практике специальных школ у ряда преподавателей бытует мнение об отсутствии критики, мотивов у учащихся вспомогательной школы. Однако, это не так. Подростки-олигофрены адекватно оценивают свои успехи в учебе, видят реальные трудности при усвоении учебных дисциплин. Самая адекватная и окончательно устойчивая самооценка у умственно отсталых школьников к профессиональному труду, к которому проявляется неизменно положительный мотив. Переживания у дебилов зависят от глубины и причины дефекта. Эти особенности определяют направленность личности учащихся вспомогательной школы. При планировании учебно-воспитательного процесса необходимо помнить, что формирование личности нужно осуществлять через значимый вид труда. Все виды внеклассной работы должны быть взаимосвязаны т.к. разрыв в каком либо звене воспитания вызывает распад умений и навыков из-за органического нарушений ЦНС у детей с олигофренией.

Таковы главные (но не исчерпывающие) научные основы реализации психологической службы в специальных дошкольных и школьных организациях образования. Данные проблемы впервые обсуждаются на страницах печати. В психологической науке эта ветвь представлена лишь небольшим количеством работ.

Излагаются несколько противоречивых подходов касательно как теории, методологии и практической психологической службы.

Итак, существует множество проблем по модернизации специального высшего образования в Казахстане. Эту работу активно должно продолжать молодое поколение ученых. В настоящее время специальное образование в РК имеет определенные успехи. Хочется пожелать коллективу кафедры специальной педагогики, которая при КазНПУ им. Абая готовит остро востребованные кадры по специальности «Дефектология» под руководством кандидата психологических наук, доцента Аутаевой А.Н., которая является ученицей Майры Шабденовны Адиловой, творческих успехов, здоровья, благополучия и многих лет успешного труда на благо страны.

1. Намазбаева Ж.И., Г.Г.Запрягаев, Р.К.Луцкина. Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане. Алматы – «Print-Express» – 2012 – 423 с.
2. Намазбаева Ж.И. История, состояние, тенденции развития современной психологии. Учебное пособие – Алматы – 2014 –152 с.
3. Выготский Л.С Собрание сочинений. Т.6, М. 1982г.

Түйіндеме

Мақала еліміздегі жоғарғы дефектологиялық білім берудің ұйымдастырылуы, құрылуы және даму тарихы жөніндегі құнды материалдарды қамтыған. Тарихи талдау арнайы педагогиканың және коррекциялық психологияның дамуындағы қазіргі мәселелер контекстінде берілген.

Тірек сөздер: *дефектологиялық білім беру, тарихи талдау, олигофренопедагогика, логопедия, коррекциялық психология, жоғары білікті мамандар дайындауды ұйымдастыру, арнайы мектептердегі психологиялық қызмет.*

Summary

This article contains valuable material on the history of the organization, creation and development of higher defectological education in our state. Historical analysis is given in the context of contemporary problems of development of Special Education and correctional psychology.

УДК 378.091:376-056.23

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ БАКАЛАВРЫНЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ ЖАЙЛЫ

Аутаева А.Н. – *пс.г.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ Akbota-n@mail.ru*

Бекбаева З.Н. – *п.г.к., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ <kaznauzake@mail.ru>*

«Педагогтің кәсіби құзыреттілігі» ұғымы XX ғасырдың 90-жылдарында психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде кең тұрғыда қарастырылды. Аталған ұғымның мәнін анықтаудағы тұғырлардың алуан түрлілігіне қарамастан көптеген зерттеушілер педагогтің кәсіби құзыреттілігін жүйелі құбылыс ретінде қарастырады және осы терминді кәсіби іс-әрекетті нәтижелі жүзеге асыру мүмкіндігін негіздейтін күрделі интеграциялық-тұлғалық құрылым ретінде түсіндіреді. Кәсіби құзыреттілікпен байланысты көптеген басылымдарда оқушыға, студентке, маманға қажетті түйінді құзыреттіліктер немесе құзырлылықтардың құрамы мен құрылымының түсіндірмесі ашылады. Әрбір баланы оқытудың жеке білім беру бағдарламасын қамтамасыз ету үшін педагогтің оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастырудың түбегейлі басқа құралдарын меңгеруі қажет. Оқыту үдерісінде оқушылардың құзырлылығын қалыптастыруға, оларды дамытуға, оқушылардың жас және жеке ерекшеліктерін есепке алуға бағдарлану, мамандарды даярлаудың негіздері болуы керек. Бұл қазіргі және болашақ педагогтардың оқытатын пәнінен тәуелсіз, оқыту үдерісін оқушылар үшін аса өзекті және болашақта өзекті болатын іс-әрекет типіне сүйене отырып ұйымдастыруға мүмкіндік беретін жалпы құзырлылықтарды меңгерудің қажеттілігін білдіреді.

Түйін сөздер:арнайы білім беру, интеграция, инклюзия, инклюзивті білім беру, құзырлылық, құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, инклюзивті құзырлылық, құзыреттілік тұғыр, білім беру стандарты, білім беру бағдарламасы, когнитивті, тұлғалық және әрекеттік компоненттер.

Keywords: special education, integration, inclusion , inclusive education, competence , professional competence , educational standards , educational program , cognition , personality , and activity- competence.

ҚР-да болып жатқан демократиялық қайта құрулар, мемлекеттің әлемдік экономикалық

қауымдастыққа ену үдерісі қоғамның мүмкіндігі шектеулі адамдардың мәселелеріне деген қатынастың өзгеруін негіздеді, аталған топтағы адамдарды социумға кең кіріктірудің қажеттілігін саналы ұғынуға әкелді.

Қазіргі кезде дүние жүзінде білім берудегі интеграцияны мадақтау үрдісі және сегрегацияның алуан түрлі көріністерімен күресу үрдісі байқалады. Мектепте білім беруде мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру стандартының алуан түрлі сатыларын меңгеруде шынайы теңдікті қамтамасыз ету үшін жағдай жасайтын тұжырымдамалы қағидаларды құрастыру қажет. «Мектеп барлығы үшін» тұғыры 1994 жылы 92 мемлекет, оның ішінде ҚР қабылдаған Саламан декларациясында баяндалған болатын. Аталған құжатта білім беру саясатының басым міндеттерінің бірі ретінде, ендіруші білім беруді құрудың жариялануы алынды.

Әлемдік білім беру тәжірибесінде біртұтасқа біріктіруші - «интеграция» терминінің орнына, «инклюзия» термині келеді, яғни ендіруші ((Д. Агнес, Т. Бут, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза және т.б.). Интеграция баланың жүйенің талаптарына бейімделуін қамтиды, ал инклюзия жүйенің баланың қажеттіліктеріне бейімделуін қамтиды. Осыған сүйене отырып, біз инклюзивті білім беру деп, білімнің барлығы үшін қолжетімділігін және барлық балалардың алуан түрлі қажеттіліктеріне бейімделу тұрғысында жалпы білім беруді дамытуды білдіретін интефацияның ауқымды үдерісі ретінде түсіндіреміз.

XX ғасырдың 90-жылдарының соңында ҚР-да мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту, басым түрде тек мектеп-интернаттарда жүзеге асырылды, бұл өз кезегінде аталған топтағы балалардың әлеуметтік тұрғыда оқшаулануына және ата-аналардың тәрбиесінен шеттетуге әкелді. Соның салдарында, интернат типіндегі білім беру мекемелерінің түлектері социумға әрі қарай кірігу барысында бірқатар қиындықтарды бастарынан өткереді.

Сонымен бірге, арнайы білім беру жүйесінің патронаты қамқорлығындағы көпшілік балалар, жалпы білім беретін оқу мекемелерінде оқи алады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды қалыпты дамушы қатарластарымен бірге оқытудағы жалпыәлемдік тұғырды ескере отырып, соңғы жылдары ҚР-да аталған топтағы балаларды жалпы білім беру ортасына ендіру және кіріктіру үдерісі артып келеді.

Жалпы және арнайы педагогикада мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мекемелерге ендіруге байланысты, білім берудегі эволюциялық өзгерістерге бағытталған қадамдар жасалуда (Л.И.Аксёнова, И.М. Бгажнокова, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, И.В. Искрук, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина және т.б.).

Интеграция мен инклюзия идеяларын ҚР-ның жалпы білім беретін мектептеріне кең ендіру біршама дәрежеде кадрлардың біліктілігіне байланысты болады, бұл өз кезегінде болашақ мұғалімдерді даярлау үдерісіне өзгерістер ендіруді талап етеді. Осы тұрғыда болашақ мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін кәсіби құзыреттіліктің құрамдас бөлігі ретінде қалыптастыру мәселесі ерекше мәнге ие болады.

«Педагогтің кәсіби құзыреттілігі» ұғымы XX ғасырдың 90-жылдарында психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде кең тұрғыда қарастырылды. Зерттеушілердің бір тобы кәсіби құзыреттілікті мәдениет ұғымымен байланыстырады (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); екіншілері кәсіби білім берудің деңгейімен байланыстырады (Б.С.Гершунский); зерттеушілердің бірқатары аталған ұғымды кәсіби іс-әрекеттің тиімділігін негіздейтін тұлғаның субъектілі қасиеттерінің бірі ретінде анықтайды (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М. Митина, А.И. Пискунов және т.б.); құзыреттілікті кәсіби міндеттерді орындауды қамтамасыз ететін, тұлғаның білімін, біліктері мен дағдыларын, кәсіби-маңызды сапаларын қамтитын жүйе ретінде қарастырады (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский). Аталған ұғымның мәнін анықтаудағы тұғырлардың алуан түрлілігіне қарамастан көптеген зерттеушілер педагогтің кәсіби құзыреттілігін жүйелі құбылыс ретінде қарастырады және осы терминді кәсіби іс-әрекетті нәтижелі жүзеге асыру мүмкіндігін негіздейтін күрделі интеграциялық-тұлғалық құрылым ретінде түсіндіреді.

Қазіргі кезде педагогикада құзыреттілік тұғыр жалпы және кәсіби білім беру саласында қарастырылады (Е.Я.Коган, А.А.Пинский, Е.И.Сахарчук, В.В. Сериков, И.Д.Фрумин, Б.Д.Эльконин және т.б.). Оқытудың мақсаты мен нәтижесі ретіндегі құзыреттілік тұғыр кәсіби іс-әрекетте әрі қарай құзыреттілік түрінде көрінетін алуан түрлі түйінді құзырлылықтарды қалыптастыруды анықтайды.

Кәсіби құзыреттілікпен байланысты көптеген басылымдарда (О.М. Бобиенко, Г.В. Никитина, А.П. Тряпицына және т.б..), оқушыға, студентке, маманға қажетті түйінді құзыреттіліктер немесе құзырлылықтардың құрамы мен құрылымының түсіндірмесі ашылады.

Педагогика ғылымы дамуының қазіргі сатысында төменде берілген бірқатар қарама-қайшылықтардың болатыны туралы сенімді түрде айтуға болады:

- мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін мектептің ортасына ендіруге бағытталған әлеуметтік тапсырыс және мұғалімдердің инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға жеткіліксіз даярлығының арасында;

- инклюзивті құзыреттіліктің қалыптасуының жоғары деңгейін меңгерген білікті мамандарға деген білім беру тәжірибесінің қажеттілігі және мұғалімдерді кәсіби даярлаудың дәстүрлі мазмұны арасындағы;
- мұғалімдерді кәсіби даярлау үдерісінің потенциалды мүмкіндіктері және болашақ мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттарының негізделмеуі арасындағы.

«5В010500 – Дефектология» (2012) бағытында маман даярлауда жоғары кәсіби білім берудің бағдарламасы, ҚР кәсіби жоғары білім беру жүйесінде алғаш рет жалпы білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі баланың психологиялық-педагогикалық қамтамасыздандыруы үшін мамандарды даярлаудың қажеттілігін анықтады. Бұл ҚР-да кең таралып келе жатқан мүмкіндігі шектеулі балалар мен қалыпты дамитын балалардың бірлесіп оқыту тәжірибесімен негізделген, себебі сонымен бірге ҚР-да аталған мүмкіндікті инклюзивті білім беруді дамыту арқылы анықтайтын бірқатар халықаралық актілерге қол қоюмен негізделеді. Әрбір баланы оқытудың жеке білім беру бағдарламасын қамтамасыз ету үшін педагогтің оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастырудың түбегейлі басқа құралдарын меңгеруі қажет. Оқыту үдерісінде оқушылардың құзырлылығын қалыптастыруға, оларды дамытуға, оқушылардың жас және жеке ерекшеліктерін есепке алуға бағдарлану, мамандарды даярлаудың негіздері болуы керек. Бұл қазіргі және болашақ педагогтардың оқытатын пәнінен тәуелсіз, оқыту үдерісін оқушылар үшін аса өзекті және болашақта өзекті болатын іс-әрекет типіне сүйене отырып ұйымдастыруға мүмкіндік беретін жалпы құзырлылықтарды меңгерудің қажеттілігін білдіреді. В.В.Рубцовтың пікірі бойынша, «... ересектер мен балалардың іс-әрекетінің, балалардың өзіндік іс-әрекетінің нақты түрлері бұл жағдайда оқушыларды дамытудың шарты болып саналады, ал талап етілген құзырлылықтарды қалыптастыру аталған жастағы оқушылардың жетекші іс-әрекетімен тығыз байланысты жас жетістіктерінің нәтижесі ретінде болады» (1). Мүмкіндігі шектеулі балалармен жалпы білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтардың психологиялық-педагогикалық деңгейін көтеру, психологиялық-педагогикалық бағыттың аясындағы екі деңгейлі білім беру арқылы (бакалавр — магистр), сонымен бірге, бастауыш сынып мұғалімдерін-бакалавр-мамандарды оқыту, мектепке дейінгі білім беру мамандарын оқыту, дефектология мұғалімдерін, логопед-мұғалімдерді, әлеуметтік педагогтарды, пән оқытушыларын оқыту арқылы мүмкін болады.

2010 жылы құрастырылған жоғары білім берудің қазіргі кездегі Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты білім берудің нәтижесіне қойылатын талаптарды құзырлылық тілінде анықтайды (белгілі салада білімді, біліктерді және тұлғалық сапаларды нәтижелі іс-әрекетте қолдану қабілеті және дайындығы). «Дефектология» мамандығы бойынша маман даярлау бағытындағы бакалавр біліктілігінде (арнайы білім беру) құзырлылықтың үш тобы айқындалады: *жалпы-мәдени (ЖҚ)* (кәсіби іс-әрекетте заманауи әлеуметтік және мәдени ортаның дамуының негізгі заңдарын қолдану қабілеті; әлеуметтік және кәсіби міндеттерді шешуде гуманитарлық және экономика ғылымдарының негізгі қағидалары мен әдістерін қолдануға дайындық; салауатты өмір сүру салтының дағдыларын қалыптастыру және білім алушылардың қауіпсіз білім беру ортасын құру қабілеті және т.б.); *кәсіби (КҚ)* (психологиялық және педагогикалық зерттеулерде сандық және сапалық әдістерді қолдануға дайындық; білім беру ортасы субъектілерінің бірлескен іс-әрекеті мен тұлғалық өзара әрекеттестігін ұйымдастыру қабілеті; кәсіби іс-әрекетте денсаулықты үнемдеуші технологияларды қолдану және т.б.); *пәндік құзырлылықтар (ПҚ)* (балалардың жас, сенсорлы және интеллектуалды ерекшеліктеріне сәйкес дамуы бұзылған әртүрлі типтегі балалардың бірлескен, жеке және заттық іс-әрекетін ұйымдастыру қабілеті; диагностикалық және түзетуші-дамытушы міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін ұсынылған әдістер мен технологияларды қолдану даярлығы және т.б.) [1].

«Құзырлылық» ұғымының анықтамасына «қабілет» және «даярлық» ұғымдары енеді. «Үлкен психологиялық сөздікте» [2] қабілеттер білім, білік және дағдылармен шектелмейтін, алайда іс-әрекеттің жаңа тәсілдері мен түрлерін оқытудың жеңілдігін және жылдамдығын негіздейтін, іс-әрекетті немесе бірнеше іс-әрекет түрлерін орындаудың жетістігін анықтайтын жеке-психологиялық ерекшеліктері ретінде түсіндіріледі. Қабілетті қалыптастыру белгілі бір іс-әрекетпен байланысты білімді меңгеруді (тәжірибе арқылы тексерілген болмысты тану нәтижесі) және білікке ие болуды (белгілі бір әрекетті меңгерудің белгілі деңгейі) қамтиды. Қабілеттер іс-әрекетте дамиды. Қабілеттер тұлғаның интеграциялық сапасы ретінде даярлықпен, оның басқа интеграциялық сапасымен байланысты. Қабілеттер адамның іс-әрекеттің белгілі бір түрін меңгеруге және оны жетістікпен жүзеге асыруға дайындығын білдіреді. Педагогикалық іс-әрекетке кәсіби даярлау мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде (Б.Г.Ананьев, М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, Л.М.Митинажәне т.б..), сонымен бірге арнайы педагогика бойынша зерттеулерді талдау негізінде (Р.О.

Агавелян, А.Д.Гонеев, Н.М.Назарова, Н.В.Рябова және т.б.), арнайы білім беру бакалаврының кәсіби іс-әрекетке *даярлығын* және мүмкіндігі шектеулі балаларды түзетуші және инклюзивті білім беруде психологиялық-педагогикалық қамтамасыз етуді, осы әс-ірекетке жағымды және саналы қатынаста көрініс беретін, аталған іс-әрекетті жүзеге асыру үшін қажетті білім және біліктер жүйесін жүзеге асыратын тұлғаның тұрақты интеграциялық сапасы ретінде анықтауға болады.

Даярлықтың құрылымында үш компонентті анықтауға болады: *когнитивті, тұлғалық және әрекеттік.* Сонымен бірге, кәсіби іс-әрекетте психологиялық-педагогикалық білім беру бакалаврына қажетті арнайы, жалпы-педагогикалық және кәсіби біліктер мен дағдылар тобын анықтауға болады.

Құзырлылықтың *когнитивті компоненті* біздің ойымызша мазмұны төмендегідей білім жүйесін қамтуы керек:

– адамның өзін қоршаған табиғи және әлеуметтік ортасының әлемін, өзін сол ортада саналы ұғынуын, әлемнің ғылыми бейнесін біртұтас қабылдауды сипаттайтын білімдер, олар өз кезегінде студенттің ғылыми дүниетанымын қалыптастыруға ықпал етеді;

– білімнің мәдениет құраушы функциялары туралы жалпы-кәсіби білімдер, атап айтсақ, денсаулық мәдениеті, оқушыны оқыту, тәрбиелеу және дамытудың негізгі теориялары мен тұжырымдамалары туралы, оқу үдерісін ұйымдастыру формалары, оқушылардың іс-әрекетін белсендіру технологиясы туралы білімдер, сонымен бірге оқу іс-әрекеті үдерісінде тұлғаны жан-жақты дамытудың заңдылықтары туралы психологиялық-педагогикалық білім;

– мүкіндігі шектеулі адамдардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері жайлы, интеграциялық оқытудың теориясы мен тәжірибесі, оның формалары мен модельдері жайлы арнайы білімдер; баланың тұлғасын коррекция және оның психофизикалық дамуындағы ауытқаулардың орнын толтыру негізінде дамыту жайлы, баланы социумға ендіру жайлы арнайы білімдер; педагогтің арнайы және интеграциялық білім беру жүйесіндегі іс-әрекеттің спецификасы жайлы арнайы білімдер;

– дамуында алуан типтегі бұзылуы бар (сенсорлы және интеллектуалды) балалардың жас және тұлғалық ерекшеліктеріне сәйкес, аталған топтағы балалармен арнайы және инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастырудың және мазмұнының теориялық, технологиялық және әдіснамалық негіздері туралы интеграциялық пәндік білімдер;

– салауатты өмір салтының негіздері, оның компоненттері туралы білім жүйесі, кәсіби іс-әрекетте денсулықты үнемдеугі технологияларды, қоршаған орта қауіпсіздігін және жеке қауіпсіздік шараларын меңгеру;

– баланың және мүгедектердің құқықтары туралы халықаралық және отандық нормативті-құқықтық құжаттарды білу, оларды кәсіби іс-әрекетте қолдануға дайындық, баланың құжаттарын ПМПК-да мәселесін талқылау үшін дайындау;

– ғылыми зерттеуді ұйымдастыру принциптерін түсіну, кәсіби міндеттердің жаңа оңтайлы шешімдерін іздеу қабілеті;

– ақпаратты алу, сақтау, қайта өңдеудің негізгі әдістерін, тәсілдерін және құралдарын меңгеру, жаһандық компьютерлік жүйелерде ақпаратпен жұмыс істеу қабілеті, мүмкіндігі шектеулі балалардың денсаулық күйі, жеке ерекшеліктері, даму тарихы және аурулары туралы мәліметтерді жинау, өңдеу әдістерін меңгеру.

Құзырлылықтың тұлғалық компоненті қамтиды:

– мотивациялық-құнды компонент – дамуында ауытқуы бар балалармен жұмыс істеуге дайындық және қызығушылық, кәсіби білімнің құндылығын саналы ұғыну, педагогикалық қызметпен қанағаттану, педагогикалық іс-әрекеттегі субъект-субъектілі қатынастардың басымдылығын мойындау, денсаулықтың және оған жауапты қатынастың құндылығын түсіну;

– индивидтің өзін-өзі әлеуметтік қауымдастықтың бір бөлшегі ретінде саналы ұғынуға әлеуметтік

бағдары, әлеуметтік ортада өзінің орнын және рөлін саналы ұғыну, кәсіби және әлеуметтік-мәдени саладағы әлеуметтік функцияларды және рөлдерді орындауға даярлық;

– болашақ бакалаврдың кәсіби бағыттылығы, Л.М.Митина бойынша [3] оның білім алушыларға қатынасымен сипатталатын (қамқорлық, махаббат, баланың тұлғасын дамытуға және оның даралығын барынша өзіндік өзектілеуге ықпал ету), ұжымға деген қатынасымен (өзара түсіністікке даярлық, кәсіби этика принциптерін сақтау және т.б.); дефектологтың кәсіби іс-әрекеті сферасында өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі жүзеге асырудағы қажеттіліктермен байланысты өзіне деген бағыттылықпен сипатталады;

– тұлғалық сапалар: аналитикалық ойлау, сыни ойлау, зейіннің икемділігі; елестетудің толыққандылығы, дәлдігі; өзін-өзі бақылау және өзін-өзі сынау; стресске тұрақтылық сапалары (денелік жаттықтыру, өзінің эмоциялары мен мінез-құлқын басқару шеберлігі); оптимизм, өзіне деген сенімділік, жауапкершілік, жеке үлгі, жалпыадамзаттық құндылықтар жүйесі арқылы денсаулық мәдениетін қалыптастыру және т.б.;

– рефлексивті компонент – тұлғаның өзінің күйін, өзінің мүмкіндіктерін саналы ұғынуы, өзінің іс-әрекетін бағалауы, өзінің әрекеттерін дер кезінде түзету, оларды жетілдіру.

Құзырлылықтың *әрекеттік компоненті* бакалаврдың практикалық әрекеттер жүйесін қамтиды, ол іс-әрекеттің жетекші белгісі бойынша жүйеленген біліктердің үш тобы арқылы көрсетілген. Бұл арнайы, жалпы-педагогикалық және кәсіби біліктер мен дағдылар. Бакалаврдың *арнайы біліктері мен дағдылары* арнайы білім беруде мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қамтамасыз етудегі белгілі бір іс-әрекет түрлерін орындауды қамтамасыз етеді. Әрекеттік құрамдас құзырлылықтың құрамында ұйымдастырушылық, аналитикалық, жобалаушы, прогностикалық, коммуникативті, реттеуші-түзетуші, денсаулықты үнемдеуші, бағалаушы сықяты *жалпы-педагогикалық және кәсіби біліктер мен дағдылар* маңызды болып саналады.

Арнайы білім беру бакалаврының құзырлылықтары компоненттерінің мазмұнын жалпылай отырып, келесі тұжырымдарды жасауға болады: когнитивті, тұлғалық және әрекеттік компоненттердің бірлігі, олардың өзара байланысы мен өзара әрекеттестігі, түзетуші және инклюзивті білім берудегі мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету саласында бакалаврдың іс-әрекетінің жетістікті шарты бола алады.

Түйін

Мақалада арнайы білім беру бакалаврының кәсіби құзырлығы туралы баяндалады. Сонымен қатар «педагогтың кәсіби құзылығы», «құзыреттілік» ұғымдарының мәні ашылады, құзыреттіліктер немесе құзырлылықтардың құрамы мен құрылымының түсіндірмесі берілген.

Резюме

В статье докладывается о профессиональной компетенции бакалавра специального образования. А также разъясняются поятия «профессиональная компетентность педагога» и «компетенции», дается понятие компетентности как иерархической системы компетенций.

1. «5В010500 –Дефектология» мамандығы бойынша мамандарды даярлау бағытындағы жоғары кәсіби білім берудің ҚР Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты (арнайы білім беру). ҚР ЖМББС 6.08.061-2010 (Бакалавриат), Астана, 2010.

2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб.:Прайм -ЕВРОЗНАК, 2003. С. 527.
3. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие / Л. М. Митина,Г. В., Митин, О. А., Анисимова. М.: Академия, 2005. 368 с.

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН. СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Жалмухамедова А.К.-*к.п.н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики* **,** *Казахский Национальный педагогический университет имени Абая. Республика Казахстан, г.Алматы*kamila1934@mail.ru

Аннотация В настоящее время приоритетным стратегическим направлением развития системы образования в РК является создание условий для получения детьми и взрослыми с ограниченными возможностями качественного образования. Государство предоставляет возможность выйти на системные изменения в построении образовательной среды для детей и взрослых с ограниченными возможностями; беспрепятственно проектировать и создавать такой структурный компонент системы специального образования как интегрированное обучение, тем самым обеспечивая институализацию инклюзивного подхода в образовании. В последние годы перед обществом были поставлены ряд практических задач, связанных с созданием инклюзивного образовательного пространства в республике для обеспечения детей и лиц с ограниченными возможностями свободного доступа к получению образования наравне со всеми. В серии статей предполагается представить обзор изменений, происшедших в системе образования в новом – инклюзивном - дискурсе.

Ключевые слова : Инклюзивное образование, интегрированное обучение, дети с ограниченными возможностями, специальное образование, коррекция

Keywords: Inclusive education, integrated education, children with disabilities, special education, correction

Казахстан входит в число 50 стран мира, которые имеют специальные законы, защищающие права детей с ограниченными возможностями. В 2002 году впервые на постсоветском пространстве был введен в действие Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», в котором закреплен принципиально новый - ***инклюзивный*** - подход к защите прав детей этой категории, отражающий иной взгляд не только на специальное образование, но и на их место в обществе.Закон определяет формы и методы социальной, медико-педагогической коррекционной поддержки, направлен на создание эффективной системы помощи детям с ограниченными возможностями, решение проблем, связанных с их воспитанием, обучением, трудовой и профессиональной подготовкой, профилактику детской инвалидности. Как известно, Модельный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» был принят постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ 7 декабря 2002 г.

После подписания в декабре 2008 года Конвенции и Факультативного протокола к ней Казахстан обязался принять надлежащие меры по обеспечению прав инвалидов в вопросах доступа к труду, правосудию, образованию, здравоохранению, предоставлению мобильности. Казахстан стал 137 страной в мире, присоединившейся к Конвенции. Следует заметить, что Конвенция о правах инвалидов не создала в Казахстане новые правовые отношения, так как ее постулаты уже были приняты в различных документах и законодательных актах республиканского уровня.

В настоящее время приоритетным стратегическим направлением развития системы образования в РК является создание условий для получения детьми и взрослыми с ограниченными возможностями качественного образования. Государственной Программой развития образования на 2011-2020 годы в РК запланировано «обеспечение ***равного доступа всех участников*** образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям»[1]. Индикатор реализации этой цели: доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, к 2020 году должна составлять 70% от общего числа. Программой так же предусмотрен такой целевой индикатор, как внедрение механизма подушевого финансирования, что обеспечивает переход на новые экономические условия функционирования образовательных организации в инклюзивном режиме. Таким образом, государство предоставляет возможность выйти на системные изменения в построении образовательной среды для детей и взрослых с ограниченными возможностями; беспрепятственно проектировать и создавать такой структурный компонент системы специального образования как интегрированное обучение, тем самым обеспечивая институализацию инклюзивного подхода в образовании.

Президент РК Н.А.Назарбаев в своем послании народу Казахстана обратил внимание на положение лиц с ограниченными возможностями:

« … надо усилить внимание нашим гражданам с ограниченными возможностями. Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало, – наш долг перед собой и обществом. Я еще раз обращаюсь ко всему нашему бизнесу оказать им содействие в трудоустройстве. Также можно рассмотреть возможность введения специальной квоты на 5-10 человек.

Мы вовлечем их в активную жизнь, они будут не просто получать пособия, а будут осознавать себя членами общества, полезными работниками. Всем нашим социальным институтам, неправительственным организациям, партии «Нур Отан» следует взяться за эту работу. Если необходимо, то Правительству надо проработать этот вопрос со всеми компаниями и принять соответствующее решение. Поручаю Правительству с 1 июля 2015 года повысить на 25% размеры социальных пособий по инвалидности и утере кормильца. Следует усовершенствовать правовую базу деятельности объединений инвалидов. Важно усилить работу с ними всех государственных органов – от Правительства до местного акима. Для всех получателей госпособий и помощи надо ввести правило об обязательном участии в программах занятости и социальной адаптации»[2].

В настоящее время в Казахстане сложился определенный консенсусотносительно важности интеграции детей и взрослых с ограниченными возможностями в социум, получение ими качественного образования; преодолеваются проявления интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет. Принципы инклюзивного обучения излагаются уже не только в научных исследованиях, но и в выступлениях политиков, нормативно-правовых документах, образовательных программах педагогических высших учебных заведениях (вуз), практических руководствах для специалистов, СМИ, и главное – поддерживаются обществом.

Рационально, по нашему мнению, иметь четкое представление о терминологических различиях «инклюзивного образования» и «интегрированного обучения» детей с ограниченными возможностями. Оба понятия, не вступая в противоречие друг другу, демонстрируют единую направленность на право получить образование без упразднения системы специального образования. Инклюзивное образование может рассматриваться как новая философия образования, социально-педагогическая концепция или долгосрочная стратегия, направленные на учет широкого разнообразия особенностей и потребностей детей и взрослых с ограниченными возможностями при построении образовательных программ в системах специального, среднего, послесреднего и высшего профессионального образования. Реализация инклюзивного подхода в образовании ведет к преобразованиям в культуре, политике и практике школ, которые должны будут удовлетворять отличающиеся потребности отдельных учащихся, взять обязательства устранить барьеры, препятствующие реализации такой возможности.

Интегрированное обучение может рассматриваться как совместное с обычными детьми обучение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных организациях – детских садах и школах. Специальное образование - образование, предоставляемое детям с ограниченными возможностями с созданием специальных условий в специальных организациях образования. Во всех трех случаях отсутствуют какие-либо попытки сегрегации и дискриминации в образовании. Обязательно предусматривается создание специальных образовательных условий – безбарьерная среда, медицинские, социальные и коррекционно-образовательные услуги, гарантированные государством (континуум сервисов).

За рубежом инклюзивное образование с точки зрения затрат считается более рентабельным, чем специальное [3].Возможно, это и так, если не создавать специальные условия обучения, коррекции и поддержки, а лишь довольствоваться пропагандируемой ЮНИСЕФ в странах третьего мира Концепцией Школы доброжелательного отношения к ребенку (ШДОР), как альтернативой научно обоснованной модели интегрированного обучения [4]. На практике же оказывается, что подлинная интеграция дороже дифференцированного специального образования.

Организация индивидуального образовательного маршрута, ведущего к интеграции не только в образовательных организациях, но и в обществе, должна быть нацелена на создание оптимальных для конкретного ребенка с ограниченными возможностями условий в той форме обучения, которая будет для него полезна. Во многих случаях обучение в специальных организациях более эффективно, чем в общеобразовательных, где часто недостаточно сформирован интеграционный потенциал образовательной среды. В общеобразовательных организациях элементарно могут быть не проработаны организационные, педагогические и финансовые механизмы включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Этот фактор и неготовность детей с ограниченными возможностями к взаимодействию со сверстниками и овладению общеобразовательной программой в равном объеме и темпе с обычными детьми приводят к отсеву из школ, если они не провели целый ряд изменений в институциональной структуре.

Подчас эти дети оказываются в классе абсолютно инородным телом и подвергаются особенно высокому риску когнитивного и психологического ущерба. И здесь стоит вопрос уже о социальной интеграции, которая предполагает адаптацию детей с ограниченными возможностями в общую систему социальных отношений в рамках не только той образовательной среды, в которую они интегрируются, но и социума в целом. Имеют место факты насилия в школе, связанного с ограничениями жизнедеятельности [5].

Особое место в дискурсивном обосновании инклюзивного образования занимают процессы преодоления неравенства в образовании и социального исключения детей с ограниченными возможностями обычными сверстниками и персоналом школ. Речь идет о т.н. «стихийной» интеграции, когда она трактуется как «парадигма помещения» [6].Профессиональная неготовность кадров является основной проблемой развития инклюзивного образования на сегодняшний день и требует развития определенной системы, ориентированной на изучение и распространение успешного опыта. Достаточно длительный период занимает приобретение учителями «опыта профессиональной трансформации», связанное с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от обычных детей. И этот фактор также влияет на эффективность включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.Кроме того, для малоимущих, многодетных и неполных семей нахождение ребенка на полном государственном обеспечении в условиях специальной школы-интерната имеет существенное значение. Матери-одиночки получают возможность работать, если дети находятся в школе целый день. Сегодня лозунг «Долой институализацию!» неактуален.

Еще одна ошибка, которую допускают вслед за специалистами дальнего зарубежья, это признание доминирующим и «вредным» влияние концепции «дефектологии» на планирование деятельности по предоставлению образования детям с ограниченными возможностями. На самом деле, методологические и методические основы обучения детей с ограниченными возможностями в русле «советской дефектологии» всегда были направлены на детальное изучение психофизического развития, оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи; обеспечивали высокий уровень академических знаний и трудовых навыков, получаемых выпускниками специальных школ. Интегрированное обучение в любом случае будет всегда выступать как одна из форм специального образования.

Позитивным фактором реализации инклюзивного подхода в образовании является то, что в республике пока не принимаются необратимые и разрушительные решения, связанные с реструктуризацией и планомерным сокращением числа специальных школ. Высказывается мнение, что они должны выступать в качестве ресурсных центров для поддержки детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных организациях и оказания консультативно-методической помощи педагогическому персоналу, что подтверждается региональной практикой. Сегодня на базе специальных организаций открыто около 25 ресурсных центров для педагогов общеобразовательных школ, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями. Положительный опыт уже есть в городах Алматы, Актобе, Уральск, Костанай, Талдыкорган, Усть-Каменогорск, Караганда и пр.

