

### **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: : амуында ауытқуы бар балаларды зерттеу; мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу; балалармен психокоррекциялық жұмыс ұйымдастыру; арнайы мектепте оқу үрдісін жоспарлау, т.б.

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

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

**Құрметпен бас редактор:**

**п.ғ.к., доцент Макина Л.Х.**

### **Уважаемые читатели!**

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

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

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 ряде статей номера описан опыт создания Типовых образовательных программ для детей с ограниченными возможностями. Около половины статей номера были разработаны молодыми авторами: участниками научно-практической конференции, выпускниками бакалавриата - по результатам первого этапа дипломных исследований, а также выпускниками магистратуры - по результатам магистерских исследований.

В русле проблемы интеграции представлен материал нашей коллеги из Польши Дануты Аль-Хамисы. Исследователь делает выводы о неоднозначности и сложности процесса включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс. Как ученых, так и педагогов-практиков, мы уверены, заинтересует статья известного ученого Т.Л.Лещинской (Республика Беларусь), представившей результаты разработки модели деятельности образовательного учреждения для детей с аутистическими нарушениями.

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

**С уважением**

**главный редактор:**

**к.психол.н. , доцент Макина Л.Х.**

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

УДК: 37:372.8

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-  
ДЕФЕКТОЛОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

*З.А. Мовкебаева, д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая, г. Алматы,  
Республика Казахстан zmovkebaewa@mail.ru*

В статье раскрываются современные подходы в подготовке учителей-дефектологов, которые предполагают создание принципиально новой системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Целевой установкой данной системы является ориентация на требования работодателей и потребности рынка труда, что, несомненно, повысит качество подготовки учителей-дефектологов и предоставит возможность будущим специалистам овладеть современными инновационными технологиями.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель-дефектолог, учебный процесс, требования работодателей, рынок труда

В настоящее время подготовка специалистов-дефектологов в Республике Казахстан по специальности 010500 «Дефектология» осуществляется в 14 ВУЗах: [Казахский национальный педагогический университет имени Абая](#), [Казахский государственный женский педагогический университет](#), [Актюбинский региональный государственный университет им. К.Жубанова](#), [Павлодарский государственный педагогический институт](#), [Таразский государственный педагогический институт](#), [Костанайский государственный педагогический институт](#), [Жетысуский государственный педагогический институт имени И. Жансугурова](#), [Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова](#), [Северо-Казахстанский государственный педагогический институт им. М.Козыбаева](#), [Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова](#), [Южно-Казахстанский государственный университет имени М.Ауэзова](#), [Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова](#), [Центрально-Азиатский университет](#), [Современный гуманитарно-технический институт](#).

Вместе с тем, подготовка специалистов-дефектологов на всех трех этапах – бакалавриат, магистратура и докторантура – реализуется лишь в одном ВУЗе (КазНПУ им.Абая). Подготовка дефектологических кадров на этапах бакалавриата и магистратуры – в трех ВУЗах ([Казахский государственный женский педагогический университет](#), [Жетысуский](#)

государственный педагогический институт имени И. Жансугурова, Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова) и только на уровне бакалавриата в десяти ВУЗах (Актюбинский государственный педагогический университет, Павлодарский государственный педагогический институт, Таразский государственный педагогический институт, Костанайский государственный педагогический институт, Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова, Северо-Казахстанский государственный педагогический институт им. М.Козыбаева, Южно-Казахстанский государственный университет имени М.Ауэзова, Атырауский государственный университет имени Х.Досмухамедова, [Центрально-Азиатский университет, Современный гуманитарно-технический институт](#)).

Образовательная деятельность по специальностям: 5В010500, 6М010500, 6D010500- «Дефектология» во всех высших учебных заведениях проводится на основании государственных лицензий, выданных приказом Комитета по контролю в сфере образования и науки Республики Казахстан и осуществляется в соответствии с государственными общеобязательными стандартами высшего образования, утвержденных [постановлением](#) Правительства РК от 23 августа 2012 года № 1080, типовыми учебными планами специальности «Дефектология» на основании приказа МОН РК №343 от 16.08.13 г, типовыми и рабочими учебными программами, модульными образовательными программами.

Подготовка специалистов на магистратуре и докторантуре осуществляется по стандартам РК 2012 г. – «Послевузовское образование. Магистратура» и «Послевузовское образование. Докторантура» с присвоением академической степени «Магистр педагогических наук по специальности 6М010500 — Дефектология» и ученой степени «PhD доктор образования» со сроком обучения – 2 и 3 года соответственно. Форма обучения – дневная.

Срок обучения на бакалавриате составляет 4 года. Выпускнику присваивается академическая степень – «Бакалавр образования по специальности 5В010500 – «Дефектология», с указанием конкретной квалификации. Предусмотрены две формы обучения – дневная и заочная. Обучение осуществляется на казахском и русском языках. В составе представленной специальности предусмотрен перечень следующих образовательных программ (специализаций), реализуемых в специальности 5В010500 – «Дефектология»: «5В0105 01 – Олигофренопедагогика»; «5В0501 02 – Логопедия»; «5В0105 03 – Тифлопедагогика»; «5В0105 04 – Сурдопедагогика»; «5В0105 05 – Специальная дошкольная педагогика». Однако, по четырем образовательным программам (специализациям): олигофренопедагогика, логопедия, тифлопедагогика, сурдопедагогика – готовят специалистов только в КазНПУ им. Абая. В остальных ВУЗах Казахстана

осуществляется подготовка по специальностям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика».

В настоящее время проводится деятельность по модернизации процесса подготовки специалистов-дефектологов в ВУЗах: пересматривается содержание, технологии обучения и воспитания студентов, обучающихся в ВУЗе по специальности «Дефектология» с ориентиром на современные условия работы в инклюзивных организациях.

Как показал мониторинг, деятельность казахстанских педагогических вузов по развитию и совершенствованию подготовки специалистов-дефектологов преимущественно заключается в:

- «дуального» образования
- привлечении к чтению лекций и ведению семинарских занятий практических работников-тифлопедагогов, сурдопедагогов, логопедов, олигофренопедагогов и др.
- проведения педагогической практики и семинарских занятий по некоторым учебным дисциплинам на базе практических организаций для детей с ограниченными возможностями развития
- включении в подготовку учителей-дефектологов элективных курсов по наиболее актуальным проблемам специального и инклюзивного образования (например, в КазНПУ имени Абая - «Инклюзивная образовательная среда», в ТарГПИ – «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной школы», «Инклюзивное образование», «Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательных учреждений» и др.);
- создании при ВУЗах консультативно-практических центров (КарГУ им. Букетова) по оказанию методической помощи педагогам-практикам из специальных (коррекционных) и общеобразовательных дошкольных и школьных организаций;
- подготовке научно-педагогических кадров на докторантуре по специальности «6D010500 – Дефектология». Так, в 2014/15 учебном году впервые в КазНПУ имени Абая выделены два гранта на докторантуру по данной специальности, что должно способствовать подготовке высокопрофессиональных специалистов в области специального и инклюзивного образования. Темы диссертационных исследований обоих докторантов, один из которых обучается по целевому гранту из Павлодарского государственного педагогического института, посвящены актуальным вопросам специального и инклюзивного образования
- выполнении научно-исследовательских и научно-методических работ на дефектологических отделениях в рамках различных проектов и грантового финансирования (например, внутривузовский научный проект в 2013 г. на грант ректора КазНПУ имени Абая на тему: «Содержание подготовки педагогических кадров в ВУЗе в контексте инклюзивного образования», в 2014 г. - «Моделирование консультационно-практического

центра в ВУЗе как координирующего органа практической реализации инклюзивного образования в регионе»);

- проведении диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора PhD по проблеме подготовки педагогических кадров к инклюзивному образованию (Оралканова И.А. «Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования»);

- разработке и издании учебно-методических пособий для студентов педагогических вузов и практических работников общеобразовательных школьных и дошкольных организаций (например, во все региональные педагогические ВУЗы безвозмездно переданы: 1) рекомендованное РУМС УМС КазНПУ имени Абая учебное пособие для магистратуры З.А.Мовкебаевой, И.А.Оралкановой «Включение детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс». - Алматы, 2014. – 241 с.; 2) учебное пособие З.А.Мовкебаевой, И.А.Денисовой, И.А.Оралкановой, Д.Жакуповой «Инклюзивное образование» для студентов педагогических вузов. - Алматы, 2013. – 200 с.; 3) методическое пособие для педагогов общеобразовательных и инклюзивных организаций З.А.Мовкебаевой, И.А.Денисовой, И.А.Оралкановой, Д.Жакуповой «Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования». - Алматы, 2013. – 165 с. и др.);

- проведении конференций, «круглых столов» и форумов по актуальным проблемам инклюзивного образования совместно со школьными, дошкольными организациями и различными фондами. (например, 26.09.2014 г. в КазНПУ имени Абая проведен международный круглый стол по проблеме «Инклюзивно-образовательная среда в Республике Казахстан и Германии: проблемы, перспективы»; 4.04.2014 г. в ТарГПИ - областной форум «Реализация государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы: теория и практика инклюзивного образования» и др.);

- организации конференций, «круглых столов» и форумов по вопросам подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования. Так, 30.01.2014 г. в КазГосЖенПУ проведен круглый стол на тему «Профессиональная культура педагога в условиях инклюзивного образования»; 10.06.2014 г. в КазНПУ имени Абая – онлайн-семинар, посвященный проблемам подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в свете реализации Государственной программы развития образования в РК до 2020 г., и др.

Вместе с тем, несмотря на достаточно разноплановую деятельность казахстанских педагогических ВУЗов по развитию и совершенствованию инклюзивного образования, остаются нерешенными серьезные **проблемы:**

1. Название специальности «Дефектология» (согласно действующему Классификатору специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан) недостаточно соответствует современным реалиям

распространения в казахстанском обществе инклюзивного образования. Указанное название специальности подразумевает преимущественно дефектоориентированный подход.

2. При подготовке специалистов-дефектологов по конкретным специализациям не всегда учитываются потребности рынка труда того конкретного региона, в котором находится ВУЗ. Так, например, несмотря на отсутствие в той или иной области вспомогательных школ для умственно отсталых детей и наличия, например, спецклассов или детского сада для слабовидящих или слабослышащих детей, ВУЗ продолжает готовить специалистов-олигофренопедагогов или логопедов, но не сурдопедагогов или тифлопедагогов.

3. Отмечается малое количество специалистов-дефектологов, имеющих ученые степени. Так, в Республике Казахстан всего 2 доктора педагогических наук по специальности «13.00.01 – Коррекционная педагогика» (из которых только один работает в системе высшего и послевузовского образования) и около 15 кандидатов наук по данной специальности.

4. Существует очень малое количество учебников и учебно-методических пособий для подготовки в ВУЗах педагогов-дефектологов и логопедов к работе в условиях инклюзивного образования.

5. Несмотря на распространение в РК идей инклюзивного образования, подготовка специалистов на бакалавриате в рамках специальности «Дефектология» во многих педагогических ВУЗах преимущественно организована традиционно, т.е. по специализациям «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия» и «Воспитатель специальных дошкольных организаций». Указанные специализации ориентируют студентов на работу в специальных (коррекционных), но не в инклюзивных организациях образования.

6. В образовательных программах бакалавриата по специальности «Дефектология» часто отсутствуют предметы, подготавливающие будущих учителей-дефектологов на консультативную деятельность в общеобразовательных организациях и психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВР в инклюзивных школах («Взаимодействие педагога-дефектолога с учителями общеобразовательных школ», «Работа педагога-дефектолога в общеобразовательных организациях» и др.).

7. Практически во всех педагогических вузах, кроме КазНПУ им. Абая и КазГосЖенПУ, подготовку дефектологов осуществляют неспециалисты. Так, в ВКГУ им. Аманжолова, ЮКГУ и др. преподают дефектологические дисциплины преподаватели-психологи, ПГПИ – биологи и медики, КарГУ им. Букетова – медики и психологи, КГПИ, ЗКГУ и ЖГУ - педагоги общего образования и психологи и др. Как правило, эти специалисты могут донести до обучающихся лишь теоретические знания, заимствованные из зарубежных источников, однако

они не обладают реальными, практическими навыками индивидуально-дифференцированной работы в классе с детьми с ОВР, поскольку никогда с ними не работали, а знают о них лишь понаслышке.

8. Недостаточное финансирование, а соответственно и отсутствие серьезных научных исследований в области инклюзивного образования.

Для решения данных проблем необходимо:

- пересмотреть название специальности «Дефектология» и приведение ее названия в соответствии с прогрессивными тенденциями в мире «Специальное образование»

- при подготовке специалистов-дефектологов по конкретным специализациям (олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия, сурдопедагогика) учитывать потребности рынка труда конкретного региона, в котором находится ВУЗ.

- ввести в рамках специальности «Дефектология» новую специализацию «Педагог инклюзивного образования»

- создать единый Ресурсный Центр, координирующий деятельность региональных ВУЗов по подготовке специалистов-дефектологов для инклюзивного образования, на базе КазНПУ имени Абая. Имеющаяся в данном вузе учебно-материальная база и профессиональный профессорско-педагогический состав позволяют создать условия для консультирования преподавателей областных педагогических ВУЗов, разработки образовательных программ и учебно-методических пособий, учебников для ВУЗов, дошкольных и школьных организаций образования, осуществляющих специальное и инклюзивное образование, адаптации общеобразовательных программ для реализации инклюзивного образования и др.

- стимулировать разработку и издание учебно-методических пособий по проблемам инклюзивного образования для студентов педагогических ВУЗов, обучающихся по специальности «Дефектология»;

- осуществлять разработку и издание методических рекомендаций для практических работников специальных и общеобразовательных школьных и дошкольных организаций, общеобразовательных педагогов и учителей-дефектологов.

- в ВУЗах, осуществляющих подготовку специалистов-дефектологов, необходимо усилить контроль за качеством их подготовки и за тем, что ведение специальных дисциплин должно осуществляться компетентными в данной области специалистами.

- привлекать к активному участию представителей работодателей в разработке, мониторинге и периодическому рецензированию образовательных программ по специальности «Дефектология»;

- проводить работу по разработке и внедрению прогрессивных технологий и методов обучения;

- разрабатывать и внедрять современные процедуры оценки уровня профессиональных компетенций выпускников дефектологических отделений;

- осуществлять мониторинг профессиональной деятельности выпускников дефектологических отделений на основе их самоотчетов и характеристик работодателей.

Указанные мероприятия призваны служить катализатором положительных изменений в деятельности ВУЗов на всех уровнях образования, что, несомненно, повысит качество подготовки учителей-дефектологов и предоставит возможность будущим специалистам овладеть современными инновационными технологиями.

### Summary

The article describes the current approaches to teacher training, speech pathologists, which involve the creation of a fundamentally new system of organization of educational process in higher educational institutions. Trust installation of this system is to focus on the requirements of employers and the needs of the labor market, which will undoubtedly improve the quality of teacher training, speech pathologists, and provide an opportunity for future professionals to master modern innovative technologies.

**Keywords:** training, teacher-therapist, the learning process, the requirements of employers, labor market

### Аңдатпа.

Мақалада жоғары оқу орындарында оқу үрдісін ұйымдастырудың жаңа жүйесін құруды ұсынатын оқытушы-дефектологтарды дайындаудың заманауи жолдары қарастырылады. Бұл жүйенің мақсаты еңбек рыногының қажеттіліктері мен жұмыс берушінің талаптарына бағдарлану болып табылады. Әлбетте, бұл оқытушы-дефектологтарды дайындау сапасын жоғарылатады және болашақ мамандарға жаңа заманауи инновациялық технологияларды меңгеруге мүмкіндік береді.

**Кілт сөздер:** кәсіби дайындық, оқытушы-дефектолог, оқу үрдісі, жұмыс берушінің талаптары, еңбек рыногы.

УДК 376-056.26

## ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КАДРЛАРДЫ ҚАЙТА ДАЯРЛАУ ЖОЛДАРЫ

*Аумаева А.Н.* - психол.ғ.к., доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ *akbotan@mail.ru*

*Бутабаева Л.А.* – магистр, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ *butabaeva\_laura@mail.ru*

Инклюзивті білім беру мәселесі, соның ішінде инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын кадрлар мәселесі өте зекеті болып отыр. Аталған мақалада инклюзивті білім



беру жүйесін жүзеге асыратын педагогтарды қайта даярлау мәселесі, жолдары, міндеттері көрсетілген. Инклюзивті білім беру жүйесіне қажетті мамандарды қайта даярлауға арналған әдістемелік нұсқаулар, кездесетін қиыншылықтардың шешімдері келтірілген.

**Түйін сөздер:** инклюзивті білім беру, қайта даярлау, мүмкіншілігі шектеулі балалар, кіріктіру жүйесі, педагогтардың кәсіби біліктіліктері.

Мүмкіншілігі шектеулі балаларды қоғамға бейімдеу және оңалту қазіргі таңда арнайы педагогика ғылымының өзекті мәселесі болып отыр. Осы мәселені шешудің бірден-бір жолы инклюзивті білім беру болып табылады. Қазіргі заманғы зерттеулерде инклюзивті білім беру деген мүмкіншілігі шектеулі балаларды қалыпты дамып жатқан құрбыларымен бірге оқыту және тәрбиелеу үрдісі екенін көрсетеді.

Қазақстанда мүмкіншілігі шектеулі балаларды қалыпты балалармен біріктіріп оқыту тәжірибесі ендірілуі арқылы инклюзивті білім беру жүйесінің дамуына мүмкіндік туды. Мақаланың негізгі мақсаты мектеп мұғалімдерін біріктіріп оқыту (инклюзивті білім беру) жағдайында жұмыс істеуге дайындаудың негіздерін ашып көрсету болып табылады.

Мүмкіншілігі шектеулі балаларды біріктіріп оқытуды ұйымдастыру мәселесінде шешілмеген сұрақтар өте көп. Солардың бірі мүмкіншілігі шектеулі балалардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу үрдісін тиімді ұйымдастыруға қабілетті педагогтарды қайта даярлау мәселесі болып отыр. Әр баланың жеке оқу бағдарламасын қамтамасыз ету үшін педагог оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастырудың басқа да тәсілдерін меңгеруі тиіс. Оқыту үрдісінде әр оқушының білімді меңгеру мүмкіндігін, жеке және жас ерекшеліктерін ескеру педагогтың құзыреттілігіне жатады. Жүргізетін пәніне қарамастан барлық педагогтар жоғарыда аталған құзыреттілікке ие болулары тиіс, яғни оқушылар үшін маңызды және қажетті іс әрекет түрін таңдай білулері тиіс.

Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды инклюзивті оқыту қазіргі заманғы білім беру тәжірибесінің негізгі дамушы бағыттарының бірі болып табылады. Инклюзивті білім беру саясаты біздің елімізден жаңадан ендіріліп жатқан жаңа бағыт болғандықтан, осы салада жұмыс істейтін педагогтарды даярлау және қайта даярлау мәселесі өзекті болып отыр. Соның ішінде, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогтардың кәсіби біліктілігін арттыру мәселесі әлі жетік зерттелмеген. Осы аталған мәселеге байланысты инклюзивті білім беру жүйесін ұйымдастыруда кездесіп жатқан бірқатар қиыншылықтар бар. Мүмкіншілігі шектеулі балаларды қалыпты дамып жатқан балалармен біріктіріп оқытуды ұйымдастыру жағынан да, мазмұны жағынан да қиындық тудырып отырған жағдайларды атауға болады:

-инклюзивті білім беру үрдісін қадағалап отыратын нормативті база мен құжаттардың жеткіліксіздігі;

- жалпы білім беру жүйесінде дайындық алған педагогтардың және инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын мамандардың жоқтығы [1].

Осы қиындықтардың ішінде инклюзивті білім беру жүйесін жүзеге асыратын педагогтарды қайта даярлау мәселесі маңызды болып табылады. Осыған орай, біз С.И. Сабельникованың зерттеуіне сүйеніп, инклюзивті білім

беру жағдайында жалпы білім беретін педагогтарды қайта даярлау үшін қажетті бағыттарды анықтадық:

\* инклюзивті білім беру деген не екендігі туралы және оның дәстүрлі білім беруден айырмашылығы туралы түсініктері болуы тиіс;

\* инклюзивті білім беру жағдайында балалардың жас және тұлғалық дамуының ерекшеліктері мен психологиялық заңдылықтарын білуі тиіс [2].

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын педагогтарды қайта даярлаудың негізгі бағытына, дамуында ауытқушылықтары бар балалар мен жасөспірімдердің психо-физикалық дамуын ескере отырып педагогикалық үрдісті ұйымдастыру жатады. Инклюзивті оқыту формасын жүзеге асырып жатқан сынып мұғалімі, балалар педагогикасын ғана емес, сонымен қатар, арнайы педагогика, арнайы психология саласын меңгерген кәсіби маман бола білуі керек және педагогикалық үрдіс барысында жеке ықпал етуге сүйеніп, әр баланың жеке тұлғалық және психо-физикалық ерекшеліктеріне көңіл бөле отыруы керек.

Инклюзивті білім беру саясатын белсенді ендіруде педагогикалық кадрларды даярлау өзара байланысқан әр түрлі бағыттағы мәселелерді жүйелі түрде шешуді қарастырады:

- мүмкіншілігі шектеулі балаларды біріктіріп оқыту жағдайында түзету педагогикалық іс- әрекет;

- мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту үрдісінде арнайы оқыту жабдықтарын қолдану;

- біріктірілген сынып мұғалімдердің педагогикалық қолдау көрсетуі және түзету жұмысы;

- біріктірілген сыныптарда жұмыс істейтін пән мұғалімдердің санатын көтеруге бағытталған бағдарламалар құрастыру және ендіру;

- біріктірілген сыныптарда жұмыс істейтін педагогтарға арналған әдістемелік оқулықтар, нұсқаулар, оқу материалдарының жинақтарын жасау;

-мамандардың кәсіби біліктілігін және білім беру мекемелерінде инклюзивті білім беру жүйесінде түзету-педагогикалық жұмысты өз бетімен ұйымдастыра білуін арттыру;

- жаңадан бастаған педагогтарға арналған үйрету бағдарламасын құрастыру және ендіру;

Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, инклюзивті білім беру жүйесін дамыту үшін оны жүйелі, кезеңдеп жүзеге асыру қажет. Сол себепті қазіргі таңда біздің қоғамымызда инклюзивті білім беру жүйесін тиімді, жүйелі жүзеге асытарын педагогтарды қайта даярлауды дамытудың негізгі міндеттеріне мыналар жатады деп санаймыз:

- инклюзивті білім беру аясында әр түрлі деңгейдегі мамандардың ақпарат алмасуын жүзеге асыру (аталған мәселе бойынша халықаралық конференциялар, семинарлар ұйымдастыру және т.б.);

- педагогтардың кәсіби біліктіліктерін инклюзивті білім беру аясында жаңа жағдайларға бейімдеу (жеке ықпал ету қағидасын басшылыққа алу, дамуында ауытқуы бар балалардың психо-физикалық ерекшеліктерін ескеріп педагогикалық үрдісті ұйымдастыру);

- инклюзивті білім беру жүйесінің халықаралық тәжірибелерін талдау;

- инклюзивті білім беру саласында зерттеу жобаларына қолдау көрсету;
- халық арасында инклюзивті білім беру мәселесі бойынша насихат жүргізу [3].

Жалпы білім беру мекемелерінде мүмкіншілігі шектеулі балаларды біріктіріп оқыту барысында басты назар аударатын мәселе оқыту үрдісінің түзету бағыты болып табылады. Барлық білім беру салаларында қазіргі таңда түзету жұмысын ұйымдастыру қиындық тудырып отыр. Инклюзиялық білім беру жүйесін ендімей тұрғанда педагогикалық ұжым педагогикалық үрдісте түзету міндетін қарастырмаған. Соған сәйкес ешқандай құжаттар да толтырылмаған. Ал қазіргі таңда инклюзиялық білім беру жүйесін ендіру салдарынан педагогикалық үрдістің осы бөлімі қажетті болып отыр.

Инклюзиялық білім беру жүйесі іске асырылып жатқан мектептерде түзету бағытын дұрыс жоспарлап жүргізетін арнайы педагогтар жеткіліксіз. Сол себепті мүмкіншілігі шектеулі балалар оқып жатқан сыныптың мұғалімдерін қайта даярлау және түзету бағытын оңтайлы жүзеге асыратын әдістемелік нұсқаулар құрастыру осы мәселенің тиімді шешімі болып табылады.

Педагогикалық кадрлады қайта даярлау барысында оқу үрдісін қайта ұйымдастыруды жүзеге асыруға көп көңіл бөлу қажет:

- \* мүмкіншілігі шектеулі бала үшін жеке оқу траекториясын құру;
- \* балалардың қабылдау ерекшеліктерін ескере отырып жаңа материалды меңгеруіне қолайлы жағдай жасау білу;
- \* мүмкіншілігі шектеулі бала мен қалыпты балалар арасында тату қатынасты орната білу;
- \* мүмкіншілігі шектеулі баланың жақыннан даму аймағына сүйене отырып, жеке оқыту бағдарламасын құра білу;
- \* мүмкіншілігі шектеулі баланың ата-аналарымен тығыз қарым – қатынас орнатып, нәтижелі жұмыс істей білуі қажет.

Инклюзивті білім беру жүйесін тиімді жүзеге асыру үшін педагогикалық кадрларды қайта даярлау және оқыту үрдісінде түзету жұмысын дұрыс ұйымдастыруды қамтамасыз ететін оқу-әдістемелік нұсқауларды құрастыру қажет. Инклюзивті білім беру жүйесін тиімді жүзеге асыру үшін әр мұғалім түзету-педагогикалық үрдісті ұйымдастырғанда төмендегі әдістемелік нұсқауларды негізге алулары керек:

Оқытуды ұйымдастыру жағдайын таңдау. Мүмкіншілігі шектеулі баланың басты кемістігін есепке ала отырып, баланың сыныпта отыратын орнын анықтау және зейіні мен қабылдау ерекшеліктерін ескере отырып, оқу материалын жеңілдетіп, дәйекті түрде ұсыну жатады. Бірақ ұсынылатын материалдар жеңілдетілгенмен жалпы мазмұны сақталуы тиіс.

Тапсырмаларды жекелей орындау. Баланың кемістігін ескере отырып, жеке тапсырмалар ұсыну жатады. Мысалы, көру қабілеті нашар балалар үшін үлкейтілген шрифтпен жазылған кесте сөздер ұсыну, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік қоры мен түсінуінің шектеулі екенін ескере отырып, бейімделген мәтіндер ұсыну және т.б.

Жауап берудің дұрыс тәсілі мен уақытын таңдау. Баланың кемістігін басшылыққа ала отырып, сабақта жауап беру мүмкіндігінің басқа да жолдарын қарастыру жатады. Мысалы, қозғалуында қиындығы және

жазуында ерекшеліктері бар балалардан ауызша жауап алу, дыбыс айту кемістігі салдарынан сынып алдында ауызша жауап беруге ұялатын балалардан жазбаша жауап алу және т.б.

Нәтижелерді сапалы бағалау. Оқушылардың оқу іс әрекетін бағалау кезінде мүмкіншілігі шектеулі балалардың кемістіктерін ескеріп басшылыққа алу қажет. Егер берілген тапсырма бойынша көлемін бағалау керек болса, онда грамматикалық құрылымын назарға алмай, тек орындалған тапсырманың көлемін есепке алып бағалау және т.б.

Сонымен, аталған мәселенің өзекті және маңызды екені дәлелденіп отыр. Сол себепті инклюзивті білім беру жүйесінде педагогтарды қайта даярлауды зерттеу жұмыстары қолға алынуы тиіс деп айтуға болады.

1. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. *Интеграция и специальное образование: необходимость перемен // Дефектология. 2008. № 2. С. 86—93.*
2. Сабельникова С. И. *Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42—54.*
3. Хафизуллина И. Н. *Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дисс. ... канд. пед.наук: 13.00.08: защищена 22.03.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. — Астрахань, 2008.*

#### Резюме

В данной статье рассмотрены вопросы, задачи и пути реализации переподготовки кадров в системе инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, переподготовка кадров, дети с ограниченными возможностями, интеграция, профессиональные умения педагогов.

#### Summary

This article contains the issues, challenges and ways to implement retraining in the system of inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, retraining, children with disabilities,

УДК 371.21

## НОВЫЕ ТИПОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**И.А.Денисова**- к п н, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая. Г. Алматы, Республика Казахстан  
[irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

**И.П.Гурьянова**- учитель-логопед спецшколы-интерната №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Алматы. Республика Казахстан  
[irinaguryanova1@mail.ru](mailto:irinaguryanova1@mail.ru)

Постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 («Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования») в практику организаций образования нашей страны был введен очередной ГОСО - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан, - основной документ, в соответствии с которым должно обновляться содержание образования учащихся как общеобразовательных, так и Специальных (коррекционных) школ. В связи с введением нового ГОСО, Национальной Академии наук им. Ы. Алтынсарина было поручено реализовать проект «Разработка учебных программ начального уровня для обучения детей с ограниченными возможностями по учебным планам». В рамках данного Проекта в 2014 г были разработаны Типовые специальные образовательные программы для детей с тяжелыми нарушениями речи по предметам: «Коррекция недостатков речевого развития» (подготовительный-4 классы), «Коррекционная ритмика»( подготовительный-4 классы), «Ознакомление с окружающим и развитие речи» (подготовительный класс) для учащихся с казахским и русским языками обучения. В статье раскрыты приоритетные направления модернизации содержания коррекционного обучения и приоритеты, которыми руководствовались составители новых Программ при их создании.

***Ключевые слова:** Государственный стандарт образования, дети с тяжелыми нарушениями речи, Программы для детей с ТНР, результаты обучения*

Внедрение в Республике Казахстан новых образовательных стандартов является фактором гармонизации образования как базового института социализации и новых социально-экономических отношений, уже сложившихся в Республике Казахстан. Однако существует определенная категория учащихся, которые имеют особые образовательные потребности и нуждаются в создании специальных условий для получения образования. Это школьники с ограниченными возможностями развития (ОВР), обучающиеся в специальных (коррекционных) образовательных организациях.

Как показывает практика, при внедрении новых образовательных стандартов и типовых учебных планов в систему специального образования возникает противоречие между требованиями образовательных программ и возможностями детей с ОВР к их освоению. В настоящее время школы для детей с тяжелыми нарушениями речи нуждаются как в специальных образовательных программах, так и в программах коррекции и развития, которые были бы направлены на создание условий для преодоления основного дефекта и развитие личности обучающегося. Одним из главных условий «жизнеспособности» специальных образовательных программ является учет в них как индивидуально-типологических особенностей школьников с нарушениями речи, так и социокультурных факторов, влияющих на обучение и воспитание детей с особенностями в развитии. Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи – вид специальной коррекционной

организации, созданной для детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР), страдающих алалией, афазией, ринолалией, дизартрией, заиканием при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте.

Ребенок, страдающий тяжелой речевой патологией, нуждается в специальной дифференциации и индивидуализации процесса обучения и воспитания, в создании специальной коррекционной и адаптированной образовательной программы, которая будет способствовать его социально-психологической реабилитации и развитию самостоятельной деятельности, познавательной и речевой активности в среде нормально развивающихся детей.

Особые образовательные потребности учащихся с тяжелыми нарушениями речи определяют необходимость разработки содержания специальных (коррекционных) курсов, включенных в Типовой учебный план и направленных на коррекционную поддержку ребенка с речевой патологией в течение всего периода обучения. Процесс разработки и внедрения настоящих программ обусловлен двумя тенденциями, сложившимися на современном этапе развития специального образования.

Первая тенденция связана с требованием соответствия содержания образования в специальной «цензовой» школе базовому содержанию образования в общеобразовательной школе. Эта тенденция в известной мере гарантирует детям с ОВР доступ к качественному образованию, отвечающему всем современным требованиям. Иными словами, реализуя общеобязательный стандарт образования в процессе коррекционного обучения, дети с ОВР реализуют своё право на получение качественных специальных образовательных услуг. Освоение учащимися с ограниченными возможностями специальных образовательных программ при сохранении общих норм содержания образования, действующих в рамках системы среднего общего образования Республики Казахстан, гарантирует им возможность в любой момент изменить свой образовательный маршрут и перейти в «массовую» школу, сохранив сроки обучения. При этом ребенок с ОВР сохраняет за собой право обучаться по специальным образовательным программам в условиях массовой школы, что гарантировано Статьёй 19 Закона об образовании РК (2007г, с поправками от 2011г)

Вторая тенденция выражает актуальность создания условий для развития личности, необходимость учета индивидуально-типологических особенностей школьников с нарушениями речи, их склонностей, приоритетов и интересов в процессе коррекционного обучения. Эта тенденция учитывает также и социокультурные факторы, влияющие на их обучение и воспитание. Наиболее явно эту тенденцию выражают факультативные курсы и курсы по выбору.

Необходимость реализации требований нового Государственного общеобязательного стандарта образования и типовых учебных планов

обосновывает разработку нового подхода к организации педагогического процесса в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Специфической особенностью данного подхода является ряд факторов:

- учет различных стартовых возможностей усвоения базового инвариантного компонента образовательных программ детьми с тяжелыми нарушениями речи, а именно: особенностей их речевого, когнитивного, эмоционально-волевого и соматического развития;
- признание важности специальных коррекционных образовательных программ, относящихся к вариативному (коррекционному) компоненту Типового учебного плана.

Программы по коррекционным предметам и сами коррекционные занятия должны служить главным средством, главным помощником ребенку в процессе его освоения ГОСО. Реализация коррекционных программ создает для школьников с недостатками речевого развития специальные условия, соответствующие их особым образовательным потребностям. Таким образом, наиболее важным на современном этапе становится момент корреляции коррекционных и общеобразовательных программ. Необходимо конкретизировать условия, которые помогут адаптировать образовательную среду, образовательные методы, средства и содержание обучения к ограниченным возможностям и специальным потребностям детей с речевой патологией, обучающихся в специальной школе или в специальном (или даже общеобразовательном классе) по специальным типовым образовательным программам и типовым учебным планам.

Эти условия включают:

- индивидуальный подход;
- использование специальных практико-ориентированных и коррекционно-направленных технологий, методов, приемов работы (включая ассистивные ИКТ);
- вариативное (в пределах базового уровня) изменение планирования учебного материала на всех уровнях – с включением в каждый план раздела «Коммуникативно-речевое развитие»;
- адаптацию базового программного содержания учебного материала к особым образовательным потребностям школьников с ТНР, например, укрупнение или дробление дидактических единиц программы с сохранением логики темы или раздела;
- разработку специального квалиметрического механизма по оценке учебных достижений детей, например, новой оценочной шкалы для определения уровня освоения ГОСО школьником с ТНР, - с учетом их ограниченных речевых возможностей, а также составление контрольно-измерительных материалов для выявления уровня предметной подготовки обучающихся с ТНР с учетом специфики особенностей развития;

- разработку новых унифицированных способов оценки эффективности коррекционной работы, продвижения детей по пути преодоления основного биологического и сопутствующих вторичных и третичных дефектов. Это тем более важно, что балльная оценка на предметах коррекционного блока вообще не применяется, а методы стимулирования учащихся учитель-логопед обязан применять постоянно;

Коррекционный компонент образовательной программы школы для детей с тяжелыми нарушениями речи - это та ее часть, которая формируется участниками образовательного процесса, обеспечивает реализацию индивидуальных потребностей обучающихся воспитанников с нарушениями речи с учетом тяжести речевого недоразвития, особенностей их эмоционально-психического развития, интересов и склонностей. Учитывая разнородную структуру речевого дефекта, коррекционные курсы

включают индивидуальные, групповые и фронтальные формы работы с обучающимися.

Иными словами, реализация коррекционного компонента в Типовых учебных планах в условиях школы для детей с тяжелыми нарушениями речи осуществляется на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях и, кроме того, на уроках по предметам «Коррекционная ритмика» и «Ознакомление с окружающим миром». Все компоненты коррекционного блока программы ставят общую цель: преодоление недостатков речевого развития детей с ОНР и предупреждение социально-психологических деприваций. Кроме того, каждый из коррекционных предметов решает свои специфические предметные задачи. Например, на уроках Коррекционной ритмики, одновременно с дидактическими, решаются задачи оздоровления, коррекции и развития, а также задачи воспитания учащихся. Благодаря использованию специальных ритмических средств, у детей с ТНР нормализуется мышечный тонус, формируется правильная осанка, развивается умение согласовывать движения частей тела во времени и пространстве; происходит развитие тонкой моторики, ритмико-интонационной и просодической стороны речи;

В плане развития личности обеспечивается эффективное формирование умения работать в группах и в коллективе, положительная мотивация к учебно-коррекционному процессу. Логопедические занятия



по развитию речи и произношения, наряду с уроками по Ознакомлению с окружающим миром, создают условия для развития сохранных функций и коррекции нарушений речи, а именно: обеспечивают формирование, уточнение и коррекцию звукопроизношения, ускоряют развитие фонематического восприятия, звукобуквенного анализа и синтеза, стимулируют формирование, уточнение, обогащение и коррекцию словарного запаса и грамматического строя. Благодаря названным предметам, осуществляется коррекция и предупреждение стойких специфических ошибок письменной речи, формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков. А также реализуются задачи коррекции психических процессов, обеспечивающих речь: внимание, восприятие, память, воображение, пространственные представления; укрепляется и совершенствуется сенсорно-перцептивная сфера, расширяются представления об окружающем мире.

Все занятия коррекционного цикла строятся с учетом основных принципов коррекционно-развивающего обучения. Важнейшим из которых является принцип соблюдения интересов ребёнка. Этот принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка. Принцип системности обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, то есть системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

Принцип непрерывности гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению. Принцип вариативности предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Коррекционная направленность организации педагогического процесса в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи выражается также в:

- соблюдении единого речевого и орфографического режима школы;
- психолого-педагогическом сопровождении учащихся школы (обследование психологом, детским психиатром, неврологом; разработка рекомендаций, работа с детьми из группы риска, с

трудностями усвоения содержания учебных программ, индивидуальные беседы и консультации по запросу)

Результатом коррекционной работы является достижение ребенком с тяжелыми нарушениями речи планируемых результатов обучения и коррекционной работы, заложенных в программах нового поколения отдельным разделом. Впервые в Типовые программы для детей с ОВР были введены надпредметные результаты. Личностные и системно-деятельностные результаты, предусмотренные в Программах,

- обеспечивают связь между требованиями Стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения образовательной программы;

- являются содержательной и критериальной базой при разработке рабочих программ по учебным предметам, курсам, при планировании воспитательной работы в классе и школе, основой для выбора учебно-методической литературы, ориентиром при определении эффективности коррекционно-образовательного процесса, инструментом при оценке личных достижений ребенка.

Приведем примеры надпредметных (метакогнитивных) и предметных результатов, планируемых в связи с освоением программ по предмету «Коррекция недостатков речевого развития».

*Личностные результаты к окончанию специальной школы :*

У выпускника будут сформированы: основы гражданской идентичности личности в форме осознания «Я» как гражданина Казахстана, национальная, гендерная толерантность, ориентация в нравственном содержании и смысле поступков как собственных, так и окружающих людей; развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения; знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение; установка на здоровый образ жизни; чувство прекрасного и эстетические чувства на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой; эмпатия как понимание чувств других людей и сопереживание им; внутренняя позиция на уровне положительного отношения к школе.

*Системно-деятельностные результаты к окончанию специальной школы:*

Выпускник овладеет всеми типами учебных действий (на доступном для него уровне), включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение (с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития и возможностей каждого учащегося). Выпускник научится использовать (на доступном для его возможностей уровне) знаково-символические средства, в том числе

овладеет действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач (с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития и возможностей каждого учащегося).

*Предметные результаты специального обучения :*

Выпускник овладеет знаниями и умениями, предусмотренными требованиями основного базового образования на доступном для его возможностей уровне . Выпускник приобретет умение учитывать позицию собеседника (партнера), понимать тексты, использовать коммуникацию для расширения собственного понимания, организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию со взрослыми, старшими и младшими детьми и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты.

Таким образом, становится очевидным, что пакет новых Типовых специальных образовательных программ для детей с тяжелыми нарушениями речи, разработанный педагогами и учеными на базе Национальной Академии наук им. Ы. Алтынсарина, является вполне современным и, что важно, своевременным документом. Создание программ - реальный шаг государства навстречу детям с ограниченными возможностями на долгом нелегком пути их обучения, воспитания и социальной адаптации.

### **Түйін**

Мақала сөйлеулерінде ауытқуы бар балалардың бағдарламалық оқыту үрдісіне бағытталған.. Сөйлеуінде ауытқуы бар балаларға арналған бағдарламалар, оқытудың соңғы нәтижелері

**Түйінді сөздер:** мемлекеттік білім беру стандарттары, сөйлеулерінде ауытқуы бар балалар.

### **Summary**

This article describes the development of Education programs for children with hard defects of speech

**Keywords:** National curriculum, children with hard defects of speech, Education programs

**ӘБК 378.096**

## ТҰҢҒЫШ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІНДЕГІ ДЕФЕКТОЛОГИЯ МАМАНДЫҒЫНЫҢ ТАРИХИ ҚАЛЫПТАСУ ЖОЛДАРЫ

*Аутаева А.Н.*-Абай атындағы ҚазҰПУ, психол.ғ.к., доцент, [akbota-n@mail.ru](mailto:akbota-n@mail.ru) *Жұмабаева Ә.Е.* - Абай атындағы ҚазҰПУ, п.ғ.д., профессор, [aziya\\_e@mail.ru](mailto:aziya_e@mail.ru) *Бекбаева З.Н.* – Абай атындағы ҚазҰПУ, п.ғ.к., [kaznauzake@mail.ru](mailto:kaznauzake@mail.ru)

Мақалада арнайы білім беру жүйесінің маңызды бөлігі бойлып табылатын «5В010500-Дефектология» - мамандығының құрылуына тарихи шолу жасалған. Дефектология мамандығының дүниеге келуіне әлеуметтік-экономикалық жағдайлар мен еліміздегі әртүрлі ауытқулары бар балаларға деген саяси қатынастар әсер етті. 1976 жылы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде дефектология факультеті ашылды. Ол Орта Азия мен Қазақстан үшін тұңғыш жоғары білім беру ордасы еді. Осы мамандықтардың ішінде қабылданатын студенттер саны мен сапасы бойынша алғашқы орынды дефектология мамандығы иеленеді. Өйткені жыл сайын бұл мамандыққа деген мектеп бітіруші түлектердің қызығушылықтары артып келеді. Біз өз тарапымыздан мамандықтың кешегісі мен бүгінгіне көз жіберуге тырыстық. Бір ойға түйгеніміз, дефектология мамандығы күннен күнге қарқынды дамып келеді, яғни бұл біздің болашағымыздың жарқын екендігін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** мамандық, дефектология, арнайы білім беру, оқу жоспары,

«Өткенінді білмесең, тарихты таразылай алмайсың», дейді халық даналығы. Сөзімізді Елбасы Н.Назарбаевтың ілгеріде айтқан бір сөзімен жалғасақ, «Қазақ тарихында қазақ ұялатын ештеме жоқ». Ендеше, өзіміздің жарқын жадымызды өткен мен бүгіннің сабақтастығында жаңаша бір көзқарас елегінен өткізудің неше түрлі жолдарын да қарастыру міндеті алдан шығады [1].

Өткенімізге көз салмай болашағыңды бағамдау мүмкін емес. Өйткені тарих беттеріне салынған ізгі іздер арқылы бүгінгі мен болашағымыздың айқындала түсетіні белгілі. Арнайы білім беру жүйесіндегі «Дефектология» мамандығының да тарих беттеріне салған өзіндік кезеңдері бар.

Дефектология мамандығының дүниеге келуіне әлеуметтік-экономикалық жағдайлар мен еліміздегі әртүрлі ауытқулары бар балаларға деген саяси қатынастар әсер етті. Мамандықты даярлау Қазақстан үшін ХХ ғасырдың 60 жылдары Мәскеу, Ленинград, Киев, Свердловск қалаларында қолға алына бастады. Дегенмен бұл жоғары дефектологиялық білім беруде еліміздегі арнайы білім беру мектептері үшін жеткіліксіз еді.

Осы олқылықтың орнын толтыру мақсатында 1976 жылы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде дефектология факультеті ашылды. Ол Орта Азия мен Қазақстан үшін тұңғыш жоғары білім беру ордасы еді. Факультетті арнайы білім беру жүйесінде өзіндік қолтаңбасы бар, оның дамуына ерекше үлес қосып жүрген ғалым, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Намазбаева Жәмиля Ыдырысқызы басқарды.

Факультеттің ашылуына мұрындық болған сол кездегі университет ректоры, профессор Ж.Ж.Жұмабеков, оқу жұмыстары жөніндегі проректор М.Г.Арынов, ғылыми жұмыстар жөніндегі проректор Ц.Л.Фридманның еңбектерін аса құрметпен еске алуға болады. Сондай-ақ сол кездегі дефектологиялық факультеттер жүйесі Кеңестер Одағының өзінде де өте баяу өсуіне қарамастан, дефектолог-оқытушыларға деген зәрулікті қамтамасыз ету мақсатында Қазақстанда мамандықтың ашылуына сол кездегі Білім және ғылым министрі Балахметов Қожахмет Балахметұлының ерен еңбегі зор еді. Бірінші рет факультетке 50 студент (2 топ) қабылданды, оның 70 % алтын және күміс медаль иегерлері, 30% жақсы және өте жақсы баға иегерлері еді.

Мамандықтың оқу жоспары 5 жылға арналып жасалып, «Олигофренопедагогика мен логопедия» мамандықтары бойынша даярлау басталып та кетті. Бұл мамандықтардың ашылуына еліміздегі мүмкіндігі шектеулі балалардың 2/3 зияты зақымдалған балалар құрайтындығы мен арнайы мектептерге қажетті логопед мұғалімдерге деген қажеттілік себеп болды.

Факультетте «Олигофренопедагогика» кафедрасы ашылып, оған п.ғ.к. Сүлейменова Р.А. басшылық жасады. Кафедраның алғашқы қызметкерлері: м.ғ.к. А.У.Умешев; м.ғ.к. Л.И.Завалишина, К.О.Исхакова және т.б. қызмет етті. Факультет университеттің үздік педагогтарымен: Ж.Ж.Жұмабеков, К.Ш.Шүлембаев, Л.Н.Шеляховская, В.П.Бредихина, С.С.Нуркасынов және т.б. толықты.

Уақыт өте келе қоғам талаптарына орай кадр тапшылығына байланысты «Логопедия мен психопатология» кафедрасы ашылып, оны Ресейден (Иркутск қ.) келген психол.ғ.к. Р.К.Луцкина басшылық жасады.

Факультеттегі екінші кафедраның ашылуы мамандықтың одан әрі даму саясатының айқындалуына, еліміздегі дефектолог мамандықтарға деген қажеттілікті қанағаттандыруға жол ашты. Осы мақсатта

Қазақстанның шалғай аудандарынан келген студенттерге арналған сырттай бөлім бойынша жыл сайын 75 студенттен қабылданып отырды. Оқуға қабылдану талабы өте жоғары болғаны соншалық, бір орынға 4-5 талапкерден келген екен.

1981 жылы факультетте тұңғыш рет «Мектепке және мектепке дейінгі арнайы білім беру мекемелерінің мұғалімі мен логопеді» мамандығы бойынша 25 бітіруші алғашқы қарлығаштары қанат қақты. Кейінірек бұл кафедраға аға оқытушы, п.ғ.к. Қ.Қ.Өмірбекова басшылық жасады.

Жаңа мамандықтарды ашуды өмір талап етті. 1983 жылы дефектология факультеті құрамында тұңғы рет ББПӘ (ПМНО) мамандығы ашылып, оның бірінші деканы п.ғ.к., университет профессоры Момынов Пернебек Момынұлы болды.

1989 жылы Білім министрлігінің бұйрығы бойынша Ж.И.Намазбаева «Олигофренопедагогика» кафедрасының меңгерушісі, кейінірек факультет деканы бойып тағайындалды.

Бұл жылдары ғаламдық тарихи өзгерістер орын алды. «Олигофренопедагогика» кафедрасында мамандыққа қабылдаған түлектердің санының артуына байланысты, кадр саясаты да жолға қойылып, ғылым кандидаттары мен докторлары деңгейіне көтерілген, кезіндегі дефектология факультетінің үздік студенттері: Файзуллин С.Ғ., Хайрушев Е.А., Ахметова А.С., Бектаева К.Б., Адилова М.Ш., Аужанова Г.А., Аутаева А.Н., Жиенбаева Н.Б., Коржова Г.М., Сатова А.К., Сарсенбаева Л.О., Терехова И.Г., Рсалдинова А.Қ. және т.б. еңбек етті.

1994 жылы Абай атындағы ҚазПИ дефектология факультетінің атауы «"Әлеуметтік бейімделу және емдік педагогикалық коррекция - ӘБЕПК» болып өзгертілді. Білім беру мазмұнын өзгертуге дефектологиялық білімнің Жалпыға міндетті білім беру стандарты рұқсат етпеді. Дегенмен факультетке дефектолог-мұғалімдерді психология-педагогикалық даярлауға күш салу өзіндік өзгерістер жасауға мүмкіндік берді.

Одан әрі Абай атындағы ҚазПИ-дің АМУ-ге өзгеруіне байланысты факультеттер қосылып, штаттар құрамы үнемі өзгеріп отырды.

Алға қойылған мақсаттардың жемісті жетістігі ретінде Абай атындағы АМУ-де кандидаттық диссертацияларды қорғауға

мамандандырылған Кеңес («Коррекциялық психология» - 19.00.10 және «Педагогикалық психология» - 19.00.07 мамандықтары бойынша) жұмыс жасады. Кеңес төрайымы психол.ғ.д., профессор Ж.И.Намазбаева, Ғалым хатшы психол.ғ.к., доцент Адилова М.Ш. болды. Кеңестен 8 жыл ішінде 34 диссертациялар қорғалды.

Ж.И.Намазбаеваның айтуы бойынша Кеңес жұмысына академик В.И.Лубовский, профессорлар В.Г.Петрова (РФ), В.Н.Синев (Украина), М.Н.Палагина (Қырғызстан) және т.б. үлкен қолдау көрсеткен екен [2].

1999 жылы бастауыш білім беру әдістемесі және педагогика факультеті мен дефектология факультеттері бір – психология-педагогика факультеті болып бірікті. Бұған дейін кадр жинақтау мәселесі бойынша үлкен жұмыстар жүргізіліп қойған болатын. Біріктірілген факультеттің бірінші деканы профессор Р.М.Қоянбаев, көп уақыт өтпей бұл қызметті профессор Намазбаева Ж.И. атқарды, одан әрі профессор Адамбеков Қ.И., профессор Шаханова Р.А. жалғастырды. 2011 жылы кафедра басшылығы университет профессоры, п.ғ.к. Бектаева К.Б. құзырында болатын.

2011 жылы факультет басшылығына профессор С.М.Кеңесбаев келді. 2013 жылдан бастап факультет педагогика және психология институты деңгейіне көтеріліп, құрамында 4 кафедраны біріктіреді, 6 мамандық даярланады.

Осы мамандықтардың ішінде қабылданатын студенттер саны мен сапасы бойынша алғашқы орынды дефектология мамандығы иеленеді. Өйткені жыл сайын бұл мамандыққа деген мектеп бітіруші түлектердің қызығушылықтары артып келеді.

Бүгінде дефектология мамандығын даярлайтын «Арнайы педагогика» кафедрасын «Сурдопедагогика» мамандандыруының ашылуына тікелей үлес қосқан, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Аутаева Ақбота Нұрсұлтанқызы басқарады.

Еліміздегі жаһандық өзгерістер мамандықты сырт айналып өткен жоқ. Бүгінде оқытудың инновациялық технологиялары – ұлттық білім берудің бәсекелестік қабілетін арттыра алатын негізгі факторлардың бірі ретінде қаралуда. Бұл жерде жаңа бағыттың қандай ерекшеліктері бар және инновацияны қоғамның одан әрі дамуы үшін қаншалықты ауқымды деңгейде пайдалану қажет деген сұрақтар туындайды. Бұл сұрақтың жауабын Дефектология мамандығының жетістіктерінен байқауға болады:

- Абай атындағы ҚазҰПУ-де Республика бойынша дефектология мамандығы 4 мамандандыру бойынша жүзеге асырылады, олар: сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия;

- кафедра ұжымы Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2010 – 2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыруда инклюзивті білім беруде кадр даярлау саясатына белсене араласу мақсатымен университеттің педагогикалық мамандықтарына «Инклюзивті білім беру ортасы» пәні бойынша білім беруде;

- мамандық кезекті аттестация мен акредитациядан (2014ж) сәтті өтті;

- кафедрада студенттер мен оқытушылардың академиялық ұтқырлықтарын жетілдіру мақсатында халықаралық байланыстың дамуы алыс-жақын шетелдік алдыңғы қатарлы жоғары оқу орындарымен, Мария Гжегожевский атындағы Арнайы білім беру Академиясы (Польша, Варшава), Гумбольдт атындағы Германия университетімен екі жақты келісім-шарт негізінде бірлесе жүзеге асырылуда. Осы игі істер нәтижесі ретінде жыл сайын аталған университеттің профессорларды семинарлар өткізіп, Гумбольдт атындағы Германия университетінен (2014 ж) келген студенттер мен біздің студенттер арасында қоян-қолтық достық байланыс орнап, дөңгелек үстел ұйымдастырылды.

- кафедра оқытушылары «Өрлеу» біліктілік арттыру ұлттық орталығы, университет құрамында ұйымдастырылған семинарлар арқылы біліктіліктерін арттыруда. Студенттердің ғылыми жобалары халықаралық, республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциялардың жинақтарында жарық көруде. Мамандықтың материалдық базасы қазіргі талаптарға сай қамтамасыз етілген. «Дефектология» мамандығының түлектері өздерінің кәсіби қызметтерін арнайы (түзету) білім беру мекемелерінде, даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған мектепке дейінгі мекемелерде, медициналық мекемелерде, қоғамдық ұйымдарда, әлеуметтік сала мекемелерінде, сонымен қоса мүмкіндігі шектеулі балалармен үй жағдайында жеке түзету жұмыстарын жүргізіп, өзінің оқытушылық іс-әрекетін жүзеге асыруда.

- кафедрада арнайы білім беру жүйесінің беделді баспасы ретінде «Хабаршы» журналы (Арнайы педагогика сериясы) шығып отырады, бас редакторы кафедра доценті психол.ғ.к. Макина Ляззат Қайыржанқызы.



Болашақ маманның жақсы білімімен қоса, тиянақты білім алуы оқытушыға байланысты екені мәлім. Сондықтан да жастарға жол сілтейтін оқытушының бүгінгі күннің талаптарына сай болуы – басты шарт. Кафедра оқытушылары конференциялар мен семинарларға қатысып қана қоймай, сонымен қатар өздері де ұйымдастырады.

2014 жылы 10 маусымда кафедра «ҚР-да 2020 жылға дейінгі Мемлекеттік білім беруді дамытудың бағдарламасы бойынша инклюзивті білім беруде кадр даярлау мәселелері» тақырыбы бойынша он-лайн конференция ұйымдастырылды. Конференцияға дефектология мамандығын даярлайтын Қазақстанның жоғары оқу орындары мен арнайы білім беру мекемелерінің қызметкерлері қатысты.

Студенттердің тұлғалық ерекшеліктерін өзіндік жүзеге асыру үшін кафедра жанында болашақ мамандардың негізгі кәсіби қызығушылықтарын бейнелейтін келесі студенттік ғылыми кружоктар жұмыс жасайды.

Студенттердің ғылыми-зерттеушілік жұмыстары кафедраның профессорлық-оқытушылар құрамы жетекшілігімен жүзеге асырылатын дипломдық және курстық жоба аясында зерттеудің әртүрлі аспектілерін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері кафедраның отырыстарында, факультет Кеңесінде талқыланады және ғылыми басылымдарға ұсынылады. Студенттер республикалық және жергілікті жастар ұйымдарының іс-әрекеттеріне белсенді қатысады [3].

Бүгінде институтымыздың бір қанаты болып табылатын дефектология мамандығының құрылғанына 38 жылдан астам уақыт өтіпті. Бұл, әрине аз мерзім емес: оның әрбір сәті оқу, ғылым саласында ірі өзгерістер алып келгеніне тарих куә. Сөйтіп, біздің мамандықтың түбі тереңде жатқан өз тәжірибесіне сүйене отырып, өркендей беретіндігі, өзінің төл ісі – дефектолог мамандар даярлау сапасын арттыратындығына ұжымның әр мүшесінің сенімі мол.

1. Н.Ә.Назарбаев. Тарих толқынында. Атамұра, 1999
2. Ж.И.Намазбаева и др. Истоки развития психологии и дефектологии в Казахстане, Алматы, 2012
3. Аугаева А.Н., Бекбаева З.Н. Арнайы білім беру бакалаврының кәсіби құзыреттілігі жайлы. «Хабаршы» (Арнайы педагогика сериясы), Алматы, 2014 №3 (38)

## Резюме

В статье рассматриваются исторические аспекты развития дефектологического образования в Республике Казахстан, история первого в стране дефектологического факультета

**Ключевые слова:** специальность, дефектология, специальное образование, учебный план.

## Summary

The article deals with the historical aspects of the first in the Republic of Kazakhstan defectological faculty and formation history defectological education at the university.

**Keywords:** specialty, pathologist, a special education curriculum.

УДК. 378

## ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В КАЗАХСТАНЕ

*С.Ж. Сыздыкова - К п н, доцент кафедры профилактической медицины и питания с курсом спортивной медицины. АО «Медицинский университет Астана». Республика Казахстан, г. Астана syzdykova59@mail.ru*

В Республике Казахстан адаптивная физическая культура, имеет юридическое обеспечение и входит в государственную систему реабилитации инвалидов. Поэтому необходимо в системе высшего профессионального образования РК создание правовых основ для специальности «Адаптивная физическая культура», а для действующих специалистов АФК через систему института повышения квалификации компенсировать недостаток вузовской подготовки специалистов по АФК.

**Ключевые слова:** специальность «Адаптивная физическая культура», адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт, Государственный образовательный стандарт РК, институт повышения квалификации.

Признание адаптивной физической культуры в качестве профессии относится к разряду политических проблем и требует как академического оформления, так и социальных изменений со стороны законодательства, этики, морали и средств информации [1].

В настоящее время в Казахстане не разработанными до конца остаются проблемы организационных и научно-методических основ профессиональной подготовки специалистов по адаптивной физической культуре: форм получения образования, повышения квалификации и переподготовки кадров.

Специалисты по адаптивной физической культуре испытывают трудности учебно-методического характера, связанные с тем, что их профессиональное образование было направлено на работу со здоровым

контингентом населения. На республиканских и региональных курсах повышения квалификации и переподготовки кадров по физической культуре не разработаны программы по адаптивной физической культуре.

Отсутствие в Классификаторе специальностей и направлений подготовки высшего профессионального образования РК специальности «Адаптивная физическая культура» препятствует подготовке кадров по этой специальности. Востребованность кадров по развитию физической культуры лиц с ограниченными физическими возможностями с каждым годом возрастает.

По итогам 2013 года в республике насчитывается 609 тысяч людей с ограниченными возможностями, около 200 тысяч из них (45%,- это люди, имеющие показания для занятий физической культурой и спортом.

В республике развивается система паралимпийского спорта: образован национальный паралимпийский комитет, федерация инвалидного спорта, спортивные школы с отделениями паралимпийского спорта, спортивные клубы инвалидов. Наблюдается рост числа лиц ограниченными физическими возможностями, систематически занимающихся физической культурой и спортом с 16643 человек (8,3%) в 2012 году до 18200 человек (8,7%) по итогам 2013 года.

На паралимпийских играх и других международных соревнованиях сборные команды выступают в малочисленном составе и не добиваются высоких спортивных результатов. Одним из факторов, сдерживающих повышение спортивного мастерства спортсменов-паралимпийцев, является отсутствие подготовки квалифицированных тренеров в области адаптивного спорта.

Многочисленные исследования и статистические материалы Министерства здравоохранения свидетельствуют о том, что подавляющая часть населения Казахстана, особенно подрастающего поколения, имеет серьёзные отклонения в состоянии здоровья. В республике более 138.000 детей с ограниченными физическими возможностями, которым требуется физическая реабилитация средствами адаптивной физической культуры.

В специальных коррекционных организациях предмет «Адаптивная физическая культура» (АФК) имеет обязательный характер. Адаптивное физическое воспитание (АФВ) - это наиболее организованный регламентированный компонент адаптивной физической культуры, который охватывает продолжительный период жизни (дошкольный, школьный, молодёжный возраст) и является основным каналом приобщения людей с нарушениями в развитии к ценностям физической культуры. Специалисты по адаптивной физической культуре должны обеспечить эффективную работу с данной группой, с учетом особенностей основных нозологических групп: лиц с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата.

Для решения общих и специфических задач адаптивного физического воспитания учителя АФК используют государственные программы физической культуры для общеобразовательных школ, адаптируя их к разным видам коррекционных школ. В результате опроса учителей АФК выявлено, что они нуждаются в программно-нормативных документах по АФК, учебно-методических материалах по частным методикам АФК и дополнительным курсам обучения по АФК, так как курсы повышения квалификации проходят совместно с учителями физкультуры общеобразовательных школ без учёта их образовательных потребностей. Действующие специалисты не имеют специального образования, так как до настоящего времени отсутствовала профессионально-образовательная программа по АФК. Отсутствие правовых, нормативных актов в деятельности учителей и тренеров, работающих с инвалидами, создаёт трудности в их деятельности [2].

Важно подчеркнуть, обучение таких детей ведётся так же и в условиях обычного или специального класса массовой школы, в классах интегрированного обучения. Кроме уроков физической культуры учитель должен уметь проводить с такими детьми различные физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня, внеклассные и внешкольные формы работы, требующие от педагога специальной профессиональной подготовленности.

Каково состояние образовательной программы по АФК в системе высшего профессионального образования РК? На данном этапе разрабатываются организационные основы к утверждению Государственного образовательного стандарта РК по адаптивной физической культуре.

Новые поколения стандартов по специальности «Физическая культура и спорт» предусматривают специализации, дисциплины и курсы по выбору студентов, факультативы, и, наконец, тот или иной предмет может изучаться в магистратуре. Образовательная подготовка тренеров, учителей, инструкторов, спортивных психологов, менеджеров, специалистов АФК и т.д. предусмотрена в виде специализаций. Каждый вуз может выбрать в соответствии со своими возможностями одну из данных направлений.

Кроме того, считает научный исследователь А.А. Сучилин, следует учитывать региональные особенности в потребности кадров определённой специализации, а также необходимость качественного материально-технического обеспечения учебного процесса, как одного из важнейших элементов образовательной системы. Физкультурные вузы имеют возможность включать образовательные программы по тем направлениям физической культуры и спорта, которые вызывают спрос в различных регионах.

Разработана и утверждена МОН РК образовательная программа по специализации АФК. Но основная часть физкультурных факультетов

республики в том числе и Казахская академия спорта и туризма не ведет подготовку кадров по данной специализации.

В сформировавшейся системе профессионального и послевузовского образования в республике назрела острая необходимость организации курсов повышения квалификации учителей специальных школ с тщательным рассмотрением основных видов адаптивной физической культуры: адаптивного физического воспитания, адаптивного спорта, физической реабилитации, двигательной рекреации.

Перед специалистами АФК стоят сложнейшие задачи социальной адаптации личности, приобщения человека к ценностно-нормативной системе общества, воспитания психических и нравственных качеств, рациональной организации досуга, активного отдыха, общения, для этого необходимо владеть знаниями общей патологии и тератологии, методиками базовых видов спорта, основами специальной педагогики и специальной психологии [3].

В программу курсов повышения квалификации и переподготовки кадров по адаптивной физической культуре предлагаем следующие дисциплины: теория и методика адаптивной физической культуры, частные методики адаптивной физической культуры, общая патология и частная тератология, основы специальной психологии, основы специальной педагогики.

Теория и методика АФК выступает в качестве методологической основы формирования мировоззрения специалистов АФК. Целью курса «Теория и методика адаптивной физической культуры» является обоснование теоретических и методических аспектов физической культуры всех категорий инвалидов.

Задачи дисциплины:

- формировать профессиональное мировоззрение, интерес и познавательную активность к проблемам адаптивной физической культуры;
- обеспечить освоение основ фундаментальных знаний теории и методики адаптивной физической культуры, целостное осмысление профессиональной деятельности, методологических подходов, общих закономерностей адаптивной физической культуры;
- обеспечить освоение знаний, необходимых для действенной и эффективной реализации процессов комплексной реабилитации инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья и их социальной интеграции.

Частные методики адаптивной физической культуры – самостоятельная дисциплина, раскрывающая конкретное содержание и особенности реализации принципов, функций, методов, организационных форм, технологий физкультурно-оздоровительной, воспитательной, образовательной, коррекционно-компенсаторной, лечебно-профилактической, спортивной деятельности в шести нозологических

группах инвалидов: с нарушением зрения, слуха, интеллекта, поражением опорно-двигательного аппарата.

Цель курса «Частные методики адаптивной физической культуры» - ознакомление с современными технологиями и передовой практикой воспитательной, физкультурно-оздоровительной работы инвалидов разных нозологических групп. Программа данного курса включает 4 раздела:

1. Теория и методика физической культуры лиц с дефектами слуха.
2. Теория и методика физической культуры лиц с нарушениями зрения.
3. Теория и методика физической культуры лиц с нарушением интеллекта.
4. Теория и методика физической культуры лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Целью курса «Общая патология и частная тератология» является ознакомление с основами медицинских знаний общей патологии и тератологии, для грамотного построения коррекционно-развивающей программы физического воспитания в соответствии с аномалиями организма занимающихся.

Задачи курса:

- формирование знаний в области медицинских понятий о болезни;
- формирование знаний этиологии и патогенеза общей патологии;
- изучение этиологии и патогенеза травм и заболеваний различных органов и систем.

Целью курса «Основы специальной психологии» является ознакомление о своеобразии психического развития различных категорий детей и лиц, имеющих отклонения в развитии и на этой основе правильно организовать физическое воспитание занимающихся.

В число основных задач курса входят:

- раскрытие основных закономерностей и проявлений психики, присущих как нормально развивающимся, так и детям с отклонениями в развитии;
- раскрытие специфических особенностей психического развития различных категорий детей с ОВР;
- формирование научного мировоззрения студентов;

Усвоение знаний учебного курса является базой для усвоения специальной педагогики и частных методик адаптивной физической культуры. При изложении конкретных вопросов предлагается раскрытие индивидуальных проявлений, типологических и возрастных особенностей детей и лиц с отклонениями в развитии.

В программе по «Специальной психологии» нашли отражение положения о целостности и неделимости психического развития, в комплексе представлены различные типы аномального детства.

Целью курса «Основы специальной педагогики» является формирование, совершенствование профессиональной и личностной готовности к работе в качестве педагога адаптивной физкультуры всех видов специальных (коррекционных) организаций образования на

основе овладения научно-теоретическими основами процесса обучения, воспитания и коррекции аномального развития личности детей.

В зависимости от категории слушателей института повышения квалификации (ИПК) (педагоги-организаторы дошкольного физического воспитания, учителя начальной школы, учителя физической культуры специальных, общеобразовательных школ и школ-интернатов) в базовые учебные программы необходимо включать различный по объему и содержанию материал по адаптивной физической культуре. В качестве форм организации занятий необходимо использовать лекции, семинары, «круглые столы», деловые игры, учебная практика должна проводиться на базе специальных учебных заведений. К проведению учебного процесса можно привлечь ведущих специалистов республики в области дефектологии, теории и методики физической культуры, адаптивной физической культуры, опытных практических работников.

Основной проблемой в организации учебного процесса по адаптивной физической культуре со слушателями ИПК является отсутствие учебной и методической литературы, пособий, наглядной информации.

Таким образом, для оформления АФК как профессии и специальности в республике необходимы государственные меры:

1. Включение АФК в Классификатор специальностей и направлений подготовки высшего профессионального образования РК.
2. Разработка ГОСО по АФК.
3. Выделение государственных грантов на обучение по специальности АФК.
4. Через систему послевузовского образования компенсировать недостаток вузовской подготовки специалистов системы образования по АФК.

1. *Озолина Е.В., Дмитриев В.С., Рубцова Н.О. Адаптивная физическая активность как новая дисциплина в семействе спортивных наук //Теория и практика физической культуры. - 1999, № 5. - С. 21-26.*

2. *Сыздыкова С.Ж. Реализация принципа приоритетности разработки нового содержания образования в новой специализации «Адаптивная физическая культура» // Современный Олимпийский спорт и спорт для всех: Материалы VIII междуна. науч. конгр. - Алматы, 2004, Т. 1. - С. 145-147.*

3. *Шапкова Л.В., Евсеев С.П., Федорова Т.В. Адаптивная физическая культура – новая специальность для работы с инвалидами //Материалы республиканского научно-методического семинара «Физическая культура студентов: Физическое воспитание, спорт, активный досуг» - СПб, 1996.- С. 3*

ҚР жоғары профессионалдық дене шынықтыру білімі жүйесіндегі «Дене шынықтыруға бейімділік» мамандығының ашылуына құқықтық негіздер жоқ. АФК-дағы мамандарға квалификацияны жоғарылату институты жүйесі бойынша дене шынықтыруға бейімділік курсы ашып оны жетілдіру қажет.

**Түйін сөздер** : мамандық "адаптивті, адаптивті физикалық тәрбие, адаптивті спорт, РК мемлекеттік образовательный қалыбы, біліктіліктің көтермелеуінің институты дене тәрбием"

### Summary

There is no law (right) basis in the system of high physical culture education of Kazakhstan Republic for opening a specialty "Adaptive physical culture". It is necessary to work out and open courses through the institute of professional development for acting specialists of "adaptive physical culture".

**Keywords:** specialty "Adaptive Physical Culture", adaptive physical training, adaptive sport, State RK educational standard, institute of professional development

**ӘӨЖ:** 373.015.311

## АДАМЗАТ ТАРИХЫНДАҒЫ ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ КЕЗДЕГІ ЛИДЕРЛІК

А.М. Байкулова – *Абай атындағы ҚазҰПУ*  
*Қазақстан Республикасы, Алматы қ., [aigerim.baikulova@mail.ru](mailto:aigerim.baikulova@mail.ru)*

Мақалада адамзат тарихындағы және қазіргі кездегі лидерлік мәселесіне теориялық талдаулар сараланып жазылды. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау барысында «лидер», «лидерлік», «лидерлік сапа» ұғымдарының мәнін анықтау үшін шетелдік ғалымдардың пікірлеріне тоқталдық. Лидерліктің ұғымға айналуы мен анықтама берілуінде жасалған жұмыстарға талдау жасадық.

Талдау көрсеткендей, адамзат тарихындағы және қазіргі кездегі лидерлік мәселесіне деген нақты анықтаманың берілуіне ғалымдар өте үлкен назар аударады. Мақсат етіп алынған тақырып бүгінгі таңда өте өзекті әрі күрделі мәселелердің бірі екеніне назар аударуға тырыстық.

**Тірек сөздер:** лидер, лидерлік, лидерлік сапа.

Лидерлік өз табиғаты бойынша қоғамдық өмірдің әмбебап феномені болып табылады. Лидерлікті зерттеуші тарихшылар, философтар, психологтар, әлеуметтанушылар, саясаткерлер және т.б. ғалымдар тарапынан да назар аударылуда. Алайда антикалық грек философтарынан бастап, бүгінгі күнге дейін лидердің қалай болуы керектігі туралы сұрақтардың жауабы іздестірілуде.

Лидер ұғымы әлеуметтік ғылымымен қоса әртүрлі ғылым салаларының (психология, әлеуметтану, тарих, саясаттану, басқару ғылымы) құрамында қарастырылады. Лидерліктің ұғымға айналуы мен анықтама берілуінде жасалған жұмыстар да нақты мамандандырылмай



отыр. Осы жағдайдың негізінде лидерлік, лидер, қадағалаушы және шарттарды қамтыған әртүрлі феномен болуы жатады [1].

Сол себепті, адамның табиғаты мен мәні туралы, оны тану жөніндегі сұрақ философия тарихындағы барлық ілімдерде, жаратылыстану және гуманитарлық және арнайы ғылымдарда әлі күнге дейін орын алып келеді. Үлкен кеңес энциклопедиясында адам жер бетіндегі ең жоғарғы деңгейді көрсетуші, еңбек құралдарын өндіруге қабілетті, күрделі ми, сана және анық сөйлеуге ие болған қоғамдық тіршілік иесі ретінде анықталады [2]. Көптеген зерттеушілердің жалпы адам теориясын тандауға күш салуы үнемі күрделі қиындықтарға тап болуға әкелді, бұл тұрғыда арнайы ғылымдар адамды толыққандылық тұрғыда емес, оның ағзасының, санасының, мінез-құлқының өміршеңдігінің жекелек жағынан қарастырды. Әлемнің қазіргі ғылыми картинасында адам болмысының толыққандылығының маңызды белгісі әлеуметтік және мәдени-тарихи әрекеттің, рухани қарым-қатынастың жан-жақтылығымен, тереңдігімен өлшенеді. Қазіргі-ғылыми ойлар, жүйелі кешенді ыңғайлар адам туралы әр түрлі білімдерге сүйенеді, адамға әлемді иелендіруді, өзіндік шығармашылығы мен «ойлап табудың» шебері ретінде бейне туғызады.

Адам дамуының жолы өте күрделі болды. Бірақ, миллион жылдар ішінде адам өз өмір сүру барысында барлық қиындықтарды жеңді және табиғатты игеруші күш ретінде қалыптасты. Ол тек өзін ғана басқарып қоймады, сонымен қатар адамдармен әлемде тұратын адамдар жиынтығы деп түсінетін адамзаттықты басқара алды. Оның пайда болуымен қоғамдық өмір де қарқынды дами бастады, дамудың әр тарихи кезеңінде көрсеткен өзіндік ерекшеліктері болды, соның бірі өзінің белсенділігін және белгісін көрсетететін «*лидер*» атауын сақтап келді.

Бәрімізге белгілі әр заттың, құбылыстың болуы ондағы болатын және қажетті белгілер мен қарым-қатынастың бар болуымен анықталады. Адамның өмір сүруі туралы сұрақтар, оның барлық тірі ағзалардан айырмашылығы, яғни адамның өзіндік ерекшеліктері, бұрынғы ойшылдарды, философия мен ғылымның пайда болуы кезіңінен бастап туындады.

Антика философиясында әр түрлі мектептер, - деп көрсетті зерттеушілер В.П. Алексеев, А.И. Перщин [3] - адам тұлғасының ойшыл функциясына көңіл бөлді. Ойлау және рух адамды басқалардан ерекшелендіретін негізгі қасиет деп таниды. Философтар бұл мәселеге қатысып, адамның ойлау ерекшеліктері мен табиғи және қоғамдық құбылыстарды тану үрдісінің мәнін жоғары ойлы деңгейде ашуға ат салысты. Идеалистік философияда материяның рухтан басымдылығы автоматты түрде адамды барлық қалған табиғатқа ұлық туғызуға әкелді.

Философия тарихында және тарихи ғылымда адам болмысына деген әр түрлі көзқарастар туындады [3]. Мысалы, Т. Гоббс, Г. Геккель, Р. Декарт және т.б адамның басқалардан ерекшелендіретін белгілерін іздестірді. Ақыл-ой, сана және анық сөйлеу адамның мәнін құрайды, жануарлардан

айрықшаландырады. Аристотель адамды қоғамдық жануар деп анықтады. Гельвеций адамды жануар ретінде санады, бұл тұрғыда ол сыртқы көріністерімен, қолдарымен ерекшеленді және әр түрлі құралдар мен құрал-жабдықтарды қолданады. Д.Юм адамға ақыл-ойлы болмыс ретінде, яғни адам техникалық ептілікті меңгерген және жасанды ортаны құруға қабілетті деп анықтама берді. И.Кант та адамды техникалық қабілеттіліктерді меңгерген саналы жан ретінде қарастырды. В. Франклин адамды құралдарды жасаушы жануар ретінде сипаттады. Шын мәнінде, сана, анық сөйлеу және қоғамдық қатынастар сияқты мұндай белгілер тиімді адамдық белгілер болып саналады. Бірақ, бұл белгілер адам туралы негізгі болып табылмады.

Алғаш рет К.Маркс пен Ф.Энгельс [4] адамның қоғамдық дамуының заңдылығын аша отырып, адамның әлеуметтік-тарихи мәнділігіне анықтама берді, оны қоғамдық қатынастардың жиынтығы ретінде қарастырды. Адамның дамуы бүтіндей әлеуметтік заңдылықтармен, қоғамдық өндірістің дамуымен анықталады, еңбек етудің арқасында психикалық жетілуі, сананың қалыптасуы мен дамуы дәрежесіне көтеріледі, яғни адамды қоғамдық тіршілік иесіне айналдырды. Мұндай айқын белгілер адам болмысын түбегейлі анықтайды және адамның өзіндік сана-сезімін қалыптастырып, өзі де өзгеріп, дамыды. Қоғамдық өндіріс қажеттіліктерін қанағаттандыру заттарын жасай отырып, жаңа қажеттіліктерді туғызып, жетілдіріп отырды. Бұның бәрі адамның дамуы үшін өте қажетті элементтер болып табылады.

Тірі табиғаттағы адам орны туралы сұрақтарды Ю.В. Броллей, А.И. Перниц, Ю.И. Семенов [5] сынды ғалым-ойшылдар қарастырады. Бірінші рет 18 ғасырдың ортасында бұл сұрақтар ғылыми негізде қойылды, оған әсер еткен К. Линнейдің адамды жануарлар патшалығы жүйесіне енгізуі еді. 19-20 ғасырдың соңында көптеген зерттеулер адамның жануарлардан шығуы туралы ойларының дұрыстығын жаңа дәлелдер арқылы түсіндірді, адам эволюциясы жолын нақтылауға көшу керектігін толықтырды.

Адам қоғамдық еңбек әрекетіне кіре отырып табиғатты барынша меңгеру жолына түсті, оны өзгерте бастады. Сонымен қатар, еңбек әрекетін қарқынды дамыту нәтижесінде, ол түбегейлі түрде өзіне тиесілі табиғатын өзгертті. Адам өзінің функциялық құрылысын қайта құрды және ақырында, мыңдаған жылдар аясында ол жаңа типті құруға жетті, жаңа биологиялық түрге айналды, мұның бәрі еңбек құралдарын өндіруге қабілеттіліктерінің бар болуында, оларды қоршаған ортаға тиімді қолдануы барысында көрінді, ойлау, сана, анық сөйлеу, қоғамдық қатынастардың бірлігінде іске асты.

Еңбек әрекетінің туындауына байланысты адамның табиғатқа қатынасы ғана өзгеріп қойған жоқ, сонымен қатар алғашқы адами ұжым мүшелерінің арасындағы қатынас өзгерді. Бірлескен еңбек сипаты жалпы мақсатқа жету үрдісіндегі атқаратын қызметтерін бөлісу адамдарды бір топқа, ұжымға бірігу қажеттіліктерін туындатты, ал бұл біртіндеп

әлеуметтік қатынастармен рөлдерді өзара бөлісуге әкелді. Осыдан барып тұлғалық басқарушылықты қажетсінген механизмдер туындады. Сол алғашқы қауымдағы ұжымның өзінде авторитет ұстанушы адамдар көріне бастады.

Көптеген зерттеушілердің еңбектері бізге [6] рулық қоғамның әлеуметтік құрылымы туралы түсінік алуға көмектесіп, қоғамнан адамдардың бөліну критерийлерін анықтауға мүмкіндік береді. Алғашқы қауымды халық басқару ұстанымы жүрді, онда ұжымдық ерік сол ұжымдағы барлық үлкен мүшелерге тән болды. Осылайша, әрине, ерекше авторитетке жасы келген, көпті көрген тәжірибелі адамдар ие болды. Олар ұжым ішіндегі күнделікті шаруашылық, қоғамдық және идеологиялық мәселелерді қарастыра бастады. Басқару жүйесіндегі басшының үстемдік етуі, оның әрекетінің дұрыс құрылуына, шешім қабылдауына, іскерлігіне байланысты болды. Барлық адамдар оларға бағынатын болды, өз ретінде басшының тапсырмаларын орындамау, кеңестеріне құлақ аспау өте сирек кездесті /80/.

Алғашқы қауымның соңында ұжымдағы қалған мүшелерді басқарудың жаңа механизмдері пайда болды. Артық өнімнің және жеке байлықтың туындауы мүлік факторына және атадан балаға берілетін басқарушылықты сезінуге әсер етті, бұл өз кезегіндегі жаңа тұрғыдағы лидердің туындауына әкелді. Оған қоғамдық қалауға ие болғандар емес бай, бар адамдар ие болды [6].

Алғашқы тайпа құрылымын қарастыра отырып, біз тайпалық ұйымдарды бөліп алдық. Онда, тайпа бір уақытта еңбектік және жанұялық ұжымды ұстанды, ал адам өзіне тиесілі рөлді орындауда көрінді. Ол адамдар қауымына тәуелді болды. Мұндай қарым-қатынас тарихи қажеттіліктің туындау шартына байланысты болды [7]. Соңғы әлеуметтік-экономикалық формацияда класстар туындады. Онда үлкен әлеуметтік қауым әлеуметтік құрылыстың біршама жетекші звеносы болып табылады. Класстар біртекті емес, өзіндік анықталған іс-әрекетпен айналысатын өзара байланысқан күрделі топтан құралған адамдар жүйесі болып табылады.

Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік-кластық дифференциация әлеуметтік-экономикалық, мәдениеттік, мінез-құлықтық және тағы басқа сипаттағы сәйкес келетін және қоғамның әлеуметтік құрылымын көрсететін кластарға бөлуді ғана емес, ішкі кластық топтарға, сондай-ақ өзара кластық топтарға бөлуді өзіне алады [8]. Адам бұл күрделі қоғамдық құрылымда одан да күрделі адамдар арасындағы қарым-қатынасқа - өзара тұлғалық қарым-қатынас жүйесіне тап болады. Алғашқы қауымдық құрылыста, ондағы жай және оңай құралған әлеуметтік құрылымды тез қабылдап, индивид әлеуметтік рөлдерді тез әрі жеңіл игерген [9]. Бірақ, қоғамдық қатынасты дамыту адамдар арасындағы қарым-қатынасты нығайту және адамды адаммен байланыстыру мәселесі үлкен істі талап етеді, әр түрлі факторларға қатысты қоғамдағы адамдар арасында үстемдік ету және бағыну, ықпал ету жолдары туындайды. Көптеген адамдық күштердің

өзараәрекеттестігі мен шиеленісуі нәтижесі болып лидерліктің әлеуметтік-психологиялық феномені табылады. Барлық уақытта, алғашқы қауымдық қатардан қазіргі қоғамға дейін, адамдар арасында «алда» болып бөліп шыққандар болды және әлі де бөлініп шығады, оларға адам өмір сүру тарихында әр түрлі атаулар берілгені белгілі - *«шебер», «жетекші», «көсем», «қауым бастығы», «кеңесші», «лидер»,* мұндай атқа ие болғандар өз «заманында» басқаруға және ықпал етуге, тыңдата алуға, ұйымдастыруға қабілетті болуы керек болды. Зерттеулердің тарихи-философиялық компоненттері әдіснамалық негіздеріне қатысты әдебиеттерді талдай отырып, біз лидер феноменінің тарихи сипатын анықтадық. Тарихи дамудың бір кезеңінен келесі кезеңіне өтуге қатысты сол кезеңдегі тұлғалық басқарушылық механизмі біртіндеп жоғары деңгейге көтерілетіні және жаңа сипаттағы лидерлер пайда болатыныны байқалды.

Қоғамның дамуымен, ондағы өндірістік күштердің дамуына бұл өзгерістер адам өміріне, оның психикалық күйіне және мінез-құлқының өзгеруіне, өмірлік әрекетінің барлық аясында адамдармен өзара қарым-қатынасына, қоршаған ортамен қатынас жасауына қатты әсер етеді. Қазіргі философия ғылымы тұлғаның қалыптасуы мен дамуы адамның табиғатқа, ортаға және адамдармен өзарақатынасына қатысты болады деп тұжырымдайды. Адамның тұлғалық қарым-қатынасы оның қоғамдық қатынасының бейнесі болып табылады және өзінің жеке психикалық қасиеттері мен сапаларын жүзеге асыруға және дамытуға мүмкіндік береді, соның арқасында өзінің тұлғалық қалыптасуын жүзеге асырады [10].

Қазіргі жаңа қоғам жағдайында лидерлік мәселесі көптеген себептерге байланысты үлкен мәнге ие. Лидерлік ұстаныма көтерілу құндылық айырбасы механизмі бойынша жүреді. Біріншіден құндылық болып лидердің өз ұстанымы табылады. Мұндай құндылыққа ие болуға, әлбетте топтық жеке мүшелері талаптанады. Екіншіден топтағы мүшелердің кез келген әрекеті құндылық болып табылады, олар жалпы топтық нәтиже үшін қойылған мақсатқа жету үшін жұмыс атқарады. Осы орайда А.Н. Кузякин бұл жағдайда әлі іске аспаған құндылық айырбастың прогнатикалық сәті көрінеді, сен-топқа, топ-саған [11].

Топтағы лидерлік ұстаныма көтерілуі механизм зерттеуде бұл құбылыстың ішкі табиғатын – лидерлікке қозғаушы күш болатын мотивтер мен қасиеттер құрылысын білу қажетті болып табылады.