Интереснейший отчет был подготовлен в 2007 году Ассоциацией социологов и политологов Казахстана (АСиП) [7].Цель отчета - анализ отношения к идеям инклюзивного образования с учетом особенностей целевых групп, различающихся по степени включенности в инклюзивные процессы.Целевые группы: чиновники МОН РК, МТиСЗ РК, акиматов; руководители, педагоги общеобразовательных школ, где есть специальные классы для детей с ограниченными возможностями и надомное обучение; МСУ, ПМПК, ПМП-консилиумов, специальных организаций образования; журналисты, родители обычных детей и детей ограниченными возможностями; учащиеся с ограниченными возможностями и нормой развития. Анализ результатов исследования не дал удовлетворительной социологической перспективы развития инклюзивных процессов в Казахстане на ближайшие годы. Несмотря на то, что рамками исследования обеспечивался охват только заинтересованных участников инклюзивных процессов, напрямую затрагивающих их жизненные планы и профессиональные компетенции, выявленные тенденции обнаружили серьезные пробелы и недостатки в характере восприятия и отношения общества к идее совместного обучения.

У многих родителей и большинства детей было обнаружено неадекватное представление либо отсутствие какого бы то ни было представления о том, что такое инклюзивное образование; слабое знание и использование родителями детей с ограниченными возможностями своего законного права на выбор учебного заведения для детей; у всех участников - международного и национального законодательства, нормативно-правовой документации о правах детей с ограниченными возможностями, в том числе на образование. Фиксирована преобладающая у каждого 6-ого учащегося с ограниченными возможностями заниженная самооценка своего правового статуса как объекта ограничения прав. Исследование показало достаточно высокий уровень признания правового статуса ребенка с ограниченными возможностями как полноправного члена общества, обладающего тем же набором прав на образование и выбор учебного

заведения, что и у здорового ребенка. Причем, в меньшей степени среди самих детей данной категории. Отмечены весомые показатели положительно-лояльного отношения участников интервью к совместному обучению. Однако за таким отношением чаще стоит не столько действительная поддержка совместного обучения, сколько толерантность, обусловленная пониманием необходимости цивилизованного подхода к решению образовательных проблем детей с ограниченными возможностями.

Еще одно интересное наблюдение: казахстанский опыт свидетельствует, что потребность в инклюзивном образовании возникает тогда, когда существующая система специального образования уже не удовлетворяет решению всех задач в связи с ростом числа детей с ограниченными возможностями, и возникает необходимость включения этих детей в общеобразовательный процесс. Однако этой тенденции препятствует большое количество проблем и трудностей организационного, объективного, субъективного характера, с которыми сталкивается массовая школа. Поддалось фиксации такое мнение, что созданию института инклюзивного образования в долгосрочном плане нет альтернативы. Отдельные участники интервью, отмечая важную роль специальных (коррекционных) организаций образования в развитии инклюзивных процессов возлагают на них надежды, что они окажут базово-методическую помощь тем, кто начинает инклюзивное движение в Казахстане.Перед обществом были поставлены ряд практических задач, связанных с организацией включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс:

1. Разработать нормативно-правовое обеспечение всех структурных элементов интегрированного обучения.
2. Разработать и ввести в практику нормы финансирования интегрированного обучения.
3. Разработать классификатор и произвести материальное переоснащение образовательной среды для интегрированного обучения разных категорий детей с ограниченными возможностями.
4. Разработать коррекционный компонент учебных планов для интегрированного обучения разных категорий детей с ограниченными возможностями.
5. Организовать подготовку и переподготовку педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями в режиме интегрированного обучения.
6. Педагогическим вузам ввести специализацию, направленную на подготовку тьюторов (координаторов интегрированного обучения).
7. Разработать и ввести в практику вариативные формы интеграции детей с ограниченными возможностями.

Прошло 7 лет, и теперь мы можем оценить, насколько достоверным были прогнозы отчета АСИП для МОН РК. (*продолжение следует*)

Список использованной литературы

1. Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020г.г. - Указ Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118.
2. Послание Главы государства Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее»**».** 17.01.2014.
3. EURYDICE. 2003. Special Needs Education in Europe. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
4. Разработка индикаторов для оценки школ доброжелательного отношения к ребенку. - ЮНИСЕФ, Казахстан, 2007.
5. Parrish T, Per-Capita Financing of Education and Equity Issues, Conference On Inclusive Education For Children With Disabilities, UNICEF Regional Office for CEECIS & UNICEF Country Office in the Russian Federation 27-29 September, 2011.
6. S.Peters, Inclusive education: An EFA strategy for all children, Вашингтон, ОкругКолумбия, Всемирныйбанк, 2004 г.
7. Обзор результатов общенационального социологического исследования «Возможности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями, детей-инвалидов и детей-инвалидов детства». Отношение общества к идеям инклюзивного образования. – Комитет по охране прав детей МОН РК. - Алматы, 2007.

Түйін

Мақалада топтамасында Қазақстан республикасының мемлекеттік саясатының шолуы инклюзивного білімнің облысында ұсын

Summary

In a series of articles provides an overview of the state policy of the Republic of Kazakhstan in the field of inclusive education

УДК 376.112.4.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Д.Бекенова - Старший преподаватель кафедры воспитания и социализации личности, Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПКПР по ЗКО», Республика Казахстан, г. Уральск. bekenova2010@mail.ru

Аннотация. Выполнение Госпрограммы развития образования в РК на 2011-2020 годы в части совершенствования инклюзивного образования влечет за собой растущую потребность в профессиональных компетентных педагогах для обеспечения образовательной интеграции и настоятельно требует модернизации всей системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на качественно новом уровне. По мнению автора, наступает необходимость организовать *системную* подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Это, как считает Бекенова А.Ж., сможет обеспечить формирование профессиональной компетентности у педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности в развитии, в условиях организаций образования общего типа.

Ключевые слова : инклюзивное образование, профессиональная компетентность, инклюзивная компетентность, программы курсов переподготовки

Keywords: inclusive education, professional competence, inclusive competence, programs of courses of retraining

Условие обеспечения кадрового потенциала закономерно предполагает, что педагоги должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема подготовки педагогов к оказанию образовательных услуг детям с ограниченными возможностями в развитии в последнее время становится весьма актуальной. Согласно позиции С. И. Сабельниковой по подготовке педагогов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования [3] отмечается, что для профессиональной и личностной подготовки педагогов необходимы:

представление и понимание, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;

знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;

знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности (А. К. Маркова, В. И. Кашницкий, Л. А. Петровская, В. А. Сластенин и др.), которое выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм [4]. Многими исследователями понятие профессиональной компетентности раскрывается как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, освещается сущность и компонентный состав профессиональной компетентности (В. Н. Введенский, Л. Н. Горбунова, И. В. Гришина, А. К. Маркова, Э. М. Никитин и др.) [4; 7; 8].

Несмотря на наличие научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучаются немногими исследователями.

Интересна позиция И. Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности учителей в процессе профессиональной подготовки, где отмечает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессиональной компетентности, включающую ключевые содержательные и функциональные компетентности [5]. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. Автором разработана модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, которая основывается на технологии контекстного обучения и включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

Рассматривая проблему подготовки, можно обратиться к исследованиям петербургских ученых (В. А. Козырев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова и др.) и найти наиболее приемлемую трактовку понятия «профессиональная компетентность» в контексте обозначенной нами проблемы. Под профессиональной компетентностью учителя авторами понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [6]. Авторами отмечается, что профессиональная компетентность проявляется в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах с использованием определенного образовательного пространства и были сформулированы группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:

- видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;
- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;
- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.

Перечисленные группы задач можно проектировать и реализовывать в процессе профессиональной подготовки и переподготовки педагогов системы общего образования.

На базе нашего института проводятся курсы повышения квалификации для учителей классов КРО, логопедов, дефектологов, психологов, также семинары по разным направлениям коррекционного обучения. В тематические планы краткосрочных курсов повышения квалификации учителей-предметников внедрены программные модули «Инклюзивное образование» в объеме 4-6 часов.

Разработанные программы курсов позволяют слушателям:

- учитывать в практике своей работы достижения психолого-педагогической науки, новые коррекционно-развивающие технологии в области обучения и воспитания детей с образовательными потребностями;

- использовать коррекционно-педагогические приемы и методы работы с детьми с ограниченными возможностями в соответствии с современными требованиями в области специальной психологии и коррекционной педагогики;

- использовать современные методики, технологии и дидактический инструментарий в работе с детьми с различными отклонениями в развитии.

Существенно изменилась ситуация и в подходах к определению перечней подготавливаемых специалистов, востребованных на рынке труда. Определены следующие приоритетные направления в подготовке кадров специального образования:

- подготовка учителей-дефектологов, имеющих научные представления о различных вариантах атипичного развития, способных грамотно и комплексно построить работу с любым ребенком, в том числе и с детьми, страдающими комплексными, сочетанными или осложненными нарушениями, а также с детьми раннего возраста;

- подготовка специальных психологов как участников процесса комплексного индивидуального сопровождения ребенка, способных взять на себя роль ведущего специалиста в решении проблемы не только ребенка, но и его семьи, координатора взаимодействий всех участников процесса сопровождения детей, родителей, педагогов, врачей и других специалистов;

- подготовка педагогов с новым складом профессионального мышления, высоким уровнем коммуникативных умений, владеющих способностью организовать и провести научно-исследовательскую работу, строить профессиональное взаимодействие, работать в «команде» специалистов.

За последние годы на базе института и областных школ организовано 11 целевых курсов переподготовки по дефектологическим специальностям. Подготовлено 104 логопедов, 20 тифлопедагогов, 37 сурдопедагогов и 200 олигофренопедагогов. В результате проведенной работы качественный состав педкадров специального образования повысился от 11 до 47,1 %.

Качественная подготовка специалистов на курсах повышения квалификации обеспечивается созданием гибких моделей обучения, которые максимально приближены к запросам конкретных категорий слушателей.

Содержание программ курсовой подготовки соответствует актуальным проблемам социальной и медико-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в развитии, основывается на

современных теоретических, методических и технологических достижениях науки и практики в области специального образования и базируется на передовом отечественном и международном опыте специального и инклюзивного образования. Разрабатываются и включаются в учебный процесс учебные программы с использованием новых современных методов и новых учебно-методических материалов. На курсах применяются новые формы работы со слушателями, как тренинги, защита проектов, методических идей, мастер-классы, презентации, круглые столы.

По вопросам организации подготовки и переподготовки педагогов, научно-консультативной и методической поддержки, проведению исследовательской и экспериментальной работы поддерживается тесное сотрудничество с КазНПУ им.Абая, Центром САТР, а также ближнего зарубежья, как с Поволжской ГСГА (г. Самара). Для чтения лекций на курсах приглашались преподаватели: к.п.н., доцент Н.И.Буковцова, к.п.н., доцент Л.А.Ремезова, к.п.н., доцент Е.А.Чаладзе, к.п.н., доцент Т.Н.Винтаева, к.п.н., ст. преп. О.Ю.Федосова и др.

С целью обмена опытом работы педагогов проведены региональные семинары и конференции с участием педагогов из других областей РК и городов РФ (Самары, Тольятти) по темам «Социализация детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательном процессе», «Пути совершенствования видов помощи детям с нарушением зрения средствами образования», а также педагоги области участвовали на семинарах и конференциях в г. Алматы, Тольятти, Самары, Саратова.

В 2012 году с поддержкой Фонда Сорос-Казахстан был проведен круглый стол для директоров общеобразовательных школ по вопросам инклюзивного образования с участием международного эксперта Национального центра профессионального развития в области инклюзивного образования университета Северной Каролины (США) Мищель де Фоссе. Затем в 2013-14 учебном году с поддержкой Фонда Сорос – Казахстан в области был осуществлен проект «Подготовка сельских педагогов для обучения детей дошкольного и школьного возраста с ОВР в условиях инклюзивного образования».

В ходе реализации проектной деятельности проведены семинары, круглые столы и курсы повышения квалификации для педагогов инклюзивного образования. В ноябре 2013 года проведен круглый стол по теме «Интеграция и инклюзия в образовании: проблемы и опыт» с участием к.п.н., доцента Буковцовой Н.И., декана факультета специального образования Поволжской ГСГА.

В феврале-мае 2014 г. кафедрой воспитания и социализации личности Филиала АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПКПР ЗКО» на страницах сайта института в рамках проектной деятельности с поддержкой Фонда Сорос-Казахстан была организована международная Интернет-конференция по теме «Социализация детей с ограниченными возможностями в развитии в условиях инклюзивного образования». Конференция показала большую заинтересованность педагогической общественности вопросами инклюзивного образования. Участники Интернет-конференции поделились опытом работы организаций образования в регионах Республики Казахстана и России. На сайте было размещено 108 работ. За время проведения Интернет-конференции посетили сайт и оставили свои комментарии 142 участника. Итоги работы Интернет-конференции были подведены 21 мая 2014 г. на круглом столе, проходившем в режиме on-line, выпущен сборник по материалам Интернет-конференции.

Выпущен четвертый номер Приложения «Коррекционная педагогика» к областному научно-методическому журналу «Устаз», где открыта рубрика «Интегрированное и инклюзивное образование».

Таким образом, работа по организации и реализации подготовки педагогов для инклюзивного образования показывает, что нужна массовая плановая подготовка педагогов общеобразовательных школ и дошкольных организаций и для организации профессиональной подготовки, кроме специфического содержания необходимо обучать педагогов новым коррекционно-развивающим технологиям, ориентированным на творческое развитие профессиональной компетентности педагогов. Это обеспечит формирование профессиональной компетентности у педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа.

Литература.

1.Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы. Астана.2010 г.

2. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». 2002 г.

3. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42—54.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя [Текст]. — М.: Просвещение, 2002.

5. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 22.03.08.Астрахань, 2008.

6. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой и проф. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

7. Введенский В. Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 4. С. 41—44.
8. Горбунова Л. Н, Цвелюх И. П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации [Текст]: Научно-методическое пособие. — М.: АПКиППРО, 2006.

Түйін Мақалада инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтердің кәсіптік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі және бұл бағыттағы жүргізілген жұмыс тәжірибесі қарастырылады.

Summary

The article describes the problems of professional competence in the inclusive education question and work experience in this direction is conducted and examined.
УДК 616.98:578.828

ТУБЕРКУЛЕЗ АУРУЫ, ЖҰҒУ КӨЗДЕРІ МЕН ЖҰҒУ ЖОЛДАРЫНЫҢ АЛДЫН АЛУЫНЫҢ ГИГИЕНАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Д.Қ.Байдосова *- Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы. <dkdina@mail.ru>*

Андатпа Ұсынылып отырған мақалада автор туберкулездің жұғу көздері мен жұғу жолдарының алдын алуының гигиеналық негіздері туралы сипаттайды. Мақалада автор көрсетуі бойынша, бұл ағзаға туберкулез бактериялары түсіп дамитын жұқпалы ауру. Ең алдымен өкпе залалданады, кейде ми мен оның қабықшалары, омыртқа, бүйрек, лимфа түйіндері, буын, жыныс мүшелері және басқалары залалданады. Жұқтыру негізі туберкулезге шалдыққан адам болып табылады. Өткен ғасырдың аяғында туберкулезді , «ақ оба» деп атаған,себебі, ол кезде үш адамның біреуі туберкулезден өлетін. Қазіргі кезде туберкулез ересек адамдардың өлімінің себебі ретінде 9-11 орынға ығысты. Ал балаларда ең соңғы орында. Туберкулез адамның өкпесін, бронхысын,жұтқыншағын,ішегін,сүйегін, буын, бүйрегін,жыныс органдарын т.б. зақымдайды. Науқас адам жөтелгенде, түшкіргенде туберкулез микобактериясы түкірік, қақырықпен бірге бөлініп айналаға 0,5-1,5 м таралады. Туберкулез таяқшалары организмге тамақ арқылы/ ет, сүт/ арқылы жұғуы мүмкін. Өкпе туберкулезі- өте жиі кездесетін түрі. Ауру белгілері көпке дейін білінбейді, алғашқы ағзадан. Құрғақ жөтел пайда болады, бара-бара күшейеді.тамаққа тәбеті жоқ, түнде терлейді,лихорадка 37-38,5 С көтеріледі,тез шаршағыш. Туберкулез микобактериясы мойынның, қолтық, жақ астының, шаптың лимфа түйіндеріне өтіп, сол жерді қабындырады. Сондай-ақ сүйек, буынға өтсе туберкулездің кассит және голит деген түрлері п.б. Егер омыртқа жотасы зақымдалса спондилит, ми ұлпалары зақымдалса менингитке шалдықтырады. Туберкулездің таралуы және одан өлімге ұшырауы елдің қоғамдық құрылысын халықтың тұрмыс жағдайына т.б. байланысты.

Негізгі ұғымдар: Туберкулез, инфекция көзі, вирус, жұғу жолдары, емдеу, профилактикасы, салауатты, әдепті өмір сүру.

Keywords : tuberculosis, distribution of an infection, virus, prevention, treatment

Туберкулез

Туберкулез созылмалы инфекциялылы ауру. Ол өкпеде және басқа ағзаларда өзіне тән белгілі бір морфологиялық өзгерістердің / гранулеманың/ дамуымен сипатталады. Туберкулез латынша- томпақ бұдыр деген мағынаны білдіреді.Туберкулез қазіргі күнге дейін кең тараған жұқпалы аурудың бірі болып отыр, оның Қазақстан үшін маңызы өте зор. **Этиологиясы:** Туберкулез жұқпалы ауру екенін бірінші рет француз Вильман/ 1865 ж/ анықтаған болатын. 1882 ж Р.Кох науқас қақырығынан туберкулездің қоздырғыштарын тапты. Олар адамның туберкулезін қоздырады.Адам туберкулезін осы бактерияның 1-ші және 2-ші түрлері қоздырады. Инфекциялық қайнар көзі- науқас адам.Ауру негізінен тыныс жолдары арқылы да/ алиментарлы/ жұғуы мүмкін. Кейбір жағдайларда кәсіпке байланысты туберкулез организмге жарақаттанған тері арқылы өтеді/ мал дәрігерінде, ет, сүт сатушыларда/ сирек жағдайларда анадан бала жолдасы арқылы балаға өтеді. **Патогенезі:** Туберкулез патогенезі макро және микроорганизнің өз ара қарым- қатынасына

байланысты.Организмнің қорғаушы күшімен микроорганизмнің патогандігі арасындағы тепе-теңдік бұзылғанда ғана туберкулез дамиды. Кейбір жағдайларда туберкулез микобактериялары жергілікті өзгерістер шақырмайақ организмге енуі мүмкін. Клиникада ол туберкулез интоксикациясымен көрінеді.Егер организмнің имунитеті жеткілікті болса, туберкулез біртіндеп жойылып, ауру әрі қарай дамиды. Қорыта айтқанда, туберкулез кездесетін морфологиялық өзгерістердің бәрі иммундық жүйенің тікелей қатысуы арқылы өтеді. Оның ішінде тимустың, тимусқа тәуелді лимфациттердің маңызы зор.Туберкулез дамуында гуморальді иммунитеттің ролі әлі толық анықталмаған.

Патологиялық анықтамасы:

А.И.Струков/ 1947 ж/ Туберкулездің төмендегідей клиникалық анатомиялық түрлерін ажыратады.

1.Біріншілік туберкулез

2. Гемотогенді туберкулез

3.Екіншілік туберкулез

Біріншілік туберкулез организм туберкулез инфекциясымен алғаш рет кездескенде пайда болады.Әдетте, ол әлсіз балаларда және әр түрлі созылмалы сырқаттармен ауырған ересек кісілерде кездеседі. Балалар туберкулезі негізінен біріншілік туберкулез жиынтығы болып дамиды.Ол өкпеде, кейде ішекте, бадамша бездерде, ортаңғы құлақта, көздің шырышты қабатында да кездеседі.

Біріншілік туберкулез үш құрамнан тұрады:

1. Өкпедегі алғашқы ошақ/ алғашқы аффект/
2. Әкетуші лимфа тамырларының қабынуа
3. Аймақтық лимфа бездерінің қабынуы/лимфаденит/
4. Алғашқы аффект әдетте оң өкпенің 3 сегментінде плевра астында пайда болады. Демек алғашқы аффект деп казеозды пневмония ошағын және оны қоршаған арнайы емес қабынуды түсінеміз. Альвеолла қуысында серозды эксудат, түскен альвеола эпителий көрінеді. Осы ошақтың көлемі әртүрлі, кейде тіпті өкпенің бір бөлігін түгелдей қамтиды. Қабыну плеврaға жиі өтіп, плеврит дамиды, оның нәтижесінде плевра қуысында жабысқақтар пайда болады.Біріншілік аффектен лимфа жолдары арқылы таралады. Лимфа тамырларын байлай туберкулез төмпешіктері- туберкулезді лимфангит пайда болады. Аймақтың лимфа бездерінде казеозды лимфаденит болады.

   Біріншілік туберкулез көбінесе толығыман жазылып кетеді де, оның орнына ошақтары қалады.Организм үшін қолайсыз жағдайларда біріншілік туберкулез одан әрі қарай дамып,/өршіп/, организмді гемотогенді жолмен жиі таралады /гемотогенді генерализация /.

   Лимфогенді генерализация нәтижесінде туберкулез

   бір лимфа түйіндерінен екіншілеріне өтеді.Әдетте бронх-өкпе түйіндерінен босатылып мойынның немесе

   іштің лимфа түйіндеріне казеозды некроз дамып, айналадағы тканьдерді, қан тамырларын, кеңірдек,

   кейде өңеш қабырғасын бұзып тесіп шығады. Көбінде

   туберкулез бронхқа жақын бездерде бронхоаденит түрінде көрінеді.

   Туберкулез созылмалы түрінде науқас кейде сауығып, кейде қайтадан ауырады. Әр түрлі лимфа бездерінде, түрлі морфологиялық өзгерістер көрінеді. Гемотогенді туберкулез біріншілік туберкулездан клиникада гемотогенді туберкулездің генерализацияланған түрі аса ауыр сепсис түрінде өтеді.Бұл кезде әр түрлі ағзаларда өте майда некрозданған төмпешіктер, тары үлкендігіндей немесе ірі ошақты туберкулездер көрінеді.Соның ішінде сүйек-буын,бүйректердің, жыныс ағзаларының ,эндокрин туберкулезі жеке түрінде көрінеді. Туберкулез аса қауіпті асқыну түрлерінің біріне туберкулезді менингит жатады.

   Екіншілік туберкулезде- патологиялық процесс өкпеде болады,яғни бұл өкпе туберкулезі.

   Екіншілік туберкулездің бірнеше клиникалық- анатомиялық түрлері бар:

   1. Ошақты туберкулез;
   2. Фиброзды-ошақты туберкулез;
   3. Туберкулемма;
   4. Каверналы туберкулез;
   5. Фиброзды-каверналы туберкулез;
   6. Циррозды туберкулез;
   7. Сіңбе тәрізді туберкулез;
   8. Плевра туберкулезі.

Туберкулез асқыну түрлері: Алғашқы туберкулездің асқынуы түрлері дегенде әдетте туберкулездің басқа ағзаларға/ ми қабатына, іш пердесіне және т.с./ таралуын түсінеді. Екіншілік туберкулездегі асқыну кавернаның пайда болуымен байланысты.Оған туберкулездің өкпеден басқа ағзаларға өтуі кавернада,/өкпеден/ қан кету немесе каверна тесілу күтпеген пиоппневматоракты дамытады.

Туберкулезбен ұзақ ауырған науқастарда өкпелік жүрек немесе амилоидозы уремияға соқтырады. Ауру өлімі жоғарыда айтылған асқыну түрлерімен байланысты.

Туберкулез неліктен қауіпті ауру болып табылады.

- Жылсайын 8,8 миллион адам туберкулезбен ауырады

- Ем қабылдамайтын әрбір наукас 10 адамнан 15 адамға дейін ауруын жұктырады

- Туберкулезге шалдыққандардың 75% 20 - 40 жастағы адамдарды құрайды

- Жылсайын 2 миллион адам қайтыс болады

- Туберкулезді дуниежүзінде әр секундта 1 адам жұктырады

- Жұқтырғандардың тек 5 - 10% - ында ғана ауру дамуы мумкін.

Туберкулезді жұқтыру қалай болады.

Егер ауру адам жөтеліп түшкірсе, туберкулез қоздырушысы ауаға түседі. Залалданған ауамен айналадағы адамдар демалатын болса, бактериялар тыныс алу жолдарымен өкпеге түседі. Туберкулезді осылайша жұқтыруға болады.

Туберкулез бактериялары ұзақ сақталады:

- қалыпты жағдайда күннің көзінің болмауы - бірнеше ай;

- жарық таралған болса - 1-1,5 ай;

- көше шаңында - 10 күн;

- кітап беттерінде - 3 ай;

- суда - 5 ай;

- сүт тағамдарында - 8 ай.

Туберкулез бактериялары өлетін жағдай:

- күн сәулесіне шалдығу - 1,5 сағат;

- ультракүлгін сәулесінің әсері - 2-3 мин.;

- сүтті қайнатқанда;

- күнсайын бөлмені желдеткенде;

- ылғалды шүберекпен бөлмені сүрткенде.

Адам ағзасына туберкулез бактериясының түсу барысындағы негізі мәнді болатыны:

- Жұқпаның көптігі, мөлшері, адам ағзасына туберкулез бактериялары түсуінің ұзақтығы.

- Иммунитет туберкулез бактерияларынан қорғануға қаншалықты дайын.
Туберкулез бактериялары кез келген мүшеде көбейеді, бірақ. өкпенің жоғарғы бөлігінде жиі кездеседі. 2 - 10 аптада ағзаның иммундық жуйесі көбеюмен микробактериялардын әрі қарай таралуын тоқтатады.
Аурудың дамуына әсер етуші факторлар

- Жүргізілетін фактор-иммунитеттің әлсізденуі. Жеткіліксіз тамақтану;
- Қосымша ауыр түрдегі ауру (АҚТҚ, қант диабеті, ойық жара ауруы және т.б.);
- Қатты тоңазу;
- Зиянды әдеттер;
- Созылмалы күйзелу жағдайлар.

Зиянды әдеттер мен басқа да жағдайлар туралы

Кез келген зиянды әдеттер-темекі шегу, ішімдік ішу, наша шегу, дені сау ағзаға да әсері нашар. Туберкулезге шалдыққандар аурудан айығып кетуі қиындыққа түседі.

Туберкулездің даму барысында төмендегідей белгілер пайда болуы мүмкін:

- екі аптадан артық уақытқа созылған жөтел,
- әлсіздік,
- дене қызуының көтерілуі,
- тершендік,
- тәбеттің нашарлауы,
- жүдеу,
- шаршағыштық,
- кеуде тұсының ауыруы.
- қан аралас қақырықтын түсуі,

Ағзаның жақсы қорғану күші барысында туберкулез бактериялары салауатты ұлпалардан жекеленеді, айнала тығыз қабықша дамып, аурудың дамуы токтатылады.

Аурудың белгілерін байқаған жағдайда не істеу керек

1. Тексерілу үшін тұғылықты және оқу орны бойынша медицина мекемесіне бару.
2. Бұл қалалық емханалар, ОДА, студенттер үшін студенттік емханалар.
3. Уақытында анықталған туберкулез - ойдағыдай айығып кетудің кепілдігі.
4. Туберкулез тегін емделеді.

Туберкулездің алдын алу специкалық және специкалық емес түрлері.

Спецификалық:

- вакцинация және БЦЖ ревакцинациясы

Спецификалық емес:

- салауатты өмір салты
- тиімді тамақтану
- дене шынықтыру белсенділігі
- зиянды әдеттерден бас тарту

3. Диспансердің клиникалық зертхнасында туберкулезді микробиологиялық диагностикалаудың заманауи тәсілдері қолданылады:

1) Туберкулезді микробиологиялық диагностикалаудың жылдамдатылған тәсілі және МБТ туберкулезге қарсы препараттарға (ВАКТЕК) сезімталдығын тездетіп анықтайды (микобактерияның детекциясы үшін және оның дәрілік препаратқа сезімталдығын анықтайтын толық автоматтандырылған жүйе):

- жылдам және нақты нәтиже
- сезгіштігі жоғары флуоресцентті технология
- эксплуатациялаудың қарапайымдығы және ыңғайлылығы
- бактериологиялық зерттеу стандартизациясы
- дәріге сезімталдық нәтижесінің автоматты интерпретациясы (ЛЧ)
- 1- және 2- қатардағы препаратқа дәрілік сезімталдықты аықтау мүмкіндігі
- бір уақытта 960 үлгіні зерттеу (жылына 8000тест)
- жұмыс кезінде персоналдың жоғары дәрежедегі қауіпсіздігі

- компьютерлік мәлімет базасына және зертханалық ақпарат жүйесіне қосылу мүмкіндігі

Туберкулезден алдын-алу сақтандыру мақсатында жаңа туған балаға БЦЖ вакцинасын енгізеді.Адам туберкулезін медициналық арнайы пән- фтизиатрия зерттейді. ЕМІ: туберкулезге қарсы қолданған дәрілер 2 топқа бөлінеді-негізгі/ 1-ші қатардағы дәрілер/ және көмекші/ 2-ші қатардағы дәрілер/ деп бөлінеді. 1-ші қатардағы дәрілер: изониазид,тубазид, фтивазин,метазид,салюзид, ларусан, антибиотиктер стрептомицин, этоксид,тибин,протноамид препараттары жылы 1960 жылдан рифампицин және этамбутол дәрілерін енгізеді.

Қолданылған әдебиеттер

1. Абсадыкова, Ф.Т. Распространение и особенности течения туберкулеза у детей/ Ф.Т. Абсадыкова, Е.Б. Морозько, М.К. Айбекова// Пробл. туберкулеза. -2003.

2. Джунусбеков, А.Д. Обоснование ежегодных сплошных флюорографических обследований населения Казахстана/ А.Д. Джунусбеков, Л.Б. Шеффер// Пробл. туберкулеза. 1993.

3. Пулькис, А.В. Туберкулез социальная болезнь: сущность, понятие/ А.В. Пулькис, В.А. Затворницкий// VII Национальный конгресс по болезням органов дыхания. - М., 1997.

4. Инфекционные болезни Руководство для врачей / Под ред. Покровского В.И. - М.: Медицина, 1996. - 527с. - (Руководство по внутренним болезням. Под общ. ред. Чазова Е.И.).

Резюме

В этой статье расматривются проблемы распростронения туберкулезной инфекции. Предлагаются пути и средства её профилактики

Summary

This article is devoted to the problems of prevention of TB infection.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

DEVELOPING INDICATORS OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

ZHAKMUKHAMEDOVA ASSIYA, *PhD in Education, senior lecturer*
(Kazakh National Pedagogical University named after Abai)

The Republic of Kazakhstan, Almaty kamila1934@mail.ru

Abstract For the first time we present here a Kazakh version of well-known questionnaires for parents, *The Kent Infant Development (KID) Scale and the Minnesota Child Development Inventory (CDI).* As well as the original tests, ours are designed to be completed by a caretaker (e.g., teacher, parent, or child-care worker) - and can be used as a screening test for measuring of the infants' development; as well as an effective tool for recognition of developmental disorders on their early stages. Using our questionnaires caretakers will get involved in their kids' development process more closely; this tool will help in monitoring of an effect of correctional-developmental assistance to the infants with limited abilities. We expect this tool being used during ambulatory screening for psycho-physiological developmental disorders; in kindergartens; centers of rehabilitation; centers of psychological-pedagogical correction; offices of speech therapists.

Ключевые слова : Индикаторы развития **,** ранний возраст**,** базовые цели развития, когнитивное, моторное, речевое, личностное и социальное развитие , родительский опросник ,

A goal of the study is to develop indicators of early childhood development (standardisation and trial of the basic tools for child development assessment and observation as applied to the samples of the city of Almaty and Almaty oblast). This study is based on the parent questionnaires KID Scale and CDI (Prof. J.Reuter, Prof. H.Ireton, USA) as adapted to the realia of Kazakhstan [1,2]. The information which was used to determine the norms of development of children from birth to 3 years of age for both the scales was gathered using standardisation samples of Almaty and Almaty region at children's and family polyclinics

With the help of the cluster randomization method identified were the medical institutions where all children of Almaty and Almaty oblast are under observation; later, the same method applied, a required number of health care areas for this population was selected.

The child population from the selected areas was subject to a total survey with the exception of the children who were born prematurely, with the prematurity period of more than two weeks as compared to the normal gestational period, and children suffering from serious chronic diseases which affect psychomotor development.

The data were gathered using the adapted parent questionnaires which consisted of a number of questions concerning the child's behaviour in the following situations: cognitive development, language development, motor, self help, social-and-emotional development. Interviews were conducted by nurses who received special training in interviewing. When forming a standardisation sample a representative slice of the population of children from birth

to 3 years of age was obtained taking into account all the requirements for the sample representativeness with respect to the population under consideration. The norms established on the basis of the given normalizing sample were not generalized for the group of children who significantly differ from the normal group: orphans being reared in orphan asylums. The sample was verified by the social-and-economic level, the ethnic and gender composition in order to adequately represent the population under consideration.

The results of the parent questionnaires were statistically manipulated based on the assumption that the obtained scores, when assessing children development, adhere to the law of normal distribution; the levels of children's actual development were defined using the mean-square (standard) deviation (S).

The data used to determine the child's development level and gathered with the help of the questionnaires were interpreted based on the following indicators:

1. The slice between 20% and 25% (-1S) corresponds to "slightly delayed development».

2. The slice between 25% and 30% (-1,5S) corresponds to "inconsiderably delayed development".

3. The slice below 30% (-2S) refers to the range of "considerably delayed development".

Realization of the project made it possible to create an effective, economical, publicly available testing tool used to assess and observe development of young children and to identify at an early stage children belonging to the risk group by psychophysical development. It is the first time when such a testing tool will be used in Kazakhstan in the Kazakh language.

Use of the parent questionnaires enables the specialists in early childhood to conduct mass interviews of the parents in order to assess their children's psychophysical development. Use of the parent questionnaires will ensure a direct participation of the parents and family members in observation of their child development, encourage their early social interaction, raise the parents' interest in the process of child development. Use of the parent questionnaires will serve as a component of the overall support for early childhood development and will be one of the tools to identify at an early stage any developmental disorders and monitor psychophysical development of young children. Topicality of the study results from the children's right to life and full development of their capabilities as defined in the Convention on the Rights of the Child as well as from the economic rationale to invest in early childhood development programme in order to improve the human resources, this necessitates considerable changes to take place in the social policy of every democratic country.