Лидерліктің ішкі табиғаты тұлғаның әлеуметтік белсенділігін анықтайды. Индивиттің табиғатын анықтау, оның қоғамдағы орнының негізгі заңдылықтары тұлғаның әлеуметтік өмірлік әрекетінің нақты тарихи жүйесінің өмірлік өнімі болып табылады. Тұлғаның әлеуметтік белсенділігін бірінші кезекте анықталған қабілеттілігінің болуымен, яғни адамның қандай да бір әрекетте жетістікке жетуімен байланыстырылады. Осындай тұлғаның жеке-типологиялық ерекшеліктері іс-әрекетті сапалы орындауына, оның жоғары деңгейге жетуіне байланысты болады. Топтағы

лидер жөнінде айта келе ғалым А.В. Батаршев [11] ең біріншіден, әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің даму деңгейін және қарым-қатынас жасауға қабілеттілігін, сондай-ақ индивидтің жаңа әлеуметтік орта шарттарына белсенділік таныту, қоршаған орта адамдарына психологиялық әсер ете білуге іскерлік және өзін көрсете білуді бөліп көрсетті. А.В. Батаршевтің пікірі бойынша әлеуметтік перцепция адамдарды қабылдай білуге, оларды түсінуге, адекватты түрде бағалауға, көңіл-күйін бірге бөлісуге іскерлік танытуында байқалады. Осының негізінде тұлғаның ұйымдастырушылық және коммуникативтік сапалары дамиды, адамдармен тиімді өзара әрекет жасауынан танылады. Бұлар лидер қасиетін құраушы маңызды мәселе болып табылады. А.В. Батаршев адамдардың жеке – психологиялық ерекшеліктерін зерттей отырып, «Қарым-қатынас жасауға қабілеттілік психодиагностикасы немесе тұлғаның ұйымдастырушылық және коммуникативтілік қасиетін қалай анықтауға болады», -деген кітабында И.В. Ромозанның зерттеуінің нәтижесін келтіреді, соған қатысты лидерлік тұлғаның мынандай қасиеттерін бөліп көрсетеді:

- «жетістікке жету» мотивациясына ие болу;
- сезгіштік, өзбеттілік, жауапкершілік;
- батылдық, адекватты өзін-өзі бағалау, өзінің адамгершілігін сезіну;
- реакциясының жылдамдылығы, жағдайды талдауға және қажетті хабарды алуға қабілеттілігі;
- жолы болмаушылыққа төзе білу қабілеттілігі, өзін ұстай білу;
- құзыреттілік;
- моральдық іркілу таптауының қалыс қалуы.

Көптеген зерттеушілердің пікірі бойынша мұндай қабілеттіліктер біршама салада лидердің жоғары жетістіктерге жетуінің алғышарттары болып табылады, алайда лидер қасиетінің нақты, толық тізімі болмайды, бірақ лидер болу - бұл деңгей жөніндегі сұрақ, ықпал ету күші болып табылады. Адам лидер рөліне лайықты ма, жоқ па, ол ең алдымен басқа адамдардың артықшылық қасиеттерін мойындауына байланысты [12].

Қазіргі болмыс жастардың бойынан инициативтілікті, дербес субъектілікті, әр түрлі қоршаған әрекеттермен өзінің қарым-қатынасын белсенді орната білуді және шығармашылық қабілетті тәрбиелеу мен дамытуды талап етеді. Көптеген жылдар бойында мұндай адами қасиеттерді дамыту міндеті міндеттер қатарынан өз орнын алмады.

Қазіргі кезде лидерлік мәселесінің өзектілігі білім саласындағы теория мен тәжірибесінде мақұлданған. Бұл мәселені шешудің маңыздылығы осы құбылыстың ерекшеліктерін зерттеп-тануда ғана емес, сонымен қатар оқушылардағы лидерлік қасиеттерін тиімді дамыту үшін арнайы педагогикалық шарттарды құрудан тұрады. Бұл өз кезегінде қоғамның өмірлік әрекетін алға жылжытуға және ондағы белсенді мүшелерді барлық әрекеттерге қатыстыруға мүмкіндік тудырды.

1. Hughes R.L., Ginnett R., Curphy G. *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*. –Boston: M.A: Irwin/McGraw-Hill. 1999. –p. 284
2. Введенский Б.А. *Большая советская энциклопедия*. Т. 47. М.: Государственное научное издательство. - с. 93.
3. Бахтин М.М. *Философия поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-85. -1986. с.80-160.*
4. Ашин Г.К. *Проблема лидерства в современной зарубежной эмпирической социологии // Вопросы философии. 1968. - № 5.*
5. Алексеев В.П., Першиц А.И. *История первобытного общества*. М.: Высшая школа, 1999. - 349 с.
6. Ашин Г.К. *Критика современных буржуазных концепций лидерства*. М.: Мысль, 1978.- 136 с.
7. Ярошевский М.Г. *Наука о поведении: русский путь*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 380 с.
8. Кон И.С. *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 1989. - С. 6.
9. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. М.: Academia, 1999. - С. 8-17.
10. Алифанов С.А. *Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. 1991. №3 с. 90-98.*
11. Батаршев А.В. *Организаторские и коммуникативные качества личности (Для деловых людей): Учеб. Пособие для студентов школы практической психологии. –Таллинн: Центр информационных и социальных технологий «Регалис»,1998. - 108 с.*
12. Аникевич А.Г. *Феномен власти: социально философский анализ: Дисс. док. фил. Наук: Социальная философия. - Красноярск, 1999. - 293 с.*

### **Резюме**

В статье проведен теоретический анализ проблемы лидерства на протяжении всей истории человечества. Далее изучены психолого-педагогические литературы, а также мнения зарубежных ученых в определении таких понятий как «лидер», «лидерство» и «лидерские качества». Мы также проанализировали работы, основанные на определении самого понятия лидерства.

На основе анализа следует отметить, что ученые все больше внимания уделяют на точное определение понятия проблемы современного лидерства на протяжении истории человечества. Следует также признать, что на сегодня данная тема является очень актуальной при изучении понятия лидерства.

**Ключевые слова:** лидер, лидерство, лидерские качества.

### **Summary**

This article deals with a theoretical analysis of the leadership problem throughout history of mankind. Further, there have been made research on psychological and pedagogical literatures including views of foreign scientists in defining such concepts as “leader”, “leadership” and “leadership skills”. We also analyzed certain works based on definition of the concept “leadership”.

It should be noted that on the basis of analysis scientists are increasingly focusing on the precise definition of a modern leadership problems in human history. It should also be recognized that nowadays the given topic is very relevant in study of the concept “leadership”.

**Keywords:** leader, leadership, leadership skills.

УДК 373.2-056.264

## **ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДАҒЫ БАЛАЛАРҒА ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ КӨМЕКТИҢ ҰЙЫМДАСТЫРЫЛУЫ**

*Г.Б.Ибатова – аға оқытушы, п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ*

*Д.Бошынбай - дефектология мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Мақалада жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардағы логопедиялық жұмыстың маңыздылығы, сөйлеу тілі бұзылысын түзету жұмысындағы педагогтардың өзара әрекеттестігі және балалардың сөйлеу тілінің ерекшелігі қарастырылған.

**Түйін сөздер:** оқыту және тәрбиелеу жүйесіндегі, психомоторлы функцияны, меңгеру қиындықтары.

Қазіргі уақытта мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу тілі бұзылысының таралуы соншалықты кең, тіпті жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардың логопедиялық пункт немесе логопедиялық топтарында жеке дыбыстарды дұрыс айтпайтын балалардың болуы жаппай сипатқа ие болған. Бұл біршама балаларды логопедиялық көмекке қамтуға мүмкіндік береді. Осындай мекемелерге баратын мектепке дейінгі жастағы балаларда сөйлеу тілі кемістігінен кездесетіндері – тұтықпа, ринолалия, дизартрия, әсіресе жиі таралғаны дыбыс айтуының бұзылуы.

Жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардағы логопедиялық жұмыстың өзектілігі ересектер тобындағы балалар арасындағы сөйлеу тілі бұзылысының бірқатар таралуымен және олардың сөйлеу тілінің мектепте оқуға дайындығының жеткіліксіздігімен шарттасады (М.А.Александровская, 1956; М.М.Алексеева, 1975; Л.И.Савка, 1987, т.б.).

Мектепке дейінгі кезеңнің аяғында балалардың психологиялық дайындық құрылымында сөйлеу тілінің мектепте оқуға дайындығын қалыптастыру керек (Л.А.Венгер, 1978, 1984).

Алты жастағы балалар арасында бірқатар таралған сөйлеу тілінің дыбыс айтуының бұзылуы мен басқа да компоненттерінің жеткіліксіз дамуы көбінесе мектепте оқуға, әсіресе сауат ашуды меңгеруде қиындықтың себебі болып келеді. Сөйлеу тілінің бұзылысы бар мектепке дейінгі ересектер тобындағы балаларды мектепте оқуға толыққанды дайындау үшін жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымның оқу-тәрбиелік үрдісіне ұйымдастырылып қосылған арнайы логопедиялық ықпал қажет.

Сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың мектепте оқуға психологиялық дайындығын қалыптастыру үшін жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдағы логопедиялық жұмыстың негізгі бағытын, тиімді және үнемді әдістер мен тәсілдерді, балаларға бағытталған түзету және алдын алу ықпалының түрін анықтау өзекті болып табылады. Сол үшін қазіргі қолданыстағы «Балбөбек», «Кәусәр бұлақ», «Қарлығаш», т.б. бағдарламалары мектепке дейінгі тәрбиелеу тәжірибесінде арнайы педагогика ықпалының бұл көріністері жеткіліксіз өңделген, сондықтан сөйлеу тілінде бұзылысы бар мектепке дейінгі 6 жастағы балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстың әдістемесі бұл балалардың сөйлеу тілінің мектепте оқуға дайындығын қалыптастыруға, жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдағы оқу-тәрбиелеу үрдісін жетілдіруге ықпалдандырады.

Жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымның оқыту және тәрбиелеу жүйесіндегі арнайы ұйымдастырылған педагогикалық жұмыс сөйлеу тілінде бұзылысы бар мектепке дейінгі 6 жастағы балалардың мектепте оқуға психологиялық дайындығы мен әлеуметтік бейімделуін қалыптастыруға маңызды шарттарды орындағанда ықпалдасады: егер бұл жұмыстың түзетуші және алдын алушы бағыты 6 жастағы балалардың сөйлеу тілін кешенді зерттеуді қарастырса; әртүрлі іс-әрекет түрінде сөйлеу тілі бұзылысының құрылымына байланысты сараланған және жеке әдіс болса; тілдік және тілдік емес үрдістерге тура және жанама әсер ету болса.

Жалпы білім беретін мекемелерде мектепке дейінгі және кіші сынып жасындағы балалардың сөйлеу тілі дамуының бұзылысын түзету мәселесі өзекті болып қалады.

Педагогтің логопедия негіздерін білу шартында мектеп пен балабақшада логопедиялық жұмыстың қажеттілігін М.Е.Хватцев көрсетті (1948, 1958, 1959, 1961). М.Е.Хватцевтің еңбегі логопедияның теориялық негізін жүйелеу, жалпы білім беретін типтегі балабақшалар шартында мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің жастық және патологиялық жетілмеуін түзету әдістемесін ғылыми тұрғыдан негіздеу болып табылады. Алайда М.Е.Хватцевтің ұсынымдарында сөйлеу тілін зерттеуге бағытталған кешенді ықпал ету қағадасы балалармен жүргізілетін логопедиялық тексеру және түзету әдістемелерінде жеткілікті түрде жүзеге аспайды.

М.Е.Хватцевпен белгіленген логопедияның бағыты ХХ ғ.30 – 50 жж. педагогикалық әдебиеттерде көрініс тапты (М.А.Александровская, 1956;



О.И.Соловьева, 1956; В.И.Городилова, В.И.Радина, 1961; А.Д.Филиппова, 1967; Н.Д.Шуравина, 1964).

Балалардың сөйлеу тіліндегі бұзылысты түзету жұмысының тиімділігін арттыру үшін логопедтің балабақшадағы өзге де қызметкерлермен өзара педагогикалық әрекеттестігі ерекше маңызға ие болады:

- Тәрбиешімен – тілдік материалды бекіту жоспарында баланың тілдік дайындық деңгейін есепке алу үшін;
- Музыкалық жетекшімен – сөйлеу тілінің екпіні мен ырғақтылығын түзету үшін;
- Психологпен – балалардың сөйлеу тілі бұзылысымен тығыз байланысты, ал кейде шарттасқан психикалық үрдістерін зерттеу және түзету үшін;
- Дене шынықтыру жаттықтырушысымен – психомоторлы функцияны зерттеу және түзету үшін.

Сөйлеу тілінің дамуында бұзылысы бар балалар сауат ашуды меңгеруге дайын емес екендігін зерттеушілер атап өткен (Н.А.Никашина, И.Н.Садовникова, т.б.). Балалардың мектепте оқуын қиындататын ересектер тобындағы балалардың ауызша сөйлеу тіліндегі бұзылыстардың бірқатар таралуы (М.А.Александровская, Е.Ф.Рау, т.б.) жалпы білім беретін мектептегі логопедиялық жұмыстың жаңа әдістерін іздеуге негіз болды. Балалардың сөйлеу тілін зерттеуге симптоматикалық әдіс жасалды және мектепке дейінгі мен кіші сынып оқушыларының сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды психологиялық-педагогикалық зерттеу негізінде жаңа жүйелік әдіс құрастырылды (Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, Л.С.Волкова, Г.А.Каше, т.б.). Осы жастағы балалардың сөйлеу тілінің бұзылысын зерттеу негізінде жалпы білім беретін орыс мектептерінің бастауыш сыныптарының мұғалімдеріне арналған логопедиялық жұмыстың жүйесі құрастырылды (Л.С. Волкова, 1964). Алайда жалпы білім беретін типтегі мектепке дейінгі қазақ тілді ұйымдардағы балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстың әдістемесі осы күнге дейін жоқ.

Осындай қиындықтар бойынша әдебиеттердің талдауы жалпы білім беретін типтегі балабақшалар жұмысы жүйесіндегі сөйлеу тілінің бұзылысын түзету мәселесі шешілмегендігін көрсетеді. Қазақ тілді мектепке дейінгі 6 жастағы балалардың сөйлеу тілінің бұзылысын кешенді психологиялық-педагогикалық тексеру әдістемесі жоқ; олардың мектепте оқуға психологиялық дайындығы зерттелмеген; жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардағы қазақ тілді балаларға түзетушілік, алдын алу логопедиялық ықпалдың бағыты құрастырылмаған; осы балалармен

жүргізілетін отбасындағы, балабақшадағы жұмыстың түрлері, әдістер мен педагогикалық шарттары анықталмаған.

Н.В.Новотворцеваның зерттеулерінде анамнез, психологиялық-педагогикалық сипаттама мен медициналық құжаттардағы мағлұматтардың талдауы бұл топтағы балалардың физикалық жағынан сау, психикалық дамуы жастық қалыпқа сәйкес дамығандығын көрсеткен. Тек санаулы балаларда ғана сөйлеу тілінің онтогенезінде дыбыстық қатардың қалыптасуында тежелулер байқалған.

Ғалымның зерттеулерінде жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардың балаларында дислалияның түрлері мен дыбыстардың түрлі фонетикалық топтарындағы дыбыс айту бұзылыстары анықталды.

Жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардың ересектер тобындағы балалардың сөйлеу тіліндегі жиі таралған бұзылыстары, сонымен қатар сөйлеу тілі бұзылысының беталысы осы типтегі мектепке дейінгі ұйымдардағы балаларды тәрбиелеу тәжірибесіне арнайы логопедиялық жұмысты қосуды негіздейді. Н.В.Новотворцеваның фонематикалық үрдістердің зерттеу нәтижелеріндегі мағлұматтары сөйлеу тілінің бұзылысы бар балаларда көбінесе талдаудың күрделі түрінде қателер болатынын көрсетті. Жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдардағы балаларға сонымен қатар, сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық құрылымының дамымауы тән. Бұл топтағы балалар әсіресе, сын есім, үстеу қолдануда, сөзөзгерту, салалас және құрмалас сөйлемдерді құрауда қателеседі. Бұл бұзылыстар терең емес, тұрақсыз және тапсырманың қиындылығына байланысты түрлі деңгейде көрініс табады.

Ғалымның таным үрдістерін зерттеулері көрсеткендей мектепке дейінгі 6 жастағы сөйлеу тілінде бұзылысы бар балаларда түс, көлем мен заттар арасындағы байланыс пен қатынасты білдіретін сөздерде кемістіктер байқалады.

Көптеген маңызды көрсеткіштер жалпы білім беретін мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиеленетін сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың мектепте оқуға дайындығының жеткіліксіз екендігін дәлелдейді.

Н.В.Новотворцева зерттеулеріне сүйеніп балалардың мектепке дайындығын сипаттайтын төрт деңгейді бөлді.

Бірінші деңгей – физикалық жағынан сау, қалыпты сөйлеу тілдік және жоғары психикалық дамумен, оқу іс-әрекетінің алғышарттары мен мектепте оқуға психикалық дайындығы жеткілікті қалыптасқан балалар. Бұл балалар әлеуметтік жағдайы жақсы, жағымды отбасылық тәрбие шартында өседі.

Екінші деңгей – физикалық жағынан сау, сөйлеу тілінің тек фонетикалық жағының бұзылысы бар, жалпы психикалық дамуы қалыпты, оқу іс-әрекеті алғашарттары мен мектепке психологиялық дайындығы жеткілікті қалыптасқан балалар. Әдетте бұл балалар әлеуметтік жағдайы жақсы, жағымды отбасылық тәрбие шартында өседі.

Үшінші деңгей – денсаулығы жақсы, сөйлеу тілінің фонетика-фонематикалық бұзылыстары және басқа да компоненттерінің және психикалық үрдістердің жоғары дамымаушылығы бар, оқу іс-әрекеті арғышарттары мен мектепке психологиялық дайындығының жеткіліксіз түрде қалыптасқан балалар. Әдетте бұл балалар жағымсыз отбасы шартында өседі.

Төртінші деңгей – соматикалық жағынан әлсіз балалар, бұл балаларда сөйлеу тілінің дыбыс айтуының бұзылысы сөйлеу тілі жүйесінің басқа да компоненттеріндегі ақаулықтармен бірігеді, байланыстырып сөйлеу тілі мен таным аяларының жеткіліксіздігі болады. Оларда оқу іс-әрекеті арғышарттары мен мектепке психологиялық дайындығы қалыптаспаған. Бұл әлеуметтік жағдайы нашар отбасындағы балалар.

Бірінші және екінші деңгейдің балалары мектепке дайындықта тәрбиелеу мен оқытудың жаңа шарттарына бейімделудің жоғары дәрежесін иемденеді. Үшінші деңгейдің балалары мектепке бейімделудің орта дәрежесін, ал төртінші деңгей балалары төменгі дәрежесін сипаттайды. Мектепке бейімделу деңгейін анықтау өлшеміне баланың сабаққа деген қатынасы, бағдарлама материалын меңгеру тиімділігі, т.б. жатады.

Көрсетілген мағлұматтар балалар бақшасында алты жастағы балалардың сөзсіз үрдістері мен сөйлеу тілінің бұзылыстарын түзетуге бағытталған мақсатты арнайы жұмыстарды өткізу, сонымен қатар сауат ашу дағдысы мен мектеп бағдарламасын меңгеру қиындықтарының алдын алу керектігін көрсетті.

*Абашыкова Ф. Сауат ашу. // Бастауыш мектеп, 2004, № 11.*

*Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ механизмов синтаксической организации высказывания. Автореф. дис. докт. псих. наук. М., 1989,*

*Ибатова Г.Б. Жалпы білім беретін балалар бақшасындағы балалардың сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағының ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы, Алматы, №1(16) 2009г., -40-44с*

*Миронова С.А. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. М., 1987г.*

*Шарапановская Н.А. «Тяжелые нарушения звукопроизносительной стороны речи учащихся младших классов ВШ», М., 1986г.*

### Резюме

В статье рассмотрены особенности развития речи детей, доказана необходимость проведения логопедической работы, а также представлены формы взаимосвязи педагогов в коррекционной работе в массовых дошкольных организациях образования

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, психомоторные функции, трудности усвоения

### Summary

The article discusses the features of the development of children's speech, the problem of the need for speech therapy and the relationship of teachers in correctional work in the mass organizations of preschool education.

**Keywords:** educational process, psychomotor function, difficulty mastering.

УДК 376: 74.3

### ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧЕНИКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ.

*Данута Аль-Хамисы, Доктор PhD Академии специальной педагогики  
имени Марии Гжегожевской . Варшава. Польша. D.alkhamisy@gmail.com*

С вступлением в Европейский Союз проблемы образования в Польше оказались в центре внимания министерства и ведомств. Образовательная политика Евросоюза носит ассоциативный характер, что означает невмешательство во внутренние дела государств-членов. При этом Евросоюз координирует те их действия, которые служат общей цели. Принимаемые директивы не всегда могут быть ассимилированы национальной системой образования, иногда требуется дополнительное время для реализации этих изменений. Можно сказать, что образование в Европейском Союзе по-прежнему сохраняет свой национальный характер. Также можно заметить очень сильные мировоззренческие изменения в направлении признания всех различий, а следовательно, и признания у людей с ограниченными возможностями тех же потребностей и потенциала, как и у всех прочих.. Всякое стремление к социальной интеграции, инклюзии и уравниванию жизненных возможностей и прав этой категории людей, хотя и набирает обороты, однако реализуется не всегда легко.

**Ключевые слова:** учащиеся с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, интегрированное обучение, образовательная политика, законодательство по образованию, индивидуальный образовательный маршрут

Основной правовой контекст, оказывающий влияние на развитие инклюзивного образования, был определен в документе ЮНЕСКО «Руководящие принципы для определения направления политики в области инклюзивного образования» (2009). Он указывает на основные проблемы, касающиеся доступности образования, права на высокое качество образования и права на уважение человеческого достоинства в процессе обучения. L. Jacson, D.I. Ryndak и F.F. Billingsley (2007, стр. 51–60) выделяют следующие черты инклюзивного образования:

1. Посещение школы рядом с домом.
2. Дети с ограниченными возможностями обучаются и воспитываются в «нормальной», т.е. общей (массовой) группе детского сада или в классе.
3. Общий базовый учебный план с высоко персонализированными индивидуальными программами для всех учащихся, а не только для детей с ограниченными возможностями.
4. Получение поддержки в общеобразовательном классе.
5. Участие в жизни местного сообщества.
6. Разрыв с фронтальным обучением, переход к открытому образованию.
7. Работа в группах разного состава.
8. Методы совместной деятельности и сотрудничества - по выбору обучающегося, например, Метод проектов.
9. Оценивание, носящее описательный характер.
10. Присутствие ещё одного взрослого, не обязательно со специальным педагогическим образованием, для практической помощи.
11. Бремя ответственности лежит на учителе, а не на специальном педагоге, что означает, что обучающиеся с ограниченными возможностями уже не будут в системе специального образования, а будут пользоваться всё более ограниченной специальной помощью.
12. Педагог сопровождения (специальный педагог) косвенно поддерживает классного учителя. Он не приписывается к определенному классу и конкретному учителю, они не являются постоянной парой. Специальная помощь- это система услуг, разработанная службой поддержки (группой психолого-педагогического сопровождения).
13. Все ученики рассматриваются в качестве сообщества, а школа - в качестве пространства для диалога.

14. Процесс образования - это синтез общего и специального образования.

15. Ограничения отдельных групп из-за уровня инвалидности.

В Польше также приняты меры для обеспечения детям и молодежи с особыми образовательными потребностями надлежащих условий для развития их образования, полноценного участия в жизни общества наравне с другими. Польша в качестве участника международного сообщества связана обязательствами вытекающими из принятых ею конвенций, пактов и деклараций. Это нашло отражение в правовом регулировании системы образования. Прежде всего, Конституция Республики Польша в статье 70 (пп 1,2 и 4) гарантирует всем право на бесплатное образование в государственных школах. Государственные органы от имени государства должны обеспечить гражданам всеобщий и равный доступ к образованию. Также идея интеграции людей с ограниченными возможностями и выравнивания образовательных возможностей находит свою правовую основу в **Законе о системе образования**, который гарантирует всем детям право на образование в соответствии со своими потребностями и возможностями. Правовые рамки для образования всех учащихся установлены Законом о системе образования от 7 сентября 1991 года. На школы накладывается обязательство обеспечить каждому ученику необходимые условия для его индивидуального развития как в семье, так и в более широком социальном окружении.

Статья 1 в подпунктах 4, 5, 5а обеспечивает:

1. возможность получить образование во всех типах школ для детей и молодежи с ограниченными возможностями в соответствии с их образовательными потребностями, индивидуальными особенностями развития и их склонностями;
2. опеку над учениками с ограниченными возможностями путём создания условий для реализации индивидуализированного образовательного процесса, форм и учебных программ, а так же ревалидационных (коррекционно-развивающих) занятий;
3. опеку над особо одаренными учениками, а именно их право на реализацию индивидуальных образовательных программ и учебных планов и окончания школы каждого вида в сокращённые сроки;
4. адаптацию содержания, методов и средств обучения к психофизическим возможностям учеников.

Статья 71 этого же Закона так же подчеркивает, что специальное образование включает в себя детей и молодёжь с ограниченными возможностями и социально дезадаптированных детей, которые требуют особой организации обучения и методов работы. Это образование может

проводиться в форме обучения в общеобразовательных школах, в интеграционных школах или классах, в школах или специальных классах и молодежных центрах социальной терапии, специальных школах и образовательных центрах для детей и молодежи, нуждающихся в особой организации обучения, специальных методиках обучения и воспитания, а так- же в центрах для детей с глубокой интеллектуальной недостаточностью и сочетанными патологиями.

Реформа системы образования способствовала образовательной интеграции. Интегрированная форма обучения, в соответствии с Законом о системе образования, является одной из четырех признанных форм обучения детей с ограниченными возможностями, наряду со специальными, общими и индивидуальными формами обучения. Закон предоставляет родителям право выбирать и определять место обучения ребенка. образование в польской системе предполагает определенные условия. Согласно Закону, число учеников в интеграционном классе не должно превышать 20 человек, включая 3-5 учеников с ограниченными возможностями. Необходимо удалить архитектурные барьеры, т. е. соответствующим образом адаптировать классные помещения к индивидуальным потребностям учеников. С классом работают по два педагога : один ведущий, второй-педагог сопровождения, как правило со специальным педагогическим образованием. Педагогический персонал должен обладать соответствующими профессиональными навыками для осуществления помощи и поддержки в процессе обучения. Соответствующим образом должны быть адаптированы учебные материалы и созданы специальные учебно-образовательные условия. Педагоги должны иметь практическую и методическую подготовку. Учителю, являющемуся классным руководителем в классе интегрированного обучения, необходимо иметь соответствующие личностные качества, и быть в состоянии разработать индивидуальные образовательные и оздоровительные программы. Школа и ,прежде всего ,учителя, должны сотрудничать со специальными учреждениями, с родителями ребенка и оказывать им поддержку.

В интегрированном обучении и инклюзивном образовании программная основа является общей как для нормально развивающихся учеников, так и для учеников с особыми образовательными потребностями (слабослышащих и неслышащих, слабовидящих и незрячих, с интеллектуальной недостаточностью лёгкой степени тяжести). Степень реализации программы должна быть приспособлена к индивидуальным потребностям и способностям ученика с особыми образовательными потребностями. Предполагается, что единая программная основа должна облегчить совместное обучение детей в условиях интеграционного класса или в массовой школе. Для учеников с интеллектуальной недостаточностью средней и тяжелой степени разработана отдельная программная основа, опираясь на которую педагоги создают индивидуальные программы обучения. Если удаётся следовать вышеназванным указаниям, то интеграция

лиц с ограниченными возможностями на уровне школьного образования становится весьма эффективной.

Актуальное Распоряжение Министра образования Польши от 23 декабря 2008 года «О программной основе воспитания и общего образования в различных типах школ» подчеркивает, что обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в средней или тяжёлой степени состоит в реализации школой интегральной функции опеки, обучения и воспитания, - с использованием специфических форм и методов, а также принципов обучения, описанных в современной социально-педагогической научной литературе. Специфика обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в средней или тяжелой степени состоит в целостном воспитании и обучении, интегрированном по сути, основанном на сенсорной интеграции в познании окружающего мира — во время всего процесса обучения. По отношению к ученикам, особенно ученикам с интеллектуальной недостаточностью в тяжёлой степени, на протяжении обучения в начальной школе, а затем в гимназии, учебные мероприятия направлены на удовлетворение их особых образовательных потребностей, в соответствии с их психофизическим потенциалом. При определении направления работы с учеником должен приниматься во внимание индивидуальный темп развития. Таким образом, в программной основе ( базовом компоненте) не выделено отдельных целей, задач и содержания обучения для очередных образовательных этапов в начальных и средних школах.

Постановление Министерства образования от 19 декабря 2001 года «Об условиях и порядке предоставления разрешения на индивидуальную программу или форму обучения, а также организацию индивидуальной программы или формы обучения» уточнено право ученика на обучение и осуществление обязательного школьного образования в иной форме, нежели классно-урочное обучение в школе. Индивидуальная программа или план обучения могут быть реализованы на каждом уровне образования и в каждом типе школы. Может охватывать один, несколько или все обязательные предметы обучения, предусмотренные школьной программой для данного класса. Оценка, классификация и продвижение ученика, реализующего индивидуальную программу обучения, проводится в порядке, установленном в отдельных положениях. За исключением учащихся I-III классов начальной школы, оценка учебных достижений детей, реализующих индивидуальные программы обучения, производится на основе квалификационного экзамена. Основной целью индивидуальной программы обучения является содействие обучающемуся в получении более широких и глубоких знаний в областях, представляющих интерес для него, и к тем областям, к которым он имеет специальную предрасположенность. Индивидуальная программа должна соответствовать его способностям, интересам и образовательным возможностям. Это индивидуальная программа составляется и осуществляется под руководством выбранного учителя. Возможны варианты, когда учитель выбирает программу из числа программ, разработанных за



пределами школы, если эта программа подходит его подопечному. В работе над индивидуальной программой обучения могут принимать участие педагоги из образовательных организаций более высокого уровня (например, преподаватели ВУЗов), а, кроме того, методической консультант, психолог, педагог и сам заинтересованный ученик.

Индивидуальный образовательный маршрут- это процесс обучения школьника с учетом его индивидуальных потребностей и возможностей, в системе, отличной от обязательного посещения общеобразовательных предметов. Ученик с индивидуальной программой обучения может выполнять в течение одного учебного года программы обучения двух или более классов, и, соответственно, быть аттестуемым в любой момент – по готовности- в течение всего учебного года. Может присутствовать на выбранных занятиях для своего класса или для более высокого класса в своей или другой школе (в том числе в школе следующего образовательного этапа) или изучать программу в целом или по частям- самостоятельно. Индивидуальный образовательный маршрут по какому-либо предмету может быть реализован в соответствии со стандартной школьной программой или индивидуальной программой обучения.

Кроме того, Постановление Министерства образования от 23 марта 2009 года «Об учебных планах в государственных школах для учеников с ограниченными возможностями» указывает на то, что, в зависимости от обстоятельств, дополнительно могут быть выделены такие коррекционные занятия, как «Исправление дефектов речи», «Развитие пространственной ориентации и способности к передвижению», «Обучение языку жестов» и другие реабилитационные занятия, вытекающие из, социо-терапевтических мероприятий, организованных для учеников с ограниченными возможностями и нарушениями в социальном функционировании. Директор также может выделить часы на дополнительные занятия с отстающими, одаренными учениками и для развития индивидуальных интересов учащихся.

В настоящее время еще одно Постановление министра образования («О детализации правил функционирования государственных психолого-педагогических консультаций»), обязывает оказывать индивидуализированную помощь детям с ограниченными возможностями и, кроме того, определяет задачи консультирования учащихся с особыми образовательными потребностями, их опекунов и учителей. В частности, изменения предусматривают сотрудничество с детскими садами, школами и другими учреждениями в разработке и реализации индивидуальных образовательно-терапевтических программ в массовых и интегрированных детских садах и школах. Задачей комиссии в психолого-педагогической консультации является принятие решения о необходимости специального обучения. Только такой документ становится основой для возможности определения ребенка в интеграционную, массовую, или специальную школу. Консультация может только предложить форму обучения, выбор всегда

осуществляют сами родители. Справка комиссии включает в себя указания по адаптации учебной программы к потребностям ребенка, определяет условия осуществления и указывает на необходимость дополнительных занятий в зависимости от существующих недостатков.

Для детей и молодёжи, имеющих справку (Заключение) о необходимости специального обучения, предусматривается система финансирования в виде дополнительных средств в зависимости от вида инвалидности, которые позволяют организовать помощь и поддержку, независимо от места обучения: общеобразовательная школа, интеграционная, специальная. Не следует путать эту справку(Заключение ПМПК) с решением об инвалидности, которое выносит специальная комиссия от органов социальной защиты и здравоохранения, по которому нет дополнительного финансирования в сфере образования.

Детские сады и школы, в которых обучаются социально дезадаптированные дети и подростки, а также ученики с ограниченными возможностями, гарантируют:

- \* осуществление рекомендаций, содержащихся в решениях Психолого-педагогических консультаций;
- \* реализацию программ обучения, воспитания и программ профилактики с учетом индивидуальных потребностей и способностей ребенка, используя соответствующие методы и формы работы;
- \* занятия ревалидационные (коррекционно-развивающие) или социально-терапевтические - в соответствии с рекомендациями, содержащимися в решении комиссии,
- \* интеграцию в социальную среду сверстников.

Действующее в настоящее время Распоряжение Министра образования «О принципах предоставления и организации психолого-педагогической поддержки в государственных детских садах, школах и центрах», вводит новую модель организации и оказания психолого-педагогической помощи, уточняет определение психолого-педагогической помощи, терминологию специальных образовательных потребностей, этапы и организацию процесса оказания помощи, определяет типы документации для учащихся с особыми образовательными потребностями, подчеркивает важность, роль и определяет работу и задачи команды специалистов, участие учителей, родителей и профессионалов в широком процессе психологической и педагогической поддержки. Точно определяет и устанавливает виды инвалидности, определяет организацию образования в детских садах, школах и общедоступных учреждениях, интеграционных специальных и различных центрах, а также изменяет максимальный возраст учащихся в специальных учреждениях, вводит обязанность подготовки индивидуальной

образовательно-терапевтической программы для учащихся с особыми образовательными потребностями в школе.

Целью данного Распоряжения является обеспечение ученикам с ограниченными возможностями, социально дезадаптированным и с риском социальной дезадаптации всестороннего ухода в специальных детских садах и общеобразовательных школах, детских садах, школах с интеграционными группами и интеграционных детских садах и школах. В документе прописана гарантия того, что организация обучения, воспитания названных категорий детей будет осуществляться с учетом их особых потребностей и психологических возможностей. Положение устанавливает, в частности, новую сферу задач педагогов и воспитателей, проводящих занятия с учащимися с ограниченными возможностями, социально дезадаптированным и с риском социальной дезадаптации в детских садах, школах общедоступных или интеграционных. Они обязаны подготовить для каждого ученика, имеющего документ о необходимости специального образования, индивидуальную образовательно-терапевтическую программу с учетом индивидуальных образовательных потребностей учеников, их интеллектуальной и физической работоспособности и с использованием индивидуальных форм и методов работы.

Новые правила не оставляют директоров и учителей без помощи. Согласно новым правилам, психолого-педагогические консультации предназначены для оказания помощи школам в организации команды сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. По инициативе Управления образования города Варшавы и Варшавского Центра образовательных и социальных инноваций, с сентября 2010 года открыты Специальные консультационные пункты (СКП). Они помогают людям, которые работают и ухаживают за детьми с особыми образовательными потребностями. Целевая аудитория этих пунктов : учителя, воспитатели, психологи, педагоги, родители / опекуны, дети и молодёжь школьного возраста. Помощь, оказываемая в пунктах, бесплатна, без учёта зонирования. СКП располагаются в выбранных центрах социотерапии и в специальных школах. Каждый пункт специализируется на определенной тематике помощи. Их основными направлениями деятельности являются: поведенческие проблемы, трудности, детей и молодёжи в социализации, неполучение обязательного школьного образования, оппозиционно-вызывающее поведение, школьные и социальные проблемы возникающие в связи с СДВГ, синдромом Аспергера, различными дисфункциями (дислексия, дискалькулия и т.д.), консультирование по вопросам психосексуального развития детей и подростков.

Только относясь к человеку с ограниченными интеллектуальными возможностями таким же образом, как и любому другому человеку, можно строить более тесные отношения, основанные на взаимном доверии и взаимном уважении. Инклюзивное образование в Польше стало реальностью,

и следует подчеркнуть его преимущества. Следует отметить, что в школах, реализующих инклюзивное образование, повысилось качество и количество предоставляемых образовательных услуг для всех учащихся. Изменилось отношение учеников, ежедневно пребывающих вместе с коллегами с ограниченными возможностями. Их постоянное присутствие в школе способствует развитию самостоятельности и облегчает старт во взрослой жизни. Также сокращаются социальные расходы (меньше учеников в специальных школах). Другие формы обучения, такие, как индивидуальное, интеграционное обучение, оказываются очень дорогостоящим. Тем не менее, важной задачей является подбор профессионалов и педагогов, готовых к работе в непростом школьном коллективе. Каждый родитель может быстро оценить, находит ли ребенок адекватную поддержку, следует помнить, что это родитель действительно много знает о своём ребенке, и следует, в первую очередь, использовать его знания.

Представленных выше документы, факты и комментарии позволяют понять инклюзивное образование как процесс совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями со своими сверстниками без инвалидности в общеобразовательной школе. Условием эффективности этого процесса является обеспечение полного ощущения принадлежности к школьному сообществу, а также организация такой психосоциальной, методической, технической поддержки, которая сможет удовлетворить их особые потребности в развитии и образовании, являющиеся следствием их индивидуального развития [J. Głodkowska, 2010, стр. 74].

Понимаемый таким образом процесс инклюзивного образования предполагает ряд мероприятий как в аспекте личности учителей, родителей, специалистов, политиков, так и в аспекте отношения к своей работе и к ученику с особыми образовательными потребностями. Они включают в себя изменения в подготовке учителей, широко понимаемой компетентности, правовых основ и необходимы для придания динамики текущему процессу. Можно предположить, что процесс инклюзивного обучения идёт от полной изоляции/исключения/выключения путем включения: от случая к случаю, в подходящих условиях, регулируемого законодательством, обеспеченной законом поддержки ученикам в развитии образовательных компетенций, и аж до отношения к процессу, как к закономерному этапу включения.

В процессе инклюзивного образования во внимание должны быть приняты также барьеры, возникающие при недостаточной компетенции педагога. Чаще всего учителями упоминаются следующие трудности : отсутствие четкого представления о детях с ОВР, необходимых специальных знаний по их обучению, отсутствие веры в возможности учащегося с инвалидностью и склонность большинства педагогов рассматривать ребенка с ОВР как представителя категории "не справившихся с требованиями", предубеждение или заблуждение о слишком высоком уровне требований в отношении возможностей учащегося с инвалидностью, а потому снижение

требований по реализации программной основы, особенно в старших классах начальной школы и в средней школе. Учителя-предметники в старших классах считают, что индивидуальная работа с учеником с ограниченными возможностями не представляется возможной в общеобразовательном классе. Кроме того, господствует мнение о завышении Министерством образования требований для учителей в связи с инклюзивным образованием, что порождает уверенность в том, что это непосильный вызов для штатных педагогов массовой школы. Недостатки в овладении стратегией специальной поддержки порождают чувство ложного сострадания по отношению к ученику и, как следствие, уменьшение требований. По словам учителей, не каждая инвалидность может быть предметом эффективной интеграции с не-инвалидами [D. Al-Khamisy, 2013]. Таким образом, анализ процесса инклюзивного образования наталкивает на многочисленные размышления, но также и на необходимость перемен в направлении начатой социальной и образовательной интеграции.

#### Библиография:

Al-Khamisy, D. Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2013.

Głodkowska, J. Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. cz. I. Warszawa: MEN. 2010.

Jacsona, L., Ryndak, D.I., Billingsley, F.F. (2007). Edukacja włączająca uczniów o umiarkowanej i znacznej niepełnosprawności. Co mówią specjaliści? Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 2(6).

UNESCO (2009). Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

#### Түйіндеме:

Мақалада Польшадағы ерекше білімді қажет ететін оқушыларға білім беру үрдісі туралы баяндалады. Автор мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзивті және интеграциялық заңдастырылған базасын, сонымен бірге оны білім тәжірибесінде жүзеге асыру тәсілдерін қарастырады.

**Түйін сөздер:** білім беруде ерекше қажеттілігі бар оқушылар, инклюзивті білім, интеграциялық оқыту, білім беру саясаты, білім беру заңдылықтары, жеке білім беру маршруты.

#### Резюме:

Статья помогает лучше представить процесс обучения школьников с особыми образовательными потребностями в Польше. Автор рассматривает законодательную

базу инклюзивного образования и интегрированного обучения детей с ОВР, а также способы её реализации в образовательной практике.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, включение, специальные школы

## II. МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

### ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

УДК 378.091

#### 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](mailto:kamila1934@mail.ru)*

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.

**Keywords:** Development indicators, early age, basic purposes of development, cognitive, motor, speech, personal and social development, parental questionnaire

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 oblast 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, hypodiagnosics 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.

In reality there are a number of reasons to reconsider and further develop this process:

- The number of children belonging to the risk group is increasing; a considerable part of these children, especially in the rural areas, drop out of sight of the medical workers and teachers and do not get registered due to a lack of highly professional specialists;
- The necessity to detect children's psychophysical disorders at an early stage countrywide, with the insufficiency of government funding, advances additional requirements for development assessment methods, such as a low cost of examination, an effective, publicly available and short-time procedure;
- A systematic and regular expertise of all children's development should be employed for the purpose of an objective estimation because children may have problems at any stage of their development;
- The PMPC Centres conduct examinations to identify some specific needs most often within the defined children's group – belonging to the risk group;
- Children's development assessment is mainly made at the level of professional opinion, little attention is paid to gathering information on children's behaviour from parents or other family members though such significant factors as parents' and other family members' direct involvement in

the multifield expertise, value of the information they possess should be used to the full.

The fundamentals of the philosophic and pedagogical anthropology which recognize the man as the highest value, the role of natural and social factors in personality formation form a methodological and theoretical basis for the study. The methodology was based on the following: the cultural-and-historic concept of mental development of a normal and abnormal child, the principles of the activity and systematic approaches by L.S.Vygotsky [3], the concept of early intervention by E.A.Strebeleva [4], R.A.Suleimenova [5], official documents of the Republic of Kazakhstan (the Law “About Education”, the Law “About Social and Medical-and-Pedagogical Correction Support for Children with Limited Abilities”), the Convention on the Rights of the Child, the Concept of Education throughout the Life.

A multilevel model of early correction assistance is being implemented in practice at the NSPCCP (Almaty). This model is intended for detection of development disorders at an early stage in the two directions: the first one – screening – is performed in obstetric institutions, children’s polyclinics and other medical care institutions, the second one – a profound assessment of psychophysical health of the children having limited abilities – is made in the Psychological, Medical and Pedagogical Centres (PMPC Centres). The techniques for screening of children from birth to 3 years of age which are aimed at detection of children who have a delayed development risk have been developed and applied. The screening process does not require sophisticated diagnostic equipment or involvement of highly professional specialists, such equipment can be used by paramedical personnel and does not take up much time for screening and processing the results. Thus, according to the author, the demand for “timely and total detection and prediction of children’s development disorders” is satisfied.

However, all the advantages of such an approach, in our opinion, do not go well with the requirement to obtain as full information as possible about young children development within a region, city or the whole country.

Firstly, detection or prediction of children’s development disorders by means of screening is not always reliable. There are facts that prove that only 30% of children with certain biological or medical risk factors (prematurity, light weight at birth) require some form of intervention. Long-duration examinations of children belonging to the risk group of psychophysical developmental disorders showed that it is the social-and-economic factors, but not biological ones, that are the most exact indicators to be used to identify future problems. Secondly, objectivity of the findings resulting from the application of screening appraisal of young children development in conditions of laboratory examination directly depends on the psychological contact established between the specialist and the child. There are some doubts if the short-term examination procedure can be observed in all cases. Thirdly, the screening appraisal can be made at best once or cannot be made at all for a

number of reasons, while even a one-time screening cannot be a representative characteristic of child's development due to rapid changes in the development process in the early age. Besides, the proposed screening tests are used to assess the development of children under 3 years of age.

The vital problem of a continuous, systematic and regular observation of development of all children in the country is unsolved so far due to a number of social and economic factors. In our opinion, meanwhile – until the problem is solved – there should be such an observation (monitoring) system in place which will help, at least partially, detect or predict children's developmental disorders. So, the children's observation system must be efficient, available, regular, systematic and finally acceptable in price.

It is therefore concluded that involvement of qualified specialists would not be rational nowadays in order to perform a continuous observation of development of children from the risk groups not only due to financial reasons but in view of the generally accepted significance of parents' participation in gathering information about their children. It is well known that both the information about the child as received from the parents and the results of the observation of their interaction have been used to create early age tests by development scales (Lincoln-Oseretsky Motor Development, the revised tables of Gesell Developmental Schedule, Bayley Scales of Infant Development, McCarthy Scales of Children's Abilities (MSCA) and others). "The babies and small children were studied in their cooperation with the parents at homes, in the process of communication with the parents of healthy children and in the research-and-consultation laboratory of the kindergarten attached to the Yale Research Institute. The recognized by the specialists value of parents' information about their children contributed to development of various monitoring systems which are based on parents' involvement in observation and appraisal of their children's development for the subsequent in-depth examination. The efficiency from using this sort of information, its decisive role at the first stage diagnostics is explained by the fact that it is parents who notes these or those disorders.

Many early detection tests relating to the development scales have been created using this principle: the Kent Infant Development (KID) Scale, Child Development Inventory (CDI), the revised Parent Questionnaire on Development, the Ages and Stages Questionnaires (ASQ), Denver Developmental Screening Test and others. Use of such tools, as their application in USA over the last decade shows, helps to a certain extent to resolve the early detection problem. Various Programmes which help unite the efforts of specialists and parents were developed as a positive alternative to the traditional models of screening. For instance, the Step-Ahead Agency in Emerald, Oregon State, USA initiated a selection and observation process with the help of parents and an in-depth study, additional in this case, with the help of specialists. This programme was implemented owing to the cooperation between the public organizations, local health offices and parents within the framework of the

governmental programme Child-Find. The Ages and Stages Questionnaires (ASQ) were used to interview the parents.

The experience of our American colleagues allows us to declare the necessity to organize similar early intervention programmes which should be initiated by the governmental bodies on the one hand and public organizations, local health and education offices on the other hand. Thus, the existing system of children selection for specialized institutions needs radical changes – not only by way of diversifying the methods and forms used to organize detection of children with limited abilities but establishing a system for appraisal and observation (monitoring) of all children in the country.

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 & The technical 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. - №6.*
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.

**Түйін сөздер** : дамудың, индикаторларының , дамудың негіздік мақсаттары, когнитивті,, сөз, жеке және әлеуметтік моторлы даму, ата-аналық сұраушы

## Резюме

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

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

УДК 376.42

## ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨЗІ-ӨЗІ БАҒАЛАУЫН ДАМУЫ

*Салтаков Досжан Тоқтарұлы - Абай атындағы ҚазҰПУ,  
Педагогика-психология институтының дефектология мамандығының 2  
курс магистранты  
(Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы) [Dos\\_89\\_89@mail.ru](mailto:Dos_89_89@mail.ru)*

Бүгінгі таңда психикалық дамуы тежелген балалардың жағдайы ғалымдарды алаңдатып отыр. Бұндай балалардың өзін-өзі бағалауы нашар дамыған. Психикалық дамуы тежелген балаларды мектепте де, үйде де үздіксіз тәрбиелеуге мүмкіндік береді. Себебі қазіргі уақытта психикалық дамуы тежелген балалардың өзін-өзі бағалауын дамыту өте маңызды.

**Кілт сөздер:** психика, өзін-өзі бағалау, енжар, ойын, жаттығу

Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев 2012 жылы халыққа Жолдауында адам капиталының саналы өсуіне жеке тоқталып кеткен болатын. Ол жолдауда мектептегі білім беру жүйесінің негізгі бағыты оқушылардың білімін көтеру және тұлғаның өзіндік сана-сезімін дамыту болып табылады деді. Мектептегі білім беру жүйесінде оқушылардың өзін-өзі бағалауын дамытып, оның болашағына жол сілтеу бүгінгі таңдағы басты мәселелердің бірі болып табылады. Себебі жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту оған білім беру мен және оны тәрбиелеумен шектелмейді. Білікті, мәдениетті, білімді еліміздің дамуына өзіндік үлесін қосатын азаматтар қалыптастыруға үлкен ықпал жасайды. Адамның тұлға болып қалыптасуына жеткіншектік жас өте маңызды кезеңдердің бірі болып табылады. Бұл жаста жеткіншектік жастағы балалар қоғамдық қарым-қатынасқа түсе бастайды. Қоғамдық қарым-қатынасқа түсу жүйесі



жеткіншектің өзін-өзі бағалауының дамуына тікелей байланысты. Осыған сәйкес өзін-өзі бағалау қабілеті де үнемі қалыптасу үстінде болады. Өзін-өзі бағалау тұлғаның өзіне тән жеке құндылығы. Яғни, өзіндік бағалау дегеніміз-тұлғаның өзін-өзі сыйлау, құрметтеу сезімінің дамуы, жеткіншектің өзіне тән жеке құндылықтарын сезініп, қабылдауы. Өзін-өзі бағалау жеткіншектердің өз ісін бағалауда маңызды орын алады. Өзін-өзі бағалаусыз тұлғаның өзі-өзі анықтай алуы мүмкін емес. Жеткіншектік жастағы балалардың өзін-өзі бағалауын елемей тастауға болмайды. Оны елемей тастай мынадай қиындықтарға әкеп соқтырады. –оқудағы психологиялық қиындықтар -жағымсыз мінез-құлықтың қалыптасуы

Өзін-өзі бағалау өзін-өзі тану сияқты жан-жақты қалыптасқан тұлғаның психологиялық деңгейін айқындайды. Өзін-өзі бағалау тұлғаның өзін-өзі тану нәтижесін бағындырады, өз-өзіне деген сенімді арттырады. Өзін-өзі бағалау –тұлғаның өзін-өзі тану сатысында атап айтқанда өзіне-өзі белгілі бір дәрежеде бағалау, қабілеті мен іскерлігін анықтауда маңызды кезең болып табылады.

Өзін-өзі бағалау – өзін-өзі тану процесінің негізі. Өзін-өзі түсінушіліктің ерекшелігін өзіне бойына сіңіретін сана-сезім бағалау функцияларына тәуелді. Өзін-өзі бағалау – жеке тұлғаның мінез-құлықты тікелей реттеуге араласуы жеке білім және автономды жеке адамның мінездемесі, онының орталық құрамдасы, тұлға қалыптастыруға белсенді қатысады. Өзін-өзі бағалау байланыстарды көп қосылған жүйелі иерархиялық ұымдасқан білім болады және әрі онының қалыптастыруына өз салымды кіргізген психологиялық дамудың басқа факторларымен қарым-қатынастары, және онының тікелей әсерімен бағыттайды.

Өзін-өзі бағалау да белгілі бір өзіне тән функциямен сана-сезімнің жеке құрамдасы ретінде түсініледі. Аталған функция тұлғаның жалпы әлеуетін бағалайды немесе оның жеке құндылықтармен байланыстырады. Бағалаудың нәтижесінде, әр тұлғада «мен» пайда болады. Көптеген зерттеушілер өзін-өзі бағалауды екі түрлі құрылымын таныстырады: когнитивті және эмоционалды. Өзін-өзі бағалау осы екі құрылымның бөлінбейтін бірлік бұл жағдайда түсініледі.

Өзін-өзі бағалау эмоционалды құрайтын «мен концепциясы» құрамдас ретінде түсіндіріледі. Бұл ретте «МЕН» тұжырымдаманы когнитивті құрамдас күшке ие болады, адам бағалау мен сезімді селқос қабылдай алмауында. Өзін-өзі бағалаумен бұл ретте біртіндеп жеке тұлғаның тұрақты қарым-қатынасы түсіндіріледі, және мінез қалыптастырады: ол құптау немесе құптамау сияқты көрінгенмен, жеке тұлғаның дәрежесін өз мәнінде анықтайды. Жалпылама өзін-өзі бағалау арқылы жеке өзін-өзі бағалау субъективтік мән береді. Өзін-өзі бағалау дамудың дәрежесі жеке

тұлғаның өзін-өзі сыйлаушылықтың сезімі, құндылықты түйсікте бейнелеп көрсету және жағымды қарым-қатынас бәрі жиналып тұлғаның «Мен концепциясына» айналады. Өзін-өзі бағалау бұл ретте жеке тұлғаға, сонымен қатар жағдайға байланысты адам жасына қарай өзгеріп отырады.

Жалпы өзін-өзі бағалауды негізінде екі негізгі ішкі себептер бар. Олар өзін сыйлаушылық және «мен» концепциясының тұрақтылығы. Өзін-өзі сыйлаушылық ең жоғарғы жағдайда көңілсіз сәт пен ең төменгі сатыдағы көңіл-күйді қажеттілікті қарама-қарсылықта сақтайды.

Өзін-өзі бағалау екі деңгейден тұрады: жеке бағалау деңгейі және жалпылама өзін-өзі бағалау деңгейі. Сонымен бірге олардың қозғалыстағы жиынтығында өзін-өзі адал бағалау, кейбір жалпылама өзін-өзі бағалаулармен жоспарланады.

Л.С. Выготский өз еңбектерінде өзінің «Менін» түсінген бала өз белсенділігін ойын және оқу кезінде еліктеп, өз ісінің әлеуметтік мәнін оның міндетін өз бетінше түсінуге ұмтылады. Бала қарым-қатынасқа түсіп, тілдесу кезінде әлеуметтік маңызды және әлеуметтік бағалы іс істеуге ұмтылуы қалыптасады. Әлеуметтік белсенділігі дамып, жеткіншектің өзін-өзі бағалауы қалыптасады. Ал, Конның айтуынша, өзін-бағалаудың дамуы жеткіншектердің шынайы болмысын ашады. Өзін-өзі шынайы бағалауға, өзін-өзі түсінуге бағыттайды. Ал Ананев өзін-өзі бағалау тек психофизикалық зат қана емес, сондай-ақ еңбекшіл, жауапты тұлғалардың қалыптасуына жол ашады деп көрсеткен. Қалыпты жеткіншектерде «өзіндік мен» қасиеті қалыптасады. Демек оның психологиясында көптеген жаңалықтар болады деген сөз. Өзінің кім екенін біліп, күшіне сеніп, өз мүмкіншілігін бағалауға пайдасын тигізеді. Үлкен болуға асығады, қымбат заттарға қызығады, еліктейді. Ал психикалық дамуы тежелген жеткіншектерде бұл жас өте көп қиындықтар кездеседі. Сондықтан осы кезеңде психикалық дамуы тежелген жеткіншектер үшін нағыз сыналатын кезең деп айтуға болады. Бұл кезеңде өзінің бойындағы психикалық жетіспеушілікті сезінеді, одан соң балада қайғы пайда болады. «Мен жаманмын», «қабілетсізбін» деген сезімде пайда болады. Жеткіншектің өзін-өзі осылай бағалауы, бұлттың күнді көлеңкелеуі сияқты жеткіншектің де болашағын көлеңкелейді. Қандай да бір іс болсын, сенімді істемейді. Ешқандай қызығушылығы жоқ деуге болады. Өзіне өзі қанағаттанбайды, сенімсіздік басым. Уақыт өте келе ол өзін іштей жей түседі. Оны ешкім қабылдамайтындай сезімде болады. Яғни, Л. Толстойдың бейнелі сөзімен сыйпаттар болсақ «жеткіншектің шөл даласы» пайда болады. Себепсіз өкпешіл, қайғысы толымсыз оны ешкім түсінбейді. Сөйтіп, қоғаммен байланысы үзіле бастайды. Тек бұндай жеткіншектерді мақтау, мадақтау әдісін пайдаланып, өзін-өзі бағалауын дамытқан жағдайда ғана ол өзіне деген сенімі, оянып, қызыға бастайды. Өзіндік мен толық қалыптаспайды. Өзінің ішкі әлемін ашу, өзін «өзіндік менін» ұғыну болып өтті, бірақ меннің не екенін әлі білмейді. Өзін ұғына алмайды, өз мақсатын түсіне

алмайды. Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту үшін алдын-ала оның психикасын, физикалық денсаулығын анықтау алу керек, одан кейін ғана педагогикалық және психикалық түзету жұмысын қолға алуға болады. Мастюкова психикалық дамудың тежелуі кезінде балада эмоциялық жетіспеушілік, зейіннің жеткіліксіздігін аса айқын аландаушылық көп кездесетінін атап кеткен. Көбінесе, мұндай жеткіншектердің ата-анасы психикалық дамудың тежелуін жеңуге немесе емдеуге ешқандай үміт жоқ деп санайды бұндай жағдайда жеткіншектің тұлғалық дамуы тоқтап, жеткіншек зиян шегеді. Бұндай жағдайлар көңіл-күйдің төмендеуі, бәсеңділік өзін-өзі төмен бағалауға алып келеді. Ал отандық ғалым Ж. Намазбаева «Дефектолог кеңесі» еңбегінде психикалық дамуы тежелген оқушыларға кеңінен тоқталып, бұндай балалардың өзін-өзі бағалауының төмен болатындығы туралы тоқталып өткен. Ұдайы сабаққа кешігу, сабаққа деген ынтасының жоқтығы, өз жасына сай келмейтін қылық таныту жайында баяндайды. Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі танып, қалыптасуына ата-анамен ұстаз тығыз байланыста жұмыс жүргізгенде ғана өзін-өзі бағалауының кең дамуына ықпал етеді. Жеткіншектердің әлеуметтік жағдайына байланысты өзін-өзі бағалауын дамытуға отбасы-қоғам-мемлекет ықпал етеді. Бұндай жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту үшін мадақтап, қолдап, сергітіп отыру керек. Сондықтан да өзіне деген сенімін дамыту маңызды. Пкд жасөспірімдерде мектепте үйрету бағдарламаларын материалды меңгеруде қиыншылық ере жүреді және түйсікпен оқуда сәтсіздіктер кездеседі. Оқу іс-әрекетін детақырыптың жасөспірімдердің санада қабылдау дамудың тетігі «сөндіруге» өзін қорғау ретінде жетістікке жетуді ұғынуға алып келеді. Өзін-өзі сөзбен бағалау пкд жасөспірімдерінде күрделірек сипатталады және көп таралмаған.

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту бүгінгі уақытта өзекті мәселе. Олардың арасында жеке сезімталдық және өзін-өзі бағалаудың өзектілігін айқындау жеткіліксіз. Өздерің туралы сауалнамаларға жауаптары мардымсыз, өзін-өзі бағалауы және «мен» бейнесі төмен деңгейде.

Өзін-өзі бағалау процесі қай жас мөлшерінде қалыпқа түсетіні туралы зерттеушілердің көзқарастары бірдей емес. Кейбір ғалымдар тұлға бес жас кезінде өзін-өзі бағалау қасиеті қалыптасады деп тұжырымдайды. «Мен» концепциясы арқылы жекелеген тұлғаларда он жеті жас яғни мектеп жасында өзін-өзі бағалауы сенімді, тұрақты түрде қалыптасады.

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту нәтижесінде кешегіні білетін, бүгінгіні түсінетін, білімді, адамдықты ту ететін иманды, отаншыл, ұлтжанды, алдына мақсат қойып, оған жететін жол таба білетін, өз елінің салтын сыйлайтын, өзін де, өзгені де, сыйлай білетін, өз бетінше жетістікке жете алатын тұлға дайындап шығаруға болады.

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб., 1998г. – 279 бет.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II. – М., 1980 275 бет.
3. Баланда Е.Я. – это все мои «Я» (о самооценке) \\ *Психологический журнал* 2000. – 4., беттер: 12-15.
4. Белобрыкина О.А. Влияние социального оружия развитие самооценки старших дошкольников \\ *Вопросы психологии – 2001.* – 4 беттер: 31-38.
5. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 бет.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – беттер: 87, 111.
7. Намазбаева. Ж.Ы«Дефектологтің кеңесі» Алматы 1980 ж
8. Теменова Қ С.Рымханова А Р. «Арнайы психология» Алматы, 2011ж.
9. Байтемірова Қ Б. Акижанова М М. Орақбаева М Қ. Нызметжанова Г.Қ. «Дефектология негіздері» Өскемен 2007ж.

#### **Резюме**

На сегодняшний день обучение, воспитание и развитие детей с задержкой психического развития представляет проблему для ученых. У детей данной категории недостаточно развита самооценка. При этом развитие самооценки у детей с задержкой психического развития является очень важным фактором .

**Ключевые слова:** психика, самооценка, игра, безучастный, упражняться

#### **Summary**

Today the situation of children with mental retardation worries scientists. They have a very poorly developed self-esteem. Because development of self-esteem of children with mental retardation is very important..

**Keywords :** mentality, self-assessment, game, indifferent, practice

УДК 376.33

### **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**Әшірбай О.** - 5B010500-Дефектология мамандығы сурдопедагогика  
бөлімінің 3 курс студенті, orazgul.ashirbay@mail.ru

Ғылыми жетекшісі: п.ғ.к., аға оқытушы **Бекбаева З.Н.**,  
kaznauzake@mail.ru

Есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтауын қалыптастыру мәселесі олардың оқуын ұйымдастыру барысындағы басты жағдай болып табылды. Себебі, есте сақтау қабілеті өзінің даму барысында сөйлеу тілімен тікелей байланыста болатын психикалық іс әрекеттің ең күрделі формаларының бірі. Оның дамуы есту қабілеті зақымдалған балаларда баяу. Адамның есте сақтау қабілеті жанама есте сақтауды

жақсарту және мнемикалық функциялардың өзге де психикалық процестермен байланыстарының өзгеру жолдары арқылы дамиды. (Л.С.Выготский, П.П.Блонский, Л.В.Занков). Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту тәжірибесі мен зерттеулері көрсеткендей, сөздік есте сақтауды қалыптастыру өзіндік ерекшелігімен сипатталады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілі дұрыс жетілмегендіктен оқушылар сөздерден тұратын білімдерді жинақтау барысында көптеген қиыншылықтарды бастан кешіретіндігі белгілі.

**Түйін сөздер:** , ес, ес процесі, сөз, сөздерді есте сақтау, мәтін, сөйлемді есте сақтау,

Қалыпты еститін бала – сөздерді өмірінің алғашқы жылында-ақ есте сақтай бастайды. Кейін сөйлеу тілін меңгеріп, жетілгеннен кейін балада сөйлеу тілін есте сақтауы қалыптаса бастайды. Бала өмірінің алғашқы жылында сөздерді есте сақтауы еріксіз, мағынаға өте кедей болып келеді. Ал мектеп жасына дейінгі кезеңде ол мағыналық арнайы оқытудың өзінде де қалыпты еститін балалармен салыстырғанда сөздік есте сақтауының тежелуі сипатқа ие болады. Ал есту қабілеті зақымдалған балада, тіпті байқалады. Естімейтін балалар алғашқы сөздерін меңгере бастаған кезде қалыпты еститін балалар грамматикалық сөйлеу тілін меңгеріп, сөздерді мағынасы бойынша тез есте сақтайды.

Есте сақтауды зерттеу мәселесі арнайы педагогика мен психологияның түрлі саласында зерттеулер жасалды: олигофренопедагогикада (А.В.Григогис, Л.В.Занков, В.И.Пинский), тифлопедагогика мен тифлопсихологияда (Л.И.Соловьев; Е.С.Нарышкина т.б.), сурдопедагогика мен сурдопсихологияда (Т.Г.Богданова, Л.В.Занков, Д.М.Маянц, Н.М.Назарова, В.Г.Петрова, Т.В.Розанова, Ж.И.Шиф, С.А.Зыков, А.Г.Зикеев). Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда сөздік есте сақтауының қалыптасу мәселесі әлі күнге дейін өзекті мәселелердің бірі болып келеді. Естімейтін балалардың сөздерді есте сақтауына олардың сөйлеу тілінің тежелуі мен өзіндік ерекшеліктері тікелей әсер етеді. Сол себепті есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту процесінде оларды ұзақ мерзімге есте сақтай білуге үйрету керек. Есте сақталатын материалдарды есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауын дамытудың маңыздылығы жайлы педагогика саласында ерте кезден қарастырылып келеді. Естімейтін балалардың танымдық мүмкіндіктеріне сүйене отырып, сөздік есте сақтауын дамыту арқылы бала өміріне жағымды әсер ете оның ойлау қабілетін жақсартуға болатындығын А.Н.Радищев, В.И.Флери, И.Я.Слезинов В.М.Логовский атап өткен болатын [1].

Е.Е.Вишневский, А.В.Назарова, А.Г.Зикеев, С.А.Зыков жұмыстарында есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік материалдарды есте сақтауының ерекшеліктері жайлы біраз мәліметтер берілген, ерікті есте сақтауын қалыптастыруда түзете-тәрбиелік жұмыстарын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсыныстар жазылған. Сонымен бірге естімейтін балалардың сөздік есте сақтауын дамытудың ерекшеліктері мен мүмкіндіктері туралы және психологиялық-педагогикалық зерттеулердің қажеттігі туралы сөз қозғалған.

А.П.Гозованың, А.И.Дьячкованың, Л.А.Новоселованың педагогикалық зерттеулері көрсеткендей, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың оқуын жақсарту, білім жеткізуде арнайы әдіс тәсілдер қолдану арқылы жүзеге асады. Білім берудің екі негізгі бағытын, яғни тікелей және жанама бағытты қолдану маңызды екенін анықтаған. Білімді жеткізудің тікелей бағытын келесі сызба арқылы көрсетуге болады: мұғалім-оқушы. Мұғалім оқушыларға есте сақтауға қажетті материалды береді, оқушылар білім мен іскерлікті меңгереді. Бұл бағыт белгілі және жеткілікті түрде өнімді болып келеді. Осыған қоса тағы да жанама бағыт бар. Білімді меңгеруде мұғалім бастапқыда аз топтағы оқушыларға немесе бір оқушыға есте сақтауға материал береді, ал кейін оқушылар немесе бір оқушы есте сақтағандарын құрдастарына жеткізеді. Жанама бағыт басқа түрдегі сызбада бейнеленген: мұғалім-оқушы-оқушы. Осы екі бағытты қолдана отырып, мұғалім оқушыларға қажетті материалдарды береді [2].

Сонымен қатар есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептерге жаңа бағдарлама бойынша естімейтін оқушылардың ақыл ойының дамуына және сөйлеу тіліне жоғары талаптар қойылады. Сондықтан есту қабілеті зақымдалғандар мектебіндегі бағдарлама тексттерімен бірізді сабақтар қатарын өткізу сияқты жұмыстарды кеңінен қолдану көзделініп отыр. Мынадай тапсырмалар маңызды болып табылады: әңгімені жеке мәні бар бөлімдерге бөлу және олардың әрқайсысы бойынша сурет салу, әңгіменің жоспарын құру; макет, негізгі кейіпкерлерін бейнелейтін түрлі фигуралар жасау, әңгімені толығымен макеттер және фигуралар арқылы драматизациялау және т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауын зерттеу әртүрлі материалдардың негізінде үш бағыт бойынша жүргізіледі:

1. Сөзді және басқа мимика-ымдық сөйлеу тілін есте сақтау;
2. Сөйлемді есте сақтау;
3. Байланысқан мәтіндерді есте сақтау.

Сөздерді есте сақтау бойынша зерттеу жұмыстары Р.Линдер, И.Вертеске жатады. Р.Линдер айтуы бойынша есту қабілеті зақымдалған балалар жазбаша түрде берілген сөздерді қалыпты еститін балаларға қарағанда жақсы есте сақтайды екен. Ал, Вертес есту қабілеті зақымдалған балалар дыбыстық көріністері бар сөздерді айтарлықтай нашар есте сақтайтынын анықтаған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтау қабілеті кең зерттелген. Л.В.Занков пен Д.М.Маянц сөздерді есте сақтауы бойынша қалыпты балалармен салыстырғанда ұқсастықтар да өзгешеліктер де бар екенін анықтаған. Зерттеу барысында есту қабілеті зақымдалған балалар қалыпты еститін балалар сияқты сөздерді мағынасы бойынша есте сақтаған [3].

Д.М.Маянц сөз жұптарын есте сақтау үшін балаларға ұсынған. Есту қабілеті зақымдалған балалармен салыстырғанда қалыпты еститін балалардың санасында тығыз бірлескен деп жазған. Сонымен қоса қалыпты еститін балалар есту қабілеті зақымдалған балаларға қарағанда

мағынасы жуық сөздерді жиі алмастыратынын анықтаған. Сөзді бір бірімен алмастыруда баланың сөйлеу тілінің және есте сақтау қабілетінің даму ерекшеліктері көрініс табады. Р.М.Боскис есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзді алмастыруларын үш негізгі топқа бөлуге болады деген: бірінші топты сыртқы келбеті бойынша ұқсас сөздерді (мысалы: қазан (ыдыс) қазан (ай атауы) құрса, екінші топты мазмұны бойынша жуық, мәндес сөздерді (мысалы: жарық,сәуле,нұр), ал үшінші топты мағыналық жағынан да сырт келбеті бойынша алмастыратын сөздер құрайды.

Осының барлығы бір түбірлі сөздер мен түрлі грамматикалық формадағы сөздер. Мұндай сөздердің алмастырылуы есту қабілеті зақымдалған балаларда өте жиі кездеседі. Осы аталған үш топ бойынша алмастырулар есту қабілеті зақымдалған балаларда ерте жатталған материалдарды байыту кезінде заңды түрде байқалады. Сөздерді сыртқы ұқсастықтары бойынша алмастыру сөздің бейнесін және оның әріптік құрамын есте сақтауда белгілі кезеңді айқындайды. Бұл кезеңде сөзді оның құрамы бойынша ежелеп айту мен әріптер және буындардың орнын алмастыру, оларды тастап кетуі байқалады. Сонымен қатар,екі сөз біреуге ұлғасатын кездері де болады. Есту қабілеті зақымдалған балалар болатын сөзді ежелеп айтуы қалыпты балалармен салыстырғанда өзгеше келеді. Естімейтін балалар алдымен дактильдеп, кейін жазып оқи бастайтындықтан, сөз олар үшін көп уақытқа дейін бүтін жүйе ретінде емес, бірнеше элементтер қатарынан тұратын күрделі құрылым ретінде болады. Естімейтін балалар тарапынан сөздің мағынасын тудырудағы қиыншылықтарды зерттеушілер бірнеше рет байқаған. Л.И.Соловьев (1940-1962) есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздік мағына әдетте нақты емес жалпылауына байланысты болатынын анықтаған. Ол бірде заттардың кең бірде аумаған қамтып, ал кейде жалпылауы бірігіп кетеді, ал кейде екеуі де байқалады екен.

Д.М.Маянц есту қабілеті зақымдалған балалардың түрлі категориядағы сөздерді есте сақтауын қалыпты балалармен салыстыра зерттеген. Зат есімді есте сақтауларындағы айырмашылықтар есту қабілеті зақымдалған балалар мен қалыпты еститін балаларда мектепте оқытудың 2-4 сыныптарында айтарлықтай қысқарғанымен, сын есімдер мен етістіктерді есте сақтауындағы айырмашылықтар тіпті жоғары сынып оқушыларында да айқын байқалған. Белгілі грамматикалық формадағы сөздерді есте сақтау есту қабілеті зақымдалған балалар үшін үлкен қиыншылық туғызады (И.М.Соловьев пен И.Е.Обозованың зерттеулері). Есту қабілеті зақымдалған 4-6 сынып оқушыларына түрлі грамматикалық формадағы сирек қолданылатын 5 етістікті есте сақтап, кейін оларды 25 етістіктің ішінен тауып көрсету ұсынылған. Егер бірінші сериядағы сөзді оның әріптік құрамына қарап тану ұсынылса, ал екінші флексиясын бөліп көрсету шешуші рольге ие болған. Ұқсас сөздердің ішінен сөздерді тану естімейтін балалар үшін өте ауыр болған. Олар қалыпты еститін балалармен салыстырғанда көптеген қателіктер жіберген. Естімейтін

балаларда сөздерді тануы жасы есейген сайын нақтылана түседі деген тұжырымға қарамастан, бұл нәтиже қалыпты еститін балалармен салыстырғанда әлдеқайда төмен болған. Екінші тапсырманы орындауы (флексиясы бойынша етістік сөздерді тануы) одан әрі төмен көрсеткіште болған. Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзді меңгеруінің ерекшеліктеріне орай, сөздерді есте сақтауында да көптеген қиыншылықтар туындаған.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда мектеп жасының аралығында сөзді есте сақтауының айқын дамуы байқалады. Ал кіші сынып оқушыларының есте сақтауының жетілуі Д.М.Маянцтың зерттеулерінде көрсетілген. Ал Т.В.Розанова есту қабілеті зақымдалған балалардың орташа және жоғарғы сынып жасы кезіндегі есте сақтауындағы өзгерістерді зерттеген. Тәжірибе жұмысы 4-10 шы естімейтін және нашар еститін оқушылармен жүргізілген. Зерттеулерге жұп бойынша оқытылатын 40 сөз берілген. Сөздер жиынтығының ішінде мағынасы бойынша топтастыруға болатын көптеген жұп сөздердің қатары болған: сатушы-касса, көлік-трактор, өсімдік-жапырақ т.б.

Тәжірибе көрсеткендей, естімейтін балаларда 4-10 сынып аралығында сөздерді есте сақтауы айтарлықтай дамып отырған. Бұл даму бірқалыпты жүріп, ал нашар еститін балаларда аналогиялық дамуы байқалған. Екі жақтың нәтижелерін салыстыруда естімейтін балалардың көрсеткіштері шамасы нәтижелері болған, бірақ аса үлкен айырмашылығы болмаған. Кей естімейтін балалар сөздерді кейбір нашар еститін балалар сияқты жақсы есте сақтаған.

Қалыпты еститіндермен салыстырғанда естімейтін балалардың мұндай төмен нәтижесін қандай себеппен түсіндіруге болады? Назар аудармасқа болмайтын бірінші жайт, естімейтін балалар сөздерді айтқанда кей сөздерінің қатарының буындық құрамын жеп (жұтып) ежелеп айтқан. Бұл жағдай естімейтін балалардың 10-15% (пайыз) кездескен. Бірақ ежелеп айтушылар қатары көп болғанымен, мұнда сөздің әріптік құрамын есте сақтау естімейтін балалар үшін аса ауыр екендігі белгілі болды. Бірінші жағдай, жеке әріптерді алмастыру немесе тастап кетумен байланысты болған. Мұндай сөздерді сыртқы келбеті бойынша алмастыруларды И.М.Соловьев пен Ж.И.Шиф атап өткен. Сонымен қатар үшінші типте балалар не жалғаулықтарды дұрыс жалғамаса немесе басқа септіктегі жалғаулықтарды дұрыс жалғамаған болып келеді.

Сонымен қатар есту қабілеті зақымдалған балаларда жекеше сөздерді көпше түрге немесе керісін айналдырулары жиі кездесетінін айтып өту керек. Ал басқа алмастырулар байқалмаған, сонымен есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздерді бұрмалаулары балалардың ерекшеліктеріне сәйкес болады. Бастауыш сынып оқушыларында айқын байқалатын сөздің әріптік құрамын бұрмалаулары балалар тарапынан сөздің құрамын есте сақтауына және сөздегі әріптер кезектілігін фиксациялауға әсер етіп, үлкен күш жұмсауды талап еткен. Сондықтан



оларға ұсынылған материал қалыпты еститін балаларға қарағанда көлемі бойынша үлкен болған. Себебі, егер сөз есте сақтау үшін бір элемент кезектілігі ретінде қабылданғандықтан, онда есте сақталатын элементтердің саны да көбейтіліп берілген.

Есте сақталатын жалпы материалдың негізі оны құрайтын элементтеріне тікелей тәуелді екендігін зерттеушілер жайт есте сақтау мәселесінде айтып өткен. Сонымен қатар сөздің буындық құрамын есте сақтаудағы қиыншылықтар есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзді есте сақтауының нашарлығының жалғыз себебі ғана болмаған. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың мәтінді есте сақтау ерекшеліктерін Д.М.Маянц, Т.В.Розанова, И.М.Соловьев зерттеген. Олардың зерттеулері бойынша есту қабілеті зақымдалған оқушыларда мәтінді толық және нақты есте сақтау сияқты көрсеткіштері қалыпты еститін балалармен салыстырғанда төмен болған. Д.М.Маянц фразаларды есте сақтаудың және еске түсірудің ерекшеліктерін бірнеше қатарға бөліп көрсеткен. Есту қабілеті зақымдалған балалар мәтінді сөзбе-сөз еске түсіруге талпынған, сонымен қатар қзаұ уақыт мәтінді еске түсірген [4].

Мәтінмен жұмыс кезінде қалыпты еститін балаларға ұсыну кезінде олар әңгімені талқылап, өз ойларын еркін жеткізе білген. Есту қабілеті зақымдалған балалар мәтінді тура жазылған күйінде айтуға тырысқанымен, олар көп жағдайда сөдерді алмастырып, ұмытып кетіп отырған. Қалыпты еститін балалар өз ойын жеткізу үшін мүлде басқа сөздерді қолданса, есту қабілеті зақымдалған балалар әңгіменің мазмұнына кіретін сөздерді алып, кейде олардың жақын мағынасын іздеуге тырысып, тіпті әңгіменің немесе фразаның мағынасын бұрмалап отырған. «Әдетте есту қабілеті зақымдалған балалар белгілі сөздер тобынан белгілі бір сөзді алып, оны сәйкес мағынада қолдана алмайды» - дейді Д.М.Маянц.

Д.М.Маянц баланың есте сақтау қабілетін жақсартуда оның сөйлеу тілінің және ойлауын дамытудың өзара байланысы жайлы болжам жасаған. Көптеген авторлар есту қабілеті зақымдалған оқушыларда сөйлемнің грамматикалық құрылымын меңгеруде байқалған елеулі қиындықтарына көп көңіл бөлген. Грамматикалық құрылымды меңгеру деңгейі мәтінді есте сақтаудың жетістігі мен сапасына әсер ететіндігі дәлелденді.

Мәтінді жеткізу формасы және оны түсіну арасындағы байланыстарды И.А.Головчиц, В.В. Егорованың зерттеулерінде көрсетілген. Зерттеуде әдеби шығармадағы кейіпкерлерді есте сақтау ерекшеліктері, сонымен қатар жағымды кейіпкерлердің адамгершілік жақтарын есту қабілеті зақымдалған оқушылардың түсіну, мәтінді түсінуі қарастырылады.

А.Ф.Понгильская мәтінді түсінуге әсер ететін факторларды бөліп көрсеткен:

1. Мәтіннің мазмұны есту қабілеті зақымдалған оқушының өмірлік тәжірибесіне және біліміне сәйкестенуі;

2. Сөйлемдегі сөздердің мағынасын оқушылар түсінуі;

3. Мәтіннің композициялық-статистикалық ерекшеліктеріне сай болуы.

Н.Г.Морозова есту қабілеті зақымдалған оқушылардың мәтінді түсінуінің үш сатысын анықтайды: Біріншісі - сөздің,фразаның, үзіндінің мағынасын түсіну; екіншісі- сөйлем, жаңа жол (абзац), мәтін негізінде жатқан негізгі ойды түсіну; үшіншісі- мәтіннің мазмұныны түсіну. Мектепке оқу процесінде оқушының ауызша сөйлеу тілі, мәтінді түсінуі жетіле түседі. Есту қабілеті зақымдалған оқушылар мәтінді сюжеттік-рөлдік сәтті баяндай бастайды, сонымен қатар баяндалып отырған жағдайлардың арасындағы кейбір себептік және мақсаттық байланыстарды түсіне бастайды. Есту қабілеті зақымдалған балалар аранйы оқыту жағдайында сөйлеу тілін ақырындап меңгере бастап, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсу жолы арқылы мимика-ымдық сөйлеу тілін меңгереді. Сонымен қатар сөйлеу тілін меңгерудің бастапқы кезі көбінесе мимика-ымдық сөйлеу тіліне тікелей тәуелді. Н.Ф.Слезина мимикалық-ымдық сөйлеу тілі арқылы көптеген кей түсініктерді түсіндіру мүмкін емес деген.

Есту қабілеті зақымдалған балалар мимикалық ымдық белгілердің есте қалай сақтайды? Қойылған сұраққа Т.В.Розанованың жүргізген зерттеулерінің нәтижесі арқау болады. Онда балаларға 40 сөз немесе 40 мимикалық-ымдық белгілер берілген, олардың ішінде мағынасы бойынша оңай топтастырылатын белгілер де болған. Жоғары сынып оқушыларында ымдық сөйлеу тілінің көп көлемін есте сақтай алу нәтижесі байқалған. Тіпті балалар сөздерге қарағанда ымдық белгілерді көп есте сақтаған. Мимикалық-ымдық белгілерді жақсы есте сақтаудың себебін, біріншіден олардың айқын топтастыруларынан көруге болады. Атап өтетеін жайт, көп жағдайда балалар мимикалық-ымдық белгілерді сөбен сәйкестендіруге тырысқан. Есту қабілеті зақымдалған балалардағы ұзақ уақыт есте сақтауы мимикалық-ымдық белгілермен тығыз байланысты және мектепте оқу кезінде балаларды сөйлеу тілінің екі формасын құру жүйесі өтіп, олардың арасында өзара байланыс туындап, ол есте сақталынады [1].

Оқушының есте сақтау қабілеті оқу процесінде көптеген функцияларды атқарады. Бір жағдайда оқушы сабақта айтып беру үшін мәтіндерді жаттау керек болса, ал басқа жағдайда оқушы белгілі мәліметтерге сүйене отырып, белгіді тапсырманы орындау үшін материалды есінде сақтауы керек болады. Сондықтан бұл жағдайда есте сақтау қабілетін репродуктивті және оперативті деп ажыратуға болады. Репродуктивті есте сақтауда өте тар ауқымды түсінудің қажеті жоқ. Мысалы, физикалық заңдылықтарды және арифметикалық формулаларды жатқа айту. Есте сақтаудың бұл түрі оқылған материалды ауызша немесе жазбаша мазмұндап берумен, мұғалім айтқан материалдарды айтып берумен сипатталады. Тіпті оқушыға қойылған сұраққа жауап беру үшін белгілі материалды еске түсірудің өзі жеткілікті болады. Есту қабілеті

зақымдалған балалар мен қалыпты еститін балаларға жүргізілетін зерттеу жұмысы, естімейтін балалардың оперативті есте сақтауы образдық, сөздік сияқты репродуктивті және оперативті есте сақтауы сан жағынан да, сапалық жағынан да өзгешеленеді екен.

1. Розанова.Т.В. Развитие памяти и мышление у глухих детей.-М.: 1978
2. Специальная педагогика Под.ред. Н.М.Назаровой. М., 2000
3. Соловьева Л.И., Шиф Ж.И., Розановой Т.В. Психология глухих детей Изд-во Педагогика 1971 ж
4. Маянц Д. М. Воспроизведение рассказа глухонемыми школьниками. «Учебно-воспитательная работа в школах для глухонемых и вспомогательных школах», 1940, № 2.

### Резюме

В статье рассмотрен вопрос об особенностях памяти детей нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** память, процесс запоминания, слова, запоминание слов, текст, запоминания предложения.

### Summary

The article describes the features of the memory of the children are hearing impaired.

**Keywords:** memory, memory process, speech, memorizing words, text, memorizing sentence.

УДК 376-056.26

## КИ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ІС- ӘРЕКЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Бутабаева Л.А. – Абай атындағы ҚазҰПУ магистрі, аға оқытушы,  
butabaeva\_laura@mail.ru*

*Кохлеарлы имплантталған балалармен оңалту жұмыстарын тиімді ұйымдастыру үшін аталған балалардың сөйлеу іс-әрекетінің ерекшеліктерін ескеру өте маңызды фактор болып табылады. Берілген мақалада кохлеарлы имплантталған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекеті, соның ішінде сөйлеу тілін қабылдау механизмдері: ажырату, тану, білу, түсінуді анықтауға бағытталған MED-EL австриялық фирма мамандары құрастырған кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын бағалаудың EARS әдістемесінің қазақ тілінің лингвистикалық ерекшеліктеріне бейімделген нұсқасы берілген.*

**Түйін сөздер:** кохлеарлы имплантталған балалар, сөйлеу іс-әрекеті, ажырату, тану, білу, түсіну, лингвистикалық материалдар.

Ешқандай нашар еститін немесе естімейтін бала өздерінің есту сезімталдығы бойынша, бастапқы кезеңдегі кохлеарлы имплантталған балаға ұқсамайды. Сол себептен де, көптеген сурдопедагогтарға КИ балалармен

жұмыс істеудің ерекшелігі мен мәселелерін бастапқы кезде түсіну өте қиын. Туғаннан естімейтін кішкентай бала, дәл сенсорлы алалияның (дәлірек айтсақ, сенсомоторлы) үлгісі болып көрінеді. Мақаланың негізгі мақсаты кохлеарлы имплантталған мектепке дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекетінің ерекшеліктерін ашып көрсету.