The importance of as early development as possible is determined, first of all, by the anatomic and physiological features of the child. It is the early age when the man's health gets moulded. The age is known by development of all morphological and functional systems of the body, first social contacts. Besides, young children are most sensitive to unfavourable environmental and social exposures as compared to other age groups of the population. In case certain intellectual and emotional qualities for some reasons do not develop properly in the early age, the resulting infirmities will be difficult and sometimes impossible to correct.

Neuropsychic development plays a special role among the health indicators for this group of children. The analysis of the developmental disorders identified in the course of the preventive medical examinations of children over the past years, the scientific and practical experience of the Centre SATR and other organizations testifies to a poor state of the mental health of a considerable part of the oncoming generation and a steady tendency towards aggravation of children's development in all the regions of the country.

The negative tendencies to a change in the state of children's health resulted in an annual increase in the rate of childhood disability in the Republic of Kazakhstan. In practice the medical workers underestimate some criteria used to assess the state of children's health, especially the levels of neuropsychic development, hypodiagnostics of background diseases, which results in distortion of the data relating to children's health. Besides, the information about these children is not used by the educational institutions and parents, as to date no mechanisms for interdepartmental interaction and for parents' involvement in the process has been developed.

Thus, the government has raised and somehow solved only clinical aspects of the problem whereas pedagogical, psychological and social aspects have never been considered. A most important element of the development process – the potential of the family, parent skills in caring for and developing the child – has been evaded. The necessity to reconsider the process of limited ability children selection for special institutions has acquired a special topicality.

For this purpose a draft model of the programme for screening-monitoring

of children in Almaty is being prepared at the NSPCCP. This programme will include mass interviews of the parents with the help of the parent questionnaire, a screening appraisal of the children, an in-depth psychological and pedagogical examination, an interdisciplinary assessment of children's development by a team of specialists, development of individual intervention programmes for rendering correction assistance to the child and family. The model is to be implemented to render assistance to the PMPC Centres in the area of early detection of children belonging to the risk group.

The parent questionnaires Kent Inventory Development and Child Development Inventory will also be used as testing tools. In order to achieve the goal in methodic, practical and financial aspects, the NSPCCP initiated a joint project which was supported by UNICEF. The "Developing Indicators of Early Childhood Development" Project was worked out and implemented under the project "Early Childhood Care and Development" within the framework of the UNICEF "Mother and Child Survival, Development and Protection Programme". The project group included workers from the Centre on Social Adaptation and Professional-Vocational Rehabilitation of Children and Adolescents Having Mental and Physical Disorders (NSPCCP, Almaty, Kazakhstan).

Children from birth to 3 years, parents of these children, specialists in early intervention, paramedical personnel of the children's polyclinics, family polyclinics, feldsher-and-obstetrician's stations, rural district clinics of Almaty and Almaty oblast acted as beneficiaries of the project. The Almaty Health Department, the Almaty Oblast Health Administration, the RoK Statistics Agency were partners to the project. Geographical areas of intervention were following: the city of Almaty and Almaty oblast (the town of Taldy-Korgan, Talgar, villages in the Aksuisk and Raimbek districts (rayons)). A goal of the project is to develop indicators of young children development (standardisation and trial of the development assessment and observation basic tools as applied to the samples of the city of Almaty and Almaty oblast).

Scientific novelty and prospective results of the activity lie in creation of an efficient, economical, publicly available testing tool as a result of the project implementation, meant for assessment and observation of young children development as well as early detection of children belonging to the risk group based on their level of psychophysical development. This is the first time when such a testing tool will be used in Kazakhstan in the Kazakh language. Use of the parent questionnaires will enable the specialists in pre-school education to conduct mass interviews of the parents in order to assess psychophysical development of the children.

The development monitoring system will greatly contribute to children's health protection and very much help the PMPC Centres detect children belonging to the risk group and render assistance to such children and families in a timely manner. Use of the parent questionnaires will provide a direct participation of parents and family members in observation of children's development, encourage their early social interaction, raise parent's interest in the process of children's development [6]. Implementation of the children's development monitoring model is the first step to create a new support service for parents having young children – Children Development Service [7].

Use of the parent questionnaires in Russia (Saint-Petersburg), the Baltic countries, Armenia, Chile, Spain, USA, Canada, China has proved the efficiency and convenience of these techniques. The "Child Development Days" Programme – a comprehensive examination (screening) of children between 2.5 and 3.5 years and consultation of their parents conducted by specialists from education and health institutions, social services – was used in more than 100 communities of Wisconsin State (USA) [2]. The questionnaire for parents – "Child Development Review" (CDR), a modification of CDI – was used as a testing tool for an initial selection of children with development disorders.

The efficiency of the Programme may be proved by the following facts: the Programme covered 69% of all the children from this age group in the given communities; 8% of the examined children were referred to the interdisciplinary assessment by the team of specialists to determine the individual route of education; among the assessed children 73% were recommended to take special training, participate in the early intervention programmes; 9% of the examined children were referred to other institutions of the community: social services, health offices. Upon completion of the Child Development Days Programme the organizers compared the time spent and costs incurred in connection with this Programme with the time and monies spent on the standard model of development disorders screening. As compared to the standard model, the time and monies spent on this Programme turned out to be less as far as the number of used days is concerned – 2.5 days for the day-based model, 8 days for the standard model – but more because of the following factors: concurrence and interagency planning, presence of community specialists, a secretariat and lease of premises.

The initiators of the Programme recognized that concurrence of efforts at different levels for this joint project was a great achievement: cooperation between certain agencies and school districts has further grown into integrated programmes, has led to organization of joint community councils working on improvement of assistance to the families; proposals have been made to finance and give grants for organization of family and child resource centres, elimination of duplication by different services, and – a most important thing – getting parents to take part in the screening process. It is quite obvious that generation of concerted efforts inside the community is becoming as important as the Programme itself.

The Russian version of CDI for the age group of 1 through 3.5 years was generated in the Saint-Petersburg Institute of Early Intervention [2]. The social study conducted in the Institute of Early Intervention showed that, though the average values of the scores and norms for most of the scales and ages are very similar for American and Russian children, the

average values of the respective age (and the respective dynamics in general) significantly differ in many specific areas as a result of language, cultural and behavioural peculiarities of both countries. Likeness of the age norms for the child development inventory is due to a much greater number of statements relating to each scale. The Russian version of the Child Development Inventory (CDI-R) is currently being used in the Institute of Early Intervention as a standardised tool which help identify children with delayed development or lack of abilities which require early intervention services. During the period from 1992 to 1997 about 3000 Russian children were tested with the help of this method.

Development of a standard Chinese version for children's development assessment using CDI is explained by the necessity to establish age norms for Chinese children and to conduct cross-language and cross-cultural comparative studies. The Chinese version of the inventory contains the same number of items as the English version. Small changes were due to peculiarities of the Chinese culture (for instance, corn flakes were replaced by rice) and language differences. For instance, the statement The child demonstrates affection: hugs or kisses was replaced by a different one: Addresses in a proper manner and utters the complimentary exclamation (a counterpart of the English "Hi") towards the parents because hugs and kisses are not typical of the Chinese culture, complimentary remarks are very complicated in China. The Chinese version of the CDI questionnaire was tested in 20 Chinese families which split into two age groups (children of 13-18 months or 19-24 months). A high degree of correlation with the CDI scales is noted for the both groups. Two language scales significantly correlate with each other (0.78); besides, they correlate with the social development scale (0.78 and 0.77) and the self help scale (0.65 and 0.81). An internal consistency within the age groups testifies to reliability of the Chinese version of CDI. The Chinese version of CDI has both a high degree of internal correlation, which is demonstrated through the consistency, and also correlates with the McArthur language development scale and the play assessment scale in each age group. Correlation between the reports from different parents also says about validity of the Chinese version of CDI [2].

The CDI scale has different age and usage modifications. These are short forms: Child Development Review (CDR) for parents, Teacher's Observation Guide for Infants, Toddlers, and Preschoolers – to help teachers and others which were widely used for various purposes in different regions of USA and Canada. Full or partial adaptation (translation, replacement of some statements due to cultural and domestic peculiarities, renormalization) was made in Armenia, Tanzania, Chile and Alaska for Eskimos.

The KID Scale is meant for children's development assessment in the following areas: cognitive, motor development, language development, self help, social sphere. In 1985 statistical studies, equivalent in volume and methods, were conducted under the supervision of J.Reuter in Russia, Netherlands, Hungary, Spain, Czechia, Germany, Sweden, Italy, China, Chile, Latvia and other. A goal of the studies was to justify and normalize national versions of the questionnaire.

List of references

1. Reuter, J.M., & Woznniak, J.R.. The Kent Infant Development (KID) Scale (Third Edition). User^s Guide&Thechnical Manual. – Kent, OH^ Kent Development Meyrics, Inc., 1996.
2. Child Development Inventory Manual/ Ireton H. - Minneapolis: Behavioral Science Systems, Inc., 1992.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983..
4. Стребелева Е.А. Современный подход к дошкольному воспитанию детей с отклонениями в развитии // Дефектология.- 1997.- №2.
5. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. Алматы.: Айкос, 2001.
6. Жалмухамедова А.К. «Раннее выявление детей с отклонениями в развитии: проблемы и новые подходы» // Дефектология. – 2002. - N6.
7. Жалмухамедова А.К. «Создание национальной версии родительского опросника CDI. Новый подход к выявлению отклонений развития в целях раннего вмешательства». 10 лет независимости Казахстана: итоги и перспективы развития. Материалы Международной научной конференции. 22-24 февраля 2001 года. - Алматы, Университет «Кайнар», 2001 год.

Түйін

Мақалада ата аналарға арналған the Kent Infant Development (KID) Scale және Child Development Inventory (CDI) сауалнамасының қазақстандық нұсқасын жасауға бағытталған зерттеу жұмысы сипатталған.

Резюме

В статье описано исследование, направленное на создание казахстанской версии родительских опросников the Kent Infant Development (KID) Scale и Child Development Inventory (CDI).

УДК 376.37

СОСТОЯНИЕ РЕЧИ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 2 УРОВНЯ.

Бектаева К.Ж. – к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики КазНПУ им.Абая , г. Алматы , *kafedraspkaznpy@mail.ru*

А.А.Косаева - магистр 2 курса КазГосЖенПУ, Алматы, *kafedraspkaznpy@mail.ru*

Аннотация : Актуальность данной темы заключается в том, что развитие моторики у детей дошкольного возраста позволяет сформировать координацию движений пальцев рук, развить речевую деятельность и подготовить ребёнка к школе. Известно, что чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших ученых, таких как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное динамическое выполнение упражнений ног, туловища, рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляторных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д.Особенно тесно связано со становлением речи развитие тонких движений пальцев рук.

Ключевые слова: моторные навыки, дошкольный возраст, речевое развитие, синонимы, антонимы, общее недоразвитие речи

Keywords : motor skills, preschool age, speech development, synonims, antonims, general underdevelopment of the speech

На основе обследования детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы; если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы. Речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее - от пальцев. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Во время занятий нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его возраст, настроение, желание и возможности. Главное, чтобы занятия приносили детям только положительные эмоции. Первые неудачи вызовут разочарование, и даже раздражение. Нужно заботиться о том, чтобы деятельность ребенка была успешной, - это будет подкреплять его интерес к играм и занятиям.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико - грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений весьма различна. Эти различия были выявлены нами в результате проведения констатирующего эксперимента с дошкольниками с ОНР 2 уровня: установлено что для II уровня речевого развития детей характерны зачатки общеупотребительной речи. Они используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным - словарным запасом (преимущественно пассивным). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, беседовать по картинке, рассказывать о семье, о событиях окружающей жизни. Приведем пример рассказа ребенка с общим недоразвитием речи 2 уровня. Жанат Г. (4 года 5 месяцев) Содержание сюжетной картинки «Снежная баба» ребёнок передаёт следующим образом:

Сек а улити. Сивавик. Де лепи сек. Дели гази. Нось макова. Мета.

(Снег на улице. Снеговик. Дети лепят снег. Сделали глаза. Нос - морковка. Метла.)

Анализ детских высказываний и сопоставление с темпом и качеством усвоения речи детьми без отклонений в развитии убедительно показывают наличие резко выраженного недоразвития речи. Дети пользуются предложениями простой конструкции, состоящими из двух-трех, редко четырех слов. Лексический запас отстает от возрастной нормы. Отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков; грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций; при произведении контура слов нарушается как слоговая структура, так и звуконаполняемость, кроме того наблюдается перестановки слогов, звуков, замены, выпадение звуков в позиции стечения согласных. Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Иногда дети не замечают даже более контрастные звуки, что задерживает овладение звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа проявляется в том, что дети смешивают исследуемые звуки с близкими им по звучанию.

В ходе эксперимента установлена определённая зависимость между характером ошибок слогового состава и состоянием сенсорных или моторных возможностей ребёнка. На этом уровне понимания речи детей приближается к низкой возрастной норме. Их же активный словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью. Это отчётливо проявляется при изучении предметного - глагольного словаря и словаря признаков. В словаре детей мало обобщающих понятий. Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы. Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Например: Сауле К. (5 лет 2 месяца) ОНР, 2 уровень. Ей были предложены серии картин «Дорога в школу» : на правой картинке изображён мальчик, который уходит в школу, рядом сидит собака. На второй картинке: мальчик ушёл, собака осталась одна. Она сорвала салфетку со стола. На пол упала чашка, ложка, нож. Сауле передала содержание картин следующим образом : майтик посов в квас. Собака девнува и все пойетево.

Речевая недостаточность у дошкольников сказывается и на развитии памяти. К примеру, вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми снижена. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырех ступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок. В процессе эксперимента им предлагалось выполнить задание : наклеить на бумагу макет домика (крыша - красного цвета, стена - квадратная, желтая) рядом елочку из трех зеленых треугольников. На столе перед детьми разложены пять зеленых треугольников, несколько треугольников и квадратов разных цветов. Как правило, дети выполняют такое задание частично: наклеивают домик из деталей других-цветов, а елочку-из всех имеющихся треугольников зеленого цвета, не придерживаясь точно инструкции. Подобные явления характерны для основной категории описываемых детей. У ряда дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления. Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, детям трудны движения перекатывания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

В ходе эксперимента нами выявлено, что слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с общим недоразвитием речи 2 уровня. Так, их рисунки выполнены нетвердыми,

кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета. Недостаточная сформированность моторики определяет свойственные детям с общим недоразвитием речи нарушения произносительной стороны речи. Фонетически правильная устная речь предполагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности детей, находят свое отражение и в их речевой деятельности.

Таким образом, уровень развития мелкой моторики и речи один из показателей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать: у него достаточно развиты память и внимание, связная речь. Нарушения моторики, как артикуляционной, так и мелкой, может создать трудности в овладении письменной и устной речью, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

1. Под редакцией Л.С. Волковой. Логопедия. -М.: «Владос», 2007.

2. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М.: «Айрис пресс», 2008.

3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург: «Литур», 2006.

4. Крупенчук О.И. Пальчиковые игры. - СПб.: Издательский Дом «Литера», 2005.

5. Крупенчук О.И. Стихи для развития речи. - СПб.: Издательский Дом

Түйін

Бұл мақалада жалпы тілі дамымаган мектепке дейінгі жастағы балалардың 2 деңгейіндегі тіл мен ұсақ моторикасынын даму жағдайы карастырылған.

Summary

This article discusses the condition of speech and fine motor-development in preschool -age

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

УДК : 371.671

ҚОЛ ЕҢБЕГІ САБАҒЫНДА КӨРНЕКІЛІКТЕРДІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН АРТТЫРУ

Нұрланбекова А.Д. аға оқытушы**, Қошжанова Г.А. –** оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, *kaferaspkaznpy@mail.ru*

Аңдатпа. Бұл мақалада қол еңбегі сабағында көрнекіліктерді қолдану арқылы оқушылардың танымдық қабілеттерін арттыру мәселесі қарастырылады. Қол еңбек сабақтарында балаларды обьектілердің негізгі қасиетін танып білуге және олардың арасындағы қарапайым қарым -қатынасты сурет салғанда, мүсін жасағанда, жапсыру жұмыстарында пайдалана білуге үйретеді. Қағаз бетіне сурет салудың арнайы жұмыстары жүргізіледі. Әсіресе құрастыру дағдыларын игеруі зияты бұзылған оқушылардың қарапайым ұғымдарды қалыптастырудың үлкен мүмкіндігі бар. Құрастыру сабақтарында бір заттың өз ішінде кеңістік қатынасын және басқа заттармен орнатуды оқытады. Заттың үлгісіне және географиялық бейнесіне еліктей отырып бейҚол еңбек сабақтарында балаларды обьектілердің негізгі қасиетін танып білуге және олардың арасындағы қарапайым қарым -қатынасты сурет салғанда, мүсін жасағанда, жапсыру жұмыстарында пайдалана білуге үйретедінесін құрастыру және өз бетінше аяқталған құрылыстардың суретін салу.

Түйін сөздер:модель, макеттер, муляждар, картиналар, иллюстрациялы таблицалар, карталар, жобалар, диаграмма, аудио визуальдық, көрнекілік әдістер, демонстрация,иллюстративті құралдарды.

Қазіргі кезде республикамыздың мектептерінде жаңа өзгерістер әлемдік білім беру тәжірибелерін пайдалана отырып, баланың жеке-дара күшінің дамуын қамтамасыз ететін жаңа технологияларды іздестіру және оларды қолдануға бағытталған. Қазіргі кездеде мектеп оқушыларын еңбек арқылы дамыту және түзете –тәрбиелеу мәселесіне аса көңіл бөлінуде. мектепте еңбекке оқытуға көп көңіл бөлу керектігінде көрсеткен.Еңбекке баулу балалардың қоршаған ортаны дұрыс түсінуге көмектеседі, заттар мен құбылыстарды белсенді тану және бақылау қабілеттерін дамытады, нақты біліммен және заттарды қабылдау мен тәсілдерін жүзеге оқушылардың шығармашылық әрекеті оларды құрастыру қабілетін шығармашылық қабілетін асырады.

Еңбек- адам әрекетінің негізгі формасы болып табылады. Еңбек үрдісінде адамдардың дене және ақыл-ой қабілеті жан- жақты дамиды, жеке тұлғалардың қалыптасуы мен дамуы жүзеге асады. Еңбекке үйрету және тәрбиелеу үрдісіндегі балалардың белсенділік өмірлік позициясы қалыптысады. Қол еңбегі сабағында көрнекі құралдарды пайдалануда оқушылардың сабаққа ынтасын, қызығуын арттыра түседі. Көрнекілікпен түсіндірілген материалдарды тез қабылдап, жеңіл меңгереді. Естерінде ұзақ сақтайды. Сабақта ұтымды қолданылған көрнекіліктер ерекше қызмет атқарады. Оқушылар сабақ барысында көрнекі оқу құралдарды кеңінен қолданады. Олар: заттар модельдері, макеттер, муляждар, картиналар, иллюстрациялы таблицалар, карталар, жобалар, диаграммалар ж.т.б.

Оқушылардың өз бетінше жұмыс істеуі үшін қолданылатын көрнекі құралдары ерекше бағаланады. (үлестіріп беретін дидактикалық материалдар жинағы, әр түрлі конструкторлар ж.т.б.)

XVII ғасырда Я.А.Коменский кез келген оқуда табысқа жету үшін көрнекілік приципін ұсынды.

Көрнекілік принципі мұғалімнің әр түрлі көрнекі оқу құралдары мен оқытудың аудио визуальдық (есту көру) техникалық құралдар, ашық бояулы, анықта айқын өрнектеліп баспадан шыққан оқу құралдарын пайдалану өз көрінісін табады. Көрнекілік пен техникалық құралдарды ұтымды пайдалану оқушылардың материалдарды жеңіл меңгеруіне мүмкіндік туғызады. Олардың сабаққа ынтасын, қызығуын арттыра түседі. Көрнекілікпен түсіндірілген материалдарды оқушылар тез қабылдап, жеңіл меңгереді, естерінде ұзақ сақтайды. Сабақта ұтымды қолданылған көрнекіліктер ерекше қызмет атқарады.

Көрнекілік – оқытуда заттар мен құбылыстардың өзіне тән жаратылыс бітімін, сыр-сипаттарын сезім мүшелері арқылы көзбен көріп, қолмен ұстап, құлақпен естіп қабылдауға баулитын дидактикалық үрдіс. Көрнекілік мұғалімнің шығармашылық ізденісі мен әдістеме жаңалықтарына сергек қарап, сабақ барысында шебер пайдалана білуді талап етеді.

Көрнекілік әдістер оқу материалын оқушылардың көзімен көріп, нақтылы түсінулеріне мүмкіндік береді.Бұған демонстрация, иллюстрация тәсілдері жатады.

Демонстрация (көрсету) оқушыларды құбылыстар, процестер және заттардың нысанасымен табиғи жағдайда таныстыру барысында қолданылады. Әдістің бұл түрі оқылып отырған құбылыстың қозғалысын анықтау, заттың ішкі құрылысы және сыртқы көрінісімен немесе бірыңғай заттардың орналасу жағдайымен таныстыруды көздейді.

Иллюстрация - демонстрация әдісімен тығыз байланыста болады. Бұл әдісті иллюстративті құралдарды (плакаттар, картиналар, суреттер, чертеждер, портреттер, картограммалар, модельдер) көрсетуде қолданады.

Көрнекілік әдістің дамуына мәнді үлес қосқан ұлы педагогтар: Я.А.Коменский, А.М.Пышкало, Ю.К.Бабанский, М.Н.Скаткин, Л.В.Занков, М.А.Рыбникова және отандық педагогтарымыз А.Құнанбаев, Ы.Алтынсарин, М.Жұмабаев және т.б.

Мұғалім оқу материалымен жұмыс істеуде, оқушылардың сапалы ұғынуына қол жеткізе отырып, оның ақыл- ой дамуын да ескереді. Білімді ұғыну үрдісі, жазу, санау немесе қол еңбек сабағындағы кейбір дағдыларды үйрену, бәрі де тиянақты талдау- жинақтау ой операцияларын талап етеді, балалар салыстыруды, оқу материалынан байқалатын заттар мен құбылыстарда ұқсастық және айырмашылықты көрсетіп, оқу үрдісінде заттардың белгілеріне қарай классификациялауға үйретіп, мұғалім көмегімен байланыс себебін табу, өз ойларын бекіту, белсенді ойлау әрекетіне енгізілетін түсініктер мен ойын жинақтау. Кейінен оқушы оқу үрдісінде оқу материалын есте сақтап, қайта жаңғыртуға, алған білім көздерін тәжірибе жүзінде колдануға үйренеді. Бұның бәрінде баланың ақыл- ой тәрбиесі көрініс береді.Осыдан белгілі мұғалім балаға білім мен дағдыны хабарлап қана қоймай, сондай-ақ оқушы ақыл-ой қабілеттерін тәрбиелеп, дамытуға ат салысады.

Қол еңбек сабақтарында балаларды обьектілердің негізгі қасиетін танып білуге және олардың арасындағы қарапайым қарым -қатынасты сурет салғанда, мүсін жасағанда, жапсыру жұмыстарында пайдалана білуге үйретеді. Қағаз бетіне сурет салудың арнайы жұмыстары жүргізіледі. Әсіресе құрастыру дағдыларын игеруі зияты бұзылған оқушылардың қарапайым ұғымдарды қалыптастырудың үлкен мүмкіндігі бар. Құрастыру сабақтарында бір заттың өз ішінде кеңістік қатынасын және басқа заттармен орнатуды оқытады. Заттың үлгісіне және географиялық бейнесіне еліктей отырып бейнесін құрастыру және өз бетінше аяқталған құрылыстардың суретін салу.

Көрнекілікті даярлау, пайдалану кезінде басшылыққа алатын негізгі ұстанымдар:

1) Материалды оқушылардың жеңіл меңгеруіне ықпал, көмек ететін болуы керек.

2) Оқушылардың ынтасын, қызығуын, белсенділігін арттыратын, жадында дұрыс сақталуына мүмкіндік жасайтын болуы керек.

3) Оқушының байқау, бақылау, көру сезімін жетілдіруге жәрдем ететін және ойлау қабілетін, танымын дамытатын болуы керек.

4) Оқушылардың өткен әрбір материалды талдай, саралай білуіне, тақырып ішіндегі қосалқы материалдан негізгі ойды ажырата алуына көмектесуі керек.

5) Оқушының өздігінен, дербес жұмыс істей білу әрекетіне қозғау салып, жол көрсетуі керек.

6) Көрнекі құрал оқушыны шығармашылықпен ойлауға жетелейтін болуы керек.

7) Мүмкіндігінше көрнекі құрал өтілейін деп отырған материалды толық қамтитындай болғаны жөн және көрнекі құралды сыныпта пайдаланғанда уақыт көп кетпейтіндей етіп жасау (іліп қою, алу және т.б.).

Барлық көрнекілік құралдар оқушы санасына әсер етуге және қабылдауына байланысты үш топқа бөлінеді.

1топ. Шынайы заттар, құбылыстар. Оларды оқу тәрбие процесінде қолдануға болады: мысалы минералдар, өсімдіктер, жануарлар. Бірақ барлық заттарды көрнекілік етіп, пайдалануға болмайды. Дидактикалық және тәрбиелік мақсаты болу шарт.

2топ. Бейнелер, (картина, сурет ж.т.б.) заттардың, құбылыстардың модельдері. Көмекші мектепте осы екінші топтағы көрнекілікті жиі пайдаланады.

3топ. Схемалық және символикалық көрнекіліктер. Схемалар, сызбалар, карта, символ, ж.т.б. Бұл көрнекіліктер математикалық, физикалық, тарихи, географиялық, теориялық және басқа заңдарды түсіну үшін аса қажет.

Сонымен, оқуда көрнекілікті қолдану арқылы оқушылардың білімі, нанымы, дәлелді болады. Ойлауы тереңдей түседі. Көрнекілік оқылатын нәрсе заттардың негізгі белгілері мен ерекшеліктерін білуді жеңілдетеді, заттардың әр жағынан, салаларының байланыстары мен өзара қатынастарын түсінуге көмектеседі. Көрнекілік нәрсе заттар жөніндегі мәліметтерді, деректерді есте берік сақтауға ықпал жасайды.

1. ЕфимовА.В. Некоторые вопросы методики истории. -М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. с.99. 77.
2.Жұмабаев М. Педагогика. - Орынбор, 1923ж 56б
3. Под.ред.В.В. Воронковой. Воспитательная работа в специальных школах сборник научных труд
4.Выготский Л.С. «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». // Дефектология, 1976, № 6.
5.Выготский Л.С. «Основы дефектологии». Собр. Соч.: В 6 т.-М., 1983, Т.5
6.Гозова.А.П. Трудовое обучение глухих учащихся // Дефектология. 1985 №4.
7.Мирский С.Л. «Коррекционная направленность трудового обучения во вспомогательной школе», //Дефектология, № 1, 1986.

8.В.П.Пузанов. «Обучение детей с нарушениями интелектуального развития». Москва , Академия , 2003

Резюме

В статье рассматриваются возможности и значение использования наглядности на уроках ручного труда. Дано описание некоторых методов преподавания ручного труда и указание по использованию их в соответствии с личностными особенностями учеников.

Summary

In article opportunities and value of use of presentation at lessons of manual skills are considered. The description of some methods of teaching manual skills and the instruction on their use according to personal features of pupils is given.

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT HÖRSCHÄDIGUNGEN

Eine Handreichung für Lehrer schwerhöriger Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht

L.S.Hoppe

Doktor, Dozent Leiterin der Abteilung Audiopädagogik Institut für Rehabilitationswissenschaften Humboldt - Universität zu Berlin (Berlin)Ljudmila.hoppe@t-online.de

Natalie Josch

Master of Education (M. Ed.)

Sonderpädagogin in der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen Luswigsfelde, Fachkraft Hören Landkreis Teltow-Fläming, Bereichsleitung Hörgeschädigtenpädagogik beim Verband Sonderpädagogik e.V. Berlin (vds) nmcschinn@googlemail.com

Susanne Langer

Master of Education (M. Ed.)

Sonderpädagogin und stellvertretende Schulleitung in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Mittenwalde

susanne.grimm@freenet.de

Vorwort Die vorliegende Text, zu dem Thema: Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung. Eine Handreichung für Lehrer schwerhöriger Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht, soll als Informationsgrundlage für Lehrer verstanden werden. Ohne Erfahrungen oder spezielle Ausbildung im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik sind Lehrer in vielen Situationen hilflos. Die Handreichung richtet sich vor allem an Lehrkräfte, die Auffälligkeiten an einem Kind wahrnehmen und eine erste Ursachenforschung unternehmen wollen. Dabei werden hier Fragen im Zusammenhang mit der Hörschädigung in Bezug auf eine Schwerhörigkeit näher beleuchtet. Aspekte der Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) werden nicht thematisch bearbeitet. Die Ausführungen greifen in diesem Zusammenhang einige wesentliche Punkte auf, die aber nicht die gesamte Problematik der Hörschädigung bei Kindern erfassen können. Dazu ist unter anderem die Auseinandersetzung mit umfangreicher und vielseitiger Literatur notwendig. Einige der einschlägigen Werke zu diesem Thema sind unter den angegebenen Literaturhinweisen zu finden.

Keywords : Hearing damage. Helping hand to common, lessons, basis of information, experiences, hearing injured person educational theory

Generell wird das Hörvermögen bei einem Neugeborenen im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung überprüft. Allerdings verwenden Kinderärzte häufig nur Verhaltensuntersuchungen, wobei viele Hörschädigungen bei Kindern lange Zeit unentdeckt bleiben können. Da Hörvermögen und Sprachentwicklung eng miteinander verbunden sind, zeigen sich besonders in der Sprachverwendung Auffälligkeiten. Oftmals sind diese so gering, dass sie von Eltern, Familie und Freunden als irrelevant erachtet werden. Allerdings kann es im alltäglichen Schulbetrieb Folgen für die schulischen Leistungen des Kindes haben. Problematiken ergeben sich mannigfach in der Schriftsprache, da ein intaktes Gehör Voraussetzung ist, Laute akustisch wahrzunehmen und zu unterscheiden. Auch in der Lautsprache können Auffälligkeiten sichtbar werden, auf die jeder Lehrer, vor allem in der Primarstufe, sensibilisiert reagieren sollte. Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und ist wesentliche Bedingung für die soziale Partizipation, die Selbstbestimmung und Grundlage für die persönliche Entwicklung eines jeden Menschen. Bei

Störungen muss schnell reagiert werden, um eine individuelle Förderung zu initialisieren. Als ersten Schritt erweist sich das Elterngespräch als sinnvoll, um die Vermutung einer Hörschädigung beim Kind zu thematisieren. Dieses Gespräch erfordert vom Lehrer sehr viel Feingefühl und Rücksichtnahme. Die Handreichung geht in diesem Zusammenhang auf Besonderheiten und die spezielle Problematik von Familien nicht deutscher Herkunft ein. Die folgenden Schritte des Feststellungsverfahrens sollen die amtlichen Handlungsvorgaben transparent machen, um für die Eltern eine informative Kraft darstellen zu können. Wird das Kind im gemeinsamen Unterricht beschult, müssen eine Vielzahl von Prämissen durch das schulische Umfeld beachtet werden. Neben den technischen pädagogischen Hilfen, soll ebenfalls vermehrt auf die psychischen Aspekte des Kindes mit Hörschädigung hingewiesen werden. Da das Kind einen Großteil des Tages in der Schule verbringt, müssen psychosoziale Gesichtspunkte in diesem Zusammenhang vermehrt Aufmerksamkeit finden.

Das Ziel der Handreichung besteht darin, Lehrer für Auffälligkeiten im Bereich des Hörens zu sensibilisieren und ihnen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern und Kind zu verdeutlichen, um letztendlich für das hörbehinderte Kind die bestmöglichste Förderung zu ermöglichen. Das auffällige Kind im gemeinsamen Unterricht Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung, denen bereits eine Schwerhörigkeit diagnostiziert wurde, können erwarten, dass auf ihre spezielle Situation eingegangen wird und gezielte Förderungen, speziell im Setting Schule, eingesetzt werden. Kinder mit Hörstörungen, bei denen diese bisher unentdeckt blieb, haben in der Schule oft Schwierigkeiten. Im Diktat sind es beispielsweise gerade die feinen lautlichen Unterschiede wie bei den Wörtern <ihn> oder <ihm>, die wichtig für ein erfolgreiches Bestehen sind. Ein Kind mit einer Hörstörung wird in diesem Fall wahrscheinlich keinen Erfolg zeigen können. Oftmals sind es bereits minimale Hörschädigungen, die sich negativ auf die schulischen Leistungen auswirken können. Gleichfalls ist es für die persönliche Entwicklung des Kindes wichtig, Erfolge zu erleben. Durch häufige Rückschläge im schulischen Setting und die erschwerte Kommunikation mit Mitschülern sind eine adäquate Entwicklung des Selbstwertes und die Ausbildung altersgerechter Kontakte oftmals gehemmt.

Vor allem bei Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache könnte eine Hörstörung leicht unentdeckt bleiben. Die Sprachentwicklungsverzögerung würde in diesem Fall der Zweisprachigkeit zugeschrieben werden können. Andere Auffälligkeiten im Sozialverhalten, beispielsweise die Isolation des Kindes, wären hier ebenfalls leicht mit der nicht deutschen Herkunftssprache in Verbindung zu setzen. In vielen Fällen übernehmen die Mütter nicht deutscher Herkunft die Betreuung ihrer Kinder (vgl. Delekat 2003, S. 13). Ein Erkennen der Hörschädigung im Zuge des Kindergartenbesuches bleibt somit oftmals aus. Die Eltern haben sich meist an die Auffälligkeiten gewöhnt, halten sie vielleicht für normal oder wollen möglichen Schwierigkeiten aus dem Weg gehen. Je später eine Hörschädigung erkannt wird, je mehr ist das Kind in seiner Lebensqualität eingeschränkt. In der Folge entstehen häufig Verhaltensauffälligkeiten, welche sich immer stärker verfestigen können. Das Resultat sind Störungen in sozialen Beziehungen und der Partizipation. Nur ein frühes Erkennen ermöglicht das Einleiten schützender und unterstützender Interventionen, um der betroffenen Person gleiche Chancen zu gewähren. Ein Erstes „Warnsignal“ bei dem ein Lehrer sofort reagieren sollte, ist beispielsweise das häufige Nichtreagieren des Kindes auf seinen Namen. Weiterhin wären Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung als ein weiterer möglicher Indikator zu sehen. Zudem antwortet es vielleicht verzögert und laute sowie unangenehme Geräusche erzeugen kaum Reaktionen. Die Ursachen können vielfältig sein. Mögliche Gründe hierfür finden sich gegebenenfalls in den folgenden Ausführungen zu dem Abschnitt Wissenswertes zur Schwerhörigkeit.