Психологиялық – педагогикалық әдебиеттерді талдау көрсеткендей, қазақ тілінде КИ балаларды зерттеу мәселелері әлі де жоқ. Біздің зерттеу жұмысымызда мектеп жасына дейінгі имплантталған балалардың әртүрлі лингвистикалық материалдарды қабылдау ерекшеліктерін қарастырамыз.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын тексеру әдістерін құрастыру өте маңызды болып табылады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың естіп қабылдауын тексеретін дәстүрлі әдістерді тілдік емес дыбыстарды қабылдауын (тондық аудиограмма, қарқындылығы мен жиілігі бойынша есту табалдырығын анықтау) бағалайтын және тілдік дыбыстарды қабылдауын (шуда және тыныш жерде сөйлеу тілін түсінуін бағалау) бағалайтын деп екіге бөліп қарастыруға болады. Осы әдістер есту қабілетінің перифериялық зақымдалуын анықтауға, әртүрлі жиілік диапазонында естудің төмендеу деңгейін анықтауға, естудің шеткі және орталық бұзылыстарын ажыратуды анықтауға, түзету жұмысының тиімділігін анықтауға бағытталған. Сонымен қатар, сөйлеу тілін түсінуі үшін түрлі сөздік материалдар қолданылады. [1]. Осы әдістер кохлеарлы имплантталған балаларды да тексеруге пайдалы, естудің табалдырығын анықтауға және КИ арқылы сөйлеу тілін түсінуін бағалауға мүмкіндік береді.

Дегенмен, аталған әдістер есту тәжірибесі жоқ кішкентай балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын бағалау үшін тиімсіз болып табылады. Мектепке дейінгі балалардың имплантация кезінде ең қарапайым операцияларды орындауды талап ететін естіп талдайтын орталық механизмдері әлі қалыптаспаған: дыбыстың бар жоғын біле алмайды; белгілі сипаттамалары бойынша акустикалық сигналдардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтай ажырата алмайды; олардың есінде қоршаған орта дыбыстары және сөздік сигналдар туралы ақпарат жоқ және олар оны білмейді.

Осыған байланысты біздің зерттеу жұмысымызда MED-EL австриялық фирма мамандары құрастырған КИ балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын бағалаудың EARS әдістемесін қолдандық [2]. Аталған әдістеме кохлеарлы имплантталған балалардың ең қарапайым есту механизмдерінен (дыбысты табу) бастап ең күрделі механизмдеріне (сөйлеп тұрған сөзді түсіну және тану) бағалау мүмкіндіктерін беретін бірқатар тесттерден тұрады. Аталған әдістеме ерте жастағы балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын бағалауға мүмкіндік береді. Аталған әдістеменің негізгі мазмұны балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың жалпы заңдылықтары мен әр түрлі тілдің лингвистикалық қағидаларына негізделген.

Сонымен кохлеарлы имплантталған мектепке дейінгі балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту заңдылықтарын қазақ тілі негізінде зерттеу және КИ көмегімен әртүрлі есту механизмдерінің қалыптасуын бағалайтын қазақ тілінде зерттеу әдістемелерін құрастыру, қазақ тілінің лингвистикалық

ерекшеліктерін ескере отырып бейімдеу теориялық өзекті міндет емес, сонымен қатар практикалық маңыздылығы жоғары болып табылады.

Сөйлеу тілін меңгергенге дейінгі есту қабілетін жоғалтқан балаларға кохлеарлы имплантация жасау перцептивті және тілдік процестердің қалыптасуына үлкен мүмкіндік береді. Сол себепті кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тіл іс-әрекетінің дамуын зерттеу өте маңызды болып табылады. Дегенмен бұндай зерттеулерді жүргізу үшін балаларға бейімделген арнайы тестерді қолдану керек. Кохлеарлы имплантталған балаларға есту қабілетінің шеткі және орталық бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілінің анықтылығын бағалау үшін қолданылатын дәстүрлі тесттерді қолдануға болады [2,3]. Бұл тесттер фонетикалық құрамы мен сөз бөліктері бойынша іріктеп алынған жеке сөздерден тұратын кестеден құралған. Тестілеу процесі кезінде тексерілуші естігенін қайталап, жазып отыру керек. Сонымен қатар, басқа да лингвистикалық материалдарды: фраза, қысқа мәтіндер, құрылымы ұқсас мағынасыз сөздік сигналдардан тұратын да тесттер бар [4]. Бірақ, бұл тесттер есту – сөйлеу процестері және тілдік процестері жақсы дамыған адамдарға қолдануға жарамды, ал сөйлеу және тілдік даму деңгейі төмен балаларға жарамайды. Сурдопедагогикада бес жастан жоғары есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің анықтығын тексеру үшін Л.В. Нейманның кестесі кеңінен қолданылады. Осы кестелердің көмегімен тексеру барысында жоғары және төменгі жиіліктегі дыбыстардан тұратын жеке сөздерді ашық таңдауда береді, бала естігенін қайталау керек. Бірақ, аталған тестті қолдану үшін тексеріліп отырған балалардың сөйлеу тілінің дамуы жоғары деңгейде болып, акустикалық талдау дағдысы қалыптасқан, дыбыстардың акустикалық белгілерін ажырата алатын, есінде сөздердің акустикалық –фонетикалық және артикуляторлық бейнелері болуы керек. Ал біздің зерттеуіміздегі көп балалардың тілдік емес дыбыстардың акустикалық белгілерін ажырату және табу сияқты қарапайым опрециялары әлі толығымен қалыптаспаған, ал өз бетімен сөйлеуі өте шектеулі деңгейде болып келеді.

Кохлеарлы имплантация естімейтін барлық адамдарға сөйлеу диапазонындағы тыныш шығатын дыбыстарды да естуге мүмкіндік береді. Дегенмен, кохлеарлы имплантация процессорын алғаш қосқаннан кейін, біраз уақытқа дейін ешқандай дыбысқа реакция бермейді. Бұны былай түсіндіруге болады: кохлеарлы имплантация жасалғанға дейін бала өзінің есту қалдығы арқылы тек қатты дыбыстарды ғана естігендіктен, бұл дыбыстар бала үшін ешқандай мағына бермейді.

Кохлеарлы имплантталған балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдауын дамыту, басқа да көптеген дағдыларды дамытуды қамтитын көп кезеңнен тұратын процесс. Ол дағдыларға: дыбыстың бар/жоғын табу, дыбыстар арасындағы ұқсастық пен айырмашылықты анықтау дағдысы, дыбыстық сигналдардың дыбысталуын есте сақтау, оларды тану және т.б. сол себепті кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін тексеретін бағалайтын тесттер осы дағдылардың қалыптасқандығын бағалау керек. Сол себепті, біз кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін бағалау үшін австриялық MED-EL фирмасының мамандары құрастырған EARS (“Evaluation of auditory responses on speech”) тестін қазақ тіліне бейімдеп

қолдандық [1]. Осы тестті таңдау себебіміз, аталған әдістеме сөйлеу іс - әрекетінің барлық психологиялық механизмдерін анықтауға жарамды: ең қарапайым –дыбысты табу, ең күрделісі – айтылған сөзді түсінуі мен тануы жатады. Сонымен қатар, осы аталған әдістеме мектепке дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекетін бағалауға жарамды болып табылады. Әдістemenің ең басты жетістігі, осы тесттің барлық тілдерге ортақ лингвистикалық қағидалар мен кохлеарлы имплантталған балалардың естіп қабылдауын дамытудың жалпы заңдылықтарған негізделіп құрылғаны болып саналады.

Айқындаушы экспериментте кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін бағалауға арналған жинақ 5 тесттен тұрады. Аталған әдістеме сөйлеуді тек есту арқылы қабылдауын бағалауға бағытталған. Дегенмен, тестілеуге баланы дайындау кезінде кез келген жеңілдіктерді қолдандық: көру арқылы қабылдауды және т.б. осы арқылы баланың сөйлеу іс-әрекетінің дамуына қажетті естіп қабылдаудың психологиялық механизмдердің қаншалықты қалыптасқанын анықтауға тырыстық. Тестілеу кешенінің құрамына тексеруді өткізу нұсқаулары, тесттің материалдары кесте түрінде берілген, осы материалдарға сәйкес таңдалып алынған суреттер, сөздер жазылған қима қағаздар, ойыншықтар, тексеру нәтижесін тіркейтін арнайы кесте, тексерушінің ерін қозғалысын жауып тұруға арналған арнайы экран кіреді.

5 тесттен тұратын жинақ естіп қабылдаудың келесі психологиялық механизмдерін бағалады:

- Ажырату – екі дыбыстық сигналдардың (бейнелердің) немесе есту бейнелерінің айырмашылықтары мен ұқсастықтарын анықтау қабілеті;
- Тану – жабық таңдауда таныс сигналдардың (сөздердің) ішінен белгілі бір сигналды (сөзді) таңдап алу (тану);
- Білу – ашық таңдауда дыбысты немесе сөзді тану, қайталау;
- Түсіну – сөйлеген сөзді түсіну қабілеті.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетінің жағдайын тексеру үшін жоғарыда аталған психологиялық механизмдерді негізге алдық. Ажырату – екі дыбыстық сигналдардың (бейнелердің) немесе есту бейнелерінің айырмашылықтары мен ұқсастықтарын анықтау қабілеті болып табылады. Ажырату механизмін анықтау үшін «Сөздерді буындық құрамына қарай ажыратып қабылдау» тестін қолдандық.

№ 2 тест: Сөздің буындық құрамына қарай ажыратып қабылдау.

Аталған тест арқылы баланың сөздің буындық құрамына қарай ажырата білу қабілетін бағалау, соның ішінде буындардың санын анықтадық (бір буынды, екі буынды және көп буынды). Буындық құрамы дұрыс анықталған сөздерді тану қабілетін бағаладық.

Материалдар: Заттың атауын білдіретін 12 сөзден тұратын топтамалар және соған сәйкес суреттер таңдалып алынды.

Қойылатын талаптар: Бала қажетті суретті, затты көрсете алу немесе керекті сөз жазылған табличканы таңдай алу немесе сөзді анық қайталай алу керек болды. Ең маңыздысы, керекті суретті (затты, табличканы) көрсету керек. Дегенмен, ересек балаларға сөзді қайталауға мүмкіндік бердік.

Тест жүргізу барысы: Алдымен баланың тесттегі сөздерді білетінін тексеріп алдық. Тексеруді 12 суреті бар беттен бастадық. Алдымен суреттерді өзіміз атадық. Өйткені баланың түсініксіз сөйлеуінен және суреттерді дұрыс атамауының салдарынан түсініспеушілік байқалды. Өзі атағаннан кейін баладан сол суретті көрсетуін сұрадық. Үйрету кезінде кез келген көру арқылы берілетін жеңілдіктерді қолдандық. Осы тексерудің нәтижесіне байланысты тексеруді қай тесттен бастауға болатыны анықталды. Балаға сай келетін сөздер жинағын таңдадық. Экспериментке қатысушы балалар үшін 12 сөзден тұратын жинақты өткізуді таңдадық.

Ескерту: Тестті қолдануда жас ерекшелігін ескеру қатып қалған заңдылық емес. Кейбір кішкентай балалар он екі сөзді де жақсы білуі мүмкін, ал кейбір ересек балалар ( 5- жастан жоғары) 12 сөзді білмеуі мүмкін. Сондықтан оларға үш немесе алты сөзден тұратын тестті қолдану керек. Тестті жүргізер кезде баланың сол тесттегі сөздерді білетінін міндетті түрде анықтау керек. Тілдік дамуы төмен деңгейдегі балаларды үйде жаттықтыру қажет. Баланың ата – анасына үйде жаттықтыру үшін сөздердің (суреттердің) көшірмесі берілді. Тиімді нәтиже алу үшін операцияға дейін берген жөн.

Нұсқау:

\* Баланың алдына алдын-ала таңдалып алынған суреттер/сөздер жинағы қойылды. Айтылған сөзді естіген соң, сәйкес суретті көрсетуін сұрадық.

Баланың сөзді қайталауы міндетті емес, сәйкес суретті көрсеткенін бағаладық. Бала жауап ретінде сол суретке сәйкес кішкентай карточкаларды көрсеткен жағдайларда кездесті.

\* Тестілеу кезінде еріннен оқуға болмайды, демек тек есту арқылы ғана жүрді. Баланың дұрыс немесе дұрыс емес жауап бергенін де айтуға болмайды (кері байланыс болмау керек).

\* Әр сөз бір рет қана айтылады, сосын бала міндетті түрде жауап беруі керек. Бала сөзді түсінбей қайталауды сұраса, баланың қызығушылығын жоғалтып алмас үшін сөзді қайталадық. Бірақ бірінші айтылудың нәтижесін тіркеп отырдық.

Ұсынылу кезектілігі: Ұсынылу кезектілігі кездейсоқ (ретсіз) болуын қадағаладық. Себебі келесі қандай сөз айтылатынын бала білмеуі керек. Бір тестілеуде бір ғана жинақ ұсынылды. 12 сөзден тұратын тестті қолданған кезде әр сөз 2 реттен берілді.

Келесі психологиялық механизм тану қабілеті. Тану қабілетін тексеру үшін бір буынды сөздерді алдық. Әртүрлі буынды сөздерді алмаған себебіміз, балалар сөздердің буындық құрамына сүйеніп тануы мүмкін. Ол кезде балаларды тану қабілеті емес, ажырату қабілетіне сүйенеді. Сол себепті тану механизмін тексеру үшін бір буынды сөздерді таңдап алынды. Осы механизмді анықтау үшін «Жабық (шектеулі) таңдауда бір буынды сөздерді тану» (авторлары: Allum D.J. et all. (MED-EL, 1997) тестін қолдандық.

Тест 3: Жабық (шектеулі) таңдауда бір буынды сөздерді тану.

Осы тест арқылы өздеріне таныс бір буынды сөздерді есту арқылы тану қабілетін бағаладық.

Материалдар: Он екі сөзден тұратын тест. 12 сөз және соған сәйкес суреттер немесе заттар + бір тестке кірмеген сөз.

Тестті жүргізу барысы: Бала естіген сөзін немесе суретін, затты көрсетуі немесе қайталауы керек. Ең бастысы естіген сөзін көрсетсе болады, бірақ сөйлеу тілінің даму деңгейі жоғары балаларға естіген сөзін қайталауға мүмкіндік бердік.

Танысу: Бала естіген сөзіне сәйкес суретті көрсетіп немесе естіген сөзін қайталауы керек. Алдын ала баланың сөздік қорын тексеріп алып, соған сай келетін деңгейді таңдадық: 12 сөздік тестті таңдап алдық. Себебі, балалардың сөйлеу тілдерінің даму деңгейі осы тестке сәйкес келді және дұрыс жауаптардың кездейсоқ болу жиілігі 8% тең болды. Бұл өз кезегінде алынған нәтижелердің дәлдігіне әсер етеді. Тесттің деңгейін таңдағанда, баланың сөздік қорын басшылыққа алдық.

Тестті жүргізу үшін бала сөздерді/суреттерді (заттарды) білуі қажет. Сөйлеу тілінің даму деңгейі төмен балалар үйде міндетті түрде жаттығуы жұмысы жүргізілді. Баланың отбасына үйде жаттықтыру үшін сөздер/суреттер көшірмесін бердік. Бұндай жаттығуды операцияға дейін берген жөн, сол кезде тиімді нәтижелерге қол жеткізуге болады.

2 – ші тест сияқты, бұнда да балалардың тесттегі сөздерді білетінін анықтап алдық. Алдымен тексеруші сөздерді өзі айтады. Сосын баладан естіген сөзін/суретін көрсетуін сұрадық. Егер ең алдымен балаға атататын

болса, баланың түсініксіз сөйлеуінен заттарды дұрыс атап тұр ма, жоқ па анықтай алмауымыз мүмкін болды. Жаттықтыру кезінде кез келген көру арқылы қабылдауды қолдандық. Осының нәтижесіне қарап, тексеруді қай деңгейдегі тесттен (4 әлде 12 сөзді тест) бастауға болатыны анықталады.

Нұсқау: Баланың алдына суреттерді немесе заттарды қойып, естіген сөзіне сәйкес суретті немесе затты көрсетуін сұрадық. Қабылданатын жауап: бала суретті немесе затты көрсетуі тиіс болды. Бала өз жауабына сенімсіз болса да, өзінің ойынша дұрыс деген суретті көрсетуін сұрадық. Сондай – ақ, бала суретті тексерушіге берген жағдайда кездесті. Ондай жағдайда, тесттегі суреттердің саны міндетті түрде 4 болуы үшін, тестке кірмеген басқа суретпен толтырып отырдық (бірақ ол суреттерді тексеруші тестте қолданбады). Тестті тек есту арқылы қабылдауға сүйеніп жүргіздік. Әр сөз бір рет қана айтылды, бала естіген сөзін табуы керек. Егер бала түсінбей қайталауды сұраса, онда баланың көңіл – күйін бұзбау үшін қайталадық. Бірақ бағалау кезінде бірінші жауабы тіркеліп отырды (яғни, жоқ деп бағаланды).

Ұсыну кезектілігі: Ұсыну кезектілігі кездейсоқ болды. Егер ретпен берілсе, бала келесі сөз қандай болатынын тауып қояды. 12 сөздік тест қолданған кезде, онда әр сөзді 2 реттен бердік (24 рет ұсыну). 12 сөздік тестте кездейсоқ таңдау деңгейі 8.3% ( $=1/12$ ).

Тестілеу нәтижесін талдау кезінде дұрыс таныған сөздердің саны есептелді. Тестті орындау барысында балалардың сөздерді акустикалық талдау негізінде тану және оларды керекті суреттермен сәйкестендіре білу бағаланды.

Келесі психологиялық механизм білу болып табылады. Балалардың осы қабілетін бағалау үшін сөйлеу кезіндегі таныс сөздерді танып білуін тексердік. Сөйлеу барысында сөздерді танып білу өте қиын міндет болып



табылады. Келіп жатқан акустикалық ақпаратты жоғары жылдамдықпен өңдеу қабілетін, тоқтаусыз сөйлеу кезіндегі сөздерді бөліп алу, тану және есте сақтауын талап етеді. Осы қабілетін бағалау үшін «Жабық (шектеулі) таңдауда сөйлеу кезіндегі сөздерді танып білу» тестін қолдандық.

Тест 4: Жабық (шектеулі) таңдауда сөйлеу кезіндегі сөздерді тану (авторлары: Tyler R.S., Holstad B.A., Department of Otolaryngology – Head and Neck Surgery, The University of Iowa, 1987).

Осы тест арқылы сөйлеу кезіндегі өздеріне таныс сөздерді тану қабілетін бағаладық. Жалпы айтылған мәтіннің/сөйлемнің мағынасын баланың түсінгені және таныс сөздерді танығаны ғана бағаланды.

Материалдар: Төрт деңгейлі қиындықтан (А, В1, В2, С) тұратын тестке арналған суреттер мен сөйлемдердің тізімі бар матрицалар. А және В1 деңгейі сөйлеу тілінің даму деңгейі төмен балалармен жүргізіледі. С деңгейі сөйлеу тілінің даму деңгейінің жоғары болғанын талап етеді. Мүмкіндік болса, С деңгейін қолданған дұрыс. Дегенмен біздің балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейін ескере отырып, тесттің А деңгейін ғана қолдандық. А деңгейіндегі тесттің 90% сөзін таныған жағдайда ғана келесі деңгейге көшу керек.

А деңгейі: тігінен 2 сурет және көлденеңінен 3 сурет орналасқан төрт матрица (2x3), әр матрицада 3 сөзден тұратын 5 сөйлем бар. Бала сөйлемдегі таныған әр сөзіне сәйкес келетін суретті/сөзді көрсетеді. 60 сөзден тұратын тестте кездейсоқ тану немесе табу –50% –ға тең.

Талаптары: Бала бұл тестті орындауы үшін, 2 немесе 3 сөзді есіне сақтай білуі қажет.

Баланы сөздікпен таныстыру: Тесттің сөйлеміндегі сөздер балаға таныс болуына көңіл бөлдік. Ол суреттен көрсетуі немесе осы сөзді қалай да «қайталауы» (сөзді айтуы немесе жестпен әлде дактильмен көрсетуі) тиіс. Егер баланың сөзі түсініксіз болса, онда ол таныған сөзіне сәйкес суретті көрсетеді немесе жестпен түсіндіреді, бұл баланың жауабын дұрыс түсінбеуді болдырмайды. Баланы сөздермен таныстыруды бір бағанда орналасқан суреттерден/сөздерден бастаған жөн (мысалы: таза –кір немесе көк – қызыл), басқа бағандарды жауып тұрдық. Суретте не бар екенін сұрамас бұрын, әр суреттің нені білдіретінін балаға түсіндіріп, әр қайсысын атадық. Түсіндіру кезінде естіп - көру арқылы қабылдауға сүйенуге болады, тіпті түсінбей жатқанда жесттік сөйлеуді де қолдануға болады (егер бала жестпен сөйлеуді білсе).

Баланы тапсырма міндеттерімен таныстыру: Тапсырманы қалай орындау керек екенін балаға түсіндірдік. Алдымен, тек екі бағанды ашып көрсеттік. Экспериментатор айтқан екі сөзді (мысалы, «екі бала»), бала естіп, соған сәйкес суретті көрсетуі керек немесе қайталауы тиіс болды. Егер бала тек суретті ғана көрсетсе (қайталамай), онда жауап берді деп есептедік. Ұсынылған екі сөзге бала дұрыс жауап берген соң, сөздердің санын 3 немесе 4 сөзге дейін көбейтіп отырдық. Егер бала тапсырманы мүлде түсінбесе, онда қалай орындау керек екенін педагог немесе көмекшісі көрсетіп отырды.

Тестті жүргізу барысын сипаттау: баланың алдына суреттері бар матрицаны қойып, сөйлемді айттық (сөйлемдегі сөздерді бірге айтып, сәл созып, бірақ сөздер арасында үзіліс болмау керек). Баладан естіген сөздеріне

сәйкес суреттерді көрсетуді сұрадық. Тестті тек есту арқылы қабылдауға сүйеніп жүргізілді. Әр сөйлем тек бір рет қана айтылды және баладан міндетті түрде жауап талап етілді. Егер тексеруші баланың есте сақтау қабілеті нашар екенін білген жағдайда (немесе өте кішкентай балалар), онда сөйлемді қайталап ұсынды. Мұндай жағдайда баланың жауабы «қайталаудан кейін таныған сөздер» бағанына тіркелді. Дұрыс жауаптың жалпы санын, бір рет айтқаннан алған жауаптардың нәтижесі арқылы шығарады.

Тексеру кезінде тесттің бір деңгейін ғана қолдандық. Айқындаушы эксперимент нәтижесінде тексеруге қатысқан балалардың тестті орындау барысында ұсынылған сөздердің 35-38% ғана таныды.

Ұсыну кезектілігі: Тексеру кезінде сөйлемдер ретсіз ұсынылады.

Бағалау: Баланың сөйлемді түсінгені маңызды емес. Бұл тесттің міндеті сөйлемдегі сөздерді тану. Әр дұрыс таныған сөзді (+), ал дұрыс емес сөзді (–) деп есептедік. Ең соңында, дұрыс таныған сөздердің (+) жалпы қосындысын шығардық.

Есептеу үлгісі: таза қызыл машина + + + , кір көк машина – – +.

Келесі негізгі механизмнің бірі сөйлеу тілін түсінуі болып табылады. Біз қарастырып отырған механизмдердің ішінде түсіну сөйлеу іс-әрекетінің дамуының негізі болып табылады. Сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасау үшін сөйлеушінің айтып тұрғанын түсіну керек. Түсіну қабілетін тексеру үшін «Қарапайым сұрақтарды қабылдау» тестін қолдандық.

№6 тест: Қарапайым сұрақтарды қабылдау (авторлары: Erber N.P. Auditory Training, Washington DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1982).

Аталған тест қарапайым сұрақтарды түсіну қабілетін бағалайды.

Материалдар: 10 қарапайым сұрақ (сөйлем) және жаттығуға арналған екі мысал.

Тесттің жүру барысы: Сұрақ қойылатынын балаға алдын ала түсіндірдік. Балаға тапсырманы түсіндіру үшін мынадай екі сұрақты алдық: «Ойыншық қайда?, Сенің күшігің бар ма?». Сонымен қатар, тесттегі берілген кез келген сұрақты алуға болады. Қажет болса, көптеген мысалдар келтіруге болады, бірақ олар тесттегі сұрақтар болмағанын қадағаладық.

–Бала жауап ретінде сұрақты қайталады немесе сұраққа жауап берді. «Білмеймін» деген жауап есепке алынбады.

–Тест тек есту арқылы қабылдауға берілді (еріннен оқуға мүмкіндік болмау керек).

–Әр сұрақ тек бір рет айтылды, сол сұраққа бала міндетті түрде жауап беруді талап еттік, дұрыс емес жауап болса да.

Бағалау: Егер бала жауап беруге тырысса және жауабы дұрыс болмаса, онда 0 деп бағалау керек.

Тексеру барысында сұрақты бала түсінсін деген мақсатпен қосымша сұрақтар қоймадық, себебі бала сұрақтың мағынасын түсініп қояды да, бұл дұрыс емес нәтиже алуға әкеледі (бала сұрақты бір естігеннен түсініп, жауап беруге тырысу керек).

Егер бала барлық сұрақтарды дұрыс қайталаса немесе дұрыс жауап берсе, онда дұрыс жауап берді деп есептеуге болады.

Келесі қолданған тест кешенді тест қатарына жатады. «Қарапайым заттарды атағанда есту арқылы ажырату (common objects token test – cot)» тесті арқылы балалардың ажырату, тану және түсіну қабілетіне сүйене отырып, қарапайым нұсқауларды орындауын бағаладық.

Авторлары: Geoff Plant., Alessandra Moore (1992)

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлемдерді қабылдау дағдыларын бағалау. Тест ашық немесе жабық таңдаудағы тест болып табылмайды. Жалпы бұл кешенді жинақ тесттің жалпы көрсеткішін анықтайтын қиындық деңгейі әртүрлі үш субтесттен тұрады. Субтесттер жинағы біртіндеп қиындай түседі. Егер бала тапсырманы орындай алмай жатқанда, онда тестілеуді тоқтатқан дұрыс.

Материалдар:

\* Машина, ұшақ, кеме, автобус (осы 4 ойыншықтың әрқайсысы төрт түрлі түсте болу керек: қызыл, жасыл, көк, сары) және 1 пойыз (жалпы саны: 16 ойыншық + 1 пойыз).

\* Әртүрлі түсті (қызыл, жасыл, көк, сары) төрт дөңгелекше (текше).

Тестті жүргізу барысын сипаттау:

Баланы тапсырмамен таныстыру:

Тест кезінде қолданатын материалдарды балаға көрсеттік. Осы заттарды баланың білетінін, сөздердің мағынасын түсінетінін және тапсырманы түсінгенін анықтап алдық.

Біз бір ойыншықты атап, сол атаған ойыншықты көрсетуін сұрадық. Баланың түстерді білетінін анықтау үшін түрлі-түсті дөңгелекшелермен де осындай жұмыс жүргіздік.

Бұл кезеңнің мақсаты – баланың ойыншықтар мен түстердің атауын білетінін анықтау болды.

Тестілеу:

Бала әр сөйлемді мұқият тыңдап, соған сәйкес әрекетті орындауды талап еттік.

1-ші деңгей

Субтест 1:

Үстелдің үстіне қолданылатын барлық ойыншықтарды қойдық. Дөңгелекшелер қойылмайды. Баладан сұрадық: «\_\_\_\_\_ (қызыл машинаны) көрсетші» немесе «\_\_\_\_\_ (көк автобусты) берші».

Бала аталған ойыншықты көрсетті немесе алып берді.

Субтест 2:

Үстелдің үстіне барлық машина мен ұшақтарды шығарып қойдық. Енді бала бірден екі ойыншықты көрсетіп және алып беруі керек болды. Мысалы, балаға: «\_\_\_\_\_ мен \_\_\_\_\_ берші (қызыл машина мен жасыл ұшақты)».

Немесе: «\_\_\_\_\_ мен \_\_\_\_\_ көрсетші».

Субтест 3:

Барлық 16 ойыншықты және 4 дөңгелекшені қолдандық. Балаға айттық: «\_\_\_\_\_ ал да, \_\_\_\_\_ қой (сары ұшақты ал да, көк дөңгелекшеге қой)».

Бала аталған ойыншықты алып, аталған дөңгелекшеге апарып қою керек. Бала тапсырманы орындаған соң, ойыншықтарды бірден орнына қою керек.

Аталған тесттің бірінші деңгейін орындап шыққан жағдайда екінші деңгейіне көшеді.

Сонымен, айқындаушы эксперимент нәтижелерін қорытындылай келе, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетінің даму деңгейін анықтайды. Осы тесттердің нәтижесіне сүйене отырып, балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамытудың психологиялық ерекшеліктерін көрсететін психологиялық механизмдерді ескере отырып түзету жұмысын тиімді ұйымдастыруға болады.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Королева И.В. Кохлеарная имплантация. С–Петербург 2008г. 751с.
2. Allum D.J. Basics of cochlear implant systems. Cochlear implant rehabilitation in children and adults/Ed D.J. Allum.- London: Whurr. Publ.Ltd, 1996.-P 22-31.
3. House W. Cochlear implants: from idea to clinical practice/ W. House, K. Berliner// Cochlear implants: A practical guide / Ed. H. Cooper.-London: Whurr. Publ.Ltd., 1991.-P 87-98.
4. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами.- СПб., 2005.-90с.

#### Резюме

В данной статье рассмотрены особенности речевой деятельности, в том числе механизмы восприятия речи: различение, опознавание, распознавание и понимание, у детей с кохлеарным имплантом дошкольного возраста

**Ключевые слова:** дети с кохлеарным имплантом, речевая деятельность, различение, опознавание, распознавание, понимание, лингвистические материалы.

#### Summary

This article contains the features of speech activity, including the mechanisms of speech perception: discernment, recognition, identification and understanding in children with cochlear implant in pre-school age

**Keywords:** children with cochlear implants, speech activity, discernment, recognition

УДК 159.9(075.8)

### ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА БҰҚАРАЛЫҚ АҚПАРАТ ҚҰРАЛДАРЫНЫҢ ӘСЕРІ

*Қобландина Жазира - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты, z-koblandina@mail.ru*

Қазір қоғам да, қоғамдық көзқарастар да күннен – күнге өзгеру үстінде. Әрі бұқаралық ақпарат және қарым-қатынас құралдарының жұмысындағы барлық

шектеулердің алынып, ақпарат тарату еркіндігіне кең жол ашылуы балалардың сана – сезімі мен рухына кері әсер етуде. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дамыған уақытында біз қаласақ та, қаламасақ та балаларды компьютерсіз, интернет-сайтсыз, теледидарсыз, ұялы телефонсыз елестету мүлде қиын. Өйткені өркениетті қоғамның тірлігін компьютерсіз көз алдыңызға келтіру мүмкін емеске айналып отыр. Бірақ та сол ақпарат құралдарын тиімді пайдалануды ескермеуден талай келеңсіздіктер орын алып жатқандығы күннен- күнге байқалып отыр. Әсіресе, бұл жасөспірімдерге, жастарға қатысты үлкен мәселеге айналуға, осы орайда девиантты мінез –құлықтың қалыптасуына бұқаралық ақпарат құралдарының әсерін зерттеу аса өзекті болып отыр.

**Тірек сөздер:** Девиантты мінез-құлық, БАҚ, агрессия, құқық бұзушылық, құқық, теріс қылық, бұзақылық, жасөспірімдер, асоциалды мінез-құлық, деликвенттілік, девиация.

Психологиялық сөздікте девиантты мінез-құлық «адамның белгілі бір қоғамда бекітілген немесе қалыптасқан нормалар мен үміттерге сай келмейтін іс-әрекеті, қылығы» деген мағынада берілген. Сондықтан да ауытқыған мінез-құлық психология, педагогика, психиатрия секілді ғылымдардың зерттеу нысаны болса, әлеуметтік құбылыс ретінде әлеуметтану, құқық, әлеуметтік психология ғылымдарының зерттеу пәні болып табылады. С.А.Беличева девиантты мінез-құлықтағы әлеуметтік ауытқуды былайша топтастырады: а) пайдакүнемдік бағыттар: материалдық, қаржылық, мүліктік пайда табуға ұмтылумен байланысты заң бұзушылық, теріс қылық. Бұлар: ұрлық, тонау, алыпсатарлық, алаяқтық және т.б.; ә) қастандық бағыттар: жеке тұлғаға қарсы бағытталған әрекеттер: тіл тигізу, бұзақылық, ұрып соғу, өлтіру, зорлау және т.б.; б) әлеуметтік енжар түрлері: белсенді өмір салтынан қашқақтау, азаматтық міндеттерден бас тарту, жеке және әлеуметтік мәселелерді шешуге құлықсыз болу. Бұл топқа жұмыстан, оқудан бас тарту, кезбелік, маскүнемдік, нашақорлық, токсикомания, өз-өзіне қол жұмсау және т.б. жатады[1].

Соңғы уақытта жасөспірімнің мінез-құлық проблемасын зерттеу бүкіл әлем психологтарының өзекті зерттеу бағытына айналуға. Бұл тұрғыда біздің отандық ғалымдарымыз да құр алақан емес. Мысалы, ғалым А.Т. Ақжанованың «Девиантология» тақырыбындағы, Н.С. Ахтаева, А.Әбдіғаппарова, З.Н. Бекбаевалардың делинквенттілік пен агрессивті мінез-құлық мәселелері турасындағы еңбектерін атап өтуге болады.

Бүгінгі таңдағы бұқаралық ақпарат құралдары жасөспірімдерді әр түрлі жағымсыз жағдайларға, теріс әрекеттерге еліктіріп, үйретуде. Батыс мәдениетінің біздің қоғамымызға енуі жастар мен жасөспірімдерде девиантты мінез – құлықтың пайда болуына, нашақорлыққа, жыныстық құмарлыққа және т.б. жайсыз жағдайлардың өсуіне әкелді[2].

Қазіргі кезде жасөспірімдерге жаңа заманғы жеке өздерінің компьютерлері зиянды қауіп төндіріп отыр. Жеткіншектер әртүрлі көптеген компьютерлік ойындарға өзінің бос уақытының бәрін дерлік арнайды. Он бес жыл бойы фантазиядағы (ойындағы) және шынайы өмірдегі жауыздықтың арасында тығыз себеп-салдарлық байланысы бар ма

деген пікір таластар жүруде. Алайда, психологияда компьютерлік ойындарға бейімділіктің, агрессивтіліктің жеке тұлғалық қасиет ретінде қалыптасуына ықпалы аз зерттелінген. Қазіргі таңда ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдердің мінез- құлықтары жалпы дамуында айрықша орын алады. Осы кезеңде даму - процесінің қалыптасуының жеткіліксіз деңгейлерінің нәтижесінде мінез -құлқында қиындығы бар балалар мен мұндай балалардың еркін дамып жетілмеуі оның іс-әрекетін, мінез- құлқын бақылап, басқарып отыруға кедергі болуға, яғни өзінің іс - әрекетіне қойылатын талап пен мінез-құлқын үйлестіре алмайды.

Мінез- құлқында ерекшеліктер жас кезден байқалады және оның дегбірсіз қимылы, орынсыз айқайы, ұйқысының нашарлығымен сипатталады. Бұндай бала төбелескіш, басқа құрбыларымен тату ойнай алмайтын, өркөкірек болады [3].

Ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдердің мінез - құлықтары психикалық дамуы уақытша тежелген, баяулаған, тез ашуланшақ, уайымшыл, өзін төмен санайтын, мінезінде психопатиялық формалар кездесетін, козу күйін дәрі- дәрмек беру арқылы тежейтін, кәмелетке жасы толмаған құқықтық тәртіп бұзушы, ақыл-ойы кем жасөспірімдер мен балалар жатады. Басқаша айтсақ жағымсыз дау жанжал шығаратындар [4.148].

Қоғамның қазіргі күйінің үрей тудыратын симптомы — мінез-құлқында ауытқушылық бар кәмелетке толмаған балалар санының өсуі болып табылады. Мінез-құлқтың асоциалды, агрессивті, деструктивті, аддиктивті формаларының көрінуі үдерісіне бұқаралық ақпарат құралдары (БАҚ), әсіресе теледидар, компьютерлік ойындар, видеофильмдер және т.б. үлкен әсер етеді. БАҚ-тың теріс ықпалын жақтаушылар адамдар агрессивті болуға өзгелердің агрессивті әрекеттерін бақылай отырып үйренеді деген фактіге сүйенеді. М.Хьюсман зерттеушілер тобымен бірге 20 жыл бойы

телехабарлар мен агрессивтіліктің арақатыстылығын бақылаған (Бэрон. Агрессия). Олар 30 жаста жасаған қылмыстың ауырлығы 8 жастағы көретін телехабарлармен сәйкес келетіндігін анықтаған. Агрессивті мінез-құлқтың қалыптасу механизмі (БАҚ) мынандай болуы мүмкін: телехабарларға шамадан тыс құмарлық — агрессивті фантазия — өзін кейіпкермен теңдестіру — мәселелерді шешу мен адамдарға ықпал етудің агрессивті жолдарын меңгеру — агрессивті әрекеттерді қайталау-тұлғааралық қарым-қатынаста мәселелерді шешу үшін агрессианы қолдану—қуаттану — агрессивті әдеттер — дамымаған әлеуметтік және оқу біліктіліктері — фрустрация — телебағдарламаларды шамадан тыс көру. Агрессивті мінез-құлқтың бақылау арқылы қалыптасуы бірнеше шарттар орындалғанда ғана мүмкін: біріншіден, көрген хабар шынайы болуы және баурап алуы қажет; екіншіден, көрген хабарды агрессия ретінде қабылдау қажет; үшіншіден, агрессия көрермен өзін агрессормен теңдестіргенде ғана агрессия үлгі бола алады, нақты тұлға үшін агрессияның ықтимал нысаны фильмдегі агрессияның құрбанымен ассоцияланады. Еліктеп үйренудің

келесі принципіалды шарты агрессия нәтижесінде кейіпкер мақсатына жетеді немесе агрессордық кейпіне кіреді. БАҚ-тың девиантты мінез-құлыққа ықпалын зерттеу үшін зерттеу әдістері және бұл мәселеде әртүрлі ғылыми психологиялық теорияларды білу керек. Бұндай теориялар мен әдістер төмендегі ғылыми бағыттар болып табылады:

1. Бихевиористтік психология қойнауында туындаған, А.Бандура мен оның әріптестері тұжырымдаған әлеуметтік ілім теориясы. Осы аталған теорияға сәйкес, адам айналасындағылардың іс-әрекеттеріне қарап мінез-құлық үлгілерін меңгереді. Бұл жағдайда БАҚ және оның рөлі өте маңызды, себебі бұқаралық ақпарат құралдарында көрсетілетін көрсетілімдер ілім көзі болады. А.Бандураның тәжірибелерінде ересек адам қуыршақты балғамен ұру арқылы агрессивтіліктің осы тәрізді ұшқындарының мүмкін екендігін көрсетті, бұл балада болатын бастаудың босаңсуына әкеледі. Үлкендердің үрмелі қуыршақты ұруын балалардың бақылауы үлкендердің осы тәрізді әрекеттері жазылып алынған кинопенканы көрумен ауыстырылған, бұның да әсері ұқсас болған, яғни балалар осы секілді мінез-құлықты қайталаған. Осылайша, зорлық-зомбылық әрекеттерін бақылау зорлық-зомбылықпен байланысты ойлардың белсендірілденуіне әкеліп соғады. "Медианы түсіну: адамның сыртқы өсуі" атты еңбегінде М.Маклюэн бойға біткен әдеттер мен мінез ерекшеліктеріне байланысты мінез-құлықтың өзгермелі, күшейтпелі немесе, керісінше, әлсіреуші үлгілерінің іріктелуіне назар аударады:

а) үлгіге еліктеу — егер адамды қызықтырған кейіпкердің қылықтары сюжетпен дәлелденген болса, онда адам телекейіпкердің мінез-құлқына еліктей бастайды. Өзін телекейіпкермен теңдестіру және оған жаны ашу — бұл оның кейіпкердің әрекеттерін шынайы өмірде еліктеп істеуі әбден мүмкін екендігін көрсетеді;

ә) сенсублизация — көрермендер (кәмелетке толмағандар) экранда болып жатқандарды қатты ілтипатқа алған кездегі эмоционалды-сезімтал реакция кезінде туындайтын өзгеше кері күшті әсер және олардың

қиялдарында жағымсыз бейне туындатады, сондықтан да адам өз мінез-құлқында фильмдер кейіпкерлеріне еліктемеуі мүмкін. Бұндай көріністер балаларда қорқыныштың, үрейленушіліктің және әртүрлі үрейдің пайда болуына себепкер болуы мүмкін;

б) десенсублизация (сезімталдылықтың төмендеуі) — бұл көрермендерде терең эмоционалды реакция әсерін тудыратын көріністер, бірақ олар біртіндеп әдетті және үйреншікті, тұрмыстық құбылыстарға айналады. Бұған күнделікті қорқынышты фильмдері, шайқас фильмдері және т.б.;

в) қуаттану — психологияда бұл үлкен маңызға ие, себебі ол реакциядан кейінгі кез келген оқиғаларды сипаттайды, егер қуаттану жүзеге асса, реакция қайталануы әбден мүмкін.

2. Когнитивтік (танымдық) теория — ақпаратты алу, меңгеру үдерісінде соңынан қайтадан еске түсіруде адамдар және оқиғалар туралы

тұлғаның еске түсіруін реттейтін "схема" қатысады. Бұл ақпараттардың барлық түрлерін өңдеудің жалпы сипаттамасы, соның ішінде алынған ақпарат туралы бар білімдер құрылымымен байланысты бұқаралық ақпарат құралдарынан алынатын ақпараттарға да тән. Осы аталған теория негізінде экранда көргенді(теледидар, компьютерлік ойындар және т.б.) игеру жүзеге асады. Әртүрлі сценарийлермен таныса отырып, тұлға оларды біртіндеп ұзақ уақыттық жадыға сақтай бастайды.

3. Тарату, әдетке айналдыру теориясы — бұл теорияның негізгі ережелерінің бірі БАҚ-тың ұзаққа созылған қайталанбалы ықпалы (әсіресе теледидар, компьютерлік ойындар) балалардың шынайы және әлеуметтік әлем туралы түсініктерін үнемі өзгертеді. Үндестіру, яғни адамдардың әртүрлі көзқарастарын әлеуметтік шындықтың біркелкі қалыбына салу-құрастыру үдерісі арқылы, яғни көрермендер әлемде болып жатқан оқиғалар туралы оларды телебағдарламалар призмасы арқылы бақылап, білу кезінде жүзеге асырылады. Сақталған ақпарат негізінде тұлға шынайы өмір туралы өзінің түсінігін қалыптастырады. Бұндай "ақиқат болмыс" әртүрлі формада қалыптасады және гендерлік рөлдер туралы түсінікке, көзқарастар мен нұсқауларға, жастардың өмір жолын таңдауларына, адам денсаулығында көрінетін әдеттерге ықпал етеді.

4. Әлеуметтену теориясы — тарату, әдетке айналдыру теориясымен ортақ белгілері көп, әсіресе БАҚ-тың ұзаққа созылатын әсер ету үдерісімен байланысы бар, адамдардың әлем туралы білімге қажеттілігін қамтамасыз етеді, өз рөлін және ондағы маңыздылығын анықтайды, жеке тұлғаның өнегелі-моральдық қасиеттерінің қалыптасуына септігін тигізеді.

5. Идентификация — қандай да бір телебағдарламаның әсерінен туындаған адамның эмоционалды күйі. Бұл өзін кейіпкермен салыстыру мен эмпатиялық әсерленушілік деңгейіне байланысты. Көбінесе "идентификация" ұғымы ересектердің мінез-құлық үлгілерін балалардың меңгеру үдерісін түсіндіру үшін қолданылады. Қазіргі психологияда аталмыш ұғым мінез-құлықтың белгілі бір түріне түрткі болатын қарым-қатынастың мағыналық өрісін үлгілеу үдерісі ретінде түсіндіріледі.

6. Қолдану және қанағаттану теориясы — адамдарды Бұқаралық ақпарат құралдарының қандай да бір түрін таңдауға, сонымен қатар шешім қабылдау мен өнімді қолдануда мақсаттарды анықтауда аудиторияның белсенді рөліне түрткі болатын факторларға үлкен мән береді.

Зерттеу әдістері. Зерттеудің теоретикалық талдауы қазіргі сатысында БАҚ-тың ықпалы мен жасөспірімдік жастағы девиантты мінез-құлық арасындағы өзара байланысты анықтауға мүмкіндік беретін психодиагностикалық құралдарға іріктеу жүргізу қажеттілігін көрсетті. Бұл орайда жалпы ғылыми әдістермен бірге ғылыми психологиялық зерттеулер әдістері кешенін де қолданған жөн:

1. Сауалнама 12—15 жас аралығындағы жасөспірімдер арасындағы телебағдарламалардың танымалдық рейтингтерін құрастыру үшін жасалған. Оған жасөспірімдердің жақсы көретін телебағдарламалары мен



кинофильмдер жанрларын анықтауға септігін тигізетін сұрақтар енгізіледі. Сұрақтар төмендегі үлгіде қойылады:

1. Сенің үйіңде теледидар бар ма?
2. Сен қандай арналарды көруді жақсы көресің?
3. Сенің сүйікті телебағдарламаларың қандай?
4. Сен кинофильмдердің қандай жанрларын жақсы көресің?
5. Соңғы жылдары көрген бірнеше фильмдеріңді және не ұнағанын айтып берші.

2. Телебағдарламалардың тақырыптық мазмұнына талдау әдістемесі (жасөспірімдер арасындағы танымалдық рейтингі) оның құрамындағы материалдардың қызметтік тиістілігін тексеру мақсатында онда берілетін ақпараттарды объективті зерттеуге бағытталған. Талдау бірлігі ретінде материалды тұтас сипаттайтын белгісі алынады:

- \* ақпараттық (жаңалықтар, саяси бағдарламалар);
- \* оқу-танымдық;
- \* спорттық;
- \* көңіл жадырататын (көркем фильмдер, мультфильмдер, сазды бағдарламалар, шоу).

Девиантты мінез – құлықтың пайда болуына отбасындағы үш түрлі жағдай әсер ететіні белгілі. Олар: әке – шешесінің теріс үлгісі, ата – ананың біреуінің болмауы, үй ішіндегі еңсені басатын ауыр жағдай – отбасында өне бойы болып тұратын ұрыс, жанжал. Өкінішке орай отбасының теріс қылықтарын атап көрсету оңай, түзету қиын[5].

Сонымен девиантты мінез – құлықты жасөспірімдерді педагогикалық мінездемелері жағынан төрт топқа бөлеміз.

Бірінші топқа жататын девиантты мінез – құлықты жасөспірімдердің мінез – құлығында дөрекілік, қатігездік, мейірімсіздік, үлкен – кішіні сыйламау сияқты әдет – дағдылар толық қалыптаспағанымен, олар іштей өз жүріс – тұрыстары мен іс - әрекеттеріне баға бере алмайды. Бірақ өз мінез – құлығын түзтуге талаптанады.

Екінші топқа жататындар адамгершілік қадір – қасиеттерді төмендей бастаған, әлеуметтік бағдарлары қоғамға жат сынаймен сипатталады. Бұлар

қатігездік қылықтарымен қатар, ұрлық, тонау, зорлық – зомбылық жасау, темекі мен наша тарту, уытты сұйық заттарды иіскеу сияқты әдеттерге икемдене бастаған.

Бұл топқа тәртібі нашарлаған, құқық тәртібін бұзушы жасөспірімдер жатады, бірақ бұл балалар әлі бұзыла қоймаған, өз жүріс – тұрыстарын түзетуге мүмкіндік – қабілеті бар, тек педагог тарапынан басқаруды талап етеді.

Үшінші топқа - өз мінез – құлықтарын басқара алмай, өзін - өзі тәрбиелеуге бейімділіктері жоқ жасөспірімдердің шағын тобы жатады. Қоғамға жат мінез – құлықтары қалыптаспағаны сонша, олар өздерінің теріс қылықтарына талдау бере алмайтын кәмелетке жасы толмаған

кылмыскерлер. Бұл топқа қатігездік, зорлық – зомбылық көрсетумен қатар ұрлық, тонау, ішімдік және наша тарту істеріне әбден машықтанған жасөспірімдер енеді.

Төртінші топқа жүйке ауруларына (невроз, неврастения, кісіні мезі қылатын әдет) шалдыға бастаған балаларды жатқызамыз. Мұндай жасөспірімдерге педагогтар мен дәрігерлер тарапынан дербес қарым – қатынас, ілтипат, сый – құрмет, жылы лебіз қажет. Енді девиантты мінез – құлықты жасөспірімдердің пайда болуына себепші объективті және субъективті факторларға назар аударайық. Ғалымдар жасөспірімдердің қалыптасуына әлеуметтік орта мен күнделікті жағдай себеп болады деп дәлелдеген.

Қорыта айтқанда, рөлдік компьютерлік ойындардың жасөспірімдердің жалпы психикалық көңіл- күйіне кері әсер тигізетіні, бұл жолда оларды ата- аналары тарапынан, мектеп тарапынан, мұғалімдер тарапынан кешенді жұмыс жасалып, олардың көңілдерін басқа да тиімді істерге аудартуға жол ашу қажетті. Жалпы психологиялық тұрғыдан алғанда жасөспірім кезеңі өте қиын, ауыспалы, өтпелі кезең екендігі мәлім. Ендеше дәл осы кезде жасөспірім баланың кіммен дос, кіммен бірге жүргенін, былайша айтқанда қайда, не істеп жүргендіктерінен әр ата- ана хабардар болуы керек деп ойлаймын. Бұқаралық ақпараттардың олардың психикалық ауытқушылықтарына, тіпті суицидке де әкелетіндей, олардың агрессивтілік, мазасыздық сияқты күйлерінің жоғарылауына әсері мол екені көрінді.

Қай халықтың, қай ұлттың болсын толығып өсуіне, рухани әрі мәдени дамуына басты ықпал жасайтын тірегі де, түп қазығы да – ата- ана мен мектеп. Жасөспірімдердің тнтернет, компьютер, ұялы телефон т.б. саналы түрде басқара алуы, оның алдында байланып ұзақ отырмауы, өзіне қажетті ақпараттарды алу мақсатында жұмыс істеуі, ата- аналардың , мектеп ұстаздарының, басшыларының, педагогикалық ұжымның жүйелі жұмыстарының нәтижесінде ғана жүзеге аспак.

1. *Беличева С.А. Основы превентивной психологии- М: Социальное здоровье России, 1994.-224с*
2. *Ақажанова А.Т. Девиантология: Оқу құралы.- Алматы, 2009 ж*
3. *Ақажанова А.Т., Ельшибаева К.Г. Практикум по девиантологии. – Алматы: Заң әдебиеті, 2008.*
4. *Кәмекбаева Л.К. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметті ұйымдастыру/ Мектеп психологтары мен мұғалімдерге арналған әдістемелік нұсқау. Алматы: Қайнар, 2005*
5. *Шерьяданова Х.Т., Дусманбетов Г.А. Казахстанский подросток: движение в зону риска. Вестник ун-та «Кайнар».*

#### **Резюме**

Проблема формирования девиантного поведения подростков вследствие влияния различных факторов, в частности, негативного воздействия средств массовой

коммуникации, является одной из наиболее значимых проблем педагогики и психологии. Её решение чрезвычайно важно, так как подростковая девиантность в дальнейшем нередко перерастает в криминальное поведение, которое представляет опасность для общества, здоровья населения, социальной сферы, правопорядка, для каждого отдельно взятого человека.

**Ключевые слова:** Девиантное поведение, СМК, агрессия, правонарушение, право, негативное поведение, подростки, асоциальное поведение, деликвент, девиация.

### Summary

The problem of formation of deviant behavior of adolescents due to the influence of various factors, in particular the negative impact of mass communication, is one of the most important problems of pedagogy and psychology. Its decision is extremely important because teenagers` s deviance in the future often develops into criminal behavior, which poses a danger to society, health, social services, law and order, for each an individual

**Key words:** deviant behavior, mass communication , aggression, crime, law, negative behavior, adolescents, asocial behavior, delinquent, deviation.

УДК 376- 056.263

## ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ҚАЛЫПТАСУ ЖОЛДАРЫ

*5B010500- Дефектология мамандығының 3 курс Абай атындағы ҚазҰПУ  
студенті Жаңбырбаева Әсел, asel\_koni@mail.ru*

*Ғылыми жетекшісі: «Арнайы педагогика» кафедрасының Абай атындағы  
ҚазҰПУ аға оқытушылары **Өтеева А.А.** - adel100@mail.ru, **Жүнісханова  
Г.Ж.***

Тұлға дегеніміз – адамның әлеуметтік табиғатын бейнелеп көрсететін, индивидуалды бастамаға ие, қоғамның мүшесі ретіндегі адам. Әр адамның тұлғалық ерекшеліктері оның басқа адамдармен байланысының алуан түрлілігіне, өмірге белсене қатысуына байланысты болады.

Қоғамдық дамуының нәтижесінің ең басты көрсеткіші ол - жеке адамның даму процесіне байланысты. Сондықтан егеменді еліміз Қазақстанда, қоғамда қандай да бір орынға ие бола алатын нақты бір іс-әрекет түрімен айналыса алатын алдына мақсат қоя отырып, болашағын жоспарлай алатын, мақсатына жетуде кездесетін қиыншылықтарды жеңе білетін өзіндік дүниетанымы, көзқарасы қалыптастыратын, өз ойын дәлелдей алатын, білім алып, тәжірибе жинақтайтын, істеген ісіне есеп бере алатын, өмірлік ұстамы, идеялары, мұрат сенімі болатын, жалпы айтқанда жан-жақты дамыған әр жеке адамды – тұлғаны қалыптастыру.

**Түйін сөздер:** тұлға, қоғам, әлеуметтік орта, сурдопсихология, қалыптастыру.

Қоғамдық дамуының нәтижесінің ең басты көрсеткіші ол - жеке адамның даму процесіне байланысты. Сондықтан егеменді еліміз Қазақстанда, қоғамда қандай да бір орынға ие бола алатын нақты бір іс-әрекет түрімен айналыса алатын алдына мақсат қоя отырып, болашағын жоспарлай алатын, мақсатына жетуде кездесетін қиыншылықтарды жеңе білетін өзіндік дүниетанымы, көзқарасы қалыптастыратын, өз ойын дәлелдей алатын, білім алып, тәжірибе жинақтайтын, істеген ісіне есеп бере алатын, өмірлік ұстамы, идеялары, мұрат сенімі болатын, жалпы айтқанда жан-жақты дамыған әр жеке адамды – тұлғаны қалыптастыру.

Қашан да болмасын, сурдопсихология ғылымының ең негізгі мәселесі мен тақырыбы өзектілігі мен көкейкесті мәселесі – есту қабілеті зақымдалған адамның тұлғасын жан-жақты зерттеу, қалыптасуына мүмкіндігінше көмек көрсету болып табылады. Әрбір жеке тұлғаның дамуының жоғарғы жетістігі, тек сол адамның ғана жеке басының даму көрсеткіші емес, бұл қоғам дамуына да, өркендеуіне де едәуір әсер етеді. Адам қоғамнан тыс өмір сүре алмайды. Өйткені, оның психикасы тек айналасындағылармен қарым-қатынас жасау процесінде ғана қалыптасады. Яғни кез-келген адам дүниеге келісімен екінші бір адаммен қарым-қатынасқа түсу - қай жастағыларға болмасын, оған киім-кишек, баспана, ұйқы, демалу қандай қажет болса, сыртқы ортамен дұрыс қарым-қатынас жасай білу де сондай қажет. Мәселен, адамды қамап, басқалармен араластырмай ұстау - жазаның ең ауыр түріне жататына күмән келтіруге болмайды. Әрине, қарым-қатынас ақпарат алумен ғана шектелмейді, оның шеңбері аса кең, бұл көп қырлы ұғым.

Зерттеу өзектілігі есту қабілеті зақымдалған тұлғаны дамыту қажеттілігінен туындап отыр. Қорыта келгенде, жеке адамды жан-жақты және үйлесімді дамуына әсер етуші негізгі факторлардың бірі болып-қарым-қатынас болып табылады. Қоғам мүшесі жеке адам әр түрлі қатынастардың, әсіресе, материалдық игіліктерді өндіру және тұтынуға байланысты туындайтын қатынастардың ықпалында болады.

Аномальды, яғни есту қабілеті зақымдалған баланың және нормадағы баланың психикалық дамуының негізінде бір заңдылықтар жатыр. Бірақ есту қабілеті зақымдалған баланың біріншілік кемістік пен екіншілік кемістіктерге байланысты (тілді кеш меңгеру, коммуникативті кедергілер мен танымдық сферасының өзіндік дамуы) бірқатар ерекшеліктер бар. Есту сенсорының кемістігі бар балалар нашар еститін және естімейтіндер болып бөлінетіндігін айта кететін болсақ, олардың танымдық іс-әрекеттерін дамуы және тұлғалық ерекшеліктері бір қатар өзіндік айырмашылықтарына ие.

Жанұялық тәрбие. Жанұялық тәрбиенің маңыздылығы өте зор. Жанұяда өскен бала, әсіресе мектеп жасына дейін және бастауыш сынып жасындағы бала көп қарым-қатынас жасайтын ата-анасына қарап әр-түрлі қылықтарын, сөйлеу әдептерін, мінез-құлқын өзіне қабылдауға тырысады. Жанұялық ұжымының жалпы мінездемесін, өмір-салтын өмірде ұстанады.

Балаға үлгілі жанұялық тәрбие беру үшін ата-ананың өзі ұстанымды, үлгі тұтарлықтай өмір сүруі тиіс. Баланың жеке тұлға ретінде қалыптасуына жанұялық тәрбие фундаментальды роль атқарады. Бала не ойнап отыр?, Кіммен ойнап жүр? осы сұрақтардың барлығы қарым-қатынастар мен ұстанымдардың қалыптасуына әсері бар. Баланы күнделікті үй тұрмыстарына жүйелі түрде араластыру еңбек сүйгіштік, жұмысқа қабілеттілік қасиеттерін қалыптастырады. Күнделікті сабақтар (әңгімелер, кітап оқу, сурет салу, мүсін жасау) білім алудың бастамасы ғана емес, сонымен қатар жеке адам бойында шығармашылыққа, білімге деген сүйіспеншілікпен құрмет сезімін тудырады.

Психикалық дамуында ауытқулары бар балалардың, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғасының қалыптасуы барысында отбасы мәнділігі татымды артады. Қоршаған ортамен қарым-қатынасының адекваттылығы отбасы қарым-қатынасына тәуелді болады. Н.Г.Морозованың айтуы бойынша, ата-ананың қолдауы көрсетілген дұрыс ұйымдастырылған коррекциялық-тәрбиелік жұмыс тұлға дамуының қиыншылықтарын жеңу барысында әлде-қайда табысты болады.

Үйлесімді тұлғаның қалыптасуы, баланың өзін-өзі бағалауы адекватты дамуы үшін, қоршаған ортамен қарым-қатынасы дұрыс болуы үшін баланың жанында әрдайым түсінетін баланы жақсы көретін ересек адамның болуы қажет. [1]

Сәбилік шақта бала мен ананың арасындағы тығыз және эмоционалды қарқынды қарым-қатынас баланың дербестігінің, өзіне сенімділігінің, тәуелсіздігінің дамуына және басқа адамдарға жылы және сенімді қарым-қатынасының негізі деп Э.Эриксон айтқан. Болашақта баланың өзін-өзі сезінуі позитивті болуы үшін сәбилік шақта бала қоршаған ортаға сенімділік сезімі пайда болуы керек. Эмоционалды байланыстың болмауы, болашақта баланың өздігінен басқа адамдармен қарым-қатынаста бағыт бағдарының болмауына, яғни тілдесуден қорқу сезіміне әкеліп соғуы мүмкін.

Психикалық дамуының әлдеқандай кемістіктері бар балалардың отбасыларында спецификалық ата-аналардың жеке трагедиясы жағдайы пайда болады. Дамуының кемістігі бар балалар отбасының әр мүшесі үшін үлкен сын. Ата-аналары балаларымен өздерінің үміттерін, соның ішінде орындалмаған армандарын байланыстыратын болғандықтан, олар өздерін жалғастырушы ұрпақты тәрбиелеуші болып жаңа тұлғалық даму сатысына көтеріледі.

Дамуында кемістігі бар бала өзінің ерекшеліктеріне байланысты ата-ананың көптеген мүмкіндіктерден айырады. Отбасыда жаңа қарым-қатынастың жетілуін мен олардың жүзеге асуының мүмкін еместігінің арасында қарама-қайшылықтар пайда болады. Бұл жағдай отбасыда кеміс бала жалғыз болған күрделене түседі. Көп жағдайда бұл қалыпты еститін ата-аналаға қатысты. А.С.Спиваковскийдің ерекшелеп кеткеніндей дамуында кемістігі бар балалары бар отбасылардың позициясы, қалыпты

балалары бар ана-аналар позициясына қарағанда, адекваттықсыз, ригидтті және баланың бүгінгі күнінің проблемаларына бағытталған әрминутты қарым-қатынасымен ерекшеленеді.

Дамуында кемістігі бар балалары бар отбасылар тұрақты болмайды. Әдебиеттерде (Г.Г.Гузеева, Д.Льютеман, Е.Шухард) дамуында ауытқуы бар, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған баланың дүниеге келуі фактісін психологиялық сезіну фазаларына түрлі анықтамалар кездеседі. Бірінші фаза сасқалақтау, кейде қорқыныш сезімімен сипатталады. Ата-аналар даму дефектісі бар баланың тууы олардың қарым-қатынасын анықтайтын дәрменсіз, толыққанды емес, баланың болашағы үшін жауапкершілік және тағы басқа сезімдерін сезінеді. Бұл күрделі сезімдер гаммасы мен жағымсыз эмоциялар жиынтығы үйреншікті өмір шеңберінен алшақтатады, мінез-құлықтың және ерлі-зайыптылар арасында қарым-қатынасты өзгеріп, ұйқының бұзылуына әкеледі. Баланың ұзақ науқастануы және оның кейінгі мүгедектігі, емнің тез және көзге көрінер эффектсіз болмауы, үмітсіздік кейпі ата-аналар қарым-қатынасының бұзылып, отбасылық кикілжін мен отбасының қирауына әкеліп соғады. Баланың диагнозынан отбасыға хабардар ету уақыт маңыздылығы ата-ана мен бала арасындағы бұл уақытта өзінше әлеуметтік-эмоционалды байланыс алғышарты туады. [2]

Екінші фаза мәнділігі – қойылған диагнозды мойындамау және негативизм. Теріске шығару фактісі үміт деңгейін немесе отбасыны қирауы қаупі төніп тұрған фактының алдында отбасы тұрақтылығы сезімдерін сақтап қалуға бағытталған. Сол себепті өзінше теріске шығару эмоционалды жабырқау, үрейлену сезімдерін жою тәсілі болуы мүмкін. Отбасы жағымсыз уайымдау тұтқынынан фактіні, мысалы есту дефектісін, мойындамау арқылы құтылғысы келеді. Олар иллюзия тұтқыны болады, әрдайым сәбидің бөлмесіне ол естиді деген үмітпен асығады немесе олардың баласының естімейтіндігі дәрігерлік қателік деп айтатын, керемдікті жоятын ғажап дәрінің беретін дәрігерді іздей бастайды. Негативзмнің төтенше формасы кезінде ата-аналар балана тексеруге апарудан және әлдеқандай коррекциялық шара өткізуден бас тартып, бармауы.

Көп ата-аналары диагнозды мойындап, бірақ даму болжамы мен жазылу мүмкіндігі жөнінде ақталмаған оптимист болады. Осылай отбасылық мифтер пайда болып, шынайы жағдайды бұрмалап, бүкіл отбасының адекватты адаптациясына және мақсатты бағытталған жұмыстың басталуына кедергі келтіріледі.

Ал ата-аналары баланың диагнозын қабылдап, оның мағынасын түсіне бастаған уақытта олар терең депрессияға ұшырайды. Бұл жағдай үшінші фазаны сипаттайды. Ата-ана бұл қайғыны сезіп, ар-ұяты мазалап, «Неге менің баламның құлағы естімейді?» деген реніш білдіреді.

Төртінші фаза – арнайы мамандарға ата-ананың өздігінен және саналы жолығуы. Бұл ата-анасы жағдайды жөнді бағалап, баланың

қызығушылықтарын жетекшілік жүргізе бастайтын, адекватты эмоционалды байланыс орната алатын әлеуметтік-психологиялық адаптацияның бастамасы. Ата-аналардың бір бөлігі өздігінен кемел адаптация кезеңіне жете алады, ал жартысы болса арнайы мамандардың ойынша психологиялық және медициналық көмек пен қолдауға зәру. Бұл сатыда ата-ананың өмір салтын өзгертіп, олардың мақсаттары мен өмірлік құндылықтары өзгереді. Олардың өмірінде жаңа маңызды мақсат пайда болады – есту қабілеті зақымдалған баланы тұлға болып қалыптасуы үшін, бақытты адам болуы үшін тәрбиелеу. Баланың дамуы мен өсуі барысында отбасыда ата-анасы дайын емес жаңа проблемалар және жаңа стресстік жағдайлар пайда болады. Сондықтан бұндай отбасыларға конструктивті және динамикалық психологиялық көмек есту қабілеті зақымдалған баланың әр өмірлік кезеңдерінде ақталған. [4]

Есту қабілеті зақымы бар отбасыларда ата-аналар, балалар, басқа туысқандар арасындағы қарым-қатынасты күрделендіретін спецификалық проблемалар пайда болады. Есту қабілеті зақымдалған бала іс-жүзінде сақталған интелектке ие, демек басқа адамдармен қарым-қатынасқа ықыластары бар. Ол есту қабілеті зақымдалған адамдар социумына бейімделген болуы мүмкін, бірақ еститіндер қоғам тарапына әлеуметтік депривация элементтерін сезінуі мүмкін. Оның ата-анасы еститіндер социумына жатса, олар есту қабілеті зақымдалған баланың тууы бойынша қасіреттіне шалдығып, белгілі үміттерінің күйреуін бастан өткізген. Әлеуметтік қарым-қатынас процессінде өзара түсініспеушіліктік есту қабілеті зақымдалған балалар мен қоршаған ортаның айтарлықтай өзіндік эмоциональдік байланысының себебі болады.

Қарым-қатынас қажеттілігін өтеуінің тұрақты дефициті балада жағымсыз эмоцияның, көтеріңгі ашуланшылық пен инерттілікке әкеліп соғады. Кейінгі салдар – әлеуметтік изоляцияның пайда болуы, дискриминацияны ауыр күйзелісі. Бұл жағдай есту қабілеті зақымдалған баланың тұлғалық қасиеттерінің дамуына ерекше әсер етеді. [5]

Отбасы мүшелерінің (анасы, әкесі, бауырлары, әпкелері) психологиялық жағдайы туралы мәліметтер шетел сурдопсихолтарының жұмыстарында кездеседі. Олар ата-аналардың балаға қарым-қатынасының позицияларының қайшылықтары жайлы деректер келтіреді: бір жағынан кейбіреулері олар баланы мүгедектендіреді, оған бостандық пен дербестік беруге қарсылық келтіреді, екіншілері – баланың тез дамуын, әлеуметтік салдарын жеңуді қалайды, баланың қоршаған ортамен қарым-қатынасының және оқытуының сәтсіздігін ата-ана күйзеле бастан кешіреді. Аналарда жиі балаларға көбінесе табиғи қарым-қатынас байқалады: депрессияның кезеңдеріне қарамастан, олардың көпшілігі бала өмірінің бірінші күндерінен бастап оны сол қалпында қабылдап жақсы көреді, өздерін құрбандыққа шалуға дайы болады. Әкелердің реакциясы мен қарым-қатынасы күрделірек: аномальді баланың тууы кезінде, әсіресе ұл баланы психологиялық қабылдамау процесі жүреді. Бұл жағдайдың

себебі, зерттеулер көрсеткендей, әкелердің болашаққа ориентациясы аналарға қарағанда қаттырақ, социумның алдында баланың дефектісі үшін өзінің залалсыздық сезімін, отбасының басқа мүшелерінің тарапына агрессивтілік пен ашулығына әкелетін өзін-өзі бағалауының түсуі.

Біреуі есту қабілеті зақымдалған, біреуі қалыпты, ағайындар мен әпкелердің арасындағы өзара сәтті немесе сәтсіз қарым-қатынас көптеген факторларға байланысты: жынысы, жасы, туу кезегі, отбасының әлеуметтік-экономикалық статусы, ата-ана қатынасы. Жасы үлкен әпкелер баланы күту міндетін атқарады, кіші інілер мен қарындастарына ата-ананың ілтипатынан құр қалады. Есту қабілеті зақымдалған балалары бар отбасыларды неміс сурдопсихологтары зерттеген кезде, еститін ағайындар мен әпкелер есту қабілеті зақымдалған бала тарапына жағымды сезім білдірген кезде, олар ата-аналарымен тығыз эмоционалды байланысты сақтаған. Ал жағымсыз сезім білдіретіндер, олардың ата-анасымен байланысы бұзылғандығы, байланысы үстірт болғандығы, ілтипат пен қамқорлық біркелкі емес бөлінуін кеміс бала көретін. [5]

Отбасы ішілік қарым-қатынасқа ата-ананың есту қабілетінің бар немесе жоқ болуы үлкен әсерін тигізеді. В.Петшак, Т.Г.Богданова, Н.В.Мазурованың зерттеулерінде, есту қабілеті зақымдалған ата-аналар мен есту қабілеті зақымдалған балалар арасындағы эмоционалды қарым-қатынас қалыпты ата-ана мен қалыпты балалар арасындағы қарым-қатынас сияқты. Есту қабілеті зақымдалған жасөспірім шақ басында анасымен, әкесімен, ағайындарымен әпкелерімен эмоционалды қарым-қатынас шамамен тең жағымды болады. Еститіндерге қарағанда, бірнеше көп деңгейде, отбасының жеке мүшелеріне жағымсыз қарым-қатынас белгіленеді. Бұндай отбасыдағы есту қабілеті зақымдалған баланың эмоционалды амандылығының себебі, В.Петшаканың айтуынша, екі жаққа да түсінікті жестік сөйлеу тілінің қолдануы арқылы артығырақ толық қатынас пен өзара түсінушілік пайда болады. Оларға қарағанда еститін ата-аналар өздерінің балаларымен сөздердің және фразалардың бірнеше жиынтығы мен табиғи жесттердің көмегімен осындай сәтті қарым-қатынас орната алмайды. [3]

Кіші мектеп жасы мен жасөспірім кезінде есту қабілеті зақымдалған оқушылар қалыпты ата-аналарына еститін балалардың немесе естімейтін балаларды естімейтін ата-аналарына қарым-қатынасы қарағанда жағымды эмоционалдылығы кемірек байқалады. Ағайындары мен әпкелеріне шамалы осындай қарым-қатынаста, ал әкелеріне, олардың спецификалық ерекшеліктеріне байланысты қатты негативті эмоционалды қарым-қатынас болады. Бұған қарағанда есту қабілеті зақымдалған баланың ағайындары мен әпкелерімен эмоционалды қарым-қатынасы қалыптасады. Бала олардың тарапына өзінің сезімін ашық көрсетіп, олармен бірге ойнап, бос уақытын өткізуге ынталанады. Баланың анасымен қарым-қатынасы кедейленген, ал әкесімен қарым-қатынасы жағымсыз эмоцияларға қаныққан. Еститін ата-аналар есту қабілеті зақымдалған баламен кәдімгі



туыстық қарым-қатынас орната алмайтындығын болжауға болады. Бәлкім, аналары балаларының жақсы қылықтарын жақтырмайды, ал жаман қылықтарына немқұрайлы қарайды. Ал әкелері болса балаға «ер мінезін» көрсетіп, оларға жақсы тәртіп ережелерін иландыруға тырысады. Бірақ оның ебін таппайды. В.Пештоктың зерттеулері, есту қабілеті зақымдалған балалардың отбасының эмоционалды қарым-қатынасы дамуы кезінде баланың тұлғасының қалыптасып дамуына байланысты өзгеріндігін көрсетті. Жасөспірім кезеңінің соңына таман эмоционалды қарым-қатынасы отбасында тәрбиеленетін есту қабілеті зақымдалған бала және қалыпты еститін баланың арасында ұқсастық пайда болады.

Баланың тұлғалық ерекшеліктерінің дамуына және отбасы қарым-қатынасының қалыптасуына баланың интернат типіндегі мекемеде болу факторы аса әсер етеді. Баласының есту қабілеті зақымдалғанын біліп ата-анасы оны шамалы ерте жаста арнайы мектепке дейінгі мекемеге орналастырып, оның тәрбиесіне жеткілікті көңіл аудармайды. Көбінесе бұл жалпы ережелерді сақтау үшін жасалады: үй жағдайында балаға тиісті бақылау жүргізе алмайтындығы, баланы оқыту мәселелерін орындай алмайтындығы және т.с.с. Бұл іс арнайы мектепке дейінгі мекемелер тек үлкен қалаларда болуымен қиындатылады, ата-аналары балаларын интернаттық жүйеге беруіне мәжбүр етеді, олар ұзақ уақытқа айырылуына тура келеді. [2]

Л.С.Выготский есту қабілеті зақымдалған бала арнайы мекеменің қабырғаларын әрдайым мекендеуі оны қалыпты ортадан жұлып алуымен бағалаған. Бұл жасанды орта баланың өмір сүруіне тура келетін қалыпты әлемнен өзгешеленеді. Бұның нәтижесінде баланың жақын адамдарымен қарым-қатынасымен дамымайды, сонымен қатар баланың болашақ өміріне әсер етіп көмектесетін күштері мен құралдары жүйелі түрде семіп қалады.

Осылай, отбасылық тәрбие баланың ерте шағынан бастап баланың тұлғасының адамға мейірімділік, махаббат, ізгілік сезімдерінің қорын беретін өнегелі негізін қалыптастырады.

Есту қабілеті зақымдалған бала үшін қалыпты еститін ата-аналармен тәрбиеленуі кезінде ағайын мен әпкелердің болуы жағымды роль ойнайды. Есту қабілеті зақымдалған бала ата-анасымен тығыз эмоционалды қарым-қатынас іздеп, таба алмағанда ол ағайындар мен әпкелерімен қарым-қатынас деңгейі жоғары болса, өзінің жағымды эмоцияларын ағайындары мен әпкелеріне көшіреді. Ойын процессінде және тұрмыстық іс-әрекет барысында, ата-аналар әр кезде баланы түсініп, оны сол кейіпте қабылдай бермейтіндігіне байланысты, балалар бір-бірімен байланысы тез тауып, өзара түсіністік жеңіл қалыптасады.[1]

Т.Г.Богданова мен Н.В.Мазурованың зерттеулерінен балалардың тұлғалық ерекшеліктері жайлы біраз мағлұматтар алынған. Еститін балалар білімқұмарлығымен (75%) жоғарғы көрсеткіш, естімейтін ата-ананың есту қабілеті зақымдалған балалары – төменірек көрсеткіштерімен (65%), еститін ата-ананың есту қабілеті зақымдалған балалары өте төмен

(45%) көрсеткіштерімен сипатталған. Тілдесу бойынша барлық группа балалары аса айрықшаланбады (60-70%): барлық кіші сынып оқушылары өздерінің достары туралы, олармен ойнауға, тілдесуге, дем алуға ықыластарын сүйіспеншілікпен айтты.

Сонымен қатар тағы бір тұлғалық ерекшелік қарастырылды, жетекшілікке ұмтылу, құрдастар группасында үстем болу. Ең жоғарғы көрсеткіш естімейтін ата-аналардың естімейтін балалары (45%). Олар группаның ортасында немесе алдынан орында таңдады. Еститін балалардың көрсеткіші сәл төменірек (30%). Олар орынды әрқашан ортадан таңдаған, себебін өзіне артық көңіл аудартын мен жоғары жауапкершілікке ие болғысы кемейтіндігімен түсіндірді. Ең төмен көрсеткіш еститін ата-ананың естімейтін балалары – 18%. Өзінің ойнап жүрген құрдастарының арасындағы орын таңдауын олар жақсы сөйлей алмайтындығымен және т.с.с группаны жетекші болғысы келмейтіндігімен түсіндірді. Даулылық деңгейі бойынша еститін оқушылар арасында орташа 17% құраған. Олар төбелесетін және ұрысатын құрдастарының арасында болуына сирек ұмтылатын. Естімейтін отбасындағы естімейтін балалар дауласу көрсеткіші 22,5%. Шамалы осындай көрсеткіш есту қабілеті зақымдалған балаларда болды 25%. Жоғарыда айтылып кеткендей, естімейтіндер отбасындағы еститін балаларда бұл көрсеткіш жетекшілікке ұмтылуымен байланысты болған, ал естімейтін отбасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларда бағынушы позициясымен байланысты.

Жалғыздыққа ұмтылыс бойынша ең жоғарғы көрсеткіш естімейтін отбасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларда (40%), олар өздері үшін ең алыстатылған орынды таңдайтын. Еститін және естімейтін ата-аналардың естімейтін балалардың көрсеткіші 0% және 20% теңселіп тұрды. Олар әдетте өздерін группаның ішінде немесе жанында көретін.

Осындай жағдай бойынша, есту қабілеті зақымы бар баланың ата-анасымен қарым-қатынасы, ата-ананың оның позициясына қарай баланың тұлғалық ерекшеліктеріне татымды әсер етеді. Көпұақытты деформация, ата-ананың біреуінің немесе екеуінің тарапынан балаға қарым-қатынасының бұрмалануы оның тұлғалық дамуының бұзылуларына әкеліп соғатын қатер факторы болуы мүмкін. Ата-ана мен есту қабілеті зақымы бар баланың қарым-қатынасы бойынша психологиялық коррекция мақсатты бағыттталып жүргізілетін болса баланың тұлғасының дамуының маңызды құралы болуы мүмкін. [6]

1. *Выготский Л.С. Баланың жас ерекшеліктері және кемтар бала психологиясы туралы таңдамалы еңбектері.* Алматы, 1999ж.
2. *Люблинская Т.С. «Детская психология»* М. 1996г.
3. *Обухова «Этап развития» детского мышления»* М.1992г.
4. *Психология. Адамзат ақыл – ойының қазынасы IV. том А, 2005ж.*

5. Петровский А.В. «Педагогикалық және жас ерекшеліктер психологиясы» Алматы, 1987ж.
6. Айсмонтас Б.Б. *Общая психология. Схемы.* Москва Владос. 2003.

### Резюме

В статье рассматриваются пути формирования личности ребенка с нарушением слуха, определяются пути коррекционной работы и меры профилактики вторичных отклонений.

**Ключевые слова:** личность, общество, социальная среда, сурдопсихология, формирования.

### Summary

In article ways of formation of the personality with a hearing disorder are considered, ways of correctional work and a measure of prevention are defined.

**Keywords:** personality, societies, social environment, surdopsikhologiya, formations.

УДК 376.37

### ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Н.Тохтасынова**, студентка IV курса КазНПУ им. Абая. Институт педагогики и психологии. Кафедра специальной педагогики. [nika\\_009@inbox.ru](mailto:nika_009@inbox.ru)  
Научный руководитель: **И.А.Денисова**, к п н , старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая., Алматы, Республика Казахстан [irenadenisova@mail.ru](mailto:irenadenisova@mail.ru)

За последнее время заметно возросло число детей, испытывающих трудности в обучении. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии. Успешное овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками лежит в основе усвоения учебных программ по различным предметам. В настоящее время дизорфография является наименее изученной категорией нарушений письма. Ранее орфографические ошибки считались неспецифическими, и они не являлись предметом серьезного изучения. Однако выявляется большое количество детей, имеющих стойкое тотальное количество именно орфографических ошибок, причём, общих для этой группы детей. Этот факт подтверждают многие исследования. Как отмечает Р.Е Левина, существует тесная взаимосвязь между недоразвитием устной речи и нарушением в усвоении письма. У детей с ОНР, уже на первых стадиях обучения грамоте отмечается большое количество

орфографических ошибок. Значимость своевременной коррекции дизорфографии для школьной адаптации и недостаточная разработанность темы обуславливают актуальность темы исследования.

**Ключевые слова:** дизорфография, предпосылки овладения грамотой, диагностика, орфографический навык, коррекционная работа.

Становление орфографических умений и навыков представляет собой длительный процесс, успешность которого зависит от уровня сформированности речевых и неречевых процессов. Как известно, еще в дошкольном возрасте ребенок овладевает произносительной стороной речи и основными грамматическими закономерностями на практическом уровне (в собственной устной речи). Это создает так называемую речевую «готовность» для последующего овладения грамотным письмом. В дальнейшем, в период начального обучения грамоте, происходит переход от наглядно - образного мышления к словесно - понятийному. На этом этапе происходит усвоение детьми таких абстрактных понятий, как: «звук», «слог», «буква», «склонение», «род», «число», «падеж», «имя существительное» и т.д. Все это требует сформированности у детей процессов анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации и т.д.

В начале процесс усвоения целиком опирается на наглядное восприятие (используются таблицы, схемы, графические изображения, модели слов). Необходимой предпосылкой для этого является сформированность зрительного восприятия и ориентировки в пространстве. В исследованиях психологов, методистов и дефектологов (Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Р. Е. Левиной, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, И. Н. Садовниковой, В. В. Тарасун и др.) значительная роль в усвоении правил правописания отводится развитию мелкой моторики рук, сформированности каллиграфических навыков. [5] На усвоение правил правописания влияет и так называемое «языковое чутье». По мнению С. Ф. Жуйкова, «чутье языка» - есть система определенных языковых связей, оно предполагает достаточно развитый фонематический слух, который формируется в дошкольном возрасте в речевой деятельности (в процессе аудирования, говорения) и под воздействием специальных упражнений. Под «чувством языка», или «чутьем языка», понимается довольно высокая степень практического владения морфологическими и синтаксическими обобщениями, сформировавшимися на «дограмматической» ступени речевого развития детей. [5]

Как известно, современная русская орфография основана на трех основных принципах: фонетическом, морфологическом и традиционном. Фонетический принцип заключается в том, что написание соответствует произношению: (например: кот, стол, стул).

Условия, необходимые для реализации этого принципа:

1. сформированность фонематического восприятия;

2. владение звуковым анализом и синтезом слова;
3. правильная артикуляция;
4. различение и знание всех букв;
5. быстрота перекодирования фонемы в графему.

Морфологический принцип является в русском языке ведущим, он предполагает знания правил. Сущность принципа заключается в том, что каждая общая для родственных слов значимая часть слова (морфема) не зависимо от особенностей ее звучания всегда пишется одинаково. Предпосылки для реализации этого принципа: во-первых, у ребенка должен быть достаточно большой, осмысленный и систематизированный словарный запас, который нужен для подбора однокоренных слов; слова должны быть четко разграничены по группам родственных слов и эти связи должны быстро работать; во-вторых, владение морфологическим анализом слов; в-третьих, владение грамматическими нормами языка.

Когда выбор буквы нельзя проверить сильной позицией, так как такой нет в современном языке, слово пишется в соответствии с традицией, и его написание определяется по словарю. В этих случаях проявляется традиционный принцип русской орфографии.

Предпосылки для реализации этого принципа:

1. зрительное запоминание образа слова;
2. двигательное запоминание написания слова.

Таким образом, овладение навыком орфографически правильного письма формируется на основе достаточно высокого уровня психического развития и речевой готовности школьников.

Исследователи, изучив вопросы симптоматики дизорфографии, выделили следующие ее основные проявления:

- \* нарушение запоминания, а также частое смешивание таких понятий, как «слово», «слог», «звук» и др.;
- \* более длительные сроки в усвоении содержания правил правописания;
- \* недоступна система суждений и умозаключений, что приводит к трудностям в выделение искомым слов (проверяемого и проверочного), а также цепочка действий и операций по их осуществлению;
- \* трудности изложения содержания орфограммы, формулировки обобщения, вывода;
- \* учащиеся приводят неверные примеры слов на заданные орфограммы;
- \* формальное усваивание грамматических признаков пройденных орфограмм, без их полного понимания;
- \* трудности в усвоение операций и способов проверки слов;
- \* самопроверка не дает положительных результатов.

Исходя из симптоматики дизорфографии, можно выделить следующие основные случаи возникновения орфографических ошибок, которые проявляются на письме:

- правописание проверяемых безударных гласных в корне слова;
- воспроизведение слов с непроверяемым написанием в корне;

- перенос слов;
- написание прописной буквы в именах, отчествах;
- написание ЧН, ЧК, ЖИ, ШИ, СТН, ЧУ, ЩУ, ЧА, ЩА и т.д.;
- использование названия звуков вместо названия букв, а также их искажение

Коррекция дизорфографии наиболее успешна при более раннем её начале. Первичная профилактика заключается в качественной диагностике и коррекции нарушения речевого развития у детей. От качества проведения диагностики зависит выбор средств коррекционной работы и успешность ее результатов. Как показывает практика, эффективным является проведение поэтапной диагностики, предложенное И.А. Денисовой, в методическом пособии «Проектирование коррекционного курса функциональной языковой грамотности и предупреждения дизорфографии». Данный вид диагностики позволяет с наибольшей точностью определить уровень сформированности языковой, операциональной и функциональной готовности ребенка к усвоению грамоты. Опираясь на полученные в результате диагностики данные, логопед может успешно выстроить стратегию коррекционной работы, учитывая при этом уровень развития ребенка.

Основными задачами на этапе диагностики являются:

- 1) проанализировать степень сформированности устно-речевых, функциональных и операциональных предпосылок к усвоению орфографии учащимися с тяжелыми нарушениями речи;
- 2) определить типологические группы по уровням готовности к усвоению орфографии;

Поэтапность проведения диагностики заключается в планомерном изучении сформированности основных предпосылок усвоения орфографии.

На 1-ом этапе целью диагностики должно стать изучение устно-речевой и функциональной готовности к грамотному письму учащихся. Под устно-речевой готовностью к овладению навыком орфографии понимается определенное состояние (уровень) развития структурных компонентов устной речи: фонетико-фонематической и лексико-грамматической систем. Под функциональной готовностью понимается определенный уровень развития «неречевых» психических функций, обеспечивающих формирование полноценного навыка грамотного письма. Группу составляют: кратковременная механическая память, словесно-логическая память, зрительное внимание, оптико-пространственные представления и слухо-моторные координации. Логопедическое обследование для определения устно-речевой готовности учащихся проводится по методикам Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой, Р.Е. Левиной, Н.И. Бессоновой, О.В. Грибовой, так как эти методики стандартизированы и логопед проводит в обязательном порядке такое обследование в первые 2 недели учебного года. Изучение неречевых процессов проводится с

использованием методик "Оперативная память", "Запомни пару" и «Корректурная проба» (А.В. Ануфриев, С.Н. Костромина), проб Хэда.