Wissenswertes zur Schwerhörigkeit

Dieser Themenbereich gibt einen kurzen Überblick über das medizinische Phänomen der Schwerhörigkeit. Diese Informationen erweisen sich als hilfreich bei möglichen Fragen der Eltern oder beim Verstehen der ärztlichen Gutachten. Inhaltlich bezieht sich das Kapitel auf die Ausführungen von Große 2001 (vgl. Große 2001, S. 29-40). Unter Schwerhörigkeit versteht man eine Einschränkung des Hörvermögens. Sprache wird in einer bestimmten Tonhöhe (Frequenz-Hz) und Lautstärke (Schallpegel-dB) wahrgenommen. Im Allgemeinen hören wir zwischen 16 Hz (sehr tief) und 20.000 Hz (sehr hoch), wobei für das Sprachverständnis der Bereich zwischen 125 Hz - 8000 Hz bedeutsam ist. Der Bereich innerhalb des Hörfeldes in dem Lautsprache partizipiert wird, ist das Sprachfeld . Menschen mit einem Hörschaden haben einen Hörverlust, der zu einer Einschränkung der Hörfunktion im Vergleich zu Normalhörenden führt. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird hier der Begriff Schwerhörigkeit angewendet. Schwerhörigkeit kann je nach Art und Ursache vorübergehend, zunehmend (progredient) oder auch andauernd sein. Wir unterscheiden zwischen pränatalen- (Infekten, Alkohol oder hereditär bedingten Ursachen), perinatalen- (Komplikationen während der Geburt) und postnatalen Ursachen (Folgen von Meningitis, Altersschwerhörigkeit, Lärmschwerhörigkeit, Zivilisationsschäden und progredient verlaufende Hörschäden, die bis zur Ertaubung führen können). Es wirkt sich als Hörschwäche (Schalleitungsschwerhörigkeit) oder Fehlhörigkeit (Schallempfindungsschwerhörigkeit) aus, jedoch ist auch eine Kombination von beidem möglich. Ein Hörverlust kann mit Hilfe eines Sprachaudioprogrammes ermittelt werden.

Schallleitungsschwerhörigkeit

Eine Schallleitungsschwerhörigkeit (konduktive Schwerhörigkeit) kann sowohl im äußeren Ohr als auch im Mittelohr (Mittelohrschwerhörigkeit) entstehen. Es handelt sich um eine Form der peripheren Hörschädigung, wobei ausschließlich die Luftleitung, nicht jedoch die Knochenleitung betroffen ist. Der Schall wird von der Außenwelt nicht bzw. nur abgeschwächt zum Innenohr geleitet. Hierbei ist lediglich die Übertragung von Schall, nicht aber dessen Empfindung behindert. Es entsteht keine Höreinbuße in der Qualität, lediglich in der Lautstärke. Die Organe der Schallzuleitung (Gehörgang, Trommelfell, Hammer, Amboss, Steigbügel) sind in diesem Fall geschädigt. Bei Hörenden ohne Einschränkungen beträgt die Differenz zwischen Luft- und Knochenleitung 7,5 dB. Liegt sie aber bei 20 dB deutet es auf eine Einschränkung im Bereich des Außen – und Mittelohrs hin. Im Folgenden werden einige Ursachen, die zu einer Schallleitungsschwerhörigkeit führen können, genannt.

Akute Ursachen Chronische Ursachen

Ohrenschmalz

Gehörgangsentzündung

Verletzung des Trommelfells

Akute Mittelohrentzündung

Schädelbruch Chronologische Tubenventilationsstörungen Chronologische Mittelohrentzündung Exostosen Otosklerose Geschwülste

Schallleitungsschwerhörigen kann in vielen Fällen, aufgrund der gleichmäßigen Hörminderung über alle Frequenzen (siehe Abb. 3), durch Hörgeräteversorgung oder Operationen zu einem besseren Hören verholfen werden. Eine einseitige Schallleitungsschwerhörigkeit bleibt jedoch oft unerkannt, wenn der Betroffene in seinem sozialen Umfeld nicht beeinträchtigt ist.

Schallempfindungsschwerhörigkeit

Bei einer Schallempfindungsschwerhörigkeit sind das Innenohr und die Nervenbahnen geschädigt. Im Falle der peripheren Störungen, geht der Hörschaden von der eingeschränkten Perzeption des auditiven Reizes im Cortischen Organ (sensorisch oder cochleäre Schwerhörigkeit) oder vom betroffenen Hörnerv, der den Reiz zum Hörzentrum im Cortex leitet (retrocochleäre Schwerhörigkeit) aus. Daher wird diese Art der Hörschädigung auch als sensorineurale Schwerhörigkeit bezeichnet.

Bei einer Schädigung der Haarzellen werden Frequenzen nicht oder nur mit starker Verstärkung wahrgenommen. So können Tonbereiche, wenn überhaupt, lediglich verzerrt oder gedämpft gehört werden, da der Schalldruck für bestimmte Frequenzen nicht in bioelektrische Reize umgewandelt wird. Diese Art der Hörschädigung ist schwerwiegender als die Schallleitungsschwerhörigkeit, da die Sprachverständlichkeit zum Teil erheblich gemindert ist. Eine Verstärkung der Lautstärke führt nicht zu einer Verbesserung, sondern gegenteilig, zu einer Verschlechterung des möglichen Hörens. Auch das selektive Hören ist nicht möglich, denn Störschall und Nutzschall können nicht unterschieden werden. So kann bei mehreren Sprechern oder Hintergrundgeräuschen die einzelne Sprecherstimme nicht herausgehört werden. Die Folge ist eine fundamentale und umfassende Beeinträchtigung des Sprachverstehens. Es gibt verschiedene Ursachen, die zu einer Schallempfindungsstörung führen können, hier seien nur einige genannt.

Akute Ursachen Chronische Ursachen

Hörsturz

Starker Lärm (Lärmtrauma)

Akute Innenohrinfektion

Toxische Innenohrschädigung

Schädelbruch Lärmschwerhörigkeit Altersschwerhörigkeit Akustusneurinom Kreislauf- und Stoffwechselerkrankungen Zentrale Hörstörung

Eine medizinische Indikation ist in diesem Falle nur bedingt erfolgsversprechend. Eine Hörgeräteanpassung, die den Hörverlust vollkommen ausgleicht, erweist sich als schwierig, da die Hörabfälle in den verschiedenen Frequenzbereichen sehr unterschiedlich sind (siehe Abb. 4). Lediglich schwaches Hören kann durch Verstärkung verbessert werden, fehlende Tonbereiche und Verzerrungen können nicht ersetzt oder behoben werden. Sind beide Hörorgane betroffen und die Person ist nahezu ertaubt, besteht die Möglichkeit, ein Cochlear -Implant einzusetzen. Dies kann die Hörschädigung nicht aufheben, aber das Hören verbessern. Schallempfindungsschwerhörigkeit ist irreversibel und lediglich durch medizinische, technische und pädagogische Maßnahmen in ihren Auswirkungen zu mildern.

Kombinierte Schallleitungs- Schallempfindungsschwerhörigkeit

Besteht neben einer Schallleitungsstörung zusätzlich eine Schallempfindungsstörung, summieren sich die Hörverluste der beiden Schwerhörigkeitsformen. In diesen Fällen wird von einer kombinierten Schwerhörigkeit gesprochen.

Folgendes Fallbeispiel eines Jungen (Namen geändert) soll verdeutlichen, welche Besonderheiten im Schulalltag auffällig werden können und zudem medizinische Hintergründe mit praktischen Beispielen untermauern.

Fallbeispiel Markus L.

Markus ist 6 Jahre alt und besucht die erste Klasse einer Grundschule in Berlin. Das Kind ist im Unterricht besonders durch mangelnde Aufmerksamkeit und schnelle Ermüdung auffällig. Die Lehrerin erklärt, dass Markus zunehmend zum Ende der Stunde ermüdet und ablenkbar ist. Aufgaben mit handlungsbezogener oder visueller Darbietung bewältigt er gut. Bei mündlich gestellten Aufgaben zeigt er weniger Ausdauer und nimmt nur selten am laufenden Unterrichtsgespräch teil. Er benötigt dann die direkte Zuwendung und eine erneute Erklärung des Arbeitsauftrages, um selbstständig arbeiten zu können. Bei Themenbereichen, wie Autorennen oder Fußball zeigt er sich allerdings begeistert und steigt durch mündliche Beiträge ins Gespräch ein. Seine mündlichen Beiträge sind allerdings durch eine verwaschene Aussprache geprägt. Markus Lexik ist eingeschränkt. Seine Sprache ist dadurch sehr einfach und Fachbegriffe kennt er kaum. Besonders ablenkbar ist Markus im Musik- und Sportunterricht. Im Laufe des Vormittags wird Markus motorisch unruhiger und verschließt sich. Vielfach reagiert Markus schnell aggressiv. Der Lehrerin fiel auf, dass in diesen Situationen sehr viele akustische Reize auf Markus einwirken, z.B. in Streit- oder Gruppengesprächen. Wenn sich die Reize minimieren, wird auch Markus ruhiger. In den Pausen ist Markus oft allein. Auf Geburtstagsfeiern der Klassenkameraden wird er nur selten eingeladen.

Indikatoren für eine mögliche Schwerhörigkeit:

* Das Kind kann sich nicht auf wechselnde akustische Signale dauerhaft einstellen (Unterrichtsgespräch, Morgenkreis etc.), da es für ihn eine besondere Konzentration abverlangt, die er noch nicht aufrechterhalten kann.

* Das Kind wird in der Schule im Laufe des Vormittags motorisch unruhiger, ermüdet und lässt sich leichter ablenken, da die Konzentration durch das angestrengte Hören nachlässt.

* Durch die Hörschädigung bedeutet es für das Kind eine hohe Anstrengungsbereitschaft dem mündlichen Unterrichtsgespräch zu folgen, so dass er oft eine fehlende Ausdauer bei verbalen Aufgaben zeigt.

* Reaktionen im mündlichen Unterricht sind nicht themenbezogen, sondern auf „Reizwörter“, die im persönlichen Interesse des Kindes liegen, bezogen.

* Durch Störgeräusche im Klassenzimmer z.B. das Stühle Schieben oder Diskussionen, in denen durcheinander gesprochen wird, zeigt das Kind Auffälligkeiten, da es durch die Hörschädigung erschwert wird, Stör- und Nutzschall zu selektieren.

* Das Kind zeigt ein besseres Aufgabenverständnis bei zusätzlicher visueller, schriftlicher oder handlungsbezogener Darbietung.

* Durch das mangelnde Hörverstehen nimmt das Kind bestimmt Laute oder Wörter z.B. Endungen, die oft undeutlich oder leiser gesprochen werden, kaum oder gar nicht wahr und speichert diese somit falsch im Hörgedächtnis. Dadurch entstehen Sprachauffälligkeiten z.B. in Bezug auf die Redefähigkeit oder/und die Sprachgestaltung.

* Markus Mitschüler meiden den Kontakt mit Markus, da die Kommunikation mit ihm schwierig ist. Er versteht nicht, was sie sagen und redet anders als er. Das macht ihm zum Außenseiter.

Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Besteht die Vermutung, dass ein Kind eine Hörschädigung aufweist, ist der Lehrer verpflichtet diese Annahme gegenüber den Eltern zu artikulieren. Im Voraus sollten allerdings einige Vorüberlegungen getroffen werden. Eine Besprechung mit der Schulleitung und mit anderen Lehrern des Schülers ist obligatorisch, damit nachfolgende Schritte abgestimmt und mögliche Erfahrungen mit der Thematik ausgetauscht werden können.

Folgende Aspekte sind vor dem Elterngespräch zu beachten:

* Begründung für die Vermutung sammeln,

* Eindrücke anderer Lehrer des Kindes in Erfahrung bringen,

* Gespräch mit der Schulleitung und

* Grundlagen der Gesprächsführung verinnerlichen.

Elterngespräche

Da noch keine Diagnose von einem Facharzt gestellt worden ist, sollte der Lehrer möglichst Formulierungen im Konjunktiv wählen. Erst nach einer eindeutigen Feststellung durch einen Spezialisten kann von einer Hörschädigung gesprochen werden. Die Lehrkraft benötigt sehr viel Feingefühl und Rücksichtnahme im Umgang mit den Eltern. Für viele Eltern ist es schwierig mit Begriffen, wie Behinderung, Störung und Hörschädigung umzugehen. Die Lehrkraft muss darauf vorbereitet sein, dass die Eltern die überbrachte Nachricht als ein kritisches Lebensereignis aufnehmen. Im Leben der Eltern (und des Kindes) ereignet sich etwas, das als besonders belastend, stressreich, bedrohlich und unerwünscht erlebt werden kann. Eltern können in dieser Situation sehr unterschiedlich reagieren. Einige sehen den Lehrer als Vermittler schlechter Nachrichten und projizieren Ängste und Wut auf seine Person. Andere sind so verwundert, dass sie sich vielleicht im ersten Moment gar nicht äußern können. Ganz andere fühlen sich in ihrer Vermutung bestätigt und sind froh, dass es endlich angesprochen wurde. Bei hörgeschädigten Kindern ist eine lange Verdachtszeit nicht ungewöhnlich. Betroffene Eltern erleben es häufig, dass ihnen frühe Zweifel und Befürchtungen in Bezug auf die Hörfähigkeit des Kindes von Drittpersonen (Großeltern, Kinderärzte, Freunde) ausgeredet werden und sie eine lange Zeit der Hoffnung, des Zweifelns, der Unsicherheit und der Angst durchlebt haben. In der Verdachtszeit sind Verdrängungstendenzen besonders charakteristisch. Im Nachhinein haben diese Eltern große Schuldgefühle, die sie sogar Monate und Jahre begleiten können. Um eine gute Zusammenarbeit zu schaffen, muss der Lehrer gewährleisten, dass Gefühle, Sorgen und Ängste verbal zum Ausdruck kommen können und somit ein interaktiver Austausch zwischen Eltern und Lehrer stattfindet. Allerdings ist zu erwarten, dass nicht beide Elternteile gleichermaßen kooperieren.

Der Lehrer übernimmt oftmals die Rolle des Vermittlers und sollte jedem seine Meinung zugestehen, um Konfrontationen zu vermeiden. Kompetent auf Fragen zum Feststellungsverfahren antworten können, um nachfolgende Schritte transparent zu machen und auch hier die Angst zu nehmen, sind wichtige Prämissen für das Elterngespräch. Informationsbroschüren und mögliche Kontakte zu Spezialisten ermöglichen den Eltern sich selbstständig zu informieren und vielleicht Kontakt zu anderen betroffenen Eltern herzustellen. Es ist zu erreichen, dass die Eltern die Vermutung des Lehrers ernst nehmen und das Kind so schnell wie möglich von einem Hals-Nasen-Ohren-Arzt untersuchen lassen. Zudem sollte darüber aufgeklärt werden, dass die Vermutung der Hörstörung nicht bestätigt werden könnte. In diesem Fall müssen weitere Schritte eingeleitet werden, damit die Ursache für die vorhandenen Auffälligkeiten aufgedeckt wird und eine spezielle Förderung einsetzen kann. Regelmäßige Elterngespräche sind Voraussetzung für ein intaktes Lehrer-Eltern-Verhältnis, das durch gegenseitige Bereicherung geprägt und auf das Wohl des Kindes ausgerichtet ist (vgl. Wäspi 2001, S.15-25).

Eine besondere Herausforderung stellt die Arbeit mit Eltern nicht deutscher Herkunft dar. Bestimmte Besonderheiten sollten von Seiten des Lehrers beachtet werden:

* Religion der Familie,

* Sitten und Bräuche,

* Kultur,

* Muttersprache (ggf. Dolmetscher),

* Soziale Stellung im Heimatland bzw. in Deutschland,

* Bildungsstand,

* Besonderheiten im Mutterland (Kriege, Verfeindungen bestimmter Länder) sowie

* Stellung von Mann und Frau.

Das bedeutet, um auch hier eine gelungene Zusammenarbeit zu erreichen, bedarf es neben Feingefühl und Rücksichtnahme ebenfalls die Akzeptanz für Menschen nicht deutscher Herkunft und ihre Lebensart. Es ist nicht selten, dass kein Interesse an einem Gespräch gezeigt wird. Die Gründe liegen häufig an mangelnder Sprachkenntnis oder an schlechten Erfahrungen im Umgang mit "Deutschen" (vgl. Jeuk 2003, S. 48-49). Durch Geduld und Fingerspitzengefühl können Barrieren abgebaut und auch hier ein Eltern-Lehrer-Verhältnis aufgebaut werden.

Feststellungsverfahren

Vor der Einberufung eines Feststellungsverfahrens muss zunächst von der allgemeinen Schule dargelegt werden, dass alle innerschulischen Ressourcen zur Förderung ausgeschöpft worden sind. Der Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kann gestellt werden, wenn trotz fortlaufender spezifischer Fördermaßnahmen die Förderziele nicht erreicht werden konnten, so dass der Verdacht eines sonderpädagogischer Förderbedarfs besteht. Der Antrag kann durch die Schule oder die Eltern gestellt werden. Die Schulaufsichtsbehörde trifft anschließend die Feststellung, ob die Schülerin oder der Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Die nach § 10 a des Schulgesetzes für Berlin zu bildenden Förderausschüsse erheben und verarbeiten die erforderlichen sonderpädagogischen, Medizinischen und psychologischen Daten. Der beauftragte Sonderpädagoge erstellt eine hypothesengeleitete Kind-Umfeld-Analyse, bei welcher die spezifischen Lern- und Entwicklungsbedingungen unter besonderer Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und vorhandener Kompetenzen ermittelt werden. Die Erziehungsberechtigten werden über die diagnostischen Befunde informiert. Wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, dürfen die Erziehungsberechtigten wählen, ob ihr Kind eine allgemeine Schule oder eine Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt besuchen soll (vgl. Sen BJW, S. 6-10). In Bezug auf einen Verdacht der Hörschädigung ist eine Überprüfung durch einen Facharzt maßgeblich.

Kinder mit einer Hörschädigung können im gemeinsamen Unterricht zielgleich unterrichtet werden. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler werden nach den für die allgemeine Schule geltenden Rahmenlehrplänen und Vorschriften unterrichtet. Organisatorische und methodische Abweichungen sind zulässig, soweit die Art der Behinderung es erfordert (vgl. ebd.). Beispielsweise ist es in Form eines Nachteilsausgleichs möglich dem hörgeschädigten Kind mehr Zeit für eine schriftliche Arbeit (Test, LEK, Klausuren etc.) zu gewähren oder mündliche Aufgabenstellungen vermehrt schriftlich anzubieten.

In den Akten des Schülers finden sich nach Abschluss des Verfahrens das Gutachten, die Unterlagen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und das Förderprogramm. Dieses ist nicht nur für die Lehrkraft, sondern auch für die Eltern von Bedeutung. Im Fall einer Nichterfüllung haben sie dann die Möglichkeit sich auf die im Förderprogramm beschriebenen Hilfen und Maßnahmen zu berufen (vgl. ebd.).

Das hörgeschädigte Kind

Nicht nur für das Umfeld und die Familie des Kindes ergibt sich eine Vielzahl von Umstellungen durch die Behinderung, sondern auch für das Kind selbst. Psychische Probleme sind in diesem Zusammenhang keine Seltenheit. Der Lehrer hat die Aufgabe sich mit der Lebenswelt seiner Schüler auseinanderzusetzen. In dem

speziellen Fall bedarf es besonderer Beachtung, da das Kind besonderen physischen und psychischen Umständen ausgesetzt ist.

Lebenswelten hörgeschädigter Kinder

Oftmals zeigt sich, dass Kinder mit Hörbehinderungen in verschiedenen Welten leben. Wunschwelt vs. Realität - ein Spannungsfeld, in dem diese Kinder ihre Ich-Identität aufbauen müssen (vgl. Müller 2001, S. 41). Um die Aspekte der Hörbeeinträchtigung sowie die Folge dessen in Bezug auf die Entwicklung, die Lebenswelt und die Perspektive der Mitmenschen auf die Sinnesbehinderung möglichst förderlich auf das Kind einwirken lassen zu können, bedarf es einer Vielzahl von Voraussetzungen auf Seiten des Schülers, der Eltern und der Schule, die einen gelungenen gemeinsamen Unterricht ermöglichen.

Es geht im Wesentlichen darum, dass mit Hilfe pädagogischer Bemühungen das Ziel verfolgt wird, dem jungen Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung und den Mitschülerinnen und Mitschülern Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie „verantwortlich“ handeln können, wie sie erkennen und abschätzen können, welches Verhalten in welcher Situation gefordert und gleichzeitig sinnvoll ist, und wie sie ihre Handlungsfelder erweiternd gestalten können (vgl. ebd., S. 21). Es wäre fatal, die Anpassung nur auf der Seite des hörgeschädigten Kindes zu forcieren. Folgerichtig ist, das Kind nicht für das Setting Schule normgerecht in eine Passung zu zwängen. Vielmehr ist es notwendig die Bedürfnisse und Fähigkeiten in den Vordergrund zu rücken und einen Einbezug des Kindes als Normalität zu begreifen, um Vorurteile und Zuschreibungen weichen zu lassen. Pädagogische Hilfen bei der Integration hörgeschädigter Kinder im gemeinsamen Unterricht

Durch die Früherkennung, Frühförderung und die fortschreitenden technischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Hörhilfen, werden für immer mehr Kinder die Förderung im gemeinsamen Unterricht erleichtert. Für das Gelingen einer Beschulung im gemeinsamen Unterricht sind folgende Variablen maßgebend. Dabei soll das nur eine wesentliche Auswahl sein.

Persönliche Voraussetzungen

Hierbei spielen vor allem die Art und der Grad der Hörschädigung und die Entwicklung der Hör- und Sprachkompetenz eine Rolle. Eine gute Kommunikationskompetenz äußert sich in einem adäquaten und effektiven Verhalten in kommunikativen Situationen. Der Schüler sollte sich in Gesprächs- und Unterrichtssituationen so einbringen können, dass ein möglichst guter Informationsfluss gewährleistet ist. Psychische und physische Robustheit, Belastbarkeit und angemessene Frustrationstoleranz sind wichtige Hilfs- und Stützfunktionen, da auch bei guten Voraussetzungen Schwierigkeiten und Enttäuschungen auftreten können.

Gerade im gemeinsamen Unterricht benötigt der Schüler gut entwickelte Kommunikationsstrategien und ein gesichertes Selbstwertgefühl. Eine zu niedrige Frustrationstoleranz, eine negative Selbsteinschätzung und ein gestörtes Sozialverhalten wirken sich ungünstig auf den Erfolg der Schülerin oder des Schülers aus. Daher wird der Entwicklung von Kommunikationsstrategien und der Förderung im sozial-emotional Bereich eine besondere Bedeutung beigemessen.

Situation im Klassenzimmer

Um ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, ist eine hörgeschädigtenspezifische Gestaltung der Rahmenbedingungen notwendig. Zu diesen gehört die Anzahl der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer, die Größe und Zusammensetzung der Klasse, sowie die akustischen Gegebenheiten der Unterrichtsräume.

Eine kleinere Klasse weist einen geringeren Geräuschpegel auf und ermöglicht mehr Zuwendung für das einzelne Kind.

Die Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte in der Klasse sollte möglichst klein bleiben, da ein häufiger Wechsel dem hörgeschädigten Kind erschwert, sich an die Stimme, den Kommunikationsstil und an das Mundbild zu gewöhnen.

Zur Schaffung weitgehend optimaler Kommunikationsbedingungen gehören neben der individuellen technischen Versorgung auch günstige raumakustische Voraussetzungen dazu. Hörgeschädigte Schüler benötigen einen Klassenraum, in dem der Störschallpegel möglichst niedrig gehalten werden kann. Schallisolierende und hallvermindernde Elemente, wie Teppichboden, Vorhänge, textiler Wandschmuck und Filznoppen unter den

Stuhlbeinen, dienen der Vermeidung bzw. Verringerung von Trittschall und Nachhall. Dem Sitzplatz kommt besondere Bedeutung zu. Das hörgeschädigte Kind sollte möglichst in einem geringen Abstand zur Lehrkraft sitzen (nicht zu nahe), um deren Sprache sowohl akustisch als auch optisch gut aufnehmen zu können. Wünschenswert ist eine Sitzordnung, bei der die Gesichter der Lehrer und der Mitschüler gut beleuchtet sind. In der Regel wird das dann der Fall sein, wenn das hörgeschädigte Kind mit dem Rücken zum Fenster sitzt. Um dem Kind den Blickkontakt zu den Mitschülern zu erleichtern, ist die Nutzung eines Drehstuhls empfehlenswert, da sich das hörgeschädigte Kind so, ganz mühelos, dem Sprecher zuwenden kann.

Unterrichtsgestaltung/Lehrerverhalten

Es gibt unterschiedliche methodische Aspekte, die der Lehrer im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Kindern beachten sollte. Wichtig ist, dass das Wahrnehmungs- und Verarbeitungsvermögen angemessen unterstützt wird und die Lernprozesse gut strukturiert sind. Die Unterrichtsstruktur muss einsichtig werden und Themenwechsel sowie Sprünge im Ablauf erkennbar sein. Zu Beginn der Stunde sollte der Lehrer eine kurze Überprüfung der Hörhilfe durchführen. Dies kann ganz einfach, durch das Nennen zum Beispiel des Namens hinter vorgehaltener Hand geschehen. Schülern mit einer Schwerhörigkeit fällt es vor allem schwer, komplexen Anweisungen zu folgen. Daher sind klare Zielangaben, Verdeutlichungen der Arbeitsschritte (z.B. durch das Tafelbild) und eine mündliche oder schriftliche Zusammenfassung von Inhalten unabdingbar.

Eine unverzichtbare Hilfe ist der Einsatz von Bildern und Schrift, zur verstärkten Visualisierung des Unterrichts. Der Tageslichtprojektor ermöglicht es dem Lehrer, z.B. während des Schreibens, mit dem Gesicht zur Klasse zu sprechen. Doch sollte darauf geachtet werden, dass der Schüler nicht in unmittelbarer Nähe des Projektors sitzt, da das Ventilatorengeräusch den Höreindruck stört (vgl. Deutsche Gesellschaft der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 20 ff.).

Durch die Ergänzung der (unvollständigen) akustischen Eindrücke mit optischen Eindrücken, kann das Sprachverständnis wesentlich verbessert werden. Daher spielen auch die Rahmenbedingungen für das Absehen eine wichtige Rolle. Dieses ist für Hörgeschädigte besser möglich, wenn der Sprecher dem betroffenen Kind das Gesicht zuwendet und deutlich, langsam, aber fließend spricht. Eine lebendige und natürliche Mimik wirken förderlich. Aussagen sollten mit ruhigen, einfachen Gesten begleitet werden. Auf ständiges Hin- und Hergehen oder große Bewegungen sollte der Lehrer verzichten. Am Günstigsten für das Absehen, ist das Kommunizieren auf Augenhöhe. Sprechmelodie, Rhythmus, Dynamik und Tempo, insbesondere der Sprache der Lehrkraft, haben erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten des hörgeschädigten Kindes. Dabei ist es in aller Regel nicht nötig, lauter als gewöhnlich zu sprechen. Da das Absehen von unbekannten Dialekten schwer möglich ist, sind diese zu vermeiden. Auch benötigt der Schüler Zeit, um sich an das Mundbild des Lehrers zu gewöhnen. Zu Beginn sollte der Lehrer daher etwas langsamer als gewöhnlich sprechen. Grundsätzlich muss jedoch berücksichtigt werden, dass in der deutschen Sprache nur 30% der Laute absehbar sind (vgl. Deutsche Gesellschaft der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 20).

Diktate zur Überprüfung der Rechtschreibleistung sind nur bedingt einsetzbar, da gleichzeitiges Schreiben und Absehen schwer zu bewältigen ist. Hier kann eine Mikroportanlage Anwendung finden. Diese kann vom HNO-Arzt verschrieben werden. Unterrichtsgespräche sollten besonders diszipliniert geführt werden. So muss darauf geachtet werden, dass immer nur ein Kind spricht, welches zuvor mit seinem Namen angesprochen wurde, damit das hörgeschädigte Kind den Sprecher nicht lokalisieren muss. Die hör- und antlitzgerichtete Kommunikation stellt hohe Anforderungen an das hörgeschädigte Kind. Der Unterricht muss deshalb durch einen ausgewogenen Wechsel von Konzentration und Entspannung gekennzeichnet sein.

Trotz intensiver Bemühungen werden hörgeschädigte Kinder auch entmutigende Kommunikationserfahrungen machen, besonders dann benötigen sie Verständnis, Motivation und Lob.

Mitschüler

Für das hörgeschädigte Kind ist der psychosoziale Aspekt von großer Bedeutung. In der Regel besitzen die Mitschülerinnen und Mitschüler keinerlei Vorstellung von Hörschädigungen und können deshalb die individuelle Problematik auch nicht einschätzen. Hier kann durch Information Verständnis geschaffen werden. Dazu gehören z.B. das Besprechen der wichtigsten Verhaltensregeln in der Kommunikation mit Hörgeschädigten, sowie die spielerische Heranführung durch eine Simulation der Hörschädigung und das Vorspielen frequenzbegrenzter Sprachaufnahmen.

Die Eltern

Ein hörgeschädigtes Kind im gemeinsamen Unterricht muss zur Aufnahme des Unterrichtsstoffes größere Konzentration aufbringen, als seine gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler. Der Unterrichtstoff muss nachgearbeitet werden, um Lücken zu schließen und akustisch verloren gegangene Informationen zu wiederholen. Daher ist das Engagement der Eltern sehr wichtig für den Schulerfolg des hörgeschädigten Kindes. Ihr Interesse, ihre Bereitschaft und ihre Fähigkeit zur angemessenen häuslichen Förderung und Unterstützung, entsprechend der Möglichkeiten und Kräfte, ihr Kontakthalten zur Schule und letztlich die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrer und Kind sind maßgeblich für einen Schulerfolg des hörgeschädigten Kindes (vgl. Blickle 1998).

Schlusswort

Im gemeinsamen Unterricht erfahren Kinder ein umfassendes lautsprachliches Angebot. Einzelne hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler erreichen durch das sprachliche Vorbild der hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler meist ein hohes Sprachniveau, eine bessere Sprechfertigkeit und Sprechverständlichkeit. Sie können in ihrer gewohnten häuslichen Umgebung bleiben und die sozialen Kontakte zu hörenden Kindern halten. Hörgeschädigte Kinder haben im gemeinsamen Unterricht die Chance, sich in einer hörenden Umgebung auf das Leben und die Schwierigkeiten in der hörenden Gesellschaft vorzubereiten. Die gemeinsame Beschulung hörgeschädigter und hörender Schülerinnen und Schülern ist für die Entwicklung der Identität eher förderlich als hinderlich, gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, „dass Hörgeschädigte sich zu sehr an den Guthörenden orientieren und ihre Schwerhörigkeit, die Teil ihrer Persönlichkeit ist, zu ignorieren versuchen." (Müller 1996, S. 178). Nicht selten erleben hörgeschädigte Kinder im Unterricht der allgemeinen Schule, dass sie trotz großer Anstrengung weniger verstehen, als ihre hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie sind immer auf Rücksichtnahme angewiesen und erleben so auch ihr Anderssein. Dies kann dazu führen, dass sie sich anpassen, nicht auffallen wollen, vielleicht auch nicht mehr fragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben.

Besonders die Zeit der Pubertät ist für viele hörgeschädigte Jugendliche eine schwierige Phase. Auf der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft, finden sie sich zwischen zwei Welten wieder. Der Welt der Hörenden und der Welt der Hörgeschädigten (vgl. Leonhardt 2009, S. 225 ff.). Um diese Zerrissenheit zu verhindern, steht im Zuge der inklusiven Bildung die Herstellung gleicher Lebenschancen und die Überwindung sozialer Benachteiligung und Isolation mehr denn je im Fokus bildungspolitischer Innovationen. Dabei muss die Möglichkeit bestehen, die Hilfen individuell und je nach subjektivem Bedarf, dynamisch und veränderlich gestalten zu können. Dazu gehören beispielsweise das Angebot des bilingualen Unterrichts, die Einstellung von hörgeschädigten Lehrkräften sowie die Etablierung des Unterrichtsfaches Gebärdensprache, zur Ausbildung der DGS nicht nur für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler über lautsprachliche Kompetenzen verfügen, sollte ihnen im Rahmen der inklusiven Bildung zur Wahl gestellt werden, welcher Sprachzugang für sie situationsabhängig oder allgemein der zugänglichere und leichtere ist. Auch die Situation nach der schulischen Bildung sollte dabei bedacht werden. Während der Ausbildung oder des Studiums sind die optimalen Bedingungen während der Schulzeit nicht mehr gegeben. Massenvorlesungen, größere Vorlesungsräume, viele verschiedene Gesichter - nur mit technischen Hilfsmitteln lassen sich diese Schwierigkeiten für Schwerhörige nicht ausgleichen. Lernen die Schülerinnen und Schüler schon in der Schulzeit die Deutsche Gebärdensprache, können sie während des Studiums oder der Ausbildung GebärdensprachdolmetscherInnen als Unterstützung in Anspruch nehmen und auch nach der Schulzeit ihr Leben im Rahmen der Autonomie und Selbstverwirklichung gestalten.

Quellenangaben

1. Blickle, Tanja: Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule. Dortmund 1998.

2. Boenninghaus, Hans-Georg; Lenarz, Thomas: Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde. 12. Auflage. Heidelberg 2005.

3 Delekat, Dietrich: Zur gesundheitlichen Lage von Kindern in Berlin. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen auf Basis der Einschulungsuntersuchung 2001. In: Perspektiven für DaZ. Dokumentation der 2. Berliner Fachtage zu Deutsch als Zweitsprache. Hrsg. V. GEW Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, LLW-DaZ. Berlin 2005, S. 5-14.

4. Deutsche Gesellschaft der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. Seedorf: Hörgeschädigte Kinder - schwerhörige Erwachsene: Kommunikation mit schwerhörigen und ertaubten Menschen. Hamburg 2000.

5. Eckerli Wäspi, Irene: Frühe Unterstützung, Begleitung und Prävention. Erstberatung für Familien mit einem hörgeschädigten Kind. In: Gleiche Chancen für Hörgeschädigte Kinder. Arbeitsweise und Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik in der deutschen Schweiz. Hrsg. v. Bütikofer, Werner; Näf, Beate. Luzern 2001, S. 15-25.

6. Fritsche, Olaf; Kestner, Karin: Diagnose Hörgeschädigt: Was Eltern hörgeschädigter Kinder wissen sollten. 3. aktualisierte Auflage. Guxhagen 2006.

7. Grohnfeldt, Manfred: Störungen der Sprachentwicklung. Berlin 1999.

8. Große, Klaus-Dietrich: Systemisch-handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte. Theorie und Methodik der Förderung. Berlin 2001.

9. Hasemann, Klaus; Meschenmoser, Helmut: Sonderpädagogische Förderzentren. Entstehung, Praxis, Perspektiven. Band 22. Hohengehren 1997.

10. Jeuk, Stefan: Erste Schritte in der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchungzum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau 2003.

11. Keilmann, Annerose: Kann mein Kind richtig hören? Hörschwächen erkennen - Richtig behandeln - Tests und Spiele, die fördern. Berlin 2000.

12. Leonhardt, Annette: Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule: Theorie und Praxis der Integration. München 2009.

13. Löwe, Armin: Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Eine Handreichung für Lehrer sowie für Eltern und Therapeuten gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. 4. Aufl. Heidelberg 1996.

14. Müller, Rene Jacob: ...ich höre - nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. 2. Auflage. Heidelberg 1996.

15. Müller, Thomas: Wege zur Integration. Hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler in der Regelschule. In: Gleiche Chancen für Hörgeschädigte Kinder. Arbeitsweise und Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik in der deutschen Schweiz. Hrsg. v. Bütikofer, Werner; Näf, Beate. Luzern 2001, S. 39-45.

16. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen. Berlin 2012.

17. Voss, Sabine; Kestner, Karin: Leitfaden für RegelschullerhrerInnen - Keine Angst vor hörgeschädigten Kindern. 2012. In: http://www.kestner.de/n/elternhilfe/verschiedenes/Regelschule_Leitfaden_LehrerInne

Literaturhinweise

1. „Diagnose Hörgeschädigt“ Autoren: Olaf Fritsche, Karin Kestner

2. „Adams Buch. Kinderbuch für gehörlose und hörende Kinder“

3. Autoren: Gunilla Christersson und Kajsa Lindh Herausgeber: BILIS e.V.

4. „Gib Zeit: Die Welt mit den Augen verstehen“ Autoren: Liane Boy / Uwe von Stosch

5. „Wie Sprache entsteht“ Autor: Prof. Gisela Szagun

6. „Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik“ Autor: Annette Leonhardt

Hearing damage. Helping hand to common, lessons, basis of information, experiences, hearing injured person educational theory

Резюме

Статья посвящена вопросу применения жестового языка в обучении и социализации лиц с нарушением слуха

Түйін

Бұл мақала есту қабілеті бұзылған тұлғаларды әлеуметтендіру және оқытуда жестік тілді қолдануға арналған

УДК 376.42

КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В РАЗВИТИИ

Н.Б.Куватова, *учитель начальных классов специальной общеобразовательной школы-интерната № 4 г. Павлодар <kuvatova.naza@mail.ru>*
М.М.Насонов, *директор специальной общеобразовательной школы-интерната № 4 г. Павлодар, <nasonovmihail@mail.ru>*

Аннотация В данной статье описываются условия и методы коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями в обучении. Автор показывает, что важно обеспечить на уроке не только эмоциональную выразительность, но и частую смену содержания и видов деятельности, двигательную и речевую активность, личностно ориентированный и дифференцированный подход. Раскрыта целесообразность использования элементов проблемного обучения в процессе активной самостоятельной деятельности, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей. Рассматриваются различные формы организации учебных занятий – уроки и экскурсии.

В предложенном материале учитель сможет найти рекомендации к их проведению, примерную разработку урока математики. Также в статье дано описание некоторых форм коррекционно-развивающей работы с учащимися с нарушениями интеллекта. Педагогам, работающим с данной категорией детей, рекомендуется использовать следующие виды коррекционно- развивающей работы: Материал статьи может быть использован учителями и воспитателями специальных коррекционных школьных и дошкольных организаций, психологами, дефектологами, студентами.

Ключевые слова: интеллектульная недостаточность , ограниченные возможности в развитии, коррекционно-развивающая работа, дидактическая игра, социализация

Keywords: mental retardation, children with limited opportunities in development, the correctional developing work, didactic game, socialization

На современном этапе развития общества, в период гуманизации и демократизации системы образования, значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с нарушениями интеллекта. Разрабатываются новые организационные формы работы с обучающимися данной категории, исследуются их способности к учебной деятельности, выявляются потенциальные возможности их социально-трудовой адаптации и максимальной социализации.

Категория обучающихся с интеллектуальной недостаточностью представляет разнородную группу лиц, имеющих выраженные органические нарушения центральной нервной системы. Интеллектуальные нарушения диагностируются уже на ранних стадиях развития ребенка, так как часто сочетаются с грубыми нарушениями моторной сферы и глубоким системным недоразвитием речи.

Как правило, интеллектуальный дефект сочетается с нарушениями психомоторики и сенсорных процессов. Для обучающихся данной категории характерно нарушение точности и скоординированности движений, неумение различать правую и левую стороны тела, затруднения при ориентации в пространстве. Младшим школьникам при нарушениях интеллекта свойственны поверхностное, недифференцированное, глобальное восприятие предметов в целом, неспособность к их анализу, сравнению с другими объектами. При этом ошибки детей в области восприятия обусловлены не какими-либо аномалиями органов чувств, а неумением их использовать и продуктивно перерабатывать полученную информацию.

Обратимся к конкретному педагогическому опыту организации коррекционно-развивающего обучения. Современная школьная практика накопила определенный опыт осуществления коррекционно-развивающего обучения, обеспечивающего положительные результаты в образовании и воспитании детей.

Психологическим фоном коррекционного процесса является установление эмоционально окрашенных контактов между педагогом и детьми, создание положительного эмоционального климата взаимоотношений. Педагоги осваивают так называемое «помогающее поведение», «помогающие отношения». Помогающие отношения, как они понимаются в психотерапии, характеризуются тем, что одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии зрелости, лучшей жизнедеятельности, умении ладить с другими, развитии потенциальных внутренних возможностей. Такие отношения между учителем и учеником являются обязательными. Основу таких отношений составляют любовь, принятие, уважение индивидуальности, доверие, понимание, предоставление возможности самостоятельно принимать решения и уважение к их выбору, интерес к ребенку. Понимание, признание в ребенке человека - это самый главный вклад взрослого в его развитие. Каждый урок педагог начинает с признания того, что встреча с детьми для него радостна и приятна, что он ждал этой встречи, готовился к ней и надеется на взаимность.

Предметам эстетического цикла отводится особая роль. На уроках изобразительного искусства каждый ученик имеет шанс на успех. Ситуация успеха в значимой для ребенка деятельности - важнейшее психологическое условие, своеобразная точка опоры, позволяющая изменить всю систему отношений ребенка, пробудить веру в себя, в успех своих учебных усилий.

Наполнение учения положительными переживаниями связано с осознанием каждым ребенком своих возможностей в достижении успехов в работе. В школе, утверждает известный педагог В. Ф.Шаталов, ребенок должен обрести точку опоры как утверждение достойного способа жизни, краеугольные камни которого - честь, совесть, правда. Может быть, главный наш принцип - снять чувство страха с души ребенка, сделать его раскованным, свободным, вселить уверенность в свои силы, увидеть в нем полноценного и способного к творчеству серьезного человека. Мы считаем, что все дети могут учиться успешно, однако учителя должны иметь большое терпение...(Шаталов В.Ф. Точка опоры. - М., 1989).

Безусловно, все дети совершают ошибки, которые следует анализировать, щадя самолюбие детей и внушая веру в свои силы. «Ты можешь» - напоминает учитель ученику. «Он может» - должен понимать коллектив ребят. «Я могу» - наконец, делает вывод сам ученик, и эта вера в возможность победы придает ему новые силы.

Положительные эмоциональные переживания должна вызывать встреча с новым учебным материалом, новыми способами учебной работы, самостоятельными наблюдениями, исследованиями.

Все эти условия создают атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения, без чего невозможно его успешное осуществление. Однако важно помнить, что эмоциональное благополучие, преобладание удовлетворенности собой, захваливание школьников может привести и к застою в учебной работе, к «закрытости» их для развития. Поэтому в процессе обучения должны присутствовать и эмоции с «отрицательной» модальностью. Например, неудовлетворенность, состояние относительного дискомфорта, которые появляются в ситуации решения новой задачи, поиска других путей ее решения.

Вместе с тем в обучении должно присутствовать и чувство преодоления трудности. Ребенок всегда должен осознавать оценку как результат своих собственных усилий. Он должен получать удовлетворение от самостоятельного преодоления трудностей. В.Ф.Шаталов считает, что педагог всегда должен вести урок так, чтобы ребята не работали в чрезмерно сложных условиях, чтобы они как можно реже испытывали беспомощность, ущемленность, глубокое разочарование. Но уводить от всего этого нельзя. «В жизни у них будет всякое, а потому нужно учиться преодолевать себя и обстоятельства. Но не злоупотреблять трудностями. В этом суть» ... (Шаталов В.Ф. Точка опоры. - М., 1989).

Коррекционная работа является обязательной в специальной школе. Под неё отводится определенное количество часов в типовом учебном плане. Важно грамотно её организовать. Условиями для построения коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории являются не только эмоциональная выразительность в общении, но и частая смена содержания и видов деятельности, поддержание двигательной и речевой активности, личностно ориентированный и дифференцированный подход. Занятия организуются в двух формах. Первая форма – урок. Его рекомендуется проводить там, где имеются в достаточном количестве натуральные предметы обихода, их образцы, игрушки, технические средства обучения. Это может быть урок-путешествие, урок-сказка, урок-игра, урок-викторина, урок-КВН, урок-Брейн-ринг и т. д.

Вторая форма организации коррекционных занятий – экскурсия. Содержание их всегда должно иметь социальную и коммуникативную направленность. Используются два вида экскурсий:

-комплексные экскурсии – предусмотрены для наблюдения за объектами, имеющими отношение к широкой теме одного и того же раздела (например, “Наземный транспорт”, “Магазин”);

-тематические экскурсии – предназначены для более глубокого изучения небольшого числа вопросов какой-либо темы (например, “Пассажирский транспорт”, “Продуктовый магазин”).

Экскурсии организуются таким образом, чтобы обучающиеся могли не только наблюдать изучаемый объект, но и совершать определенные практические действия. Например, при знакомстве с работой магазина, воспитанники должны не только уметь ориентироваться в торговом зале, знать назначения различных отделов, но и уметь оплатить покупку в кассе, попросить необходимое у продавца, положить покупку в пакет и др. После экскурсии с целью систематизации и обобщения полученных

сведений можно оформить альбом, сделать поделки, рисунки, провести серию закрепляющих сюжетно-ролевых и дидактических игр.

Целесообразно использовать элементы проблемного обучения. Это организация учебных занятий, которое предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей.

Основным содержанием коррекционно-развивающей работы в начальной школе является игра. “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. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности” (.В.А. Сухомлинский). Чтобы максимально скорригировать недостатки познавательных и эмоционально-волевых процессов, моторных и сенсорных функций обучающихся с нарушениями интеллекта рекомендуется использовать следующие виды коррекционно- развивающих игр :

-дидактические, развивающие игры на формирование у воспитанников представлений о цвете, форме, величине и других сенсорных характеристиках окружающих предметов;

-игровые упражнения, развивающие внимание, память, мыслительные операции, творческие способности;

-пальчиковая гимнастика и игровые задания на коррекцию мелкой моторики пальцев рук;

-игры малой и средней подвижности на развитие общей моторики и координации движений обучающихся с нарушениями развития интеллекта;

- физкультминутки;

-сюжетно-ролевые игры.

В процессе работы педагог учит детей реагировать на вопрос «где?», предлагая найти предмет который занимает постоянное место в пространстве. Фокусированию взгляда на предмете способствуют яркие, красочные предметы окружающей обстановки, их необычное звучание, форма. В процессе игр, указаний, подкрепленных жестом, дети постепенно учатся находить игрушки, предметы быта, находящиеся в разных местах. В практике могут использоваться игры и упражнения «Дай предмет», «Где мяч?», «Что упало?», «Прятки», «Высоко-низко» и др.

В работе особое внимание уделяется развитию тактильного восприятия. Необходим особый подбор четких, достаточных для возникновения ощущений, раздражений. Например, при ознакомлении с предметами быта учащийся учится различать их свойства (мягкий-жесткий, теплый-холодный, гладкий-шероховатый), определять материал и понимать его предназначение. При подготовке к занятиям педагогу необходимо учесть факторы, которые могут стать раздражителями для ребенка. Подобные виды коррекционно-развивающей работы способствуют формированию у детей навыков вербального и невербального общения, что гарантирует снижение их зависимости от посторонней помощи, адаптацию в обществе и предотвращение социальной изоляции.

Особую значимость в развитии познавательной активности детей имеет участие двигательного анализатора. Для развития двигательных навыков детей с нарушенным интеллектом эффективно использование упражнений с музыкой и движениями. Сначала учащийся может просто повторять (имитировать) движения, о которых поется в песенке, вокализировать, а затем произносить некоторые слова текста (при этом допускается искаженное произношение слов).

В процессе коррекционно-развивающей работы особое внимание нужно обратить на состояние мелкой моторики. Для ее развития используются различные материалы, активизирующие разнообразные ощущения в кистях рук: подбираются пальчиковые упражнения, задания по конструированию, игры и упражнения с мячом, кубиками, различные емкости для переливания жидкости и др. Широко используются игры и упражнения с сыпучими материалами - пересыпание зерен, орехов и др., сортировка по форме, цвету, поверхности, размеру. Пальчиковые игры: «Пианист», «Пальчики кивают», «Колечки» и др. Упражнения: с прищепками, с эспандерами, с пробками, различные виды массажей: подушечек пальцев, фаланг пальцев, прижимающий массаж. Все эти упражнения и игры сопровождаются стихами,- это та основа, на которой формируется и совершенствуется чувство ритма. Они учат слышать рифму, ударения, делить слова на слоги. Чувство ритма важно при обучении письму (для выработки ровного почерка), для запоминания стихов, для предупреждения нарушений письма.

Занятия по развитию психомоторики и сенсорных процессов носят не только коррекционную, но и практическую направленность, тесно связаны с бытовыми жизненными ситуациями и с такими учебными предметами, как счет, развитие речи, письмо, труд, изобразительная деятельность.

Комплексный подход к обучению детей данной категории предусматривает формирование у них социальных потребностей. Поэтому особое внимание уделяется развитию речи. Уровни развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью различны: одни могут принимать участие в простой беседе, другие обладают речевым запасом, достаточным лишь для сообщения о своих основных потребностях. В подобных случаях уместным становится использование невербальных средств коммуникации.

Сюжетно-ролевые игры на бытовую тематику «Магазин», «Столовая», «Почта» и т. д., моделирование поведения в различных ситуациях, выполнение конкретных словесных инструкций, - все это постепенно вырабатывает умение различать и правильно употреблять знакомые слова во множественном и единственном числе, выделять заданное слово из ряда других слов, формирует умение ориентироваться в пространстве и в различных ситуациях, спрашивать, отвечать на вопросы, просить, благодарить, извиняться, приветствовать, прощаться. Экскурсии формируют способность ориентироваться в городе.

Главный принцип построения урока- коммуникативный, направленность на социализацию. Педагогом и родителями создается речевая среда, способствующая пробуждению у ребенка речевой активности, как важнейшего условия дальнейшего овладения речью, интереса к предметному миру и человеку, способности участвовать в коллективной деятельности, пониманию жестов и т. д. Все это предваряет, а затем и сопровождает обучение детей с интеллектуальной недостаточностью. Предлагаемый примерный конспект урока поможет учителю начальных классов проводить работу по отбору и использованию эффективных видов коррекционнно-развивающей работы. Содержание, формы заданий и методы, использованные в этом уроке, аправлены на то, чтобы максимально корригировать недостатки познавательных и эмоционально-волевых процессов, моторных и сенсорных функций обучающихся с нарушениями интеллекта.

Учебный предмет: Математика

Тема: Умножение и деление многозначных чисел

Тип урока: Урок повторения и обобщения темы исистематизации знаний учащихся.

Форма проведения: урок – «Брейн- ринг»

Цель: Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках математики.

Задачи:

1.Способствовать формированию интереса к урокам математики.

2.Закреплять знания математических терминов, умения выполнять вычислительные действия на изученные случаи умножения, деления, вычитания и сложения с многозначными числами.

3.Способствовать развитию логического мышления, речи, памяти, внимания.

4.Развивать умение работать в группах, самостоятельно делать выводы;

5.Воспитывать положительные качества личности.

Конспект урока математики в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушением интеллекта .

Оборудование: девиз урока; эмблемы команд; карточки с заданиями для команд, для конкурса капитанов; «чудесные» квадраты; призы; грамоты.

Ход урока

1.Организационный момент:

Прозвенел звонок для нас!
Встали все у парт красиво,
Поздоровались учтиво,
Тихо сели, спинки прямо.
Все легонечко вздохнём.
Урок математики начнём.

- Посмотрите друг на друга, улыбнитесь. Пожелайте друг другу успехов и хорошего настроения.

-Ребята мы сегодня не одни , к нам на урок пришли гости.

Они хотят посмотреть, что вы умеете делать, чему вы научились.

2.Сообщение темы и целей урока

Тема нашего урока: « Умножение и деление многозначных чисел».

-На предыдущих уроках мы научились записывать и читать многозначные числа, учились выполнять письменные вычисления на умножение и деление, находили значение выражения по действиям.

- Сегодня мы проверим и закрепим свои знания на нашем математическом «Брейн - ринге».

3.Актуализация опорных знаний

- Для начала давайте узнаем девиз нашего урока. Для этого вам необходимо решить примеры вида: «х» и «:» на 10, 100, 1000.Каждому ответу соответствует своя буква (работа в группах).

1) 3500: 10= Е
8000х 100= Й
5530 :10= Ш
30 х 1000 = А
80 : 10 = Р (в порядке возрастания)

2) 300: 100= Й

610х 10 = Д
90000 : 1000 = А
88 х 10= У
1000 : 10 = М (в порядке убывания)

3) 431 х 1000 = Й
68400 : 10 = А
73 х 10 = З
50800 : 100 = У
4040000: 1000 = Н (в порядке возрастания)
(Работа в группах и индивидуальная работа)

- Девиз урока: **«Решай, думай, узнай!»**

4. I конкурс. Приветствие

(каждая команда говорит свое приветствие, оценивается по пятибалльной шкале)

1 команда- «**Дважды два** »
Наш девиз: Мы команда хоть куда!
Нас удача ждёт всегда!

2 команда- «**Пятёрочки** »
Наш девиз: Чтоб врачом, моряком или лётчиком стать,
Надо твёрдо на «5» математику знать!

Выбор капитанов команд

Ведущий:
Второй конкурс начинаем:
Победителей узнаем.
Здесь задачки и загадки
За разгадку – вам награда.

II конкурс. Разминка

(ведущие по очереди задают вопросы командам)

1 команда:
— Сколько концов у двух палок?
2) У какой фигуры нет начала, ни конца?
3) На столе лежала яблоко. Его разрезали на 4 части. Сколько яблок лежит на столе?
4) Отгадайте-ка, ребятки:
Что за цифра акробатка,
Если на голову встанет,
Ровно на 3 меньше станет?(9)
5) Диме 5 лет, а Кате – 9 лет. Кто младше?

2 команда:
1) Заяц вытащил 8 морковок и съел их все, кроме 5. Сколько морковок осталось?
2) Ты да я, да мы с тобой. Сколько нас?
3) На подоконнике лежали 3 зеленых помидора. Через день они покраснели. Сколько зеленых помидоров осталось?
4)Знак вычитания (минус) 5) Черненькая, хвостатенькая
Не лает, не кусает
А из класса в класс
Не пускает (двойка)

Ведущий:
Кто в школе смог быть капитаном,
Тому открыты все пути:
Владеть он будет океаном,
Воздушным, водным и земным.

III конкурс. Конкурс капитанов

Отгадать слова записанные ребусами (4 балла за отгадку ребуса).
3 Б У Н А
К О 100 Ч К А
С В И 100 К
7 Я

Ведущий:
Пусть всякий знает,
Кто же лучше вычисляет!
Мне задачки прочитать,
Вам же думать и считать!

IV конкурс. Математическая эстафета (у доски)

Выносится дерево, на дереве висят груши, яблоки и т.д. на них написаны примеры, каждому по примеру. Ребята выходят по очереди срывают фрукт, пишут на доске (чтобы все видели) решение, какая команда быстрее.
50х6 70х9 20х6 30х8 80х3
450:5 350:7 150:3 20:4 640:8 (на обороте карточек написаны слова **«Молодцы, так держать!»)**

Ведущий:
Вы, ребята, все устали,
Много думали, считали,
Увлекла нас всех игра,
Отдохнуть уже пора.

V тур – игра – конкурс физминуток (на математическую тематику**)**

VI конкурс. «Чудесный квадрат» (вставить в пустые клетки числа так, чтобы по периметру сумма чисел составляла 150**)**

VII КОНКУРС .Составление многозначных чисел из предложенных цифр: 1 команда- 1, 2, 3, 4
2 команда – 5, 6, 7, 8(условие конкурса- числа не повторяются).

VIIIконкурс «Математическое попурри»

Пословицы

1) … дерево срубишь – десять посади.
2) … голова хорошо, а … лучше.
2) … раз отмерь, …раз отрежь.
4) … за всех и все за ….

Чистоговорки

Загадки
Ведущий:
1.Загадки: 1. Вид ее – как запятая
Хвост крючком, и не секрет:
Любит всех она лентяев
А ее лентяи – нет. (2)
2. Не похож он на пятак,
Не похож на бублик,
Круглый он, да не дурак,
С дыркой, да не бублик. (0)
3. У кого одна нога,
Да и та без башмака? (7)
2.Назовите сказки или песни, в которых есть цифры.

IX конкурс «ВОЛШЕБНОЕ СЛОВО»

Учитель. Нужно составить как можно больше слов из букв слова **"ТРЕУГОЛЬНИК"** (е=ё).
(Рог, руль, толь, рот, кит, горн, уголь, урон, китель, кулон, грек, луг, угол, лот, тор, кон, нуль, уклон, укол, лектор, тенор, тур, гол, тол, корень, рок, укор, лето, утро, игрек, орел, турне, тир, роль, трель, тон, кот, лень,

тело, итог, ролик, кино, раут, гик, ель, тик, олень, кол, енот, трек, ток, куль, крот, лук, гель, лён, урок, корь, лорнет, турок, и т.д.)

- Завершается урок.
- Он пошел ребята впрок?-Да!
- Постарались все понять?- Да!
- Учились тайны открывать?-Да!
- Ответы полные давали?- Да!
- На уроке не зевали?-Нет!
- Молодцы! Мы довольны вашей работой на уроке. Без помощи и поддержки друг друга, мы не смогли бы достичь цели. Всем спасибо за понимание активность.

Заключительная часть «ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ»

Вот закончилась игра,
Результат узнать пора.
Кто же лучше всех трудился,
На уроке отличился?

Объявление победителей.
Награждение.
Ведущий: Дорогие ребята! Вы все сегодня доказали, что любите математику и хорошо её знаете. Вы показали нам, какие вы внимательные, какая у вас замечательная память, как вы логично рассуждаете. Вы просто – молодцы! Желаем вам дальнейших успехов и побед!

Список литературы

1) Ананьева Н.А., Ямпольская Ю.А. Здоровье и развитие современных школьников // Школа здоровья, 1994. т. 1, №1, с. 13- 18.

2) Артемова Т.А., Ковалева А.В. физиологические и психологические предикторы умственной работоспособности детей шестилетнего возраста // Материалы Первой Российской конференции по экологической психологии. М., 1996, с. 14— 16.

3) Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. М.: Аграф, 1996. 160с.

4) Дети с временными задержками развития // Под ред. Т.А.Власовой, М.С.Певнзер. М.: Педагогика, 2003. 208с.

5) Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта // Дефектология, 1999. № б. С. 25 - 34.

6) Ковалева А.В. Физиологические предикторы умственной работоспособности детей младшего школьного возраста // Школа здоровья 1998, №1.

7) Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. М.: Изд-во РОУ, 1996. 180с.

8) Новикова Е.В. Как подготовить руку ребенка к письму: Комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей. М., 2002.

9) Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. Школа, 1977. -382 с.

10) Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1985. 270 с.

11) Шаталов В.Ф. Точка опоры. - М., 1989.

12) Шаталов В.Ф. Педагогическая проза.- Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1990.- 383 с.

Түйін:

Берілгенмақала мүмкіндіктері шектеулі балалармен түзету - дамыту жұмыстарын ұйымдастыру мәселесіне арналған.

Summary:

The article considers the problems of organisation of correcting and developing work with disabled children.

УДК 796.012.412.7- 057.874

ПРИМЕНЕНИЕ ПЛАВАНИЯ В РЕАБИЛИТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

Кефер Н. Э – *доцент КазАСТ,заслуженный мастер спорта., natakefer@mail.ru*
Новикова А.О. - *магистрантка 1 курса КазАСТ*,
Жданова Е.А - *учитель по плаванию КГУ СКШИ №2 г.Алматы*.,
Барткевич Е.Э- *учитель по плаванию КГУ СКШИ №2. г.Алматы* ,
Джаманчалова Ж.Ж.- *учитель по ЛФК КГУ СКШИ №2 г.Алматы*

Аннотация.

Исследованные и представленные в статье методы и подходы в реабилитации детей с НОДА, позволяющие эффективно развивать двигательные возможности и повышать уровень функциональной подготовленности детей с признаками ДЦП, могут быть использованы специалистами в области физической реабилитации детей с признаками ДЦП. Также они рекомендуются для широкого использования в специальных реабилитационных учреждениях, в центрах инвалидного спорта и домашних условиях. Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе подготовки специалистов по адаптивной физической культуре. Целью исследования является изучение эффективности применения плавания в реабилитации детей с ДЦП и их сравнительная характеристика. При этом должна использоваться комплексная оценка состояния детского организма с исследованием различных показателей здоровья ребенка.

Методика предусматривает упражнения, помогающие ребёнку с ДЦП освоиться в водной среде и овладеть техникой различных способов плавания.

Данное исследование было проведено на базе специальной коррекционной школы-интерната №2 г. Алматы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). В эксперименте участвовали учащиеся 1-4- классов. Результат данной работы - программа по обучению плаванию младших школьников с учетом нарушения ОДА.

Ключевые слова: плавание, техника, упражнение, методика, нормативы, реабилитация, бассейн
Keywords: swimming, equipment, exercise, technique, standards, rehabilitation, swimming pool

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с функциональными пороками развития, в том числе и детям с детским церебральным параличом. Для достижения цели коррекции психофизического развития и интеграции этой группы детей в современную социальную среду усилия педагогов должны быть направлены на поиск новых форм и методов обучения и воспитания [2].

Проблема заключается и в том, что в доступной отечественной и зарубежной литературе не представлены в полной мере методики обучения плаванию детей с детским церебральным параличом. Описание отдельных принципов, затрагивающих проблему обучения плаванию в целом, смоделировано для идеальных условий, либо дублирует методику обучения здоровых детей, не учитывая особенностей детей с детским церебральным параличом [1].

Определяющим критерием разработки эффективных средств и методов является их доступность и посилыюсть усвоения в соответствии с возрастными периодами развития и физической подготовленности ребенка. Особый учет в выборе дидактических средств необходим для организации и проведения занятий с детьми, имеющими различные отклонения в состоянии здоровья, проявляющиеся в двигательных действиях, в том числе в водной среде, несущей потенциальную опасность для жизни и здоровья [3, 4].

Противоречия состоят в том, что в литературе отсутствуют характеристики двигательных действий детей с различными формами заболеваний церебральным параличом, в том числе с тяжелыми последствиями, в условиях водной среды, а потребность в этих данных очень высока. Отсутствуют методики комплексного педагогического наблюдения за двигательными действиями и состоянием организма ребенка с НОДА в условиях водной среды. Уровень развития физических качеств учащихся специальных (коррекционных) школ во многом определяет степень их последующей социально-трудовой адаптации. Исходя из всего изложенного выше, разработка и обоснование методики обучения плаванию для детей с НОДА (с задержкой психического развития (ЗПР) и умственно отсталых школьников), с использованием дифференцированного подхода, является актуальной и своевременной . В силу наличия означенного контингента - дети с нарушением психического и интеллектуального развития - экспериментальная часть исследования была проведена на базе КГУСКШИ №2..

Цель исследования. Изучение эффективности применения плавания в реабилитации детей с ДЦП и сравнительная характеристика методов . При этом должна использоваться комплексная оценка состояния детского организма с исследованием различных показателей здоровья ребенка. Разработка программы по плаванию и методики обучения плаванию младших школьников с НОДА – с учетом структуры дефекта

Задачи исследования:

1. Оценить динамику изменения показателей здоровья детей 1-4 классов.
2. Выявить изменения психического состояния детей до начала и в процессе занятий плаванием.

Методы исследования: Педагогическое наблюдение; теоретический анализ литературных источников; оценка влияния проводимых занятий у детей с ДЦП с помощью плавания по изменению показателей сердечно-сосудистой системы (ЧСС, АД), дыхательной системы (ЧДД); методы математической статистики .

Результаты экспериментального исследования. Анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о недостатке сложившихся и апробированных методик обучения плаванию детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Все выявленные и изученные нами методики базируются на методиках для здоровых детей, где не учитывается такая патология, как детский церебральный паралич и нарушение опорно-двигательного аппарата (НОДА). Предлагаемая нами программа успешно апробирована (в течение 9 лет) в работе с младшими школьниками КГУ СКШИ №2. Результаты апробации позволяют говорить о её высокой эффективности и несомненной практической ценности.

Предлагаемая методика обучения плаванию рассчитана на 102 занятия в год. Результат исследований представляет программу по плаванию для обучения детей 1-4 классов в условиях школы-интерната. Методика отвечает всем необходимым известным требованиям: доступна детям с НОДА младшего школьного возраста; соответствует задачам и условиям занятий. Организация занятий плаванием по предлагаемой методике способствует установлению в бассейне оптимального физкультурно-оздоровительного режима. Методика предусматривает упражнения, помогающие ребёнку с ДЦП освоиться в водной среде и овладеть техникой различных способов плавания. Достаточно времени в ней отводится и на развитие основных физических качеств выполнением упражнений на суше. По окончании обучения в конце каждого года сдаются определённые нормативы по плавательной подготовленности.

В соответствии с Концепцией структуры и содержания образования в области физической культуры и спорта РК, предметом обучения в начальной школе является курс плавания, рассчитанный на 102 часа в год. В процессе овладения этой деятельностью у младших школьников с НОДА не только совершенствуются физические качества, но и активно развиваются сознание и мышление, творческие способности и самостоятельность. В специальной коррекционной школе - интернате №2 обучаются дети со сложными заболеваниями. Поэтому на занятиях по плаванию представлены классы, в которых дети с тяжелыми физическими нарушениями делятся на группы: по диагнозу и тяжести заболеваний. В интернате учатся дети, которые требуют индивидуального подхода на уроках плавания. Эти школьники нуждаются в повышенном внимании, так как являются так называемой «группой риска». Они быстро утомляются, малоработоспособные и имеют поражения ЦНС.

Учитывая эти особенности, предлагаемая программа по плаванию для учащихся начальной школы ориентируется на решение следующих задач:

Оздоровительные:

- Укрепить здоровье детей, содействовать их гармоничному психофизическому развитию;
- Содействовать расширению адаптивных возможностей детского организма;
- Совершенствовать опорно-двигательный аппарат, формирование правильной осанки, повышение работоспособности организма;

Образовательные:

- Формировать теоретические и практические основы освоения водного пространства;
- Учить плавательным навыкам и умениям

Развивающие:

- Расширять спектр двигательных умений и навыков в воде;
- Развивать творческое самовыражение в игровых действиях в воде;

Воспитательные:

- Воспитывать нравственно-волевые качества, натойчивость, смелость, выдержку, силу воли;
- Формировать устойчивый интерес к плаванию, обеспечить эмоциональное благополучие при выполнении упражнений в водной среде.

Ожидаемые результаты:

- Укрепление здоровья детей, снижение заболеваемости;
- Расширение адаптивных возможностей детского организма;
- Повышение показателей физического развития детей;
- Расширение спектра двигательных умений и навыков в воде;
- Развитие творческого потенциала и личностного роста ребёнка.
- Развитие эмоционального и двигательного раскрепощения в воде, проявления чувства радости и удовольствия от движения;
- Формирование нравственно-волевых качеств.

Программа состоит из трёх разделов: «Знания о плавании» (информационный компонент); «Способы плавательной деятельности» (операционный компонент) и «Физическое совершенствование» (мотивационный компонент).

Содержание первого раздела «Знания о плавании» соответствует основным направлениям развития познавательной активности человека: знания о природе (медико-биологические основы деятельности), знания о человеке (психолого-педагогические основы деятельности), знания об обществе (историко-социологические основы деятельности).

Раздел «Способы плавательной деятельности» соотносится с представлениями о самостоятельных занятиях плавание, способах организации исполнения и контроля за физическим развитием и плавательной подготовленностью учащихся.

Содержание раздела «Физическое совершенствование» ориентировано на гармоничное физическое развитие, всестороннюю физическую подготовку и укрепление здоровья школьников. Данный раздел включает в себя освоение жизненно важных навыков и умений, подвижных игр на воде и двигательных действий из программы, а так же общеразвивающих упражнений с координационной направленностью.

Освоение учебного материала практического раздела программы сочетается с усвоением основ знаний и способов плавательной деятельности.

В 1-ом классе детей знакомят с водной средой, учат дыхательным и элементарным упражнениям в воде (используют подвижные игры) на мелкой части бассейна.

Теоретический материал тесно связан с практическим материалом, который школьники осваивают в динамике от 2 к 4 классу. Программа предлагает для изучения темы, связанные с историей плавания, личной гигиеной, организации самостоятельных занятий плаванием.

Программный материал, касающийся способов двигательной деятельности, предусматривает обучение школьников элементарным умениям самостоятельного контроля за своим физическим развитием и плавательной подготовленностью, оказания доврачебной помощи при лёгких травмах. Эти умения соотносятся в программе с соответствующими темами практического раздела и раздела учебных знаний.

Распределение программного материала в учебных часах по урокам плавания

Разделы и темы	Количество часов (уроков)		
	II Класс	III Класс	IV Класс
1. Знания о плавании	6	6	6
2. Способы плавательной деятельности	12	12	12
3. Физическое совершенствование	84	84	84
Итого:	102	102	102

Содержание программы

1 год обучения

Знания о плавании

История возникновения плавания. Закаливание организма. Значение закаливания для укрепления здоровья человека.

Способы плавательной деятельности

Выполнение упражнений, развивающих быстроту, координацию, выносливость. Подвижные игры на воде. Измерение длины и массы тела, уровня развития основных физических качеств.

Физическое совершенствование

Общеразвивающие и имитационные плавательные упражнения; вход в воду: прыжком, спад в воду; переход от бортика к бортику шагом и прыжком; выдохи в воду; стоя на дне - отработка дыхания при всех способах плавания; движения руками при всех способах плавания: в движении шагом, с досточкой между колен, в скольжении; плавание облегчённым способом; Движения ногами при всех способах плавания, игры на воде; свободное плавание.