На 2-ом этапе диагностики изучается операциональная готовность по фонетическому письму. Процедура основана на проведении качественной оценки характера и результатов деятельности учащихся по написанию слухового, зрительного и объяснительного диктантов в соответствии с программными требованиями. Кроме наблюдений за процессом написания диктантов, для определения операциональной готовности учащихся по фактору «фонетическое письмо», необходимо проанализировать сами работы на предмет распространенности и качества ошибок различных типов и видов.

На 3-ем этапе диагностики изучается операциональная готовность учащихся по морфологическому письму.

На 4-ом этапе логопед обобщает данные, определяя общий уровень готовности каждого учащегося к прохождению орфографии и комплектует группы по принципу общности уровня готовности.

На каждом из этапов логопед пользуется таблицами, разработанными с учетом уровневого шкалирования по методу Ю.В.Вятлевой. Эти таблицы являются частью инструментария уровневого распределения учащихся на группы.[2] Результатом проведения диагностики должно стать определение уровня готовности ребенка к усвоению орфографических умений и навыков, комплектование групп с учетом полученных данных, и определение основных направлений коррекционной работы. Такая разноуровневая система позволяет, во-первых, применить дифференцированный подход к учащимся с речевой патологией, а, во-вторых, отслеживать динамику развития формирования у них орфографических умений и навыков.

Изучая исследования авторов по вопросам коррекции и предупреждения дизорфографии, хотелось бы также отметить работы А.Н. Корнева, О.И. Азовой, И.В.Прищеповой.

А.Н. Корнев выделяет следующие направления коррекционной работы при дизорфографии:

1. Формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;
2. Отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания — верного;
3. При формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. В качестве последних автор приводит списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (упрочение зрительного образа слова), использование такого приема, как «орфографическое чтение».

В работах И.В. Прищеповой описана методика коррекции дизорфографии у школьников 2-3 классов с нерезко выраженным ОНР. Коррекционная работа, описанная автором, осуществлялась в несколько этапов:

I этап - выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. Широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Прищепова подчеркивает важность научить ребенка «видеть» орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить «ошибкоопасные» места в словах.

II этап - закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений, букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических знаний, умений и навыков является предпосылкой и необходимым условием для обоснования того или иного написания в слове. Для большинства слов морфологического и традиционного принципов написания важно своевременно определить морфологический состав слов.

III этап - выполнение орфографических действий при громком разьяснении школьниками выполняемых шагов в виде рассуждений и выводов.

IV этап — систематизация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя». На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно, про себя и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы.

И.В. Прищеповой выделены основные направления коррекционного воздействия, которые формируют у детей предпосылки орфографически правильного письма:

- 1) коррекция нарушений гностико-праксических функций (узнавание изображений предметов, ориентировка в схеме собственного тела, развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса, развитие буквенного гнозиса, развитие и воспроизведение ритма; развитие зрительной, речеслуховой и речедвигательной памяти);
- 2) развитие восприятия речи а именно развитие имитации серий слогов с меняющимся ударением; развитие фонематического восприятия, логопедическая работа над ударением);
- 3) развитие языкового анализа, синтеза, представлений;
- 4) обогащение и развитие лексики
- 5) коррекция нарушений грамматического строя речи;
- 6) логопедическая работа над связной речью;
- 7) интеграция сформированных психологических предпосылок к усвоению орфографии в процессе применения правил правописания.



О.И Азова выделяет следующие направления логопедической работы по устранению дизорфографии:

1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи.

При реализации этого направления решаются следующие задачи:

- Совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова.
- Развитие слогового анализа и синтеза.
- Работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове.
- Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов).
- Формирование фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

Развитие звукового анализа осуществляется в тесной взаимосвязи с морфемным анализом, с выделением общей морфемы и определением ее звукового состава в сильной позиции.

2. Формирование лексического компонента.

Работа по формированию словаря включает обогащение словаря, уточнение значения слов и развитие его семантической структуры по различным лексическим темам.

Большое внимание уделяется работе над антонимами, синонимами, паронимами, многозначными словами.

3. Дифференциация значения различных частей речи.

Дети учатся различать части речи, преобразовывать слова из одной части речи в другую по вопросам, по корням слов, дифференцировать части речи с помощью графических изображений, по картинкам, по конечной части слова.

4. Уточнение грамматического значения слов.

Коррекционная работа включает уточнение грамматических значений: число существительных, прилагательных и глаголов; род и падеж существительных и прилагательных; одушевленность и неодушевленность, собственность и нарицательность существительных.

5. Формирование морфологических обобщений и словоизменения.

6. Формирование словообразовательных моделей и словообразования.

7. Дифференциация родственных слов.

8. Развитие морфемного анализа.

9. Формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения.

10. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков.

11. Развитие внимания, памяти, мышления.

12. Усвоение взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенции и орфографических знаний, умений и навыков.

Особо хочется отметить то, что Азова О.И. предлагает применять в работе по коррекции дизорфографии принцип «квантования» орфографического правила. «Квантование правила» предполагает, что правила предъявляются не все сразу перед процессом автоматизации, а определенными квантами, дозами. Чтобы усвоить то или иное правило ребенок должен овладеть несколькими операциями (квантами), каждая из которых сама по себе должна войти в навык прежде, чем ребенок приступит к изучению данного правила.

Пример правила «Разделительный мягкий знак (ь)»

I квант: Уметь быстро производить морфемный анализ: «видеть» морфемный состав слова.

II квант: Уметь дифференцировать гласные и согласные буквы.

III квант: Уметь дифференцировать оппозиционные звуки по твердости - мягкости.

Таким образом, успешность коррекционной работы зависит от качества проведения диагностики, определения уровня устно-речевой, функциональной и операциональной готовности к обучению орфографии и выбора наиболее оптимальных средств коррекции. Выбор методов и средств зависит от этапа формирования орфографических навыков. На начальных этапах, как правило, создаются основные предпосылки усвоения орфографии. Для этого проводится работа по коррекции нарушений гностико-праксических функций (узнавание изображений предметов, ориентировка в схеме собственного тела, развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса, развитие буквенного гнозиса, развитие и воспроизведение ритма; развитие зрительной, речеслуховой и речедвигательной памяти. Одной из важных предпосылок овладения орфографией является формирование так называемой «речевой готовности». С этой целью проводится работа по совершенствованию фонетико-фонематической стороны, пополнению и уточнению словаря, развитию грамматической стороны речи, формированию полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа.

При формировании орфографических навыков эффективным является использование модели поэтапного формирования умственных действий, предложенной П.Я. Гальпериным. Так, работа должна начинаться с материализации действий, для этого широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Очень важно научить ребенка видеть «ошибкоопасные» места в слове до его написания. На последующих этапах выполнение орфографических действий сопровождается громким рассуждением ребенка, и, позднее, переводится в умственный план.

Таким образом, работа по предупреждению дизорфографии должна охватывать как речевые, так и неречевые стороны и проводиться поэтапно, с постепенным усложнением материала. Результатом коррекционной работы по предупреждению дизорфографии должно стать умение ребенка ставить и решать орфографические задачи и использовать полученные навыки в самостоятельной письменной речи.

1. Азова О.И. *Дизорфография у младших школьников общеобразовательной школы* / – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. – С.3 – 4. – 0,3 п.л.
2. Денисова И.А. *Проектирование коррекционного курса функциональной языковой грамотности и предупреждения дизорфографии* /Под ред. д.п.н. У. Б.Жексенбаевой. – Алматы, 2008.
3. Елецкая О.В. *Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников.* - М., 2009
4. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей.* – СПб.: ИД «М и М», 1997. – 286 с.
5. Прищепова И.В. *Дизорфография младших школьников.* -М., 2010.

### Түйін

Орфографиялық дағдыларының қалыптасуы ауыз сөйлеуінің, функционалдық және операционалдық дайындылығына байланысты. Дизорфографияны алдын алу үшін диагностиканы сапалы деңгейде өткізу мен түзету жұмыстарының ерте басталуы өте маңызды болып табылады. Жұмыста баланың орфографиялық дағдыларын меңгіру деңгейіне және жұмыстың кезеңіне қарай әр түрлі әдістер қолдануы мүмкін.

**Түйін сөздер** ; Дизорфографияның алғышарты сауат ашуды меңгеру, диагностика, орфографиялық дағды, түзету жұмыс.

### Summary

Assimilation of spelling skills occurs on the basis of formation of oral speech, functional and operational readiness. It is very important in prevention of misspelling to make a quality diagnosis and to start a correctional work early. Methods of correctional work will depend on the child's readiness to assimilate the spelling and can be different at all stages of the process.

**Keywords:** misspelling, background-literacy, diagnostics, spelling skill, correctional work.

УДК 616.98:578.828.

**ПЕРИНАТАЛДЫҚ КЕЗЕНДЕГІ БАЛАНЫҢ ЗАҚЫМДАНУЫ ЖӘНЕ РЕЗИДУАЛДЫ-ОРГАНИКАЛЫҚ БҰЗЫЛЫСТАРЫ ТУРАЛЫ ТҮСІНІК. ДИАГНОСТИКАЛЫҚ КРИТЕРИЙЛАР.**

*А.А. Тайжан – м.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, sozba14@mail.ru*  
*Д.К. Байдосова – аға оқытушысы Абай атындағы ҚазҰПУ, dkdina@mail.ru*

Ұсынылып отырған мақалада авторлар перинаталдық кезеңдегі баланың зақымдануы және резидуалды-органикалық бұзылыстары туралы, олардың диагностикалық критерийлары жайында сипаттайды. Дефектолог мамандар өзінің кәсіптік тәжірибесінде мүмкіншілігі шектелген балалардың медициналық құжаттарынан «орталық нерв жүйесінің перинаталды зақымдануы» және орталық нерв жүйесінің резидуалды-органикалық бұзылыстары деген диагноздарды жиі кездестіреді. Сол себептен олардың мәнін түсіну өте маңызды деп санадық.

**Негізгі ұғымдар:** Орталық жүйке жүйесі, ми, гипоксия, резидуалды-органикалық зақымдану, балалар, вирус, диагноз, перинаталды энцефалопатия

Перинаталды энцефалопатия (ПЭП) – перинаталдық кезеңде пайда болатын, шығу себебі әралуан болып келетін, ми қызметінің немесе құрылысының бұзылғандығын білдіретін жиынтық диагноз. Оның синонимі ретінде сондай-ақ «ОНЖ перинаталды зақымдануы» немесе «Жүйке жүйесінің перинаталды зақымдануы» сияқты диагноздар қойылып жатады. Мұндай диагноздардың кеңінен таралуы практика жүзінде жүйке жүйесінің зақымдануы перинаталдық кезеңнің дәл қай мерзімінде (антенаталдық, интранаталдық не ерте постнаталдық) болғандығын анықтау және оның нақты себебін анықтау едәуір қиын екендігіне байланысты. Қазіргі таңда қолданылып отырған Аурулардың халықаралық жіктелуінің 10-шы қарастырылымында (АХЖ-10) "перинаталды энцефалопатия" диагнозы қолданылмайды. Бірақ атап кеткен қиындықтарға байланысты және біздің елімізде осы диагнозға үйреніп қалғандықтың салдарынан мұндай "диагноз" әлі күнге дейін әртүрлі қимыл-қозғалыс, сөйлеу және психикалық бұзылыстары бар 1 жасқа толмаған балаларда қолданылып жатады.

Соңғы жылдары балаларға арналған медициналық мекемелердің диагностикалық мүмкіндіктері айтарлықтай жақсарды. Осыны ескере отырып, мидың перинаталды зақымдануы диагнозын тек қана нәрестелік кезеңнің аяғына дейін қоюға болады. Ал 1 айдан асқанда невропатолог ОНЖ зақымдануының нақты сипатын және дәрежесін анықтап, дерттің әрі қарай дамуын болжап, емдеу тактикасын құрастыруы тиіс немесе ми зақымдануына деген күдікті толық алып тастауы тиіс.

Мидың перинаталдық кезеңдегі зақымдануының барлығын шығу тегі мен ағымына қарай бұрын шартты түрде үш түрге бөлетін: 1) гипоксиялық-ишемиялық, 2) жарақаттық, 3) аралас, яғни гипоксиялық-жарақаттық. Қазіргі кезде ОНЖ перинаталды зақымдануына әкеп соғатын себептердің 5 ең маңызды тобын ажыратады (олардың АХЖ-10 бойынша арнайы коды бар – XVI класс, Р блогы):

- \* гипоксия (ишемия, қан құйылу);
- \* босану жарақаты (мидың, жұлынның, шеткі жүйкелердің);

\* зат алмасу бұзылыстары (Ca/Mg, көмірсу, К гиповитаминозы және т.б.);

\* жүйке жүйесіне токсикалық әсер ету;

\* жұқпалы және паразиттік аурулар (вирустық, бактериялық, паразиттік).

Ауру ағымының үш кезеңін бөліп шығарады:

1) жедел (өмірдің 1-ші айы);

2) қалпына келу, оның өзі екіге бөлінеді

\* ерте (өмірдің 2-ші және 3-ші айлары)

\* кеш (мерзімінде туылған балаларда 4 айдан 1 жасқа дейін, шала туылғандарда 2 жасқа дейін);

3) аурудың салдары.

Осы кезеңдердің әрқайсысына тән клиникалық көріністері болады, оларды синдромдарға біріктіреді. Кейде бір балада бірнеше синдром кездеседі.

Жедел кезеңнің синдромдарына жататындар:

\* церебралдық- қозғыштық синдромы;

\* церебралдық- депрессия синдромы;

\* вегето-висцералдық бұзылыстар синдромы;

\* ликворлық-тамырлық дистония синдромы (ми сауыты ішілік гипертензия);

\* тырысу синдромы;

\* туа біткен гипертонус;

\* туа біткен гипотонус;

\* бұлшық ет тонусының басқа да бұзылыстары.

Қалпына келу кезеңінің синдромдары:

\* психомоторлық даму сатыларының тежелуі;

\* көңіл-күй мен жүріс-тұрыс тарапындағы бұзылыстар;

\* психикалық-сөйлеу тіл дамуының бұзылыстары;

\* моторлық дамуының бұзылыстары;

\* симптоматикалық гидроцефалия;

\* тырысу синдромы;

\* тырысусыз пароксизмдер;

\* вегетативті дисфункция және парасомниялар.

Тырысусыз пароксизмдерді (моторлық, психомоторлық, метаболикалық және т.б.) бөліп шығарудың өзекті маңызы бар, өйткені

тырысу синдромы міндетті түрде эпилепсияның эквиваленті болмайды, сол сияқты тырысусыз ұстамалар да.

Бір жас шамасында балалардың басым бөлігінде ОНЖ-нің перинаталды зақымдануының көріністері біртіндеп жоғалады немесе олардың қалдықтық салдары сақталады. Қалдықтық өзгерістердің синдромологиялық жіктелуі бар. Өмірде практика жүзінде ОНЖ перинаталды зақымдануының ықтимал салдары төрт түрлі өзгерістерге

сайып келеді: сауығу (30%-ға дейін), органикалық бұзылыстар (30%-ға жуық), функционалдық бұзылыстар (шамамен 40%), өлім (сирек).

Органикалық бұзылыстарды төрт негізгі категорияға бөлуге болады:

- \* моторлық жүйе тарапындағы бұзылыстар басым болатын (БЦСА);
- \* психикалық бұзылыстар басымдылық танытатын (зият кемістігі);
- \* симптоматикалық эпилепсия;
- \* гидроцефалия.

Функционалдық бұзылыстар үш үлкен тарауға бөлініп қарастырылады:

- \* моторлық қызметтің спецификалық бұзылысы;
- \* сөйлеу тілінің спецификалық бұзылысы;
- \* басқа (әртүрлі) неврологиялық бұзылыстар (ұйқының бұзылуы; энурез; тиктер және т.б. невроздық бұзылыстар).

Бұрынғы кезде ОНЖ-нің перинаталды зақымдануының салдары қатарына жатқызылған «минималды ми дисфункциясы» (ММД) диагнозы АХЖ-10-ға енбегендігін айта кету жөн. Ол сонымен қатар "зейін тапшылығы мен гиперактивтілік синдромы" (СДВГ) диагнозының толық эквиваленті болып табылмайды. "Зейін тапшылығы мен гиперактивтілік синдромы" диагнозын, "Энурез" диагнозы сияқты, 5 жасқа толмаған балаларға қою заңсыз деп саналады.

Сонымен, келесі маңызды тұжырымдарға баса назар аудару керек:

\* ОНЖ-нің перинаталды зақымдануы диагнозын тек қана өмірдің алғашқы 12 айындағы балаларға (шала туылғандарға – 24 айға дейін) қоюға болады.

\* Нәрестелік кезеңнен сәбилік кезеңге ауысқаннан кейін (1 айға толғаннан кейін) бұл диагноздың синдромологиялық түрін анықтап қою қажет.

\* Осы диагноздың синдромологиялық түрін анықтау арқылы қажетті ем таңдалады, сырқаттың жақын және алыс болжамы айқындалады, сонымен бірге науқастың өмір сапасының болжамы жасалады.

\* Мерзіміне жетіп туылған бала 12 айға толған соң оған сол патология түрінің неврологиялық салдарын көрсететін диагноз қойылуы керек.

\* ОНЖ-нің перинаталды зақымдануының синдромологиялық диагнозы мен салдарын анықтау, неврологиялық кемістік деңгейін анықтау балалар невропатологының құзырында.

Орталық нерв жүйесінің (ОНЖ) резидуалды-органикалық зақымдануы (лат. residualis – қалдықтық) – бұл да бұрын кеңінен таралған, қазір де кездесетін, ОНЖ-дегі тұрақты, қалдықтық, салдарлық патологиялық жағдайларды білдіретін жиынтық диагноз. Оны резидуалды-органикалық бұзылыс, резидуалды-органикалық фон деп те атайтын (орыс тілінде қысқартып РОП ЦНС, РОН ЦНС, РОФ ЦНС деп белгілейтін). Егер балада 1 жасқа дейін «ОНЖ-нің перинаталды зақымдануы» диагнозы қойылған болса және ОНЖ тарапындағы өзгерістер содан кейін де сақталатын болса, ол әрі қарай «ОНЖ-нің резидуалды-органикалық зақымдануы» деген

диагнозға ауысатын. Қазіргі заманғы медицинада бұл диагноз спецификалық еместігіне, нақты еместігіне және айқын болжамдық мәлімет бермейтіндігіне байланысты қолданылмайды. Сондықтан бүгінгі таңда ОНЖ-нің

перинаталды зақымдануының жоғарыда айтылып кеткен салдарының нақты түрі қойылады.

1. *Ляпидевский С.С. Невропатология. – М.: ВЛАДОС, 2000.-384 с.*
2. *Бадалян Л.О. Невропатология. – М.: Академия, 2006.*
3. *Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонин О.В. Детские церебральные параличи.-Киев: Здоровья, 1988.*
4. *Тайжан А.А., Шубаева Ғ.С., Манжуова Л.Н., Байдосова Д.Қ., Тастемірова Г. Невропатология негіздері. 1-бөлім.-Алматы: Қазақ университеті, 2006.-137 б.*

#### **Резюме**

В статье даются понятия о перинатальных повреждениях центральной нервной системы у новорожденных детей, а также об их последствиях в виде резидуально-органических нарушений.

Очень подробно описываются диагностические критерии этих состояний. Разработка и описание этих критериев может быть полезна дефектологам, работающим с детьми с ограниченными возможностями в их практической деятельности

**Ключевые слова:** Центральная нервная система, мозг, вирус, дети, диагноз, перинатальная энцефалопатия, резидуально-органическое поражение

#### **Summary**

The article contains the concept of perinatal central nervous system damage in newborns, as well as their consequences in the form of residual-organic disorders.

Very detailed description of the diagnostic criteria for these states to assist in the practice of defectology working with children with disabilities.

**Keywords:** Central nervous system, brain, virus, children, diagnosis, perinatal encephalopathy, residual organic damage

УДК 376-056-264

### **МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЗІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Тулбиева Г.Н. п. г. магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университет. Қазақстан Республикасы. Алматы қаласы grl\_60@mail.ru*

Баланың диалогтық сөзінің дамуын зерттеу мәселесі педагогика мен психологияда өзінің өзектілігін әлі де жоғалтқан жоқ, себебі сөйлеу тілі қарым-қатынас және ойлау құралы болып табылады. Ол қарым-қатынас кезінде пайда болып,

қалыптасады. Қарым-қатынас қажеттілігі онтогенезде ерте пайда болады және баланың сөйлеу тілі мен психикалық дамуына себепші болады. Қарым-қатынастың жеткіліксіз болуының салдарынан баланың сөйлеу тілінің және басқа да психикалық процестерінің дамуы тежеледі. Жалпы сөйлеу тілі дамымауы жеке психикалық функцияларының жетілмеуімен, эмоционалды тұрақсыздығымен, коммуникативті актісінің тұрақты бұзылумен сипатталады. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық қарым-қатынас ерекшеліктері: сөйлеу тілінде жай фразалық сөзінде лексика, грамматика және фонетикасының дамуының жетіспеушілігінің элементтерінің кездесуі; сөздік қоры сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларға қарағанда таяз болуы; буындық құрамы күрделі сөздер мен фразаларды еске түсіруде қиындықтардың кездесуі; есту арқылы дыбыстарды ажыратуы толымсыз болуы; фонематикалық қабылдауының бұзылуы; қатынас құралдарының (диалогтық және монологтық сөйлеу тілінің) қалыптаспауы, қатынас қажеттілігінің төмен болуымен сипатталады.

**Түйін сөздер:** жалпы сөйлеу тілі дамымауы, диалогтық сөз, қарым-қатынас.

Мектепке дейінгі білім алу адамның үздіксіз білім алуының алғашқы сатысы. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі балаларға білім беру ҚР-ның жалпы білім берудің жаңғырту идеологиясымен сәйкес құрылуы тиіс. Бұл жағдайда білім беру ұйымдардың әрекеттерінің негізгі нәтижесі - білім, дағды, іскерлік жүйесі емес, баланың біліктілік жиынтығын менгеру болып табылады. Диалогты қолдану біліктілігінің көрсеткіші - баланың басқа адамдармен сөздік қатынасқа түсе білу қабілеті. Сөйлеу тілі функцияларының бұзылуы баланың диалогтық біліктілігінің даму үдерісіне кері әсерін тигізеді. Сөйлеу құралдарының жетілмеуі қарым-қатынас деңгейін және белсендігін төмендетеді. Жалпы сөйлеу тілі дамымауы жеке психикалық функцияларының жетілмеуімен, эмоционалды тұрақсыздығымен, коммуникативті актісінің тұрақты бұзылумен сипатталады. Мұның бәрі баланың диалогтық біліктілігінің дамуын тежейді.

Бұл мәселеге көптеген ғалымдардың зерттеулері арналған: М.И. Лисина, Н.Д. Никандров, А.Б. Добрович, Т. А. Репина, Е.О. Смирнова, Е.А. Дьяков, В.А. Ковшиков, Ю.И. Кузьмин, Н.М. Пылаева, Э.Р. Саитбаева, Л.Б. Халилова, т.б. Бірақ арнайы зерттеулерді талдай отырып келесі тұжырымдау жасауға болады: әлі күнге дейін жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту мәселесі толығынан, терең зерттелмеген. Бүгінгі күнге дейін ҚР – да бұл бағытта арнайы зерттеулер жүргізілмеген. Бұл жалпы сөйлеу тілі дамымаушылығы бар мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтық сөйлеу тілін мақсатты дамыту жүйесінің, тиімді қалыптастыру талдамаларының жоқтығына әкеледі. Диалогтық сөйлеу біліктілігі мектеп жасына дейінгі кезеңде маңызды әрекеттің бірі, себебі оның қалыптаспауы баланың құрбылар арасында және жалпы социумда әлеуметтік бейімделуін қиындатады.

«Диалог – ауызша сөйлеу түрі, екі немесе бірнеше адамдар арасындағы әңгіме» делініп, әр жанрдағы диалогтың атқаратын қызметі жеке–жеке айтылады. Бұл айтылған жайлар орыс тіл ғылымы мен



әдебиетіндегі диалогтың зерттелу жайынан хабардар етсе, өзге тіл білімі мен әдебиеттану ғылымында да диалогтың зерттелу жайы назардан тыс қалмаған. Адам диалогқа түсу үшін ең әуелі ойлай және сөйлей білу керек. Басқаша айтқанда, өзінің ойына келгенін екінші тыңдаушы жаққа айтып бере білуі тиіс. Яғни, диалог арқылы адамдар бір-бірімен тығыз қарым-қатынас құрып, рухани, мәдени байланыс орнатып, күнделікті тіршілігінен хабардар болады, қоғамдағы өз орнын тауып, бағыт-бағдарын анықтайды

Ғалымдарының еңбектерінде диалогтың төмендегідей түрлері аталған: а) қостау диалогы – екі сөйлеуші де бір-бірінің пікірімен келісіп, бірін-бірі толықтырып отырады; ә) полемикалық диалог – сөйлеушінің бірі екіншісінің сөзін қақпайлап, сөзбен қақтығысып отырады; б) нақтылау диалогы; в) эмоционалды қарсылық білдіру диалогы; г) сұрақ – жауап диалогы; д) сұраққа кері реакцияны білдіретін диалог; е) жауапқа қарама-қарсы сұрақ бағыттау диалогы; ж) сұраққа модальдық әсерді білдіретін диалог. Орыс тіл ғылымында диалог талданып, біздіңше жете зерттеліп қана қоймай, көркем диалог үлгілерінің типологиясы да жасалған. Мысалы, белгілі тілші-ғалым Е. М. Галкин – Федорук еңбегінде диалогтың екі түрі аталған: диалог – қайшылық (противоречие); диалог – жинақтау (синтез) [1]. Ал, белгілі ғалым А. К. Соловьева еңбектерінде диалогтың мынадай бірнеше түрлері берілген: диалог – тартыс; диалог – дау; диалог – түсінісу, ұғынысу; диалог – үндестік (унисон) [2].

Сонымен, диалогтық сөйлесу немесе тілдік қатынас жасаудың өзіндік лингвопсихологиялық ерекшеліктері бар құбылыс болып табылады. Белгілі бір айтылыстар арқылы диалогтық сөйлесудің пайда болуы – сөйлеу әрекетінің жемісі. Диалог ешбір дайындықсыз, ешкімнің мәжбүрлеуінсіз, кенеттен күнделікті өмір тақырыбына да, саяси, мәдени, іскери, әдеби тақырыптарға да жүре береді. Диалогтық сөйлесуде тіл өзінің мән-маңызын барынша толық көрсете алады, сөз жүйесіне қатаң талап қою байқалмайды. Оны өңдеуге, жөндеуге мүмкіндік жоқ. Ол монологтан осылай ерекшеленеді. Диалогтық сөйлесуде сөз таңдау да өзгеше, онда қалыпты нормативтік грамматикадан ауытқу да кездеседі, дауыс ырғағының да айрықша мәні болады. Бұдан шығатын түйін - диалогтық сөйлесу өзінше тілдік қатынастың жүйеге құрылған бірлік, ол жекелеген қатысымдық, жағдаяттық айтылыстар тізбегінен тұрады.

Баланың диалогтық сөзінің дамуын зерттеу мәселесі педагогика мен психологияда өзінің өзектілігін әліде жоғалтқан жоқ, себебі сөйлеу тілі қарым-қатынас және ойлау құралы болып табылады. Ол қарым-қатынас кезінде пайда болып, қалыптасады. Қарым-қатынас қажеттілігі онтогенезде ерте пайда болады және баланың сөйлеу тілі мен психикалық дамуына себепші болады. Қарым-қатынастың жеткіліксіз болуы баланың сөйлеу тілінің және басқа да психикалық процестерінің дамуы тежеледі (А.В. Брушлинский, А.В. Запорожец, И.В. Дубровина, Г.М. Кучинский, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, т.б.). Диалог дәстүрлі түрде серіктестердің өз ара сөз алмасуы деп

карастырылған. Зерттеушілер диалогты баланың сөйлеу құзыретінің қалыптасу жағынан талдаған. Бірақ соңғы жылдары баланың диалогтық сөзінің дамуына көз қарас біршама өзгергені байқалады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеуінің дамуы қазіргі кезде логопедия теориясы мен тәжірибесінде әлі зерттеліп келе жатқан мәселелердің бірі. Диалогтық сөйлеу балалардың ойлану және қарым-қатынас жасаудың құралы, ол әңгімелесу барысында пайда болып дамиды. Диалогтық сөйлеу тілімен еркін қолдану мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамытудың негізгі шешімі Тілді мақсатты дамыту кезінде көптеген жағдайларға көңіл бөлу қажет, мысалы, сөйлесу ортасы, әлеуметтік орта, отбасындағы тыныштық, тұлғалық жеке ерекшеліктері, баланың танымдық белсенділік қасиеті. Мектеп жасына дейінгі кезеңде бала ең алдымен диалогтық сөйлеу тілін қолданады, диалогтың сол кезеңге сай өзіндік ерекшеліктері бар. Диалогтық сөйлеу тілі баланың коммуникативті жағын дамытудың жарқын қызметін атқарады [3].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың тілі шыққанға дейінгі кезеңде баланың үлкендермен жеткіліксіз қарым-қатынасы, заттық іс-әрекеттерді орындай алмауы, алғашқы сөздердің пайда болуының жеткіліксіздігімен тығыз байланысты. Заттық әрекетінің дамымауы балалардың былдырының кеш дамуымен жеткілікті дәрежеде шартталған. Жауап түріндегі, жарқын-интонациялық былдыр бір жастың соңындағы қалыпты балаға тән, жалпы сөйлеу тілі дамымаған құрдастарында былдыр әлі де дамымаған. Олар былдыр сөз арқылы ым ишараттық т.б. қозғалыстар арқылы қарым-қатынасқа түсе алмайды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда әлеуметтік оқытусыз сөздік белсенділік тумайды, сөйлеуге дейінгі қарым-қатынас түрлері де, заттық әрекеттері де қалыптаспайды. Бұл деңгейдегі балалардың сөйлеу тілін дамытуда былдырдың мүлде болмауы немесе үлкендерге жауап беру кезінде пайда болуы тән. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу ерекшеліктерінде мына жағдайларға аса көңіл бөлінген: алғашқы сөздердің кеш пайда болуы, тым баяу, фразалық сөйлеу тілін игеру процессінің қиындығы: жеке сөздерді біріктіріп екі сөзді сөйлем құраудың ұзақ уақытқа созылуы.

Айналадағылармен қарым қатынас орнатуда сөздік қорын мол қолдану қажет, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар коммуникативті қатынасқа мүлдем түсе алмайды, себебі олардың игерген сөздік құралдары қатынасқа толық түсуге жеткіліксіз. Сонымен өзара қатынас орнатуда басқа да кедергілер көрініс табады. 4-7 жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар А.К. Маркованың пікірінше ойынға аса құштарлық танытады, ойын барысында олардың үлкендермен әрекеттестігін бақылап, олардың қоршаған ортамен қарым-қатынасқа тәуелділігі төмен болатыны байқалады. Қоршаған ортамен дұрыс қарым-қатынас орнатпаған жағдайда мектеп жасына дейінгі кезеңнің соңында бала жеткілікті сөз құралдарын игерген болса да қатынасқа түсуге қиналады. Мына деректерге де көңіл аударған жөн, 4-5 жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған бала арнайы

балабақшадағы топқа түскенде, өзінің сөздік құралдарын пайдалана алмайтынын түсінеді, олар үндемей ойыншықтарымен ойнап жүре береді, кейде ғана құрдастарына, үлкендерге назар аударып қысқа ғана қатнасқа түседі. Сөйлеу тілі бұзылған арнайы балабақшаның тәрбиеленушілерін ұзақ уақыт бақылай отырып мынаны байқадық: ұйымдастырылмаған ойын әрекетінде олар қарым-қатынастың негізгі екі түрін қолданады. Сөйлеу тілі дамымаған ересек топтағы көп балаларға жағдаяттықтан тыс –танымдық қатынас түрі тән, қалған топтағы балалар одан оңай жағдаятты-іскерлік түрін қолданады. Олардың біреуінде де сол жастағы қалыпты балаға тән жағдаяттықтан тыс-тұлғалық сөйлеу формасы байқалған жоқ. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың достарымен, үлкендермен қатынасқа түсу әрекеті көбінесе қысқа әрі толықсыз болып тез аяқталады. Мұның бәрі түрлі мәселелермен шартталған. Солардың ішінен төмендегі себептерді атауға болады: әңгімеге ынтасы тез таусылып, әңгімені аяқтауға тура келеді; сөздік қорының таяздығы, балада жауап қайтаруға қажетті мәліметтердің жоқ болуы; әңгімелесушіні түсінбеу – балалар айтып тұрған сөзді ұғынғысы келмейді, сондықтан олардың сөздік реакциялары түсініксіз келеді сонымен қарым-қатынасты әрі қарай жалғастыру қиынға соғады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың көбісі жалғыз ойнағанды жақсы көреді. Ойын-балалардың ынтасы мен қызығушылығын арттырумен қатар есте сақтау қабілетін, зейін тұрақтылығын, ойлауы мен естіп ажыратуын қалыптастырары хақ. Сонымен диалогтық сөйлеу тілін дамытуда ойынның ықпалы орасан зор екенін байқаймыз. Диалог – әлеуметтік әрекеттестіктің қиын формасы. Диалогқа түсу монолог құрудан қиынырақ. Диалогта өз сөздерін, сұрақтарын ойластыру екінші адамның сөзін қабылдаумен бір уақытта жүзеге асады. Диалогқа түсу күрделі біліктіліктерді қажет етеді: екінші адамды тыңдау және сөзінің мағынасын дұрыс түсіну; өз ойын дұрыс жеткізу; бір тақырыптан екінші тақырыпқа өту; эмоционалды бір кейіпті ұстау; тілдік құрылысының дұрыстығын қадағалау; өз сөзін тыңдап қажет болған жағдайда керекті түзетулер енгізу.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық қарым-қатынас ерекшеліктеріне: сөйлеу тілінде жай фразалық сөзінде лексика, грамматика және фонетикасының дамуының жетіспеушілігінің элементтерінің кездесуі; сөздік қоры сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларға қарағанда таяз болуы; буындық құрамы күрделі сөздер мен фразаларды еске түсіруде қиындықтардың кездесуі; есту арқылы дыбыстарды ажыратуы толымсыз болуы; фонематикалық қабылдауының бұзылуы; қатынас құралдарының (диалогтық және монологтық сөйлеу тілінің) қалыптаспауы, қатынас қажеттілігінің төмен болуы; сөйлеу белсенділігі төмен және өз ақаулығына жетімсіз сынмен қарауы жатады. Жоғарыда аталған проблемалар өз бетімен жойылмайды. Олар арнайы ұйымдарда істейтін педагогтардан кешенді және жеке түзету жұмысын талап етеді.

Сонымен, коммуникативті қызметінің бұзылуы баланың қарым-қатынасқа түсу дағдыларын төмендеуімен, сөйлеу тілінің терең бұзылуымен, коммуникативті формаларының (диалогтік және монологтік сөйлеу тілі) төмен болуымен, тәртібінің ерекшеліктерімен (қатынасқа түсуге қызығушылық білдірмейді, негативизм) сипатталады және қарым-қатынас процесінің тұрақты бұзылыстарына келіп соқтырады. Осының барлығы ересектермен және құрбыларымен қатынасқа түсуіне кері әсер етеді, баланың дамуы мен оқуында күрделі проблемалар тудырады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеуін зерттеу бүгінгі таңдағы коммуникативті лингвистиканың негізгі нысанына айналып отыр және коммуникативті біліктілікті қарастыруда бірыңғай көзқарас жоқ. Күннен күнге тілдің қарым-қатынас қызметі жеке бірліктер түрінде емес, өзара хабар алысатын саналы әрекет түрінде жүзеге асатындығы нақтыланып келеді.

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 2007. - №5.
2. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М.: Просвещение, 1996.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 2006.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются особенности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, диалог, слово, дошкольный возраст

#### **Summary**

In the article the features of dialogic speech of preschool children are examined with the general exhalation of speech.

**Keywords:** general underdevelopment of the speech, dialogue, word, preschool age

### **III. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу**

#### **Обучение и воспитание детей с ОВР**

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ

### ДЕТЯМ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

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

Статья посвящена теоретическому обоснованию коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями. Представлены авторская персоналистско-символьная концепция, полифункциональная система коррекционной помощи.

**Ключевые слова:** аутизм, аспектность, персоналистско-символьная концепция, полифункциональная система, коррекционный потенциал, транспредметная основа, специфические методы.

В Республике Беларусь впервые моделируется работа образовательного учреждения для детей с аутистическими нарушениями. Аутизм, отражающий искаженное восприятие действительности, парадоксальность поведения и экстремальное одиночество ребенка, привлекает все больше внимания. Обществом осознается, что компьютеризация способствует аутизации. Неоказание своевременной помощи ребенку с аутистическими нарушениями может привести к личной трагедии и трагедии окружающих его людей.

Проблема образования детей с аутистическими нарушениями требует ее серьезной научно-теоретической проработки, чтобы избежать риски в образовательной практике и оказании коррекционной помощи. Сотрудниками лаборатории специального образования Национального института образования и привлеченными практическими работниками проанализированы научные разработки проблемы аутизма и практический опыт стран дальнего зарубежья, имеющих признанные достижения в организации образования детей аутистическими нарушениями (Дания, Швеция, Израиль), и опыт стран, с которыми Республика Беларусь связана памятью истории (Россия, Украина, Польша). Сотрудники имели возможность не только изучить литературные источники, но и непосредственно познакомиться в этих странах с работой специальных учреждений для детей с аутистическими нарушениями. Изучался практический опыт учреждений образования Республики Беларусь: центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специальных и общеобразовательных школ, домов-интернатов для детей с тяжелыми

множественными нарушениями. Использовались также материалы интроспекции (анализа собственного психического опыта).

Аспектная разработка модели учреждения (разрабатываются функциональный, коррекционный, педагогический, психологический, организационный аспекты) объясняется необходимостью обеспечить новый, целостный взгляд на предмет исследования. Он формируется на основе данных образовательной практики и из философии бытия, которая включает знания жизни и осмысление ее в прошлом, настоящем и будущем. Аспектность позволяет выявить новые смыслы получаемого образования и коррекционной помощи. Смысл не связан жестко с определенной формой выражения. Фрейм («рамка»), набор фиксированных элементов, может быть различным. При рассмотрении педагогических явлений это могут быть структурно-логические схемы, модули и другие дидактические единицы. В качестве фрейма в предпринятом исследовании выступают *аспекты*, что позволяет обосновать и наиболее полно представить систему работы учреждения образования, где могут находиться дети с аутистическими нарушениями.

Коррекционный аспект отражает оказание коррекционной помощи – приоритетное направление работы учреждения образования, где находятся дети с аутистическими нарушениями, помощи, которая востребована на всех ступенях получаемого общего образования. Коррекционная помощь включает: а) создание специальных, благоприятных условий для развития этих детей и получения образования; б) исправление или ослабление имеющихся психофизических нарушений и отклонений; в) возможное исправление (частичное или полное) процесса и результата их социального развития; г) включение в социальное взаимодействие и обеспечение овладением жизненными компетенциями, то есть способностью и готовностью осуществлять деятельность в целях сохранения жизни, здоровья и интеграции в обществе. Разработка коррекционного аспекта модели реализует теоретическую и практическую цели. Теоретическая цель исследования: научно обосновать, разработать теоретическую конструкцию коррекционной помощи. Практическая цель: апробировать путем критического анализа и оценки педагогами специального образования и родителями коррекционного аспекта деятельности учреждения образования как инструмента **преобразования** существующей практики, прогнозирования ее развития и оказания содействия педагогам, родителям в преодолении экстремального одиночества и психических нарушений детей с аутизмом и поддержки последних в их социальной адаптации и социализации.

Рассмотрим проблему коррекции с позиции общего и единичного, особенного. При рассмотрении ребенка с аутистическими нарушениями постараемся отойти от сложившихся стереотипов педагогического мышления. О любом ребенке с педагогической точки зрения судят по его практическим, материальным действиям, что ребенок делает, что умеет делать, что знает, какие затруднения испытывает при выполнении деятельности. Посмотрим на ребенка с аутистическими нарушениями с двух сторон, признавая **значимость практических, материальных действий** и **ценность идеальных**, его психической деятельности, которая своеобразна, специфична и содержит предпосылки для проявления избирательной одаренности и достижений в отдельных видах деятельности. Ребенок с аутизмом имеет только присущие ему особенности и нарушения психического развития. У 92% детей с аутистическими нарушениями белорусские исследователи отмечают выраженное нарушение социального взаимодействия, шаблонные, стереотипные образцы поведения [1, с. 15]. Искаженно воспринимается окружающая действительность, могут быть нереальные фантазии. Можно полагать, что в отдельных случаях в основе аутизма лежит неудовлетворенная потребность в радости повседневного бытия и общения. В этих случаях прямыми указаниями на нелогичность и неправильность поведения неэффективно корригировать и невозможно исправить действия ребенка.

Теоретическую основу процесса коррекции определяет персоналистско-символьная концепция. Концепция рассматривается как система идей, взглядов, объяснений, которая, будучи упорядочена и доказана, может перейти в теорию.

Признается, что у ребенка с аутистическими нарушениями существует «субъективное семантическое пространство», особое «индивидуальное сознание» [2, с. 531]. Психический мир ребенка иллюзорен, но с ним нельзя не считаться. Уместным представляется обращение к персонализму, научному подходу в психологии. Персонализм отражает признание того, что «отдельная личность является центральным конструктом, относительно которого должны рассматриваться все остальные» [3, с. 39]. Персональное, касающееся лично данного ребенка, семантическое пространство (поле) расширяется и уточняется. Его деятельность переключается на другие предметы в рамках существующих интересов и предпочтений.

Таким образом, персоналистско-символьная концепция коррекционной помощи отражает работу *во* внутреннем, персональном семантическом поле ребенка и *над* этим полем, которое не совпадает с его аналогом у обычного ребенка. Поведение ребенка с аутистическими нарушениями не может

восприниматься с позиции существующих социальных норм и правил. Его психическая организация иная. Особенности, которые выявляются при сравнении с обычными детьми, являются:

резкое ограничение речевого контакта;

избегание употребления слов «я» и «да», ребенок называет себя по имени;

неадекватность эмоциональных реакций, иногда их парадоксальность (при симпатии к человеку избегание его, отстранение от него, выражение антипатии);

использование одиночной, однообразной игры, избегание сюжетно-ролевой со сверстниками;

высокая тональность голоса и рифмованное произношение;

ребенок может не выполнять инструкций, не реагировать на речь, хотя ее понимание может быть не нарушено.