Требования к качеству освоения программного материала

В результате освоения Обязательного минимума содержания учебного предмета «Плавание» учащиеся 1 года обучения должны:

иметь представление:

-об истории возникновения плавания; о правилах проведения закаливающих процедур;

уметь:

-выполнять закаливающие водные процедуры; выполнять комплексы имитационных плавательных упражнений;

демонстрировать уровень плавательной подготовленности (см. табл.№1)

Таблица №1

Контрольные упражнения	Уровень

	высокий	средний	Низкий
Вход в воду	Спад в воду	Прыжком, ногами вниз	По лестнице
проплывание дистанции на руках с доской между колен (м)	5,5-7,5	3-5	2
Проплывание дистанции на ногах, держась за пенопластовую доску (м)	5,5-7,5	3-5	2
Проплывание дистанции облегчённым способом (м)	5,5-7,5	3-5	2

2 год обучения

Знания о плавании

Физические упражнения, их разновидности и правила выполнения. Физическая нагрузка и её влияние на повышение частоты сердечных сокращений

.**Способы плавательной деятельности**

Комплексы общеразвивающих упражнений для развития основных физических качеств и подготовительные имитационные упражнения для закрепления и совершенствования способов плавания. Графическая запись плавательных упражнений. Измерение частоты сердечных сокращений во время выполнения физических упражнений. Элементарные соревнования в развитии физических качеств. Водные закаливающие процедуры (обливание под душем).

Физическое совершенствование

Общеразвивающие и специальные имитационные плавательные упражнения; вход в воду прыжком ногами вниз, спад в воду из положения сидя; выдохи в воду; движения руками при всех способах плавания: с доской между колен, в скольжении; плавание избранным способом; плавание всеми видами в полной координации; движения ногами при всех способах плавания: с досточкой, в скольжении; стартовые прыжки; игры на воде; эстафетное плавание.

Требования к качеству освоения программного материала

В результате освоения Обязательного минимума содержания учебного предмета «Плавания» учащиеся 2 года обучения должны:

иметь представление:

-о разновидностях физических упражнений: общеразвивающих, подводящих, соревновательных;

уметь:

-составлять и выполнять комплексы общеразвивающих упражнений на развитие силы, координации; выполнять комплексы подводящих упражнений для освоения техник плавания; проводить закаливающие процедуры; составлять правила элементарных соревнований, выявлять лучшие результаты в процессе соревнований; вести наблюдение за показателями частоты сердечных сокращений во время выполнения физических упражнений; **демонстрировать уровень физической подготовленности** (см. таблицу № 2)

Таблица №2

Контрольные упражнения	Уровень (% количества выполнений)		
	высокий	средний	Низкий
Спад в воду из положения сидя	Уверенно, без ошибок	Без фазы полёта	Прыжок ногами вниз
Проплывание дистанции на руках с доской между колен (м)	10-15	7-10	4,5-7,5
Проплывание дистанции на ногах, держась за пенопластовую доску(м)	10-15	7-10	4,5-7,5
Проплывание облегчённым способом (м)	10-15	7-10	4,5-7,5

3 год обучения

Знания о плавании

Плавание и его связь с развитием основных физических качеств, систем дыхания и кровообращения. Характеристика основных способов регулирования физической нагрузки: по скорости и продолжительности

выполнения упражнения. Правила предупреждения травматизма во время занятий плаванием: организация мест занятий, подбор одежды, инвентаря и оборудования, контроль за самочувствием.

Способы плавательной деятельности

Регулирование нагрузки по показателям частоты сердечных сокращений. Комплексы имитационных упражнений для разных стилей плавания. Проведение подвижных игр на воде. Оказание доврачебной помощи при лёгких ушибах, царапинах и ссадинах.

Физическое совершенствование

Общеразвивающие, специальные и имитационные плавательные упражнения; вход в воду: стартовый прыжок; движения ногами при всех способах плавания: с доской, в скольжении; комплексное плавание; повороты у бортика всеми способами; плавание избранным способом; игры на воде; эстафеты.

Требования к качеству освоения программного материала

В результате освоения Обязательного минимума содержания учебного предмета «Плавание» учащиеся 3 года обучения должны:

знать и иметь представление:

-о плавательной подготовке и её связи с развитием физических качеств, систем дыхания и кровообращения; о физической нагрузке и способах её регулирования (дозирования); о причинах возникновения травм во время занятий плаванием, профилактике травматизма;

уметь:

-выполнять подводящие и имитационные упражнения к различным способам плавания; выполнять все способы плавания; подсчитывать частоту сердечных сокращений при выполнении физических упражнений с разной нагрузкой; соревноваться в различных стилях плавания; оказывать доврачебную помощь при ссадинах, царапинах, лёгких ушибах;

демонстрировать уровень плавательной подготовленности(см. таблицу №3)

Таблица №3

Контрольные упражнения	Уровень (% количества выполнений)		
	высокий	средний	Низкий
Стартовый прыжок	Уверенно, без ошибок	Спад из положения сидя	Ногами вниз
Проплывание дистанции избранным способом (м)	20-25	10-15	9-10
Владение стилями плавания (из 4)	4	2	1
Проплывание максимально возможного расстояния со сменой стилей (м)	45-50	25	15

Список литературы :

1. Велитченко В.К. Физическая культура для ослабленных детей: Метод. Пособ. / В.К. Велитченко // - М.: Терра-Спорт, 2000
2. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов /С.П. Евсеев, С.Ф. Курдыбайло, А.С. Солодков, О.В. Морозова // - Спб: СПбГАФК, 1996
3. Мосунов Д.Ф., Критические ситуации при обучении плаванию ребенка-инвалида / Д.Ф. Мосунов, В.Г. Сазыкин // - С.-Петербург, 1997. - 30 с
4. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов и др./ Под ред. Н.Ж. Булгаковой. - М.: Изд. центр "Академия", 2002.

Түйін

Зерттеудің мақсаты жүзудің қолданысының тиімділігі балалардың ақтауында мен ДЦП және оның салыстырмалы мінездемесі болып табылады. Бұл ретте балалар күйінің сарапшылығы, бала денсаулығының түрлі көрсеткішін зерттеуде пайдалану керек. Әдістеме ДЦП мен ауыратын балаға сулы ортада игерілуге және жүзудің түрлі әдіс айласының үйренуін көздейді. Берілген зерттеу оқылатын мәселеге байланысты бас база арнаулы №2 коррекциялық мектеп интернатында өтті. экспериментте мектепте оқитын 1-4 сыныптар қатысты. Берілген жұмыстың нәтежиесі бойынша кіші сыныптардың жүзуі есебімен бұзушылықтың ОДА бағдарламасы.

Resume

The aim of research - is the study of the effectiveness of swimming in the rehabilitation of children with cerebral spastic infantile paralysis and their comparative characteristics.

At the same time there should be used a comprehensive assessment of the child's organism with the study of various indicators of child health.

Methodology assumes exercises which will help child with cerebral spastic infantile paralysis get used to the aquatic environment and learn the technique of the various methods of swimming.

This study on the investigated problem was conducted on the basis of a special boarding school №2. The experiment involved pupils of 1-4 grades.

The result of this work – the program of teaching swimming for the primary school children with considering the disturbance of the musculoskeletal system.

IY. Оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық аспектілері
Психологические аспекты обучения и воспитания

УДК 376.42

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА И СЧЕТНЫХ ОПЕРАЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В 1 КЛАССЕ

Т.В. Лисовская, *кандидат педагогических наук, доцент ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г.Минск) lis_tva@tut.by*

Н.В. Флёрко , *старший преподаватель кафедры социальной и коррекционной педагогики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (г. Гродно)*
flerko-nat@mail.ru

Аннотация. Одним из важных умений, приобретаемых детьми сначала в дошкольном учреждении, а потом в процессе обучения в школе, являются умения выполнять счетные операции.

Счет – это деятельность с присущими всякой деятельности признаками: наличием цели, средства (операция сосчитывания) и результата (в виде итогового числа как показателя определенного класса множеств) [3]. Психологическая сложность счетной деятельности обусловлена необходимостью оперировать отвлеченными понятиями, отражающими взаимоотношения вещей реальной действительности [6]. Выполнение заданий на вычисление доступно детям с ЗПР (задержкой психического развития) в большинстве случаев только при наличии наглядного восприятия числового ряда. Представление о последовательности числового ряда у учащихся не приобретает навыка, т.е. не является прочно усвоенным, и, как следствие, не выходит на уровень необходимой абстракции. Поэтому оперировать числами даже в пределах первого десятка им достаточно сложно. В связи с этим возникает проблема формирования пространственных представлений у учащихся как основы для формирования понятия числа и счетных операций и предупреждения дискалькулии

Ключевые слова: задержка психического развития; вычислительные операции; пространственные представления; информационные технологии; дискалькулия

Keywords: mental development delay; calculating operations; spatial representations; information technologies; dyscalculia.

Овладение счетными операциями осуществляется на основе понятия числа, формирование которого происходит в процессе познания количественных отношений окружающих предметов и развития способности абстрагировать эти отношения от остальных свойств предметов (Г.С. Костюк, 1988). Счетные операции характеризуются длительным периодом развития и представляют собой в своей развитой форме умственные операции, совершаемые человеком во внутреннем плане. В связи с этим формирование счетных операций происходит в процессе интериоризации путем смены нескольких этапов на основе теории поэтапного формирования умственных действий, предложенной П.Я. Гальпериным.

На первом этапе ребенок осуществляет счетные операции только с опорой на практическую деятельность с внешними предметами. Он учится группировать предметы, создавать множества и

сравнивать их между собой. Сначала восприятие группы предметов как множества происходит только на основе какого-то определенного свойства, например, пространственной близости расположенных предметов. Потом ребенок начинает выделять в предметах разные свойства и использует их как основу для создания множества.

На втором этапе счетные операции, лежащие в основе арифметических действий, осуществляются в плане громкой речи. Сначала ребенок не может выполнить арифметическое действие с абстрактными цифрами, но выполняет его с предметами. Поэтому громкая внешняя речь сочетается со зрительным восприятием сначала предметов, а потом графического образа цифр. После этого ребенок оказывается готов к выполнению арифметических действий на основе называния только самих числительных. Это подготавливает ребенка для перехода на следующий заключительный этап формирования счетных операций.

На третьем этапе счетные операции переходят во внутренний план и совершаются с помощью внутренней речи (речи «про себя»). Ребенок выполняет арифметические действия в уме, опираясь на словесно-логическое мышление и внутреннюю речь.

К моменту поступления в школу ребенок овладевает значительным по объему словарем, элементарными практическими обобщениями в области различных явлений, умеет пользоваться формами словоизменения, способами словообразования, а также строить различные виды предложений. Приобретенный в период дошкольного детства запас элементарных сведений, представлений и умений служит предпосылкой усвоения изучаемых в школе предметов. В дошкольном возрасте обучающийся усваивает элементарные математические представления, осваивает элементарные математические понятия, создавая тем самым основу для дальнейшего обучения в школе.

У всех детей с задержкой психического развития (ЗПР) не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании связей между анализаторами) и служит одной из причин того, что обучающиеся с трудом овладевают навыками чтения и письма, часто смешивают буквы, сходные по начертанию, испытывают трудности при самостоятельном воспроизведении текста.

Дети с ЗПР обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. К моменту окончания дошкольного учреждения они характеризуются низким уровнем развития познавательных процессов, что оказывает существенное влияние на усвоение всего объема представлений об окружающем мире и элементарных понятий.Для обучающихся с ЗПР характерна повышенная отвлекаемость, трудности переключения внимания, что приводит к большому числу ошибок при выполнении деятельности. Результативность восприятия зависит от условий, в которых предъявляются предметы. Узнавание предметов затруднено при усложнении условий (контурные изображения, перечеркнутые, наложенные друг на друга предметы). У детей отмечается низкий уровень пространственных представлений. Ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Память характеризуется низким объемом и снижением прочности. Значительное влияние на протекание деятельности оказывает низкая познавательная активность, несформированность мыслительных операций.

Дошкольники с ЗПР к моменту окончания дошкольного учреждения испытывают трудности в усвоении математических представлений. Они могут механически воспроизвести последовательность числительных, но затрудняются в определении места числа в числовом ряду, в назывании чисел в обратном порядке. Немногие дети понимают, что результат счета не зависит от направления пересчета предметов и от расстояния между ними. Особые трудности проявляются у обучающихся при совершении простейших арифметических действий. Задачу дети понимают фрагментарно, опираясь на внешние, несущественные признаки условия задачи. Отмечаются затруднения в практическом применении терминологии, которая необходима будет им в ходе дальнейшего обучения (всего, вместе, стало, осталось, одинаково и т.д.) [1, с. 21].

Имеющиеся особенности познавательных процессов, трудности усвоения математических представлений в дошкольном возрасте оказывают влияние на обучение математике в 1 классе, создают неполноценную основу для формирования счетных операций, что может стать основой для появления дискалькулии (Л.Б. Баряева, А. Гермаковска, Ю.Г. Демьянов, С.Ю. Кондратьева, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, J. Lange, и др.).

Дискалькулия у детей рассматривается как специфическое, сложное и стойкое нарушение в овладении счетными операциями, которое отрицательно влияет на школьную адаптацию ребенка, формирование личности ребенка, а в целом на формирование культуры познания математики [6].

Цель нашего экспериментального исследования – определить направления работы с учащимися с задержкой психического развития по предупреждению дискалькулиив пропедевтический период в 1 классе на уроках математики.

Задачи экспериментального исследования:

– составить диагностические задания для изучения понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развитияв 1 классе;

– изучить сформированность понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развития по итогам обучения в 1 классе;

– проанализировать трудности осуществления счетных операций учащимися с задержкой психического развития к концу обучения в 1 классе;

– определить основу построения уроков математики с учащимися с задержкой психического развития в пропедевтический период в 1 классе.

В соответствии с представленными задачами констатирующий эксперимент был проведен в *два этапа*. На *первом этапе* были изучены арифметические умения учащихся 1 класса, обучающихся проучебной программе для I – V классов «Математика» (2008 г.) для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении (ЗПР) с белорусским и русским языками обучения [5].На *втором этапе*была проанализирована связь формирования счетных операций с развитием познавательной деятельности и выделена основа для построения работы с учащимися с ЗПР на уроках математики в пропедевтический период в 1 классе.

В исследовании приняли участие 19 учащихся, которые проходили обучение по учебным программам для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении (ЗПР) (2008 г.) в школах г. Гродно и г. Могилева. Исследование было проведено в конце первого года обучения.

В процессе экспериментального исследования использовались следующие методы: изучение медицинской документации (медицинских карт), анализ психолого-педагогических характеристик учащихся, констатирующий эксперимент, наблюдение, количественный и качественный анализ результатов с использованием методов математической статистики.

На *первом этапе* учащимся с ЗПР были предложены 7 диагностических заданий.

В качестве основы для определения сущности диагностических заданий нами были использованы основные требования к знаниям и умения учащихся в конце обучения 1 класса, представленные в учебной программе для I – V классов «Математика» (2008 г.) для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении (ЗПР) с белорусским и русским языками обучения [5, с. 82]. К ним относятся: знание последовательности чисел от 0 до 10, таблицы сложения и вычитания в пределах 10, счет предметов в пределах 10, знаний цифр в пределах 10 и сравнение их. Для определения зоны ближайшего развития учащихся некоторые задания содержали в себе числа не только первого, но и второго десятка.

Первое диагностическое задание было направлено на изучение усвоения понятия числа. Учащимся было предложено записать на слух следующие числа: 2,9, 13, 5, 7, 12, 16, 1, 18.

Второе диагностическое задание предполагало изучение знания последовательности чисел в числовом ряду и выполнение сравнения чисел. Для сравнения были предложены следующие пары чисел: 5 и 3, 6 и 9, 1 и 7, 2 и 5, 7 и 4, 3 и 9, 19 и 12, 8 и 15, 16 и 19.

Для выполнения третьего диагностического задания учащимся необходимо было знание числового ряда. Им предлагалось определить число, стоящее между заданными: 4 и 6, 7 и 9, 1 и 3, а также записать число, стоящее перед числом 8 и после числа 4.

В четвертом диагностическом заданииучащимся было предложено записать соседей чисел 4, 8 и 11.

Пятое диагностическое задание предполагало запись результата решения арифметического выражения в пределах первого десятка. Для обозначения арифметического действия использовались разные понятия «увеличить», «прибавить», «плюс», «сложить», «сумма», «вычесть», «уменьшить», «разность», «минус», «отнять».

В шестом задании учащимся предлагалось записать арифметические выражения, которые являлись истинными или ложными: «15 больше 10»; «сумма 4 и 10 равна 15». После записи на бланке им надо было обвести верное выражение.

Седьмое диагностическое задание было направлено на изучение умений сравнивать множества. Учащимися были предложены два множества, элементами которого являлись круги. В первом множестве было 5 маленьких кругов, во втором – три больших круга. Первое множество пространственно занимало меньшую площадь, чем второе множество.

При обработке результатов оценивалась сформированность умений при выполнении каждого диагностического задания. Критериями сформированностиумений выступали: правильность выполнения диагностических заданий, самостоятельность выполнения и сформированность понятия числа и счетных операций.

Правильность выполнения диагностических заданий оценивалась на основе отсутствия ошибок в деятельности учащихся.

Самостоятельность выполнения диагностических заданий оценивалась по следующим показателям:

– выполнение задания без использования помощи;

– выполнение задания с опорой на зрительное восприятие числового ряда;

– выполнение задания с опорой на словесную помощь экспериментатора (наводящие вопросы, объяснение, показ);

– невозможность выполнить задание даже с использованием помощи.

Сформированность понятия числа оценивалась на основе наличия следующих умений:

– записывать число на слух;

– определять место числа в числовом ряду;

– сравнивать числа между собой;

– сравнивать множества между собой.

Сформированность счетных операций оценивалась на основе наличия следующих умений:

– записывать арифметические действия сложения в пределах десятка на слух и найти их результат;

– записывать арифметические действия вычитания в пределах десятка на слух и найти их результат;

– записывать арифметическое выражение с правильной передачей арифметических знаков.

На основании выделенных показателей были определены уровни сформированностипонятия и счетных операций:

– *низкий* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от0 % до 24 % диагностических заданий;

– *ниже среднего* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 25 % до 39 % диагностических заданий;

– *средний* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 40 % до 60 % диагностических заданий;

– *выше среднего* – правильное и самостоятельное выполнение обучающимися от 61 % до 75 % диагностических заданий;

– *высокий* – правильное, самостоятельное и полное выполнение учащимся от 76 % до 100 % практических заданий.

Работа проводилась с группой учащихся в количестве шести человек. Им был предоставлен бланк для записи ответов. Задания зачитывались экспериментатором. В протокол заносились данные о выполнении задания учащимися: принятие задания, самостоятельность выполнения, концентрация внимания на протяжении выполнения всех заданий. До проведения исследования учащимся сообщалось, что планируется проверить уровень их знаний, как они усвоили материал по математике за учебный год.

После проведения обследования был осуществлен анализ выполнения заданий, результаты которого представлены в таблице.

Таблица – Состояниесформированности понятия числа и счетных операций у учащихся с задержкой психического развития 1 класса

Умения пользоваться числом и выполнять счетные операции	Умение сформировано	Умение не сформировано
умение записывать число на слух	13 (68,42 %)	6 (31,58 %)
умение определять место числа в числовом ряду	0 (0 %)	19 (100 %)
умение сравнивать числа между собой	1 (5,26 %)	18 (94,74 %)
умение сравнивать множества между собой	17 (89,47 %)	2 (10,53 %)
умение записать арифметические действия сложения в пределах десятка на слух и найти их результат	14 (73,68 %)	5 (26,32 %)

умение записать арифметические действия вычитания в пределах десятка на слух и найти их результат	11 (57,89 %)	8 (42,11 %)
умение записать арифметический пример истинный и ложный с правильной передачей арифметических знаков независимо от истинности примера	11 (57,89 %)	8 (42,11 %)

Большинство (78,94 %) учащихся с ЗПР с интересом приступили к выполнению задания. Однако, выполнив два задания, они начинали отвлекаться, переспрашивать. Но стимуляция со стороны экспериментатора в виде концентрации внимания («Посмотрите внимательно!») и повторного зачитывания задания позволяла на некоторое время привлечь их внимание к выполнению задания.

Проведенное исследование позволяет говорить о том, что практически у всех обучающихся с ЗПР сформировано представление о графическом образе числа. Они могут записать заданное число. Однако 42,11 % из них для записи числа пользуются числовым рядом. Это позволяет говорить о трудностях оперирования числом на уровне автоматизированных действий и о недостаточно полнойсформированности понятия числа.

Трудности возникают у учащихся при необходимости опираться при выполнении задания на знание числового ряда. Большинство обучающихся (57,89 %) выполняют задание на сравнение чисел, однако все они кроме одного учащегося делают это с опорой на зрительное восприятие числового ряда. Наибольшие трудности вызывало сравнение двузначных чисел. В основе отмеченных трудностей, на наш взгляд, находится несформированность у учащихся знания числового ряда и умения пользоваться им в уме при выполнении задания.

Умение определить место числа в числовом ряду изучалось нами путем следующих заданий: определить число, стоящее между заданными числами; определить число, стоящее перед и после заданного числа; определить соседей заданного числа.

Выполнить все задания не мог ни один из учащихся 1 класса. Наименьшие трудности вызвали у обучающихся задания на определение соседей заданного числа. С подобным заданием справились 7 учащихся (36,84 %). Они выполнили задание самостоятельно. 9 обучающихся (47,37 %) смогли выполнить задание с опорой на зрительное восприятие числового ряда. 1 учащийся записал соседей заданных чисел, но в порядке, обратном числовому ряду. Остальные 2 обучающихся выполнить задание не смогли.

Наибольшие трудности вызвали у учащихся задания на определение числа, стоящего между заданными числами, а также перед и после заданного числа. Опора на зрительное восприятие числового ряда необходима была 36,84 % учащихся при определении числа, которое стоит между заданными числами, и 68,42 % учащихся при определении числа, которое стоит перед и после заданного числа. Только 15,79 % учащихся смогли справиться с каждым из этих заданий самостоятельно.

Полученные результаты позволяют говорить о трудностях использования учащимися с ЗПР 1 класса предлогов, обозначающих пространственное расположение чисел («между», «перед» и «после»). Об этом говорит тот факт, что задание, не предполагающее использование пространственных предлогов (определение соседей числа), вызвало у них наименьшие трудности.

При записи арифметического выражения в пределах первого десятка 42,11 % обучающихся с ЗПРне смогли правильно выполнить задания. Учащиеся в большей степени владеют понятиями, обозначающими операции сложения. Правильно записать арифметические выражения на сложение смогли 73,68 % обучающихся. Наибольшую сложность при этом вызвали у них арифметические выражения с использованием понятий «сложить» и «плюс».

Усвоение понятий для операций вычитания представлено у учащихся в меньшей степени по сравнению с понятиями для операций сложения. Только примерно половина учащихся (57,89 %) смогла правильно записать арифметические примеры на вычитание. Наибольшую сложность вызвала запись арифметических примеров с использованием понятий «минус» и «отнять».

У обучающихся с ЗПР в большинстве сформировано представление о сущности арифметических знаков, что было отмечено при необходимости записать арифметический пример истинный и ложный (например, «15 больше 10»; «сумма 4 и 10 равна 15»). Половина учащихся (57,89 %) правильно записывают математические выражения и истинные, и ложные. Однако у второй половины отмечаются трудности выполнения задания. При этом наибольшее число ошибок отмечалось при использовании арифметических знаков «равно», «меньше» и понятия «сумма». Данные арифметические знаки и понятие присутствовали в ложных арифметических примерах. Все остальные арифметические примеры были истинные. Поэтому

имеющиеся трудности связаны, на наш взгляд, с несформированностью понимания сущности данных знаков и понятия, с трудностями перехода их во внутренний план.

Анализ выполнения задания на сравнение двух множеств показал, что 89,47 % обучающихся с ЗПР правильно выполнили данное задание. 6 учащимся (35,29 %) понадобилась помощь в виде подсчета количества кругов и записи числа для дальнейшего сравнения. Это еще раз подтверждает тот факт, что обучающиеся с ЗПР, как и в случае использования числового ряда, нуждаются в наглядной опоре. У них присутствуют трудности выполнения заданий с опорой на словесно-логическое мышление, что говорит о недостаточной сформированности данного вида мышления.

Проведенное исследование позволило выявить следующие особенности осуществления счетных операций у учащихся с ЗПР к концу обучения в 1 классе:

- трудности длительно концентрировать внимание на выполняемой деятельности, периодическое отвлечение внимания на посторонние раздражители;
- снижение познавательной активности, познавательного интереса;
- ориентировка на числовой ряд при записи чисел и сравнении их между собой;
- ориентировка в последовательности числового ряда при возможности восприятия его зрительно;
- трудности использования арифметических знаков «больше», «меньше»;
- понятия, используемые для счетных операций сложения, сформированы в большей степени, чем понятия, обозначающие разность;
- сравнение двух множеств фигур осуществляют в основном на основе зрительного представления их численного количества.

Нами была проанализирована динамика выполнения диагностических заданий, включающих в себя запись 9-11 чисел или арифметических примеров. Анализ отражен на рисунке 1.

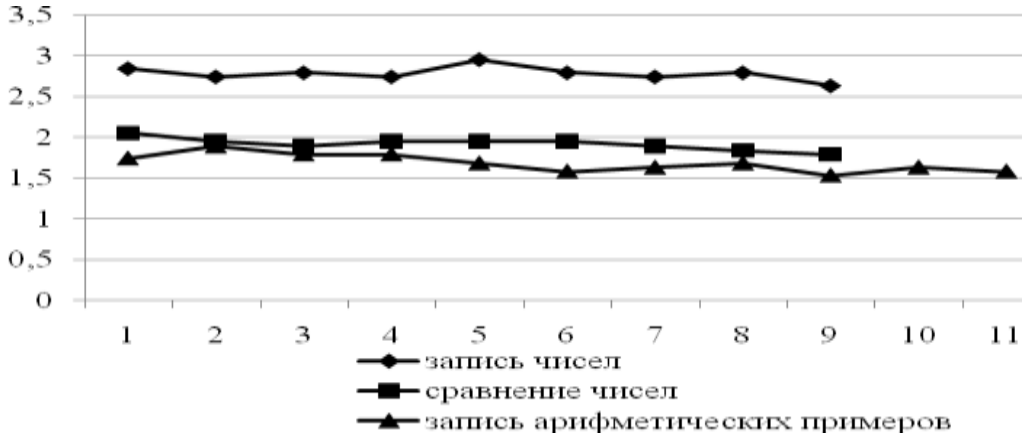

Рисунок 1 – Динамика выполнения заданий учащимися с ЗПР 1 класса

При выполнении всех трех заданий отмечается снижение результативности к концу задания. Это позволяет говорить о повышенной утомляемости и колебаниях внимания. Учащиеся с ЗПР 1 класса при выполнении однотипных заданий не способны долго удерживать внимание, отвлекаются, следствием чего является появление ошибок или их увеличение. В процессе выполнения задания также отмечаются колебания внимания, несмотря на то, что все предлагаемые числа или арифметические примеры характеризуются одинаковой степенью сложности.

На основе анализа выполнения заданий были определены уровни сформированностипонятия числа и счетных операций, которые представлены на рисунке 2.

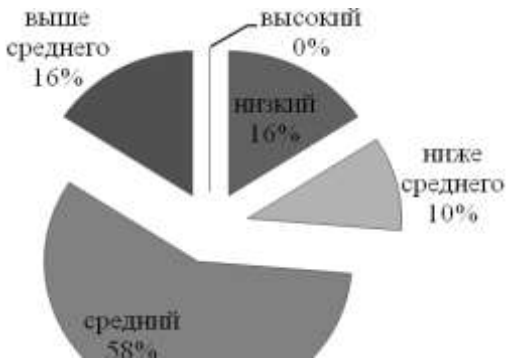

Рисунок 2 – Состояние уровня сформированности понятий числа и счетных операций у учащихся с ЗПР 1 класса

Из анализа диаграммы видно, что большая часть учащихся характеризуется средним уровнем сформированности понятия числа и счетных операций.У 26 % обучающихся отмечается низкий и ниже среднего уровни. Поэтому можно говорить о недостаточнойсформированностипонятия числа и счетных операций у учащихся с ЗПР.

Понятие числа формируется на стыке нескольких психических процессов, их взаимодействия и взаимовлияния: зрительно-пространственного и сомато-пространственного восприятия, на основе которых формируется представление и ощущения схемы тела; ощущение и понимание «левого» и «правого»; речи и ее организующей, регулирующей и номинативной функции; мышления – наглядно-образной и вербально-логической его форм. Каждый психический процесс вносит свое специфическое в этот вид интеллектуальной деятельности (Л.С. Цветкова, 1997) [6].

А. Гермаковска, Ю.Г. Демьянов, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаеваи другие связывают дискалькулию с несформированностью целого ряда речевых и неречевых психических функций: системное нарушение речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, расстройства чтения и письма, что приводит к трудностям овладения математическими понятиями, математическим словарем, нарушениям в восприятии текста задачи, к неправильной записи примеров и задач [2, с. 25].

А.А. Люблинская (1958) и Н.А. Менчинская (1989) указывают на тесную связь формирования счетной деятельности и мышления.

Р.И. Лалаева (2005) отмечает связь формирования и развития функции счета с речью, которая выступает, с одной стороны, как средство выражения этой сложной системы знания, а, с другой, – как организатор деятельности счета.

Нам представляется достаточно продуктивным направление, в котором рассматривают счетную деятельность Р.И. Лалаева,А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др. Они определяют важность пространственного фактора с самого начала формирования счетной деятельности. А.Р. Лурия [4] отмечал, что на первых этапах развития ребенка представление числа и счетные операции носят наглядно-действенный характер и предполагают размещение пересчитываемых элементов во внешнем пространственном поле. Постепенно эти операции сворачиваются, переходят во внутренний план и заменяются наглядно-образным, а затем и отвлеченным арифметическим мышлением. Но и на этих стадиях представление числа и счетные операции продолжают сохранять пространственные компоненты. Овладев десятичной системой, ребенок еще долго продолжает располагать ее элементы в известной пространственной схеме, в которой отдельные числа занимают свое место.

А.Р. Лурия отмечал, что «та значительная роль, которую продолжает играть пространственный фактор в представлении числа и операциях счета, заставляет предполагать, что нарушения пространственных синтезов, возникающие вследствие поражения теменно-затылочных систем мозга, должны сопровождаться нарушениями в числовых и счетных операциях» [4].

Проведенный анализ литературы позволил предположить, что именно пространственные представления создают основу для усвоения счетных операций. Поэтому формирование пространственных представлений сначала в дошкольном возрасте, а потом и в младшем школьном возрасте можно рассматривать как основу профилактики дискалькулии.

Формирование пространственных представлений и взаимного расположения предметов является одним из разделов программы «Математика» в 1 классе для учащихся с ЗПР. Для предупреждения дискалькулии содержание данного раздела необходимо включать в конспекты всех уроков на протяжении обучения математике в 1 классе. Однако в большей степени данный раздел необходимо представить именно

в пропедевтическом периоде с целью подготовки учащихся к усвоению понятия числа и счетных операций, что позволит создать полноценную основу для всего дальнейшего изучения курса математики.

Проведенное нами исследование позволило определить основные направления работы с учащимися с ЗПР в 1 классе на уроках математики в пропедевтический период для предупреждения дискалькулии.

1. Наиболее важное направление – это создание мотивации, формирование познавательного интереса, развитие внимания учащихся с ЗПР. Продуктивным подходом в данном направлении, на наш взгляд, является использование информационных технологий. К ним можно отнести презентации, используемые на каждом уроке с ярким красочным оформлением начальных слайдов. Каждый последующий слайд может включать яркие красочные предметы. Однако для фона слайдов необходимо подбирать теплые, спокойные цвета. Это позволит, с одной стороны, привлечь внимание учащихся к содержанию слайда, и, с другой стороны, не будет отвлекать их внимание на посторонние раздражители (фон).

2. Использование практической деятельности учащихся. Информационные технологии на уроках математики используются для привлечения внимания учащихся и развития познавательного интереса. Однако основной путь формирования пространственных представлений – это практическая деятельность (согласно теории П.Я. Гальперина). Поэтому наряду с презентациями необходимо предлагать учащимся соответствующие задания в рабочей тетради для закрепления полученных знаний.

3. Включение в содержание каждого урока заданий на формирование пространственных представлений. Организованные таким образом уроки позволяют отрабатывать умения использовать знание пространственных представлений на разном геометрическом, предметном и математическом материале.

4. Использование на уроках заданий, направленных на развитие речи учащихся. Они позволят закрепить в речи понятия, отражающиерезультаты сравнения форм, предметов и множеств, пространственное расположение предметов, положения собственной схемы тела по отношению к предметам окружающего мира.

5. Использование заданий по формированию пространственных представлений на коррекционных занятиях с учащимися с ЗПР. Подобные занятия проводятся не только в течение пропедевтического периода, но и на протяжении всего обучения в 1 классе. Задания можно предлагать учащимся с использованием информационных технологий, практических действий с предметами или упражнений в тетради.

Таким образом, учащиеся с ЗПР к концу 1 класса представляют собой гетерогенную группу по уровню сформированности понятия числа и счетных операций. Выполнение заданий доступно им в большинстве случаев только при наличии наглядного восприятия числового ряда. Представление о последовательности числового ряда у учащихся не приобретает навыка, т.е. не является прочно усвоенным, и, как следствие, не выходит на уровень необходимой абстракции. Поэтому оперировать числами даже в пределах первого десятка им достаточно сложно. В связи с этим возникает проблема формирования пространственных представлений у учащихся как основы для формирования понятия числа и счетных операций и предупреждения дискалькулии. Учет представленных выше направлений работы с учащимися в пропедевтический период обучения математике в 1 классе позволит создать основу для профилактики дискалькулии.

Литература:

1. Кондратьева, С.Ю. Если у ребенка задержка психического развития… / С.Ю. Кондратьева. – СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2011. – 64 с.

2. Лалаева, Р.И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, И. Гермаковска. – СПб. : Издательство «Союз», 2005. – 176 с.

3. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : –www.pedlib.ru. – Дата доступа : 15.03.2014.

4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их поражения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 432 с.[Электронный ресурс]. – Режим доступа :www.koob.ru. – Дата доступа : 10.01.2013.

5. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. I-V классы. – Минск : Национальный институт образования, 2008. – 144 с.

6. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. М. : «Юристъ», 1997. – 256 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : –www.pedlib.ru. – Дата доступа : 12.01.2014.

Аңдатпа.

Мақаладасанныңжәнеесепшоттыңдағдыларыұғымыныңбайқауыныңәдістемесі бас оқы- мен кідіріспентұн- дамудың 1 сыныптаусын-. Есепшоттыңдағдыларыорындалуыныңөзгешеліктеріоқы- мен

кідіріспентұн- развтәлім-тәрбиеніңадағына 1 сыныптабәсіре. Жұмыстыңбағыттары математики сабақтарындаоқы-ұсын-.

Бұлақтысөздер: тұн-дамудыңкідірісі; есепшоттыңдағдылары; аяныңтамашасының; ақпараттықтехнологиялар; есепшоттыңбұзушылығы.

Summary.

The article presents the methodology for the study of the concepts of numbers and calculating operations of the first form pupils in students with mental development delay. Selected features perform of calculating operations of pupils with mental development delay by the end of training in the first form. Proposed areas of work with pupils on mathematics lessons in the propaedeutic period.

УДК: 376: 74.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА НА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖЬ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ

А.Т.Баймуратова *кпн, снс лаборатории специального дошкольного образования. Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики. Республика Казахстан, г.Алматы, baimurat_alua@mail.ru*

Аннотация: В статье автор затрагивает проблему психологической нагрузки на детей и молодежь с ограниченными возможностями, интегрированных в общеобразовательные организации. На фоне позитивных преобразований в сфере инклюзивного образования психологическая нагрузка тормозит процесс социальной адаптации и оказывает негативное влияние на планы и ожидания детей и молодежи с ограниченными возможностями. По мнению автора, тяготит не взаимодействие с окружающими людьми и сверстниками, а система противоречий между идеалом и действительностью, свободой и равенством, правом и принципом. Общество, считает А.Т.Баймуратова, не готово обеспечить образованную молодежь с ограниченными возможностями достойной работой в сфере интеллектуального труда. Выход из положения представляется автору статьи через оказание психологической помощи, направленной на саморегуляцию в сложных ситуациях, и обеспечение вспомогательными техническими средствами, необходимыми для повышения качества и уровня жизнеобеспечения и жизнедеятельности детей и молодежи с ограниченными возможностями.

Ключевые слова*:* дети и молодежь с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, психологическая нагрузка, психологическая помощь, обеспечение вспомогательными техническими средствами.

Keywords : children and youth with limited abbylities of development, inclusive education, psychological loading, psychological assistance, supportive technical means.

В Казахстане включение детей и молодежи с ограниченными возможностями в общеобразовательные организации дошкольного, среднего и высшего уровня осуществляется при совместной и активной поддержке государства и общества. Преобразования, происходящие в этом, по сути, новом направлении, реализуются с учетом основных положений Законов РК «О правах ребенка» (2002 г.), «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002 г.) и «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» (2007 г.; с изменениями и дополнениями по состоянию на 5 июля 2011 г.). Мероприятия по охвату детей с ограниченными возможностями инклюзивным образованием и созданию безбарьерной среды в общеобразовательных школах проводятся в свете ожидаемых результатов, сформулированных в государственной программе развития образования РК на 2011-2020 г.г. (Постановление Правительства РК от 11 февраля 2011 г. №130). На реализацию этих мероприятий государством выделено 4 млрд. 170 млн. тг. (из доклада Ж.А.Жонтаевой, директора Департамента дошкольного и среднего образования МОН РК на республиканской конференции «Пути развития инклюзивного образования в Республике Казахстане» (октябрь 2013 г., г.Астана). Особое внимание отводится использованию международного опыта с учетом национальных, региональных и местных особенностей.

Задачи и действия по включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательное пространство впервые в стране обоснованы и изложены Р.А. Сулейменовой, работы которой представляют большой научный и практический интерес не только для отечественных, но и для зарубежных специалистов в области дошкольного и школьного образования [1].

Главным нововведением инклюзивного образования в Казахстане является организация ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями, включающая скрининг психофизических нарушений у детей раннего возраста, комплексное психолого-педагогическое обследование и лечебно-

педагогическую реабилитацию [2,3,4]. По статистическим данным МОН РК в 2013 г. коррекционной помощью было охвачено 42% детей с ограниченными возможностями раннего возраста от общего количества выявленных детей с ограниченными возможностями от 0 до 3-х лет. Весь процесс организации сопровождается расширением сети и повышением качества деятельности психолого-медико-педагогических консультаций, реабилитационных центров и кабинетов психолого-педагогической коррекции.

Параллельно совершенствуется содержание воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в специальных детских садах и школах, ориентированных на подготовку выпускников в соответствии с конкретными задачами на каждом этапе образования [5,6,7]. Согласно результатам мониторинга по охвату детей с ограниченными возможностями инклюзивным образованием, проведенного в ННПЦ КП в 2013 г., 67% детей обучаются в специальных детских садах и школах. Коррекционная направленность воспитания и обучения способствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями, содержание которой углубляется по мере взросления ребенка.

Специальные организации образования поддерживают тесные контакты с детскими садами и школами общего типа, в которые интегрированы дети с ограниченными возможностями. По данным вышеназванного мониторинга в 2013 г. было выявлено увеличение количества детей с ограниченными возможностями, интегрированных в общеобразовательные организации, на фоне уменьшения общей численности детей с ограниченными возможностями. Из выявленного 148652 ребенка с ограниченными возможностями 49211 ребенок интегрирован в массовые детские сады и школы, что составило 33%. Освоение общеобразовательных программ воспитания и обучения обеспечивается за счет психолого-педагогического сопровождения ребенка и методической поддержки учителей и воспитателей, работающих с детьми с ограниченными возможностями.

Повсеместно внедряются информационные и коммуникационные технологии, преимущества которых позволяют существенно повысить мотивации детей с ограниченными возможностями к учебной деятельности, моделировать сложные объекты познания, расширить возможности для индивидуализации обучения и продуктивной деятельности, в т.ч. в условиях дистанционного образования [8]. Это обусловливает позитивные изменения в методическом подходе к коррекции развития ребенка, а также в структуре коррекционных занятий.

Психолого-педагогическое обследование, реабилитация средствами образования, воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями проводятся усилиями высококвалифицированных специалистов. В Казахстане подготовка кадров осуществляется в таких крупных вузах, как Алматинский государственный педагогический университет им. Абая, Казахский женский педагогический университет, Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова, Павлодарский государственный педагогический институт и др. По результатам мониторинга кадрового обеспечения, проведенного в ННПЦ КП в 2014 г., в республике трудятся 32% педагогов и психологов с высшим специальным образованием. Развитие инклюзивных процессов вызывает необходимость переподготовки воспитателей массовых детских садов и учителей общеобразовательных школ, которые получают дополнительные знания о специфических особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями, овладевают специальными методами работы с ними. По данным мониторинга в республике 25% педагогов прошли специальную переподготовку.

В целом, в Казахстане намечаются положительные тенденции развития инклюзивного образования. Во всех регионах республики развернута большая содержательная работа по оказанию коррекционных услуг, обеспечивающих нормализацию жизни и сохранение здоровья детей с ограниченными возможностями, качество их обучения и развитие деятельности по интересам. Государство все активнее проявляет солидарность с гражданским обществом и выражает толерантность, терпимость и принятие. Дети с ограниченными возможностями испытывают все большее удовлетворение от знаний, которые они получают с учетом познавательных способностей. У них улучшается мироощущение, растет потребность в самоутверждении, развивается адекватная самооценка и формируется осознание своего долга перед страной.

Однако наряду с преобразованиями выявляются некоторые проблемы, которые, как ни странно, обостряются с расширением интеграционных процессов. Речь идет о психологической нагрузке включенных детей и молодежи с ограниченными возможностями. Активно и целенаправленно стремясь к новым знаниям, дети и молодежь, имеющие психофизические нарушения при сохранном интеллекте, не всегда свободно и комфортно чувствуют себя в общеобразовательном пространстве. Их тяготит не взаимодействие с окружающими людьми и сверстниками, а система противоречий между идеалом и действительностью, свободой и равенством, правом и принципом.

В процессе интеграции у детей и молодежи с ограниченными возможностями обнаруживаются стойкие проявления неврастении, осложненные влиянием последствий психофизических нарушений. Дает о себе знать чувство социальной неполноценности, под которым обычно понимают ощущение собственной несостоятельности как личности. Это чувство волей-неволей постоянно присутствует в сознании детей и молодежи. По признанию взрослых людей с ограниченными возможностями, достигших успехов в образовании, они испытывают реальные трудности в карьерном росте, по существу ощущая на себе

дискриминацию по признаку непохожести на всех. Но несмотря на это, они поддерживают идеи интеграции и предпочитают трудиться вместе с обычными людьми.

Создается тупиковая ситуация, в которой камнем преткновения стоит вопрос: для кого развивается инклюзивное образование – для государства, чтобы считать себя цивилизованным, или для детей с ограниченными возможностями, чтобы помочь им обрести себя?

Общеизвестно, что инклюзивное образование реализуется не столько для обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам, сколько по экономическим соображениям, согласно которым благодаря интеграции расходы государства на обучение детей в специальных детских садах и школах ежегодно сокращаются. По статистическим данным МОН РК наблюдается уменьшение количества детей с ограниченными возможностями, обучающихся в специальных детских садах и школах. Так, если в 2011 г. специальным обучением было охвачено 74% детей от общего количества выявленных, то в 2013 г. – 67%.

Получив достойное образование, молодежь с ограниченными возможностями встречает на своем пути барьер к рабочим местам и вынуждена трудиться на невысокую заработную плату, либо жить на социальное пособие. Подобные ситуации свидетельствуют о неподготовленности общества к приему образованных людей с ограниченными возможностями. Общество предпочитает поддерживать ситуации, не требующие посильного участия в разрешении спорных вопросов или, проще говоря, руководствуется собственными стереотипами.

В обществе почему-то принято называть мужеством и подвигом жизнь инвалида, вставшего на путь к самостоятельности вопреки прогнозам специалистов. Без сомнения, приспособление к элементарным условиям жизни с помощью сохранных функций, преодоление себя ценой нечеловеческих усилий, выражение собственного мировоззрения посредством неординарных способностей – эти и подобные случаи из жизни инвалидов вызывают искреннее восхищение и положительные эмоции. Однако такое отношение порой демонстрирует деление общества на здоровых и не здоровых, полноценных и неполноценных людей. На самом деле не мужеством и не подвигом пронизана жизнь инвалида, а его активная жизненная позиция, которая свойственна любому человеку.

Пока в общественном сознании формируется истинно толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями, на что потребуются десятилетия, интегрированные дети и молодежь, обучаясь, будут испытывать большую психологическую нагрузку из-за психофизических нарушений. В словаре терминов по психологическому консультированию указано, что психологическая нагрузка – это интенсивное воздействие, оказываемое на психику человека и вызывающее у него повышенную нервную напряженность, а также довольно сильные, трудно переносимые эмоциональные переживания. В свете этого определения интересно мнение известных физиологов П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, Н.П. Бехтеревой и др. о том, что физиологические механизмы управляются психологическими факторами и функционируют под их сильным воздействием. Применительно к детям с ограниченными возможностями их сенсорные и двигательные нарушения находятся под контролем психологических факторов.

Увеличение психологической нагрузки может привести к так называемому психологическому давлению. В Европе феномен психологического давления ассоциируется с психологическим насилием и связан с такими именами, как А. Бандура, С. Аш, Г. Мюррей и др. Эти ученые усматривают в психологическом давлении деструктивную функцию, поскольку человеку наносится психологическая травма, которая вызывает хроническую тревожность наряду с другими невротическими состояниями.

В предыдущих статьях автора на примере анкетного опроса сообщалось о высоком распространении тревожности среди детей с ограниченными возможностями, интегрированных в общеобразовательные школы. Тревожность у детей данной категории изучалась в исследованиях А.М. Прихожан, В.И. Лубовского, С.Д. Забрамной, С.Л. Рубинштейна и др., в которых были выделены такие характерные особенности, как повышенная нервозность, неуверенность, страх, беспокойство и т.п. Аффективные реакции в виде возбуждения, раздражения и гнева встречаются также у обычных сверстников. Но отличие состоит в том, что у детей с ограниченными возможностями тревожность носит хронический характер, имеет аутичные черты. Поступки, чувства, переживания в большей степени подчиняются внутренним факторам, чем влиянию со стороны окружающих. Поэтому мысли, чувства и поступки возникают немотивированно, кажутся странными, порой парадоксальными.

Выход из сложившегося положения представляется двумя путями:

- оказание психологической и психотерапевтической помощи детям с ограниченными возможностями;

- обеспечение образовательной среды и повседневной жизни вспомогательными техническими средствами и обучение навыкам их использования.

В Казахстане психологическая помощь детям с ограниченными возможностями осуществляется преимущественным образом для улучшения памяти и внимания с целью усвоения учебного материала и для развития эмоционально-волевой сферы с целью формирования адекватных эмоций, воспитания личностно-волевых качеств и общения со сверстниками и взрослыми. О психотерапевтической помощи, позволяющей должным образом влиять на неустойчивую психику ребенка, говорить не приходится.

Выше упоминалось о деструктивном характере психологического давления. Надо сказать, что, поддерживая западных коллег, российские ученые на основании своих исследований выделили и

конструктивную функцию психологического давления. Так, А.Н. Тальцев считает, что психологическое давление обеспечивает процессы научения, воспитания и социализации человека [9]. Подобно атмосферному или кровяному давлению, психологическое давление должно находиться в определенной форме. При высоких показаниях оно воспринимается как насилие, а при низких – как отсутствие реакции. Поэтому психологу необходимо иметь четкое представление об индивидуально-психологических свойствах ребенка, чтобы применять адекватные методы психологического воздействия, исходя из грамотной оценки ситуации.

Представляется актуальной мобилизация внутренних ресурсов ребенка во взаимосвязи уровня тревожности с уровнем адаптации. В этом плане О.В. Кузнецова предлагает использовать так называемый аутопластический механизм компенсаторного характера, который заключается в компенсации самоуважения за счет аутосимпатии [10]. Данный механизм позволяет оптимизировать уровень тревожности за счет разрешения конкретной проблемы или удовлетворения той или иной потребности.

Для оптимизации психического состояния важно рассматривать ребенка через призму личностного подхода, зная, при каких личностных качествах отрицательно действуют нарушенные функции. Поэтому особого внимания требует формирование способности к саморегуляции в процессе интеграции. Как считает К.А. Абульханова-Славская, саморегуляция – это механизм мобилизации и актуализации возможностей ребенка, компенсации и регуляции психических проявлений в связи с теми или иными целями жизнедеятельности. От саморегуляции в большей степени зависит психологическая устойчивость ребенка в различных ситуациях.

Что касается второго пути, то обеспечение образовательной среды и повседневной жизни вспомогательными техническими средствами и обучение навыкам их использования является частью создания безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов. В стране проводится систематическая и целенаправленная работа по обеспечению физического доступа к объектам социальной инфраструктуры, средствам информации и коммуникации, а также по организации транспортного обслуживания. Оснащение организаций образования, в которых воспитываются и обучаются дети с ограниченными возможностями, современным техническим оборудованием осуществляется с учетом минимальных требований к материально-техническому оснащению (2007 г.). Планируется в ближайшее время внести дополнения и изменения в Перечень рекомендуемых программно-технических средств для оснащения рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому (МОН РК №02-5/697 от 08.05.2012 г.).

Чтобы повысить уровень жизнеобеспечения детей и молодежи с ограниченными возможностями, важно создать элементарные бытовые условия для самообслуживания, самостоятельных действий и поступков. Речь идет об обеспечении индивидуальными техническими средствами, специально предназначенными для компенсации физических нарушений.

С большими перспективами должно быть связано обучение детей и молодежи с ограниченными возможностями информатике, программированию и даже программной инженерии. Все большее число молодежи с ограниченными возможностями пользуются электронными услугами в сфере образования, правовой и социальной защиты, сервисно-бытового обслуживания, таким образом пополняя ряды современных пользователей всемирной информационной сети.

В завершении статьи хотелось бы сделать следующее заключение. На фоне позитивных преобразований в сфере инклюзивного образования растет психологическая нагрузка, ощущаемая детьми и молодежью с ограниченными возможностями, интегрированными в общеобразовательные организации. Отличие и сложность этой нагрузки состоит в том, что она повышается под воздействием психофизических нарушений и провоцирует развитие хронических форм невротических расстройств. Являясь состоянием, граничащим с психологическим давлением, психологическая нагрузка тормозит процесс социальной адаптации и оказывает негативное влияние на планы и ожидания образованной молодежи с ограниченными возможностями в трудовой деятельности. Поэтому важно обеспечить 2 условия: первое: оказание психологической помощи, направленной на укрепление эмоциональной устойчивости и саморегуляцию и второе: обеспечение вспомогательными техническими средствами, необходимыми для повышения качества и уровня жизни, углубления социальной интеграции в общество.

Использованная литература:

1. Сулейменова Р.А. Методологические подходы к внедрению инклюзивного образования в Республике Казахстан //Специальное образование в Казахстане. – 2008. – №2 (23). – С.25-30.
2. Оразаева Г.С. Современное состояние оказания педагогической, социальной, медико-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями в условиях интегрированного (инклюзивного) образования //Вестник КазНПУ им. Абая. – 2010. – №3 (26). – Серия «Специальная педагогика».
3. Ерсарина А.К. Психолого-медико-педагогическая консультация в системе социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями //Актуальные проблемы диагностико-консультативной и коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии: Материалы респ. науч.-практ.конф. – Алматы, 2008. – С.8-17.

4. Халыкова Б.С. Коррекционно-развивающая поддержка детей в новых типах организации специального образования //Специальное образование в Казахстане. – 2008. – №4. – С.10-13.
5. Айдарбекова А.А. Организационные формы процесса воспитания и обучения школьников с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной школы //Специальное образование в Казахстане. – 2012. – №3. – С.18-22.
6. Елисеева И.Г. Модернизация образовательного процесса в специальной школе для детей с нарушением интеллекта в условиях гуманизации образования в Республике Казахстан //Организация и содержание учебно-воспитательного процесса в специальных (коррекционных) общеобразовательных организациях в условиях модернизации образования: Материалы междунар. науч.-практ.конф. – Астана, 2013. – С.135-139.
7. Мовкебаева З.А. Основные направления модернизации содержания специального дошкольного образования в Республике Казахстан //Дошкольное образование в Казахстане. – 2006. – №3. – С.14-17.
8. Денисова И.А. Об интеграции информационно-коммуникационных технологий в обучении на дому детей-инвалидов в Республике Казахстан //Специальное образование: Пути развития за 20 лет независимости: Материалы междунар.науч.-практ.конф. – Алматы, 2012. – С.316-323.
9. Тальцев А.Н. Феномен психологического давления как фактор социально-психологических явлений //Молодой ученый. – 2012. - №10. – С.299-302.
10. Кузнецова О.В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности: Автореф.дисс.канд.психол.наук. – М., 2009.

Түйін

Бұл мақалада автор жалпы білім беретін мекемелеріне біріктірілген мүмкіндіктері шектулі балалар ман жас өспірімдерге түсетін психологиялық жүктеме мәселесін көтереді. Оның пікірінше жоғары психологиялық жүктеме ішкі қысымға өтіп, әлеуметтік адаптацияға кедергісін келтіреді.

Summary

In this article, the author addresses the problem of psychological stress that children and youth with disabilities integrated into the mainstream organizations undergo. In her view, high psychological stress level merge into the internal pressure and interferes with social adaptation.

УДК 37.047

Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс

(Научный проект)

И.А.Денисова - *научный руководитель проекта, к п н, ст.преподаватель кафедры Специальной педагогики КазНПУ им. Абая, Алматы, irenadenisova@mail.ru*

Данный проект был представлен на Шестой Республиканской предметной Олимпиаде по дефектологии в г. Караганда и заслужил одобрение и высокую оценку участников и членов жюри Олимпиады.

Визитная карточка Проекта		
1	Название проекта	Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс

2	Где предполагается реализовать	Инклюзивные общеобразовательные школы, клубы, дистанционное обучение инвалидов
3	Обоснование необходимости реализации проекта	В повседневной инклюзивной практике используется несколько сот наименований компьютерных программ, среди которых лишь единицы имеют специальное методическое сопровождение для организации работы с детьми с ОВР
4	Цель Научная	Изучение, апробация и внедрение научно обоснованных приемов использования компьютера в обучении и развитии детей с ОВР, интегрированных в общеобразовательный процесс,
5	Цель Практическая	Формирование у детей с ОВР механизмов психологической адаптации в коллективе сверстников, формирование полноценных межличностных связей
6	Краткое содержание	Обучение ребенка с ОВР технике покадровой анимации в составе смешанной группы (1 реб. с ОВР и 3-4 с нормой развития) с применением трехэтапной деятельности
7	**Предполагаемый результат:**	В процессе реализации Проекта у детей: • предметные умения и навыки будут более прочными и глубокими • разовьются способности к самореализации в социуме, расширится среда общения, • осуществится подготовка к самостоятельной и ответственной деятельности в различных сферах, • произойдет знакомство с различными формами организации позитивного развивающего досуга, • обеспечится формирование способности к саморегуляции физического и психического состояния .
8	**Перспективы развития Проекта**	Детальная разработка возможностей применения техники анимации в сочетании с имаго и изо-терапией в коррекционно-развивающей деятельности психолога, сопровождающего ребенка с ОВР в инклюзивном процессе
9	Исполнители (участники) проекта	*Студенты 4-го курса КазНПУ им.Абая: Абдикадирова Акмарал, Достай Алтынай , Славцова Наталья, Тохтасынова Наргиза*

Преамбула

«*…Технический прогресс не остановить, мы не можем отказаться от благ цивилизации и вернуться обратно в пещеры…. Просто мы должны быть осторожны, и мы должны также продолжать совершенствовать этот инструмент, компьютер, а точнее – разрабатываемые нами технологии его использования. Ведь даже если взять один из простых и давно известных источников информации – книгу, то сама по себе она ведь не представляет особой опасности: опасность представляет возможное ее содержание. Компьютер – инструмент, а любым инструментом ведь нужно уметь пользоваться»*…

(Джон Драйден. Американский педагог и психолог)

- По данным Национального научно-преактического центра коррекционной педагогики (ННПЦКП) , в РК 72% компьютерных программ и технологий, применяемых при обучении детей с ОВР , **не отвечают специальным требованиям** по отбору ИКТ и использованию их в процессе коррекционно-развивающего обучения.
- Таким образом, определилась основная направленность нашего Проекта: выбор, изучение и апробация компьютерной технологии, которая бы полностью отвечала целям коррекционно-развивающего обучения детей с ОВР в условиях инклюзивного образования.

Одной из задач Государственной программы развития образования в РК до 2020 года является совершенствование системы инклюзивного образования в школе.

1. Введение

1.1 Инклюзивное образование как государственная политика Понятие инклюзии

Инклюзивное (англ. inclusive – включающий в себя, от лат. include – заключаю, включаю) или «включенное» образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. ЮНЕСКО рассматривает инклюзию как « динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей обогащения процесса познания».Инклюзивное образование предполагает, что :

* все дети разные

* все дети могут учиться

* есть разные способности, рост, возраст, происхождение, пол…..

* адаптация системы к потребностям ребенка

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.

Правовые основы и современное состояние инклюзивного образования в Республике Казахстан

В настоящее время в Казахстане насчитывается около 150 тысяч детей с ограниченными возможностями в возрасте от 0 до 18 лет, что составляет 2,8% от общего числа детского населения. Законодательством Республики Казахстан, в соответствии с основополагающими международными документами в области прав человека, предусматривается принцип равных прав на образование для всех детей страны. Гарантии права детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», "Об образовании", «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», "О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан", "О специальных социальных услугах." Предпринимая последовательные шаги в движении от равных прав к равным возможностям в доступе к качественному образованию для всех, Правительство РК в «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы» определяет в качестве одной из важных задач развитие инклюзивного образования. В Программе определены мероприятия, способствующие созданию необходимой нормативно-правовой основы включения всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностям в развитии, в общеобразовательное пространство.

Поступательный процесс создания и совершенствования нормативной и правовой базы для внедрения инклюзивного образования в РК обеспечивается материалами социологических и научных исследований, проведенных в последнее десятилетие специалистами Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, учеными вузов, специалистами общественных объединений и неправительственных организаций, развивающих образовательные проекты. В рамках этих инициатив проведено изучение зарубежного опыта, исследовано отношение различных общественных групп к идее инклюзивного образования, проанализирована динамика статистических данных, касающихся детей с особыми нуждами в разрезе регионов страны по четырем ведомствам: здравоохранения, образования, социальной защиты, внутренних дел. С помощью областных психолого-медико-педагогических консультаций определены масштабы «стихийного» включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные дошкольные и школьные организации. В ходе этих исследований и обзоров существующей практики во многих регионах страны был обнаружен положительный опыт включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

Наряду с теоретическими исследованиями большое внимание уделялось разработке программ для курсов повышения квалификации директоров и учителей общеобразовательных школ, которые стали проводиться в стране с 2002 года. Научные и социологические исследования продолжаются. Так, 21 октября 2013 года в Астане на базе средней школы-гимназии №65 состоялась Республиканская конференция «Пути развития инклюзивного образования в республике Казахстан». Организаторами конференции выступили Министерство образования и науки РК и Национальный научно-практический центр коррекционной

педагогики.В работе конференции приняли участие специалисты, развивающие практику инклюзивного образования Казахстана, ученые, педагоги, специалисты органов управления образованием, представители общественных организаций родителей детей с ограниченными возможностями, Фонд «Сорос - Казахстан» и другие организации, решающие проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями.

Участниками конференции были отмечены:

- Своевременность и актуальность привлечения внимания законодательных и исполнительных органов, всего профессионального сообщества работников образования к проблеме развития и продвижения инклюзивных процессов в образовании лиц с ограниченными возможностями и детей-инвалидов.

- Положительные тенденции в решении проблем инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Были выработаны рекомендации по дальнейшему развитию и стратегии продвижения инклюзивного образования в РК.

- Разработать и утвердить специальные Условия образования детей с ограниченными возможностями в условиях общего образования.

- Предусмотреть целевое финансирование для разработки, издания, перевода и распространения учебных и программно-методических материалов и книг для обеспечения образовательного процесса в общеобразовательных организациях и подготовки педагогических кадров по инклюзивному образованию, включая учреждения дополнительного образования.

- Создать республиканский Координационный Совет при МОН РК по вопросам развития инклюзивного образования.

- Способствовать продвижению идей инклюзивного образования среди населения, принятию принципов и приоритетов инклюзии в среде специалистов общего образования.

1. 2. **Процесс внедрения инклюзии в РК**

Известны вариативные формы включения детей с ОВР в общеобразовательный процесс.

1) *Полная инклюзия* : рекомендуется детям:

• с соматическими заболеваниями, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует возрастной норме и позволяет обучаться совместно со здоровыми сверстниками. Такие дети, согласно Методическим рекомендациям по организации Психолого-педагогического сопровождения(Приказ 524 от 2012 г) , по 1 - 2 человека включаются в общеобразовательные группы детского сада или классы школы. При этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения/воспитания, либо – при отсутствии в организации образования специалистов - в базовой школе, или в группе кратковременного пребывания специального детского сада (школы), или на логопунктах образовательной организации, или Кабинетах психолого-педагогической коррекции, или в Кабинетах коррекции и инклюзивного образования, или в Реабилитационных центрах. В рекомендациях ПМПК отражаются специальные образовательные условия.

2) *Частичная* инклюзия рекомендуется детям

• обучающимся индивидуально на дому, с возможностью посещения учебных занятий по некоторым учебным предметам, а также внеурочных и внеклассных мероприятий;

• обучающимся с использованием дистанционных технологий;

• обучающимся в специальных (коррекционных) классах, которые объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий воспитательного, коррекционно-развивающего и обучающего характера.

В рекомендациях отражается степень включенности в классно-урочную, внеурочную и внеклассную деятельность; режим занятий и консультаций, коррекционные мероприятия, дополнительное специальное оборудование, потребность в сопровождении (тьютор), срок повторного обращения к специалистам ПМПК, дополнительная помощь специалистов вне образовательного учреждения.

3) *Эпизодическая* инклюзия рекомендуется детям

• с выраженными нарушениями поведения, обучающимся на дому;

• детям, проходящим реабилитацию в организациях системы соцзащиты.

По рекомендации ПМПК они, в сопровождении родителей/законных представителей, эпизодически объединяются с детьми из массовых организаций на определенное время (в специально организованных походах, праздниках, конкурсах, экскурсионных и культурно-развлекательных мероприятиях, кружках и секциях; на некоторые уроки: урок-экскурсия, урок-викторина и др.).

В рекомендациях указывается срок повторного обращения к специалистам ПМПК, дополнительная помощь ребенку со стороны специалистов вне образовательного учреждения.

Условия для успешной реализации программы инклюзивного образования

По мнению доктора педагогических наук, профессора З. А. Мовкебаевой, для успешной реализации программы инклюзии в образовательной системе республики Казахстан должны быть введены следующие изменения:

1. В структуре управления школой : скорректированы продолжительность и содержание уроков и занятий, введены дополнительные (коррекционные) занятия, щадящий охранительно-педагогический режим, мониторинг достижений детей с ограниченными возможностями и качества педагогической деятельности, обязательное создание в школьной или дошкольной организации службы психолого-педагогического сопровождения и др.)

2. В направленности и содержании учебно-воспитательного процесса : утверждено доброжелательное отношение к детям, максимальная коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса и др.

3. В подготовке педагогов общего образования: обновить содержание курсов повышения квалификации педагогов всех уровней, разработать и стандартизировать содержание курсов переподготовки объемом не менее 600 академических часов, сформировать психологическую готовность каждого педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями.

4. В подготовке специальных педагогов: необходимо не только нацеливать их на коррекционно-развивающую деятельность в специальных (коррекционных) организациях, но и на работу в качестве консультантов педагогов общего образования по организации учебно-воспитательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями.

Итак, эффективное инклюзивное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров как педагогов общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) организаций. Целью такой подготовки является овладение учителями массовых школ и детских садов дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с отклонениями в развитии. Обновление содержания и направленности обучения кадров для инклюзивного образования должно начинаться еще с вузовских программ.. Все учителя еще со студенческой скамьи должны быть специально подготовлены к оказанию ребенку с ОВР помощи в новых условиях, в условиях инклюзивного обучения.

1.3 **Использование компьютерных технологий и программного обеспечения как средств социальной адаптации детей с ОВ**

Нормативные основы внедрения ИКТ в процесс коррекционного и интегрированного обучения детей с ОВР

Процесс использования мультимедийных средств и технологий в обучении и развитии детей с ОВР в РК регламентируется следующими нормативными документами:

- Закон РК «Об образовании»
- Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями»
- Совместный приказ Министерств образования и науки, здравоохранения, труда и социальной защиты № 367 от 19 .07.2007; № 187 от 01.08. 2007г; №477 от 08.08.2000 «Требования к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии»
- ПРАВИЛА о порядке оказания помощи родителям в обучении детей-инвалидов на дому учебно-воспитательными организациям (Приказ МОН Республики Казахстан от 26 ноября 2004 года N 974)
- Инструктивно-методическое письмо по обеспечению программно-техническими средствами рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому, разработанное Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики (№ 02-5/
- 365 от 6 апреля 2011 г.) № 20-5/647 от 08 мая 2012г. внесение изменений и дополнений).

Обеспечение рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому, программно-техническими средствами.

Детям-инвалидам, по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющим возможности посещать образовательные организации, должны быть созданы необходимые условия для получения образования по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому. В связи с появлением специальных технических устройств, компенсирующих двигательные и другие расстройства (например, нарушение зрения, слуха) становится возможным получение качественных знаний инвалидами, их успешная социальная интеграция. С августа 2011года года в республике началось оснащение рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому (их в Казахстане - более 9000) комплектами самого современного развивающего оборудования, с возможностью выхода в Интернет.

Обеспечение детей-инвалидов компьютерной техникой «с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей» было определено Государственной программой развития образования.

Для решения этой задачи государством было предусмотрено выделение целевых средств в объеме свыше 5 млрд. тг. Эти средства выделены на « обеспечение оборудованием рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому: комплектом компьютерной техники и программного обеспечения с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей, подключение этих мест к сети Интернет» (п. 93 постановления Правительства Республики Казахстан от 11 февраля 2011 года № 130 «Об утверждении Плана мероприятий на 2011-2015 годы по реализации Государственной программы развития образования на 2011-2020 годы»).

Функциональные задачи интеграции информационных технологий в инклюзивный образовательный процесс

Использование компьютерных технологий в специальном и инклюзивном обучении связано с решением двух функциональных задач:

• научить детей пользоваться новыми орудиями деятельности;

• использовать новые компьютерные технологии в целях коррекции нарушений и общего развития ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Преимущество компьютерных технологий по сравнению с другими средствами обучения состоит:

• в возможности индивидуального коррекционного обучения;

• в возможности обеспечить каждому ребёнку адекватных лично для его темпа и способа усвоения знаний;

• в представлении возможности самостоятельной продуктивной деятельности;

• в обеспечении градуированной системной помощи.

Анализ достижений в области коррекционной педагогики в разных странах дает основание утверждать, что роль компьютерных технологий в специальном образовании выходит за пределы традиционной роли нового средства обучения. Признано, что для детей с глубокими и комплексными нарушениями развития компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром. Благодаря компьютерным технологиям появляется возможность:

• мотивировать учебную деятельность ребёнка в тех случаях, когда никакими другими средствами это сделать нельзя;

• создавать новые «обходные пути» обучения, возможные только на базе этих технологий;

• разработки технологий выявления соотношения между развитием и обучением;

• находить существенно более эффективные способы решения традиционных учебных и коррекционных задач;

В рамках Государственной программы развития образования в РК до 2020 года доля детей, охваченным инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии, должна составить 50%. Пока в стране появились только первые примеры обучения детей с ограничением в развитии в общеобразовательных школах, они, в общем, внушают специалистам оптимизм. В нашей стране ,благодаря активным нучно-прикладным исследованиям разработаны базовые условия успешного внедрения инклюзивного образования.

Согласно Закону об образовании, ГПРО, к направлениям научно-методического обеспечения инклюзивного образования относятся:

- Анализ образовательных потребностей различных категорий детей
- Создание в образовательной организации новой образовательной среды – с учетом выявленных образовательных потребностей
- **Разработка и внедрение новых технологий, позволяющих педагогам инклюзивной практики успешно учить и социализировать всех без исключения участников образовательного процесса**
- Обеспечение учителей, реализующих инклюзивную практику, технологиями работы с учащимися, позволяющими создать условия для выработки позитивного отношения к детям с ОВР и развития продуктивного взаимодействия детей друг с другом
- Обеспечение успешной инклюзии предполагает Проведение гибких занятий , на которых используются дифференцированные способы и средства

Наиболее эффективным (и даже безусловным) мотивирующим средством в обучении детей с ОВР является компьютер. Сочетая в себе возможности книги, тетради, калькулятора, телевизора, видеоплейера, средств связи и других важнейших изобретений, являясь универсальной игрушкой, способной имитировать другие игрушки и самые различные игры, современный компьютер, вместе с тем, является для ребенка с ОВР тем равноправным партнером, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы, которого так ему порой не хватает. Творец сказочных миров и персонажей, вершина интеллектуальных достижений человечества, компьютер играет все большую роль в досуговой деятельности детей (включая детей с ОВР) и формировании их личностных и индивидуальных качеств. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности отвечает запросам ребенка и является одним из эффективных способов повышения его мотивации и индивидуализации учения, развития творческих способностей, создания благоприятного эмоционального фона. А использование компьютерных возможностей в групповой работе усиливает эти компоненты, добавляя к ним возможность развивать навыки внутриколлективного делового общения. Применение новых технических средств в интегрированном обучении детей с ОВР соответствует требованиям современного общества и этапу модернизации образовательной системы

2. ОСНОВНАЯ Часть. Проект

Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс

2.1 Описание Проекта.

Проект реализуется в два этапа

На подготовительном этапе дети с ОВР взаимодействуют с обучающей компьютерной программой «Начальная орфография » в рамках специально организованной деятельности с использованием специальных приемов. Результат этапа: была экспериментально доказана особая важность для детей с ОВР предварительной манипулятивной деятельности с реальными традиционными дидактическими объектами – до работы на компьютере с виртуальными изображениями этих предметов.

На основном этапе дети с ОВР в смешанной по составу группе обучаются технике покадровой анимации. В ходе реализации основного этапа проекта предполагается как первоначальное знакомство школьников с компьютером, включая формирование первых элементов информационной культуры , так и совершенствование пользовательских умений на фоне развития творческой составляющей- в процессе использования и создания учебных игровых продуктов (презентаций, мини-фильмов), простейших компьютерных тренажеров.

Теоретический компонент проекта заключается в изучении:

А) коррекционно-развивающего и образовательного потенциала мультимедийных средств и информационных технологий

Б) специальных подходов, путей использования широко известных информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями.

Этот компонент был раскрыт в экспериментальной работе на, подготовительном этапе Проекта

Практический компонент Проекта был раскрыт на основном этапе ; этот компонент имеет две составляющие: профессиональную и прикладную.

А) Профессиональная составляющая связана с решением задач подготовки учащихся инклюзивных школ к предстоящей деятельности в новом информационном обществе, в котором без освоения компьютерной грамотности почти невозможно формирование профессиональной ориентации. Решение этих задач, по замыслам авторов проекта, позволяет создавать необходимые предпосылки для последующего достижения глубокого уровня использования компьютеров учащимися – участниками Проекта и подготавливает их к жизни в новом информационном обществе. Возможно, для некоторых из них полученные умения станут стартом в овладении профессией флэш-аниматора.

Б) Прикладная составляющая Проекта направлена на изучение влияния компьютерных технологий на развитие личностных и индивидуальных качеств учащихся с ОВР.

мотивировать учебную деятельность ребёнка в тех случаях, когда никакими другими средствами это сделать нельзя;

• создавать новые «обходные пути» обучения, возможные только на базе этих технологий;

• разработки технологий выявления соотношения между развитием и обучением;

• находить существенно более эффективные способы решения традиционных учебных и коррекционных задач;

• разработки новых способов качественной индивидуализации обучения.

2.2 Научно-теоретическое обоснование проекта

В 2010-2013гг г. в рамках научно-прикладных исследований в ННПЦКП были разработаны требования к отбору и использованию мультимедийных средств в коррекционном обучении детей с ОВР. Они следующие.

1.) ИКТ при коррекции нарушений у детей с ОВР должны использоваться **только** в виде комплексов, включающих:

- трехмерные аксессуары - для работы на уровне наглядно-практического мышления

- карточки с плоскостными изображениями, иллюстрациями - для работы на уровне наглядно-образного мышления и, наконец,

- софт(программное обеспечение) для закрепления полученных знаний и умений на уровне виртуальном(абстрактно-языкового мышления) - заданий с применением компьютера

2). Предельная четкость и простота графики изображений, составляющих видеоряд программы; однотонность фона

3). Наличие обратной связи (компьютер реагирует на качество выполнения задания в той или иной форме, например подбадривающих реплик)

4). Отсутствие лимита времени на выполнение заданий и возможность многократных повторов учебного действий

К сказанному следует добавить, что необходим учет гигиенических требований, основное из которых: ребенок находится у компьютера не более 20 мин. не чаще, чем 2 раза в неделю.

Необходимо при подборе или разработке заданий с использованием компьютера руководствоваться принципом логичности и целесообразности. То есть предлагаемые задания должны соответствовать

А) психологической структуре формируемого умения или навыка.

Б) характеру нарушений, выявленных в ходе диагностики .

С психологической точки зрения для разработки условий и проведения проектной деятельности наиболее важным является учет «уровневого фактора». Как известно, кора головного мозга имеет уровнево-иерархическую структуру, так что за внешние и внутренние (мыслительные) действия разного характера «отвечают» мозговые структуры разного уровня. (А.Р.Лурия, Е.Н.Винарская). Так, наглядно-практическими мыслительными действиями и манипуляциями с предметами руководят гностико-практические зоны низшего уровня клеток коры. Наглядно-образным мышлением и работой с картинками, буквами , рисунками и др. символами и образами управляет средний слой клеток, и, наконец, абстрактные, виртуальные, полностью свернутые действия организуют зоны верхнего, высшего слоя коры. Согласно исследованиям Ж.Пиаже, только в случае, если деятельность по обучению новому действию или новому знанию организована **трехэтапно**, с учетом уровневого строения коры, педагог может рассчитывать на **развивающий** эффект от процесса обучения. То есть, любое умение , чтобы, помимо образовательного, был еще коррекционно-развивающий эффект, должно отрабатываться по схеме:

от манипулятивных действий на уровне наглядно-практического интеллекта к работе с картинками(буквами) на уровне наглядно-образного мышления, а от них - к работе с компьютером на уровне виртуальных действий. Причем, работа на всех уровнях должна проводиться с использованием одних и тех же предметов или их изображений. Только при исполнении такой схемы деятельности педагог вправе рассчитывать на развивающий эффект процесса обучения. Если же проигнорировать работу на этапе реально-манипулятивных действий, «посадив» сразу ребенка к компьютеру для выполнения задания., то компьютер усложнит интеллектуальную задачу ребенку.

Итак, Усвоение ребенком новых знаний имеет ступенчатый

характер.

■ .

Сегодня в Республике Казахстан в коррекционных школах достаточно широко используется мультимедийный комплекс «Мультикид», полностью отвечающий описанным выше требованиям. Около 40% специальных школ республики сегодня оснащены этим комплексом. Программное обеспечение дополнено трехмерными аксессуарами (кубиками, блоками)-для работы на уровне наглядно-практических действий и карточками- блокнотами-для наглядно-образной деятельности. Однако **в общеобразовательных (инклюзивных) школах таких комплексов нет** и педагоги не знают особенностей применения компьютерных технологий в работе с детьми с ОВР. На этапе организации решено было разработать двухэтапный Проект.

2.3 Подготовительный этап Проекта

Итак, отбирая технологии для апробации и внедрения в рамках Проекта , мы руководствовались «Требованиями к отбору мультимедийных средств»

Такая ступенчатая технология была успешно апробирована на *подготовительном этапе – в марте 2013* г. – в рамках студенческих научных исследований

Цель подготовительного этапа: апробировать специальную (трехэтапную) технику применения компьютерных программ в работе с детьми с ОВР. Для отработки специальных приемов использования ИКТ в коррекционно-логопедическом процессе на учебном материале был выбран компьютерный тренажер «Начальная Орфография 1-4»

Сегодня, говоря о реальной инклюзии и интеграции в нашей стране , следует иметь в виду, прежде всего, детей с нарушением речи и ЗПР, так как именно эти две категории составляют 87% школьников с ОВР, интегрированных в общеобразовательный процесс. Главным специалистом по поддержке этих детей в школьном обучении является логопед. При работе с младшими школьниками логопедами часто используются развивающие игры, многие из которых не предъявляют высоких требований к компьютерам и находятся в свободном доступе (в том числе и в Internet-каталогах), однако ни одна из таких игр, насколько нам известно, не отвечает требованиям обеспечения трехэтапной, а, точнее, трехуровневой деятельности ребенка. При этом недостаток апробированных методик, объединяющих отдельные программные продукты в единые методические комплексы (таких, как, например, ПМК «Радуга в компьютере», «Эдьюплей» или «Мультикид»), использование отдельных компьютерных игр не исключается, что обусловлено, в частности, высокой мотивацией детей к игровой деятельности с использованием компьютера. Специфика интегрированного обучения детей с ОВР, включая детей с общим недоразвитием речи, определяется многообразием психологических особенностей «нового» контингента и заключается в предметно-практическом характере всех мероприятий, составляющих процесс психолого-педагогического сопровождения. Утверждение такого подхода в традиционной практике специального (коррекционного), а теперь и интегрированного обучения базируется, как было сказано выше, на уровнево-иерархическом представлении о центральной нервной системе. С психологической точки зрения все дети имеют различные сроки окончательного дозревания коры головного мозга. Но самой «неравномерной» категорией, если говорить о сроках формирования центральной нервной системы, являются дети с ограниченными возможностями (М.М.Безруких). В отношении них учет «уровневого фактора» является очень важным условием. Каково же содержание этого фактора?

Деятельность с компьютером, как известно, является по сути виртуальной, абстрактной. Таким образом, согласно этому фундаментальному положению, логопед обязан организовать предварительную, докомпьютерную деятельность ребенка с речевым наглядным материалом. Если же проигнорировать этап реальных предметных действий, «посадив» сразу ребенка к компьютеру для выполнения виртуального задания, то компьютер только усложнит интеллектуальную задачу ребенку. Кроме того, развивающий эффект от выполнения задания будет минимален. Доказательство важности этапа докомпьютерной ручной деятельности составляло основную идею нашего экспериментального исследования

Для проведения эксперимента были отобраны две группы учащихся с ОНР -по 5 человек в каждой; все дети были примерно одного возраста (8-9лет) со сходным состоянием устной и письменной речи, что подтверждалось данными речевых карт. Все учащиеся , отобранные для эксперимента, посещали индивидуальные и групповые логопедические занятия в соответствии с базисным учебным планом.

Диагностический эксперимент предполагал написание диктанта, так как именно этот вид контрольной работы является инструментом оценки учебных достижений по предмету «Родной язык» как в специальной, так и в общеобразовательной школе. Анализ ошибок, проведенных в соответствии с классификацией Р.И.Лалаевой, показал полиморфный характер нарушений письма у учащихся обеих групп. Дети допустили в диктанте на этапе констатирующего эксперимента как дистрофические, так и орфографические ошибки. Расхождения в результатах были незначительными (табл.2).

Содержание формирующего эксперимента составляло взаимодействие детей с компьютерным тренажером «Начальная орфография, 1-4», разработанным в 2010 г. специалистами ННПЦКП (авторы И. Денисова, В. Сербин,). Содержание тренажера составляли разноуровневые грамматические задания, заранее ранжированные по степени сложности умственных действий, необходимых для их выполнения – в соответствии с Концепцией уровней познавательных действий В.П.Беспалько. Так, по каждой из тем предполагалось выполнение 3-х заданий: первое - на умение узнавать и распознавать языковые объекты среди подобных, а также воспроизводить текст орфограммы или правила. Второе задание предполагало способность выполнить одно практическое языковое действие и объяснить его. Третье задание предполагало умение систематизировать или анализировать языковую информацию, например, подобрать примеры к тому или иному правилу, составить алфавитный список названий. В ходе организации эксперимента удалось обнаружить прямую корреляцию уровневого структурирования заданий тренажера «Начальная рфография» и этапов традиционной коррекционно-логопедической работы, определенных И.В.Прищеповой. Так, задания первого уровня –на восприятие и воспроизведение – соответствовали целям первого, сенсорно-перцептивного, этапа(по Прищеповой И.В.) .Задания второго уровня (на знание, понимание -по Беспалько) соответствовали содержанию гностико-практического этапа (по Прищеповой) и, наконец, задания третьего уровня (по Беспалько,- уровень применения) соответствовали абстрактно-языковому этапу в системе И.В.Прищеповой. Так что общее содержание и структура компьютерного тренажера было сжатой версией традиционной системы поэтапной длительной работы по развитию грамотного письма. И это совпадение оказалось не случайным: и тренажер, и система работы И.В. Прищеповой были организованы с учетом структуры навыка грамотного письма.

Обе группы,- контрольная и экспериментальная,- на втором этапе приступили к закреплению языковых знаний с помощью компьютерного тренажера.

Организация деятельности участников *контрольной* группы была разработана в соответствии с традиционными требованиями, предъявляемыми к логопедическим занятиям (принцип доступности, наглядности, логичности, воспитывающий и коммуникативный характер обучения). Согласно программе эксперимента в контрольной группе мы:

- уточнили техническую готовность каждого из участников к взаимодействию с компьютерным тренажером: все дети имели опыт работы в операционной системе «Windows», так как посещали в течение полугода плановые факультативные занятия по основам информатики

- объяснили цель работы: закрепить все знания по русскому языку ;

-представили отличительную особенность Тренажера: к следующему заданию невозможно будет перейти, если не выполнил данное задание,

- дали установку на внимательное , неторопливое прочитывание инструкции и выполнение задания

- сообщили о том, что для каждый из детей имеет возможность запросить помощь взрослого в любой момент, когда посчитает нужным;

-сообщил о том, что по окончании работы с Программой необходимо будет»дать отчет»,- вспомнить и назвать действия , которые выполняли по заданию.

Все учащиеся контрольной группы приступали к выполнению компьютерных заданий. Время на одно задание не ограничивалось. Но каждый ученик, в соответствии с гигиеническими требованиями, мог быть у компьютера не дольше 15-ти минут. Выполнение мультимедийных заданий вызвало значительные

затруднения у 95% учащихся из контрольной группы. Причем, не было выявлено зависимости между уровнем сложности познавательного действия и возникшим затруднением. Почти половина испытуемых первой группы «спотыкались» уже на первых заданиях. При этом за всё время за помощью к педагогу обратился лишь один ученик. Для того, чтобы испытуемые всё-таки могли продвигаться по ходу заданий тренажера, логопед начинал оказывать им направляющую помощь: напоминал, что нужно перечитывать инструкцию, если нужно, то вслух. Дети по несколько раз перечитывали инструкцию, но всё равно выполняли задания с ошибками. Наиболее сложными из раздела «Фонетическое письмо» оказались задания по определению гласных, показывающих мягкость предыдущего согласного (82% участников сделали ошибки). В разделе «Орфографическое письмо» затруднение вызвал подбор проверочного слова для сомнительной согласной (75% участников).

Отчет о проделанной работе также вызвал серьёзные затруднения. Только при помощи логопеда дети могли вспомнить названия произведенных по заданию тренажера действий. Смешивались слова «выписать» , «записать» и «подчеркнуть», содержание и названия орфограмм.

Программа исследования в экспериментальной группе была разработана с учетом положения Л.С. Выготского о важности ручных движений,- манипуляций, жестов,- при обучении письму. Методической основой для эксперимента послужила технология формирования умственных действий , разработанная П.Я.Гальпериным .Суть её составляет феномен интериоризации: любое умственное действие есть не что иное, как перенесенное во внутренний план развернутое внешнее практическое действие. Причем, в ходе этого переноса немаловажную роль играет оречевление производимых действий.

С учащимися экспериментальной группы, в соответствии с программой исследования , педагог организовал специальную предварительную докомпьютерную деятельность. Для этого были подготовлены и использованы Рабочие листы. Согласно замыслу, педагог-экспериментатор:

- заранее изучил содержание всех компьютерных заданий и всех письменных инструкций, с которыми позже столкнется ребенок, работая с мультимедийным тренажером;

- воспроизвел (распечатал) содержание всех заданий на листах бумаги : инструкции и языковой материал были занесены в таблицу (см.табл.1), причем инструкция от тренажера при переносе в Рабочий лист была дополнена еще одной специальной ,инструкций,- на вспомогательное практическое действие, некую манипуляцию, которая представляет отрабатываемое языковое действие на практическом уровне: например, вместо «подчеркни гласные буквы»

Дети из экспериментальной группы планомерно и последовательно отрабатывали в соответствии с инструкцией Рабочих листов каждое из заданий . Это происходило так. Логопед громко и четко произносил инструкцию. Кроме того, инструкция была записана и в Рабочих листах. То есть каждый из детей ее видел и слышал одновременно и потом выполнял задание. Такая работа проводилась для того, чтобы каждый ребенок с ОНР получил одну и ту же инструкцию по двум анализаторным каналам: аудиальному и визуальному. Это соответствует принципу мультисенсорного подхода в обучении. Такая форма инструкции, по нашему предположению, должна была лучше подготовить ребенка к самостоятельной работе с Программой. Компьютер при этом был выключен, Инструкции из уст учителя звучала именно в той форме, в какой они будут даны письменно в Программе.

Вместо действий по «перетягиванию» и «перетаскиванию» и «кликанью» виртуальных объектов (букв, слогов, слов) с помощью мыши, на этапе предварительной языковой деятельности выполнялись реальные действия с реальными дидактическими объектами: магнитной доской, магнитными буквами, разрезной азбукой, карточками со слогами, словами и т.п. Дети действовали, проговаривая то, что делают. В некоторых случаях использовался указательный жест: это делали дети, у которых еще не достаточно было сформировано абстрактное мышление. Использовались максимально широко все виды манипуляций с традиционными дидактическими материалами: прикладывание магнитных или бумажных букв, наложение знаков, букв, карточек со словами, перенос, передвижение объектов, взаимообмен местом расположения объектов на планшете и т.д.- в соответствии с инструкций. Озвучивалось каждое манипулятивное действие, выполненное ребенком. Логопеду следовало учесть, что подчеркивание или выделение буквы контрастным цветом манипуляцией не является. На предкомпьютерном (доабстрактном)

этапе нужно было, согласно концепции Ж.Пиаже, продумать и провести реальные действия с реальными трехмерными объектами. В ходе выполнения задания говорил и логопед , и сам ребенок.

Таблица 1. Образец рабочего листа –копии Задания №2 из компьютерного тренажера.

Инструкция	Проверяемое умение: Уметь различать гласные и согласные звуки и буквы….Задания
Сначала сними эти буквы с магнитной доски, назови,а потом запиши	2.1.Впиши необходимое: В русском языке есть такие гласные буквы:
Сначала закрой эти буквы карточками разрезной азбуки, а затем подчеркни	2.2.Подчеркни в словах гласные буквы: дедушка, прямой, кино, ем
Можешь полистать свой словарик; если затрудняешься-построй звуковую схему из фишек	2.3 Подбери и запиши слово с указанным количеством звуков и букв: 3 звука, 4 буквы; 4 звука, 3 буквы

При выполнении заданий в Рабочих листах компьютер был выключен, тренажер бездействовал. В ходе и по завершении задания проговаривалось всё, что было сделано.: «Я выбрал и снял с доски буквы…», «Я закрыл карточками гласные…», «Я придвинул букву…», «Я выбрал и вставил…», «Я составил из фишек схему», «Я поменял местами знаки…». Именно словесное обозначение реальных действий (подбор глаголов с приставками) оказывалось наиболее сложным для детей с невысоким уровнем речевого развития. И это при том, что, как неоднократно отмечала В.К.Воробьева, развитие речи как коммуникативного средства базируется на накоплении, уточнении и дифференциации предикативного словаря, то есть словаря глаголов. Таким образом, озвучивая манипулиции, можно способствовать решению еще одной развивающей задачи- развития речи как средства общения. Дальнейшее взаимодействие с компьютерной программой –вторая часть второго этапа исследования- не вызвало серьезных трудностей у детей экспериментальной группы. Они понимали и выполняли письменную инструкцию, предъявляемую Программой «Мультимедийный тренажер «Начальная орфография 1-4». В ходе выполнения практических заданий, как было сказано выше, актуализировался глагольный словарь учащихся , что в значительной степени помогало им составлять отчет по итогам работы с Программой.

Диктант, проведенный по окончании формирующего эксперимента, содержал языковой материал, отработанный на тренажере. Анализ качества работ показал следующее: дети из обеих групп достигли результатов лучших, чем до взаимодействия с тренажером (табл.2). Это говорит об общей эффективности применения ИКТ в логопедической работе, но лишь при условии правильного структурирования фактического языкового содержания обучающей компьютерной программы.

Анализ и сравнение результатов по группам показал, что учащиеся экспериментальной группы в итоговом диктанте допустили гораздо меньше дисграфических и орфографических ошибок, чем их сверстники из группы контрольной. Средний прирост качества написания диктанта в экспериментальной группе составил 49,9% против прироста в 25,3% в контрольной группе. Этот факт красноречиво говорит о предпочтительном выборе второго варианта обучения- с организацией предварительной докомпьютерной деятельности с использованием традиционных дидактических объектов и реальных практических действий учащихся.

Таблица 2. Сравнение результатов формирующего эксперимента по контрольной и экспериментальной группам

	Контрольная группа	Экспериментальная группа

	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Дисграфические ошибки	41	27	39	21
Снижение количества дисграфических ошибок (в %)	На 34,1%		На 41,3%	
Орфографические ошибки	54	45	58	24
Снижение количества орфографических ошибок (в%)	На 16,6%		На 58,6	
Прирост качества написания дикт (в %)	**25,3%**		**49,9%**	

Таким образом, можно сделать вывод, что ИКТ и мультимедийные средства в работе со школьниками с ОВР должны использоваться с учетом специальных условий:

1) не как самостоятельное компьютерное задание, а в виде комплексов, включающих, наряду с программным обеспечением, и традиционные дидактические объекты.
2) Работа с компьютерной программой по развитию языка и речи должна проводиться в 2 этапа: реальная манипулятивная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта
3) Все манипуляции, выполняемые детьми на этапе докомпьютерной деятельности, должны озвучиваться (проговариваться) учащимся.

2.4 Основной этап

Цель практическая : Формирование у детей с ОВР умения работать в технике покадровой анимации

Цель прикладная :. Освоения детьми моделей коммуникации с вымышленными героями компьютерной программы, как основы для освоения межличностной коммуникации, основу которой составляют явления внутренней жизни человека

Процесс: каждый участник создаёт себе персонажа, за которого полностью отвечает, (внешний образ, поведение и эмоции) .

Обоснование: возможность переноса на своего персонажа личностных проблем и нахождение путей их решения при создании мультфильма.

Этот этап был организован с учетом результатов 1-го этапа , то есть, для апробации и внедрения во внеурочную деятельность в инклюзивной школе была выбрана технология, которая бы отвечала перечисленным выше трем основным условиям, именно: предполагала манипулятивный этап и оречевление действий. В качестве таковой была выбрана **техника покадровой анимации, -**одна из форм мультипликации..

Коррекционно-развивающие возможности мультипликационных технологии разнообразны! Это:

- обеспечение *продуктивной деятельности* экспериментирования, необходимой для формирования полноценной системы умственных действий и понятий;

- обеспечение занимательной для ребенка форму *экспериментирования, прогнозирования, моделирования, классификации, сравнения*;

- обеспечение освоения детьми *модели коммуникации* с вымышленными героями компьютерной программы, как основы для освоения межлич-ностной коммуникации, основу которой составляют явления внутренней жизни человека;

- на этапе реальных манипуляций- создание модели групповой учебной деятельности, необходимой для освоения позиций и относительности эмоциональных оценок событий жизни.

-формированию мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи (мыслительной активности, наглядности форм мышления, мыслительных операций);

Задачи коррекции основного этапа проекта:

• развитие умственных способностей через овладение действиями наглядного моделирования;

• развитие творческих способностей.

- коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере

Как показала проектная работа, выполнение правильно организованных заданий по флэш-анимации способствует развитию у ребенка с ОВР различных видов мышления:

(предметно-практического, наглядно-образного, словесно-логического мышления, креативного)

К окончанию эксперимента у ребенка с ОВР формируется ряд метакогнитивных (надпредметных, межпредметных, общеучебных навыков, таких как:

1)умения видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями, событиями)

2) организация собственного речевого поведения, собственной коммуникативной деятельности

3) умения полноценно выражать свои мысли – как при помощи слова, так и при помощи паравербальных средств и использования предметной ситуации.

И совершенно необходимых -на пути к социальной интеграции- качеств личности, таких как:

1) способностей к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения
2) стремления к преодолению негативных качеств формирующегося характера
3) стремление к эмоциональным и «деловым» контактам со взрослыми и сверстниками(умение запросить и оказать помощь)

Следует обязательно учесть, что эти качества необходимы как для ребенка с ОВР, так и для детей, не имеющих отклонений в развитии- для полноценного взаимодействия их в нормальной жизни.

Все вышеперечисленные направления коррекционно-развивающей работы, при использовании компьютерных технологий, благотворно влияют на развитие **полноценной речи учащихся**, что создает предпосылки к овладению программного учебного материала.

Анимационные технологии открывают возможности и для решения психологических проблем, обязательно возникающих в процессе становления и развития инклюзивной практики. Дети могут обыгрывать различные социальные или литературно-сюжетные роли.

Особенно продуктивным становится использование элементов арттерапии (имаготерапии) для проработки внутренних конфликтов, воспитания чувства уверенности в себе и своих возможностях –на этапе докомпьютерной –(реально-манипулятивной) деятельности.

План-схема ***содержания проектной деятельности***

1. Зарождение идеи (о чем хочу рассказать людям?)
2. Обсуждение формы конечного продукта
3. Создание сценария
4. Выбор музыкального сопровождения, соответствующего сюжету (напр.,песни для создания клипа)
5. Выбор и создание героя (каждый из участников группы полностью отвечает за выбранного героя: определяет характер, внешность, рисует,анимирует, озвучивает)
6. Раскадровка. Выбор и Подготовка «ключевых кадров»
7. Обсуждение действий героев в «ключевых сценах»
8. Инсценировка (обыгрывание, если необходимо, ключевых сцен)
9. Реальные манипуляции с созданными моделями\\ (передвижение по магнитной доске)- проигрывание сюжета в реальности
10. Съемка кадров будущей анимации- в соответствии с сюжетом
11. Видеомонтаж отснятых кадров
12. Просмотр и обсуждение перспектив применения продукта

2.5 Организационные условия проекта

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТА

Для подготовительного этапа

- ***Организация учебного и внеучебного пространства:***
  - СПЕЦИАЛЬНАЯ МЕБЕЛЬ(В Т.Ч. СТОЛЫ С НАКЛОННОЙ СТОЛЕШНИЦЕЙ И РЕГУЛИРУЕМОЙ ВЫСОТОЙ, стулья, регулируемые по высоте,

- ***Организация временного режима обучения***:

10 занятий по 45 минут 2 раза в неделю

- ***Организация рабочего места ребенка с ОВР*** специализированные аппаратно-программные комплексы для детей-инвалидов с сенсорными и\или двигательными нарушениями , ориентированные на удовлетворение особых потребностей - в соответствии с Приказом № 367 от 19 .07.2007; № 187 от 01.08. 2007г; №477 от 08.08.2000 («Требования к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии»)

Специальное оборудование для основного этапа:

1. компьютер или лаптоп (ноутбук) с графической картой, без предустановленной ОС, или с ОС семейства «Linux».
2. веб-камера с разрешением не менее 3 мпс,
3. цифровой фотоаппарат с дистанционным управлением спуском,
4. графический планшет
5. сканер
6. белая металлическая настенная доска
7. клеевой пистолет на термоклей
8. палочки термоклея
9. картон 1 мм
10. бумага белая
11. бумага цветная
12. цветные фломастеры
13. цветные карандаши
14. акварельные краски
15. кисточки
16. простые карандаши
17. ножницы

18. канцелярский клей
19. магниты разного размера

Используемое программное обеспечение:

— Операционная система семейства «линукс» (напр. «Linux Mint» или «Ubuntu Studio»),
— программа для создания анимации Pencil
— программа Luciole
— набор оффисных программ Libre Office
— редактор растровой графики GIMP
— нелинейный видеоредактор KDEnlive

В проекте предполагается использование только свободного программного обеспечения с целью дать возможность познакомиться с новым ПО, оценить его достоинства и функционал, показать альтернативные возможности работы с компьютером, а так же для уменьшения производственных затрат (но не в ущерб качеству конечного продукта).

Выводы

1) ИКТ в инклюзивном процессе в работе с детьми с ОВР должно использоваться не как самостоятельное компьютерное задание или средство , а в виде комплексов, включающих, наряду с программным обеспечением, и традиционные дидактические объекты.
2) Работа с компьютерной программой должна проводиться в 2 этапа: реальная манипулятивная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта
3) Все манипуляции, выполняемые детьми на этапе докомпьютерной деятельности, должны озвучиваться (проговариваться) учащимся.
4) Приоритет в работе по развитию речи должен быть отдан формированию глагольно-предикативной лексики, так как именно она является основным стержнем коммуникативной деятельности

Приложение 1.

Краткое описание содержания занятий (содержание записано со слов участников Проекта)

Занятие 1-2:

Задача академическая: Сформировать общее представление о технике покадровой анимации

Задача прикладная: Сформировать представления о ролевом взаимодействии в творческой группе, умение дать отчет о своих действиях

Содержание:

Знакомство с техническим консультантом(руководителем проекта). Разъяснение возможностей флэш-анимации, перспективы применения этой технологии в обучении , досуге или профориентации детей с ОВ (краткая историческая справка о первых опытах применения флэш-анимации в киномотографии и мультипликации. Просмотр первого фильма анимации, созданном еще в 1914году.

Попытка отобразить траекторию падающего мяча способом флеш-анимации в компьютерной программе GIMP:

Образец отчета: Мы отобразили контур траектории падающего мяча на белом листе формата А4, сфотографировали этот лист, перенесли снимок на стационарный компьютер, внесли его в программу GIMP, размножили снимок в количестве 20 копий. Из панели инструментов выбрали функцию: «Эллипс»(мяч) и

вставили его в начало нашей траектории. Затем перемещали наш мяч по контуру траектории на несколько миллиметров, делая это соответственно на каждой новой копии изначального снимка. Затем включили функцию «Смена кадра» с интервалом в 0,7 секунды и «увидели» падение мяча, т.е. при моментальной смене кадра, которую почти невозможно уловить невооруженным глазом, получился маленький «фильмик».

Таким образом, мы поняли смысл флэш-анимации и ее назначение.

Занятия 3-4:

Задача академическая: Отработать умение (на уровне совместных со взрослым действий)создавать модель в соответствии с сюжетом и идейно-психологическим замыслом (выражение лица)

Задача прикладная: Формировать умение планировать свою деятельность , определять средства и способы для неё

Обсуждение проекта: подборка темы для мультфильма, выбор звукового сопровождения, распределение каждому необходимого инстументария: (магнитики, клей, скотч, цветной картон, цветные карандаши и фломастеры, ножницы, штатив, фотоаппарат).

Выбрана тема «человечек», найдено музыкальное сопровождение.

Занятие 5-6:

Задача академическая: Отработать основные графические навыки, умения пользоваться фотоаппаратурой

Задача прикладная: Развивать умение продуктивно и творчески мыслить, умение отстаивать свою позицию, свою точку зрения,

Содержание. Изготовление «человечка»: рисовали точки, запятую, туловище, лицо, ручки, ножки т.е. все его составные части. Установили магнитную доску, на которую крепился элемент человечка на магнитике, установили фотоаппарат на штативе. Все участники проекта вплотную взаимодействовали друг с другом: «подай, передай, помоги, посмотри, тебе нравится?, не мешай, повернись и т.д.», оказывали взаимопомощь.

При каждом появлении элемента на доске производилось от 1 до 3-4 снимков. Каждый элемент изменял положение на несколько миллиметров,

все также фиксировалось на фотоаппаратуре, это необходимо для более плавного перехода элементов анимации при конечном результате. Было произведено более 150 снимков.

Занятие 7-8:

Задача академическая: Обобщить и закрепить графические, манипулятивные и фотографические умения- в необходимых сочетаниях

Задача прикладная.: Развитие умения доводить начатое дело до конца , приходить на помощь тому, кто отстал. Анализировать результат деятельности Содержание

Продолжалась работа по составлению образа «человечка», были дорисованы все его составные части, произведено более 200 снимков, с изменением положения каждого элемента снимка. На камеру фиксировалась и совместная работа команды.

Занятия 9-10

Задача академическая: Закрепить все полученные в ходе занятий технические навыки

Задача прикладная.: Сформировать структуру целенаправленной деятельности в рамках техники покадровой анимации- по всем компонентам: мотивация и целеполагание, ориентировка,

планирование,реализация, отчет и анализ Развитие умения доводить начатое дело до конца , приходить на помощь тому, кто отстал. Анализировать результат деятельности

Содержание

Составляли монтаж нашего проекта, на компьютере в программе GIMP. Накладывали музыку.

Перенесли на компьютер все сделанные снимки в той последовательности, которая требуется для полнометражного появления «человечка», поставили интервал смены кадра в 1 секунду. Прикрепили звуковое сопровождение, соединили полученный «краткометражный фильм» с видеокадрами процесса работы. Таким образом, мы смонтировали свой собственный фильм о нас и о проекте.

Рефлексия. Сам процесс «изготовления» человечка был очень занимателен и интересен, Особенно мне понравилось помогать Салтанат.: уточнять детали, которые она не могла рассмотреть, подавать ей инструменты, материалы, помогать проводить четкие линии, когда она просила.А теперь надо подумать, где мы своего Человечка сможем использовать.

Основное Организационное условие реализации Проекта : наличия трех составляющих инклюзивной культуры:

1. креативного лидера,принимающего философию инклюзии, имеющего активную жизненную позицию по отношению к реализации прав всех детей на получение доступного и качественного образования
2. принимающей атмосферы: то есть такой системы отношений, при которой основной ценностью становится каждый участник образовательного процесса с его индивидуальными возможностями и качествами
3. командного стиля деятельности в коллективе, отлаженного междисциплинарного взаимодействия

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

1 Для проведения мониторинга и корректировки деятельности в ходе проекта руководителю следует вести Дневник наблюдений

Данные обсуждаются группой психолого-педагогического сопровождения, которая должна быть в любой инклюзивной школе.

Дата	№ занятия	Самочувствие ребенка с ОВР в группе, его социальные проявления	Действия учителя или членов группы	Результат	Комментарии психолога

Таблица 2

План экспериментального занятия – в ходе проектной деятельности

Цели работы	Используемые методы	Вспомогательные материалы (пособия, дидактические	Форма организации этапа работы (индивидуальная,	Оценка результата

		материалы)	групповая)	
Академические:				
Коммуникативные:				
Социальные:				

Родители прислушиваются к мнению педагогов и специалистов, но они имеют право вносить изменения в этот план, так как знают особенности и специальные потребности своего ребенка.

Түйін

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

Summary

Elaboration of application of information technologies in educational process will allow to create readiness of teachers-speech pathologists to apply ICT in correctional work with children with limited abylities that, in turn, will promote successful integration of such children into general education process and society.