Эти особенности ребенок (и даже взрослый) с аутистическими нарушениями не замечает. Только в процессе работы в рамках этих особенностей, в процессе демонстрации аналогичного поведения можно вызвать непроизвольную реакцию удивления, открытия и желания что-то изменить или оставить неизменным.

Имеющееся персональное семантическое поле у ребенка заслоняет ему действительность. Она воспринимается фрагментарно и потому искаженно, что обуславливается также разорванностью сознания и деятельности. Семантическое поле позволяет определить направления коррекционной помощи, потому что оно подсказывает, над чем можно работать, что для ребенка значимо. Взаимодействие с ребенком может быть эффективным, если учитывать его потребности, его личное пространство, его переживания и страхи. Возникает необходимость выявления неудовлетворенных потребностей ребенка, его интересов, его идей. При оказании коррекционной помощи меняется роль и функция педагога. Он не научает, не формулирует авторитарные требования, а пытается стать соучастником события, ценного для ребенка семантического поля. Если ребенок любит сидеть под столом, то значимый взрослый для установления контакта садится рядом. Ребенку здесь комфортно, уютно; его потребность в экстремальном одиночестве признается и на самом первом этапе работы удовлетворяется. Вместе с тем, в его пространство всячески пытается проникнуть педагог, чтобы установить



положительный эмоциональный контакт, расширить и трансформировать в допустимых пределах его персональный мир, приобщить к общению, совместному бытию.

Из изложенного следует, что коррекционная работа ведется в рамках персонального семантического пространства ребенка. Оно может быть понятным для окружающих, может быть недоступно восприятию. Психолог и педагог-дефектолог, используя специальные техники и приемы, смогут определить это пространство с тем, чтобы работать с имеющимися образами у ребенка, потому что они отражают его индивидуальность. Особенности ребенка с аутистическими нарушениями нельзя оценивать только как недостатки. Они являются, в определенной мере, его достоинствами, потому что позволяют ему глубоко погружаться в ту область, которая вызывает интерес. Ребенок с аутистическими нарушениями, как правило, правдив, честен, он не умеет лукавить, не умеет манипулировать другими. Его высказывания оригинальны, отражают особую точку зрения. Это может представлять ценность для общества. Уважение права на то, чтобы быть самим собой, является прерогативой гуманистического общества и позволяет рассматривать особенности не как недостатки, которые нужно устранять, исправлять. Эти состояния оцениваются как варианты нормального развития, которые мягко, «аккуратно» корректируются, если они противоречат одобряемым нормам поведения в данном обществе. В процессе коррекционной работы ребенок учится использовать свои особенности, принося пользу себе и другим, подтверждая, что невозможное бывает возможным.

Ребенок с аутистическими нарушениями в определенной мере является маргинальной личностью (от лат. *margo* – край), то есть личностью, у которой не всегда сформированы социальная идентичность и этнокультурные ценностные ориентации. Коррекционная работа способствует тому, чтобы маргинальность служила стимулом развития личности, творческих способностей. Педагог не спешит переделывать личность. Маргинальная личность может стать модальной (репрезентативной в данной социокультурной среде) при уважении индивидуального пути личностного развития в педагогической работе. В воспитании по развитию личности обеспечивается возможность делать самостоятельный выбор. Ребенок получает внешнюю поддержку, но она постепенно снижается. Ученик с аутистическими нарушениями становится более открытым для контактов и решения практических, жизненных задач. Личность ребенка в большей мере развивается, чем формируется, она воспитывается.

Работа в особом, персональном мире ребенка приводит к использованию символов (условных знаков каких-либо понятий, явлений). Символьная информация имеет ряд достоинств. Символами создаются условия для развития интеллектуальных операций. Символы способствуют интереоризации предметных действий, переводу их во внутренний план. Они в определенной мере помогают выделению в предметах существенного, значимого. Несущественные признаки ретушируются. Символы заслоняют реальные предметы, но одновременно подсказывают направление мышления. Это достигается изменением символов и их применением. Они становятся в большей мере обобщающими. Если первоначально символ «открытая книга» может обозначать урок чтения, то затем начинает использоваться в значении «подготовка уроков». Символ-рисунок заменяется символом-словом.

Символ в коррекционной работе выполняет двойную роль. Он выступает как знак, внутренне продуцируемый индивидом. В этом случае символ обозначает индивидуальные бессознательные представления [3, с. 243]. В процессе коррекционной работы используется то, что символ позволяет представить предмет универсально, более глубоко отражая обобщенную характеристику, выражая «базовые, исконные компоненты человеческой души» [3, с. 244]. Двойная роль символов позволяет их применять как действенное средство общения. Символы используются полифункционально. Индивидуальные (персональные) символы заменяются символами универсального значения, принятыми и понятными в данном обществе.

В коррекционной работе используются данные о персональном семантическом поле ребенка с аутистическими нарушениями и приемлемые для него символы. Большое значение имеют единичные факты, относящиеся к ребенку, отдельные наблюдения педагога, родителей, которые могут помочь найти ключ к решению проблем ребенка и оказанию ему коррекционной помощи. Персональными, предназначенными только для данного ребенка, являются символьные словари, коммуникативные альбомы. Примером универсальных символов являются музыкальные произведения, тексты, графика, видеофильмы, мультипликация, фотография, которые выступают в качестве обобщенных интерактивных средств. Они способствуют включению лиц с аутистическими нарушениями в социальное взаимодействие. Главное, не останавливаться и не жить в искаженном мире ребенка, а продвигать его к преодолению трудностей и познанию нового. И еще важно, не мешать ему воплощать приемлемыми для него способами (символами, рисунками, танцами, музыкой, математическими упражнениями, литературными произведениями и т. д.) свои особые представления и образы, перенося их в реальную жизнь. Они

могут сделать жизнь ребенка с аутистическими нарушениями и окружающих его людей богаче, ярче, разнообразнее.

Существенным является повышение полнезависимости ребенка (способности отвлекаться при восприятии от несущественных признаков), чтобы он мог абстрагироваться от окружающих предметов, от устоявшихся существующих правил, совершая разумные, жизненно значимые поступки. На наш взгляд, нельзя делать жесткими требования к изменению удобного уклада жизни ребенка. Одновременно нельзя оставлять его полнезависимым, испытывающим затруднения в «способности отвлекаться от структуры перцептивного поля» [2, с. 391] (от фона, формы, привычных условий), ничего не меняя, пусть даже в комфортной, но постоянной социокультурной среде. Приемлемы осторожные, аккуратные изменения, не вызывающие у ребенка дискомфорта и аффекта. Преодоление затруднений, освоение нового могут способствовать развитию ребенка с аутистическими нарушениями. Это создает предпосылки для безопасной социализации в процессе самостоятельной жизни.

Уважение к персональному, особому миру ребенка с аутистическими нарушениями, к его индивидуальному семантическому пространству, и использование символов для установления контакта и включения его во взаимодействие выражают основные характеристики персоналистско-символьной концепции коррекционной помощи. Концепция отражает актуализацию внутреннего пространства бытия ребенка с аутистическими нарушениями. Это персональное пространство обусловлено, можно полагать, патобиологическими факторами и социокультурными обстоятельствами. В совокупности эти предпосылки определяют особый путь развития ребенка. Этот путь индивидуальный, персональный, относящийся только к одному лицу. Особый мир ребенка определяет персоналистский подход к коррекционной помощи. Подход, в свою очередь, определяет персоналистский характер концепции, которая приемлема к определенной категории лиц с особенностями психофизического развития.

Персоналистско-символьная концепция отражает необходимость создания условий для проявления активности лицом с аутистическими нарушениями. Это становится возможным на основе использования символов как особого средства общения и самовыражения. Символ делает загадочным окружающий мир и оставляет простор для собственной, субъективной интерпретации.

На основе персоналистско-символьной концепции, учета транспредметных связей в процессе коррекционной работы мы попытались дать теоретическое обоснование полифункциональной системе коррекционной помощи.

Транспредметность находит выражение в обеспечении взаимосвязи и согласованности знаний и умений из медицинских, психологических и педагогических наук без разрушения внутренней логики и структуры внутринаучных понятий и в то же время подчинения их образовательным и коррекционным целям. При отсутствии транспредметной связи будет доминировать одно из направлений, что затруднит обеспечение требуемой терапевтической и психотерапевтической помощи и социокультурной направленности личностного развития ребенка с аутистическими нарушениями, которое требует усвоения социального опыта и умения его воспроизводить.

Коррекционная помощь реализует следующие функции: исправительную (исправление или ослабление имеющихся отклонений), превентивную (предупреждение проблем в поведении) и созидательную (воспитание жизнеспособной личности, которая умеет поддерживать и сохранять жизнь, укреплять здоровье и интегрировать в обществе). Полифункциональная система коррекционной помощи реализуется с помощью определенных механизмов. Одним из механизмов на первоначальном этапе работы является анализ и обобщение социогенетических детерминант, имеющихся данные о прошлом и настоящем ребенка. В коррекционной работе не приемлемы: линейность, одномерность, одинаковость. Оказание коррекционной помощи требует учета коллективного и индивидуального «бессознательного». Требуется изучение социокультурного контекста жизни и развития ребенка с аутистическими нарушениями, оценки его окружения, что для него является важным, ценным. Выявляются особенности среды обитания, страхи, предпочтения ребенка, взаимоотношения значимых взрослых, понимание ребенка в семье, отношение к нему взрослых.

Механизмом полифункциональной системы на последующем этапе работы является определение программы действий на основе выделения одного или нескольких направлений деятельности с ребенком и соответствующих специфических методов, которые разработаны на транспредметной основе. При выборе направления учитываются его потенциальные возможности. Источником выделения направлений послужили данные в литературе и практический опыт учреждений образования Республики Беларусь [4, 5].

**Сенсомоторная стимуляция и включение во взаимодействие** достигается устранением отрицательно воздействующих раздражителей, использованием контрастных раздражителей, включением детей в процессе сенсомоторной деятельности во взаимодействие. Используются *специфические методы: стимуляция* (повышение активности органа или сенсорной системы с

помощью различных средств), *аутоstimуляция* (самостимуляция), *комментирование деятельности*, *эхолалия* (повторение сказанного другим), прием «рука в руке» и др. *Коррекционный потенциал*: стимуляция позволит преодолеть непереносимость отдельных раздражителей, гиперсензитивность (повышенную сенсорную чувствительность) и гипосензитивность (пониженную сенсорную чувствительность); улучшит владение приемами практических действий; повысит сенсорную мобильность.

**Коррекция эмоционально-волевой сферы** достигается комментированием эмоций, включением учащихся в эстетическую и артистическую деятельность, использованием сюрпризных моментов, обсуждением ситуаций, требующих эмоционального реагирования. Используются *специфические методы*: *драматизация* (инсценирование), *перевоплощение*, *эмоциональная экспрессия* (эмоциональная выразительность), *интроспекция* (самонаблюдение), *инверсия* (замена эмоций на противоположные), *эмоциональная разрядка (катарсис)* и др. *Коррекционный потенциал*: оказываемая помощь устраним по мере возможности источники конфликтных переживаний, позволит перестроить искаженные эмоции, разовьет эмоциональную выразительность, сформирует «эмоциональный интеллект» (умение распознавать эмоции других и правильно определять тактику эмоционального реагирования), разовьет эмпатию (умение сочувствовать и сопереживать другому), сформирует произвольные (преднамеренные) внимание и деятельность.

**Развитие речи и коммуникативных умений** достигается включением учащихся в социальное взаимодействие на основе доступных невербальных (несловесных) и вербальных (словесных) средств общения, введением интерактивных упражнений, оказанием помощи, поддержки в процессе коммуникации. Используются *специфические методы и приемы*: *драматизация* (инсценирование), *коммуникативные практические задания*, *заполнение персональных словарей*, *составление коммуникативных альбомов*, *метод социальных историй*, *автобиографический метод*, *написание записок-пожеланий*, *оценочная рефлексия* (анализ и оценка процесса собственной деятельности и деятельности других) и др. *Коррекционный потенциал*: организуемая работа обеспечит пользование средствами дополнительной, поддерживающей, альтернативной коммуникации, будет способствовать включению в социальное взаимодействие на основе использования разнообразных символов, преобразует формы общения, обеспечит этносоциальную соотнесенность речи.

**Формирование социально-бытовых умений** достигается использованием расписаний деятельности, раскладыванием деятельности на действия и действий на операции, сменой контактных действий бесконтактными, формированием способов согласованных действий (двумя руками), кратким комментированием выполняемых действий. Используются *специфические методы и приемы: ритуализация, сопровождаемые* (музыкой, голосом, речью) *упражнения, стимуляция* (повышение активности) отдельных органов, *комментирование деятельности, интерпретация, подключение к деятельности ребенка и др.* *Коррекционный потенциал:* коррекционные занятия будут способствовать преодолению отсутствия трудовых усилий, развитию бимануальной деятельности (включению обеих рук), что поможет развитию обеих полушарий головного мозга, улучшат владение предметно-практическими действиями и в результате приведут к повышению бытовой самостоятельности.

**Коррекция поведения** достигается взаимосвязью педагогической коррекции и психокоррекции, обеспечивающих комплексное лечебно-педагогическое воздействие на эмоциональное самочувствие ученика. Создаются ситуации успеха на учебных занятиях, требования выражаются в виде совета, просьбы, намека, одобрения, устраняются стрессовые факторы. Используются *специфические методы: моделирование жизненных ситуаций, имитационная деловая игра, практическое задание по жизнеобеспечению, анализ и разрешение конфликтных ситуаций, оценочная рефлексия.* *Коррекционный потенциал:* коррекция поведения обеспечит исправление нарушений поведения, позволит развить способность оценить правильность поведения, выработать разумные предпочтения в повседневной жизни, сформировать практические модели поведения применительно к основным сферам жизнедеятельности.

**Коррекционная работа с родителями** достигается формированием у родителей положительной Я-концепции, обсуждением конструктивных и неконструктивных форм поведения в семье, большим привлечением отцов к воспитанию детей. Используются *методы: совместная* (родителей, родителей и детей) *социально значимая деятельность, метод социальных историй, автобиографический метод, семейные соревнования, семейная фотосессия и др.* *Коррекционный потенциал:* работа с родителями дает возможность включить родителей в повседневное позитивное взаимодействие друг с другом и ребенком, обеспечить понимание ребенка и адекватность отношения к нему, поможет в освоении техник и технологий оказания ребенку с аутистическими нарушениями коррекционной помощи.

Результативность коррекционной помощи устанавливается на основе **уровневой оценки** оказываемой помощи детям с аутистическими нарушениями; при которой *достижения* определяются по приращению личностных смыслов и опыта различных видов деятельности (учебной, интеллектуальной, изобразительной, практической, бытовой и др.).

Суммируя изложенное, можно констатировать, что коррекционная помощь *преобразует* получаемое образование и обеспечивает *эмоциогенность* образовательной среды, *экологичность коррекционной помощи* (соответствии образования возможностям и потребностям детей, использовании приемлемой для них «экологической коммуникации»); *педагогическую стимуляцию* (активизации деятельности сенсорных систем, познавательной и социальной деятельности), *транспредметную* основу коррекционной помощи. Все это служит обеспечению *жизнеспособности ученика* (способности зарабатывать на жизнь и быть нравственно и социально полноценной в меру имеющихся возможностей личностью).

1. *Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями: пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации /И.В. Ковалец [и др.]; под ред И.В. Ковалец,, Т. Л. Лецинской. – Минск: Народная асвета, 2014, – 159 с. : ил.*

2. *Большой психологический словарь /Сост. и общ. ред. В. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. -- 672 с.*

3. *Ребер, Артур. Большой толковый психологический словарь. Пер. с англ. /Артур Ребер. – Т. 2 (П—Я). – М.: «Издательство АСТ», Издательство «Вече», 2003 – 560 с.*

4. *Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми. /Сост. М. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. –240 с.*

5. *Дидактическое обеспечение коррекционной помощи: пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации /И.В. Ковалец [и др.]; под ред И.В. Ковалец, Т. Л. Лецинской. – Минск: Народная асвета, 2014. – 176 с*

#### Summary

The article is devoted to the theoretical justification of the correctional care for children with autism spectrum disorders. The author's personalist-character concept, multifunctional system of correctional services.

**Keywords:** autism, aspect, personalistic-character concept of a multifunctional system, the corrective potential transpredmetnaya basis, specific methods.

### Түйіндеме

Мақала аутист балаларға түзете көмек көрсетудің теориялық негіздемесіне арналады. Автордың персоналистско-символдық тұжырымдамасы, түзете көмек көрсетудің жартылай қызметтік жүйесі ұсынылады.

**Түйін сөздер:** аутизм, аспектілік, персоналистско-символдық тұжырымдама, түзете көмек көрсетудің жартылай қызметтік жүйесі

УДК: 373.016:51

## МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

*М.Ж.Мынжасарова – п.ғ.к., аға оқытушы*

*Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру теориясы мен әдістемесі кафедрасы*

*Абай атындағы ҚазҰПУ (Алматы), Қазақстан [Marzhok75@mail.ru](mailto:Marzhok75@mail.ru)*

Мақалада бастауыш сыныптың математика сабақтарында оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту туралы сөз болады. Онда педагогикалық практика үшін мәні ерекше мына жағдайларға айрықша тоқталған: а) адамдардың қабілеттер деңгейі жағынан тең дәрежеде болмауы; ә) адамдар бойында қабілеттің бір түрі ғана бола ма, әлде әр түрлі қабілеттің белгілері бола ма деген сауал төңірегіндегі пікірлер. Қабілеттердің бірдей емес екендігін сыныпта отырған оқушылардың әрқайсысының әр пәнге және әр деңгейде қабілетті болатындығымен дәлелдеуге болады. Бірі есепке жүйрік болса, екіншісі тілге бай, ал енді біреулері сурет салғанды тәуір көреді. Олардың қабілеттерінің құрылымы да, оны құрайтын компоненттер де әр түрлі болады. Ғалымдар қарама-қарсы көзқарастардың бар екендігіне қарамастан, адам бойында әрекеттің бірнеше түрін орындай алу мүмкіндіктерін бар екендігін дәлелдейді. Бастауыш сынып оқушыларының қабілеттері екі түрлі әрекетте дамиды: біріншіден, кез келген бала оқу әрекетінде адамзат баласының осы кезге дейінгі жинақталған тәжірибесін меңгерсе екіншіден, кез келген оқушы шығармашылық әрекеттер орындау арқылы өзінің ішкі мүмкіндіктерін дамытады. Жоғарыда айтылғандар басшылыққа алынып, математика сабақтарында оқушылардың шығармашылық қабілеттерін оқулықта берілген стандартты емес жаттығулар: логикалық жаттығулар, қызықты жаттығулар, сиқырлы жаттығулар, сиқырлар, логикалық жаттығулар, қызықты жаттығулар, сөзжұмбақтар, деформацияланған жаттығулар, құрастыру мәселелерімен байланысты жаттығулар, т.с.с. арқылы дамытуға болатындығы айтылады және нақты мысалдар келтіріледі.

**Түйін сөздер:** шығармашылық, шығармашылық қабілет, шығармашылық қабілеттің деңгейлері, стандартты емес жаттығулар.



Еліміздің дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңындағы басты міндеттердің бірі – қоғамымыздың кез-келген саласында интеллектуалды дамыған, бәсекеге қабілетті, парасатты тұлға қалыптастыру болып отыр.

Білім беруде оқушы мұғалімнің объектісі ғана емес, білімді меңгеруде жеке субъект ретінде көрінеді. Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылығын қалыптастыру үшін мұғалім белсенділігі, шығармашылық ізденісі, шәкірттерінің жас және жеке ерекшелігімен қатар оның неге қызығатынын жете білуі маңызды болмақ. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында бастауыш сыныптардың негізгі міндеті: «Баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту», - делінген [1, 3б.]. Осы міндетті шешудің бірден бір жолы бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыру болып табылады.

Адамның шығармашылық іс-әрекетін бүкіл тіршіліктің көзі ретінде, адам баласының сөйлей бастаған кезінен бастап, бүгінгі күнге дейін жеткен жетістіктері шығармашылықтың нәтижесі ретінде екендігі, әр жаңа ұрпақ өзіне дейінгі ұрпақтың қол жеткен жетістіктерін меңгеріп қана қоймай, өз іс-әрекетінде сол жетістіктерді жаңа жағдайға бейімдей, өркендете отырып, барлық салада таңғажайып табыстарға қол жеткізудегі орны философия, психология, педагогика ғылымдарында қарастырылған. Жалпы шығармашылық деңгейді өркендету туралы қазақ ойшылы А.Құнанбаев, философтар Ғ.Есім, Ә.Нысанбаев еңбектерінен кең орын алған.

Оқушылардың шығармашылық іс-әрекетінің психологиялық заңдылығын, адамдардың қабілеттер деңгейі жағынан тең дәрежеде болмау мәселелері жайындағы психолог-ғалымдар Л.С.Выготский, В.В.Давыдов және қазақ ғалымдары Қ.Жарықбаев, А.А.Байжұманова т.б. теорияларының мәні зор.

Әр түрлі білім беру саласы бойынша оқушының танымдық шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың дидактикалық және әдістемелік аспектілерін Амирова А.С., Қаңлыбаев Қ.И., Жақыпбекова Г.Т., Кішібаева Д.Ж., Қарсыбаева Р.К., Утебаева Ш.К., Құрбаналиев Б.У., Қабатай Б.Т., Ш.М.Ерхожинаның және т.б. зерттеген.

Баланың шығармашылық қабілеттерін дамытудың жолдарын, құралдарын анықтау психология мен педагогика ғылымдарында өте ертеден зерттеліп келеді. Шығармашылық әлемдік мәдениеттің барлық дәуіріндегі ойшылдардың назарында болғандығын «шығармашылық теориясын» жасауға деген көптеген ізденістердің болғандығынан байқауға болады. Бұл әрекеттер өзінің логикалық шегіне жеткен деп айтуға болмайды. Сондықтан шығармашылық педагогикасының негізгі мақсаты - бүгінгі күн талаптарынан туындаған, озық қоғамға лайықты жаңа сана, рухани сапа қалыптастыру және дамытуда тың жолдар мен соны шешімдер іздестіру болып табылады. Баланың шығармашылық қабілетін дамыту

мәселесін талдау ең алдымен «қабілет» ұғымының мәнін терең түсініп алу қажет етеді. Философияда «қабілеттерді» тұлғаның белгілі бір әрекеті орындауға жағдай жасайтын жеке ерекшеліктері дей келе, олар қоғамдық-тарихи іс-әрекеттердің нәтижесінде қалыптасып, әрі қарай дамып отыратындығын атап көрсеткен. Демек, бастауыш сынып оқушыларының тұлғалылығын тәрбиелеу үшін, ең алдымен олардың қабілеттерін дамытудың мәні зор. Қорытындылай келе, педагогикалық практика үшін мәні ерекше мына жағдайларға айрықша тоқталу жөн. Біріншіден адамдардың қабілеттер деңгейі жағынан тең дәрежеде болмауы. Қабілеттердің бірдей емес екендігін сыныпта отырған оқушылардың әрқайсысының әр пәнге және әр деңгейде қабілетті болатындығымен дәлелдеуге болады. Бірі есепке жүйрік болса, екіншісі тілге бай, ал енді біреулері сурет салғанды тәуір көреді. Олардың қабілеттерінің құрылымы да, оны құрайтын компоненттер де әр түрлі болады. Мәселен: математикалық қабілеті басым балаларда ойлау операциялары тез, дәл болады да, бейнелеу өнеріне қабілетті балаларда нақты заттардың бөліктерінің арақатынасын жылдам анықтай білу сияқты белгілер басым болады. Музыкаға қабілетті бала есту, ритмді түсіну, сезімталдық сияқты сапаларымен ерекшеленеді. Екіншіден адамдар бойында қабілеттің бір түрі ғана бола ма, әлде әр түрлі қабілеттің белгілері бола ма деген сауал төңірегіндегі пікірлер жайлы. Ғалымдар қарама-қарсы көзқарастардың бар екендігіне қарамастан, адам бойында әрекеттің бірнеше түрін орындай алу мүмкіндіктерін бар екендігін дәлелдейді. Мысалы, ақындығымен қатар музыкаға, суретке қабілетті адамдар.

Психологтар қабілеттердің екі түрлі деңгейінің болатындығын дәлелдейді.

1. Репродуктивті - іс-әрекетті, білімді берілген үлгі бойынша қабылдай алу деңгейі.

2. Шығармашылық - жаңалық ойлап табуға бағытталған қабілеттер деңгейі.

«Шығармашылық» сөзінің төркіні этимологиясы «шығару», «ойлап табу» дегенге келіп саяды. Демек жаңа нәрсе ойлап табу, сол арқылы жетістікке қол жеткізу деп түсіну керек. Көрнекті психолог Л.С. Выготский «шығармашылық деп жаңалық ашатын әрекетті атаған».

Шығармашылық - өте күрделі психологиялық үдеріс. Ол іс-әрекеттің түрі болғандықтан тек адамға ғана тән. Ұзақ жылдар бойы шығармашылық барлық адамның қолынан келе бермейді деп қарастырылып келсе, қазіргі ғылым жетістіктері қабілеттің мұндай дәрежесіне белгілі бір шарттар орындалған жағдайда кез келген баланы көтеруге болатындығы жайлы көп айтуда. Бастауыш сынып оқушыларының қабілеттері екі түрлі әрекетте дамиды. Біріншіден, кез келген бала оқу әрекетінде адамзат баласының осы кезге дейінгі жинақталған тәжірибесін меңгерсе екіншіден, кез келген оқушы шығармашылық әрекеттер орындау арқылы өзінің ішкі мүмкіндіктерін дамытады. Оқу әрекетінен шығармашылық әрекеттің

айырмашылығы - ол баланың өзін-өзі қалыптастыруына өз идеясын жүзеге асыруына бағытталған жаңа әдіс-тәсілдерді іздейді. Проблеманы өзінше, жаңаша шешуге талпыныс жасайды.

В.В.Давыдов төменгі сынып оқушыларына танымдық міндеттерді шештірудің жолын іздестіру арқылы шығармашылық тәжірибені меңгертуге болады және жеке тұлға деп, белгілі бір шығармашылық әлеуеті бар адамды айтамыз – деген тұжырым жасаған[2].

И.П.Волков бастауыш сынып оқушысы үшін шығармашылық деп «оқушы игерген білімін, білігін, әдістерін тиісті жерде қолдана отырып, пайдалы және баланың өзі үшін жаңалық болып есептелетін іс-әрекеттің нәтижесін атауды ұсынады»[3].

В.А.Крутецкий математикадағы шығармашылықтың құрылымын былай келтіреді:

- мазмұнын түсінбей жатып, құрылымдық формасына қарай есепті қағып алу қабілеті;

- сандық және сапалық логикалық ойлау қабілеті, математикалық символдармен ойлау қабілеті;

- математикалық ойлау үдерісін жетілдіру қабілеті;

- математикалық іс-әрекеттегі ойлау үдерісінің икемділігі;

- есеп шығарудың анықтылығына, қарапайымдылығына, үнемділігіне, тиімділігіне ұмтылу, ойлау үдерісін тез және еркін бұра алу қабілеті;

- есте сақтау қабілеті (талдау және дәлелдеу кестелері, типтік сипаттамалары, есеп шығару әдістері, ойдың математикалық бағыттылығы).

Сонымен қатар, психолог В.А.Крутецкий шығармашылық ақыл-ойға: ойлау үдерісінің шапшаңдығын, сандарды, цифрларды, формулаларды есте сақтауды, кеңістікті бағдарлау қабілеттерді жатқызады[4].

Қазіргі бастауыш сыныптардың математика оқулықтарында стандартты емес жаттығулардың көптеген түрлері қамтылған. Олар, негізінен, логикалық жаттығулар, қызықты жаттығулар, сиқырлы жаттығулар, сиқырлар, логикалық жаттығулар, қызықты жаттығулар, сөзжұмбақтар, деформацияланған жаттығулар, құрастыру мәселелерімен байланысты жаттығулар, т.с.с. түрінде болып келеді. Алайда, мейлінше алуан түрлі болып келетіндігіне қарамастан, олардың бәріне дерлік тән ортақ ерекшелік бар.

Осы айтылғандарды нақты мысал келтіре отырып, қарастырып көрейік. 1-сыныптың «Математика» оқулығындағы стандартты емес жаттығулардың біреуін қарастырайық.

**№8 (17).** 10 литрлік және 3 литрлік екі ыдысты пайдаланып, 8 литр суды қалай құйып алуға болады? [5,176.]

Бұл жаттығу оқушыларды математикалық білімді тұрмыста қолдана білуге бейімдейді.

Шешуі: Оқушыға 8 литр судың 10 литрлік бидонға құйылуы керектігі түсіндіріледі (өйткені, бізде екі ақ ыдыс бар, ал екінші 3 литрлік банкаға 8 литр су сыймайды). Осының барысында дәл 8 литр су алу үшін банканы бірнеше рет пайдалану керектігі айқындалады. Ал,  $8=3+3+2$  екендігі белгілі. Демек, мәселе қандай да бір тәсілдерді қолдана отырып, 2 литр су құйып алуға келіп тіркеледі. Енді «банканың көмегімен бидонды толтырып көрсек, не болар еді?» деген мәселе қойылады. Сөйтіп, банкамен 4 рет су алып құйғаннан кейін бидонның толатындығын, ал банкада дәл 2 литр су қалатындығын анықтаймыз. Енді бидондағы суды төгіп тастап, оған банкадағы 2 литр суды құюға болады. Соңында бидонға 3 литрлік банкамен екі рет құю арқылы барлығы 8 литр су алынады.

2-сыныптың «Математика» оқулығындағы стандартты емес жаттығулардың біреуін қарастырайық.

**№ 4 (9)** . 0, 4, 4 сандарын пайдаланып, әр түрлі өрнек құр. Неше өрнек құрдың? Әр жолы үш сан берілгенмен, құрылған өрнектердің саны бірдей емес. Неге? Түсіндір. [6, 9б.]

Бұл жаттығу оқушылардың комбинаторикалық түсініктерін дамытуға көмектеседі.

**Шешуі:** Алдымен 0, 4 және 4 сандарын пайдаланып, қосумен байланысты өрнек құру ұсынылады. Ол:  $0+4+4$ .

Енді берілген сандардың орындарын ауысыру арқылы басқа өрнектер құрлады:  $4+0+4$  (алдыңғы өрнектегі 0 мен 4-тің орындарын ауыстырдық), осылайша  $4+4+0$  өрнегін аламыз.

Сонымен қосумен байланысты үш өрнек құруға болады екен. Олар:  
 $0+4+4$ ;       $4+0+4$ ;       $4+4+0$ ;

Бұдан кейін осы өрнектегі үшінші сандардың алдына минус таңбаларын қойып шығайық:

$0+4-4$  ;       $4+0-4$ ;       $4+4-0$ ;

Әрі қарай құрылған бастапқы өрнектегі екінші сандардың алдына минус таңбаларын қойғанда:  $0-4+4$ ;       $4-0+4$  ;       $4-4+0$ ;

Соңында бастапқы өрнектегі «+»-терді «-»-термен ауыстыру арқылы мына өрнектер алынады:

$0-4-4$ ;       $4-0-4$ ;       $4-4-0$

Осылайша барлығы қанша өрнек жазуға болатыны анықталады.

$0+4+4$      $0+4-4$      $0-4+4$      $0-4-4$

$4+0+4$      $4+0-4$      $4-0+4$      $4-0-4$

$4+4+0$      $4+4-0$      $4-4+0$      $4-4-0$

Сонымен, құрылған барлық өрнектер саны 12 болады [27,87].

Мұндай жаттығулар оқушыны шығармашылық ізденіс күйіне келтіреді, шығармашылық қиялды оятып, қойылып отырған оқу проблемасын шешудің өзіндік жолын іздестіруге түрткі болады. Ал оларды орындаудың нәтижесі оқушы үшін оның ақыл ойының дамуын жоғарырақ деңгейге көтере түседі, өзі ашқан «кішкене жаңалықтар» болып табылуымен сипатталады.

## ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы // Қазақстан мұғалімі. -2004, 20 қаңтар. –Б.3-4.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. -240с.
3. Теплов Б.М. Психология. Ауд.: Ә.Садықов. -Алматы. Жазушы,1988.-300б.
4. Волков И.П. Шығармашылыққа баулимыз.Ауд.:Ф.Оразбаева.- Алматы. Рауан, 1990. -574б.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. –М.:Знание, 1968. -432с.
6. Оспанов Т., Қ.Утеева, Қайыңбаев Ж, Ерешева К. Жалпы орта білім беретін мектептің 1-сыныбына арналған оқулық Алматы: Атамұра, 2001.-144б.
7. Оспанов Т.Қ., Құрманалина Ш., Қайыңбаев Ж., Ерешева К. Жалпы орта білім беретін мектептің 2-сыныбына арналған оқулық Алматы: Атамұра, 2002.-256б.

### Резюме

В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей учащихся начальных классов на уроках математики. Известно, что способности младших школьников развиваются в процессе деятельности двух видов: Во-первых, в ходе овладения опытом преведущих поколений, во-вторых, в процессе выполнения творческой деятельности учащиеся развивают свои потенциальные возможности. В данной работе показывается, что творческие способности учащихся начальных классов могут развиваться на уроках математики при выполнении нестандартных упражнений. В подтверждение этого приведены примеры таких упражнений.

**Ключевые слова:** Творчество, творческие способности, уровни творческих способностей, нестандартные упражнения.

### Summary

In article are considered the creative abilities development pupils of primary classes at mathematics lessons. It is known that abilities of younger school students develop in the course of activity of two types: First, during mastering experience of elder generations, secondly, in the course of performance of creative activity pupils develop the potential opportunities.

## ФОРМИРОВАНИЕ ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «САМОПОЗНАНИЕ»

*Тыныбаева Ляззат Мэлсовна - магистр, старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая Г.Алматы, Республика Казахстан., kafedraspkaznpu@mail.ru*

В статье исследуется подростковый возраст - самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Изучены основные условия психологической коррекции личности подростка в системе учебного курса «Самопознание».

**Ключевые слова:** духовная культура, кризис, ценности, личность, подросток.

В условиях духовного кризиса проблема формирования духовной культуры учащихся является наиболее актуальной. Недостаточное общение детей с высоким искусством, синтезирующим культурно-исторический опыт и формирующим «здоровую» гуманитарную среду для духовно-нравственного восприятия мира, приводит к изменениям в системе ценностей, размыванию четких границ между добром и злом, нравственным и безнравственным. Этим объясняется то негативное, что есть в современном обществе - возрастание наркомании, алкоголизма, рост преступности.

Ученые, деятели культуры, педагоги и психологи отмечают, что для общества и личности падение нравов, утрата духовных ценностей чревата непредсказуемыми последствиями. Утверждение академика Д. С. Лихачева о том, что «мы не выживем физически, если погибнем духовно», особо актуализирует проблему духовного воспитания подрастающего поколения.

Первая леди Казахстана Сара Алпысовна Назарбаева инициировала широкомасштабную образовательную программу «Самопознание» по нравственно-духовному развитию подрастающего поколения. Автор идеи изначально была убеждена в том, что вершина мудрости - Любовь, а секрет счастья - в познании человеком самого себя, раскрытии своих неограниченных возможностей для достижения счастья и жизненного успеха. Глубоко символично, что начало эксперимента по апробации программы «Самопознание» совпало с началом нового тысячелетия. По мнению культурологов, с этого момента начался новый период в мировой истории, именуемый «культурой антропоцентрического типа». Содержание этого этапа предполагает ценностное осмысление сущности человека и его места в окружающем мире.

На протяжении длительного периода времени отечественные и зарубежные исследователи в области философии, аксиологии, этики отмечали что, завоевание духовности есть главная задача человеческой жизни. Но духовность нужно шире понимать, чем обыкновенно понимают.

Духовность нужна и для борьбы, которую ведет человек в мире. Без духовности нельзя нести жертвы и совершать подвига. Радость солнечного света есть духовная радость. Солнце духовно. Форма человеческого тела, лицо человека духовно. Большую духовность может иметь и человек, который по состоянию своего поверхностного сознания, часто по недоразумению считает себя материалистом. Дух и духовность перерабатывают, преображают, просветляют природный и исторический мир, вносят в него свободу и смысл .

Анализируя современное общество и человека, И.А. Ильин считает, что их основной порок состоит в “расколотости”, в противопоставлении ума сердцу, разума чувству. В основе пренебрежения, с которым современное человечество относится к “сердцу”, лежит, по мнению Ильина, представление о человеке как вещи среди вещей и тела среди тел

И.С. Кон замечал что, нравственные проблемы — реальность, которая требует изучения и доступна изучению. Необходимо только всегда помнить о бесконечности этой проблемы и о том, что строго научные методы исследования всегда будут «меньше» ее самой. И надо сказать, только такое понимание делает работу исследователя по проблемам нравственности нравственной, позволяет адекватно и объективно ощутить бесконечную сложность процесса нравственного становления личности, ее морального «я» .

Само нравственное начало предписывает нам заботиться об общем благе, так как без этой заботы о личной нравственности становятся эгоистичными, т.е. безнравственными. Заповедь нравственного совершенства дана нам раз навсегда в Слове Божьем и дана, конечно, не для того, чтобы мы ее твердили, как попугаи, или разбавляли собственной болтовнёю, а для того, чтобы мы делали что-нибудь для осуществления нравственных императивов в той среде, в которой мы живем, т.е., другими словами, нравственный принцип непременно должен воплощаться в общественной деятельности, рассуждал А.Г. Спиркин

Психологи, например Б.Г. Ананьев отмечал, что вопрос о духовно-нравственном воспитании является одним из наиболее обсуждаемых в системе наук, изучающих личность. По его мнению становление ценностных ориентиров происходит в течение всей жизни человека, а одним из показателей зрелой, активной и самостоятельной личности является ее устойчивая нравственная позиция, отражающаяся в индивидуальном нравственном самосознании .

А.Н. Леонтьев считает, что нравственная мотивация означает обоснование внутренних побуждений к проектируемому действию, поступку, заинтересованность в его совершении, доказательстве его нравственной безупречности и чистоты и связана с осознанием долга перед людьми и самим собой, т.е. механизмом действия совести. Нравственная мотивация выполняется по критерию совести также этой проблемой

занимались Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, А. М. Прихожан, Ж Пиаже, Л. Кольберг, Г.Е. Залесский и др.),

Педагогические взгляды А.С. Макаренко направлены на воспитание и развитие личности подростка, через формирование ценностного отношения к имени собственному, к содержанию притязания на признание, через формирование адекватной половой идентификации.

В.А.Сухомлинский говорил о том, что проблема социально – нравственного развития и воспитания детей школьного возраста всегда была актуальной для педагогики. В настоящее время она актуализируется, несомненно, сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к трансформации понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Также Ш.А. Амонашвили, и др. изучали проблему формирования нравственности человека .

Какие приоритеты выберет человечество в XXI веке, во многом зависит от образования. Доминантой современного образования является ориентация на интеллектуальное развитие личности. Опыт убеждает нас, что «знаниецентрированное» воспитание не делает школьников духовно богатыми.

Поэтому одной из приоритетных целей современного образования и воспитания является развитие духовно-нравственной сферы личности учащегося.

Решение этой сложной проблемы и ответственность по развитию и воспитанию духовно-нравственной культуры подрастающего поколения возлагается обществом на общеобразовательную школу и семью при доминирующей роли первой из них. Общеизвестно, что школа должна не только создавать благоприятные условия для овладения учащимися основами научных знаний, но и формировать личность школьника, развивать его физические, умственные и духовные силы.

Во многом нравственные, воспитательные и педагогические проблемы связаны с подростковым возрастом.

Подростковый возраст - самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Его еще называют переходным, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны жизни подростка. Успешное становление ребенка, подростка, а в последующем молодого человека как личности, определяет не только включение в общественную жизнь, но и нахождение им своей ниши. Таким образом, подросток призван выполнять функции выбора и нахождения собственных норм поведения и общения в ситуациях освоения новых социально-культурных ролей.



Подростковый возраст отличается большей самостоятельностью, рассудительностью, ответственностью, но возникают и негативные изменения в поведении: дерзость, нетерпимость, обидчивость, неадекватная самооценка. На этом пути возможна дезорганизация поведения индивида, начиная от незначительных форм до совершения преступлений, чему соответствуют типы поведения: отклоняющиеся (неадекватное поведение, нарушение некоторых норм), девиантное (нарушение порядка) и делинкветное (совершение правонарушений). Такое отчуждение возникает тогда, когда подросток не видит возможности реализовать свои интересы и ожидания. Одним из путей, ведущих к воспитанию полноценной личности, любящей свой народ и свою страну, заботящейся о настоящем и будущем соотечественников, является настоящее обращение, и пристальное внимание к опыту и средствам педагогической науки. Вопросы формирования у подростков системы базовых ценностей и ценностных ориентации характеризуются высокой значимостью для современной средней общеобразовательной школы.[18]

Подростку в кризисный период сложно справиться со всеми сложностями этого периода. К подростку нужен особый подход как в учебе, так и в воспитании.

К сожалению школа не всегда учитывает, что перед ними уже другой ребенок, не такой какой был раньше. И относиться к нему надо иначе.

С первого сентября 2010-го года во всех учебных заведениях Казахстана был введен новый предмет «Самопознание». Главной целью которого, является, способствование нравственно-духовного образования, гармоничное становление человека посредством развития множества компетенций.

Таким образом, понимая довольно обширные образовательные, воспитательные возможности курса «Самопознание», в современной образовательной практике Республики Казахстан недостаточно используются потенциальные возможности данного курса в решении индивидуально-личностных затруднений, возникающих у контингента, изучающих курс «Самопознание». Особенно возможности курса, на наш взгляд можно реализовать в решении вопросов психологической коррекции кризиса подросткового возраста. Из вышесказанного вытекает **проблема** нашего исследования: Каковы основные условия психологической коррекции кризиса личности в подростковом возрасте?

В результате теоретического анализа проблемы была спроектирована модель психолого-педагогического обеспечения самопознания подростков, ориентированная на помощь школьникам в решении их проблем.

Основными этапами реализации этой цели являются:

- выявление проблемы школьника;
- помощь подростку в осознании его проблемы;

- ориентация подростка на самопознание как на способ решения проблемы; - помощь подростку в организации его деятельности по самопознанию;

- помощь подростку в проектировании деятельности по саморазвитию.

Психолого-педагогический эффект такой деятельности может быть выражен в следующих результатах:

- помощь подростку в проектировании деятельности по саморазвитию;

- осознание подростком собственной проблемы и желание работать с ней;

- понимание подростком прикладного значения самопознания и готовность к самопознанию;

- получение школьником конкретных знаний о себе, овладение механизмами самопознания;

- определение подростком причин проблемы, способность самостоятельно построить способы ее решения, основываясь на знании себя.

После проведения диагностики сопоставляя данные исследования мы можем заключить следующее: практически по всем выделенным нами показателям, у исследуемых подростков проявились негативные их характеристики. Так, уровень тревожности у большинства высокий и очень высокий (35 учащихся – 46% и 6 учащихся – 8 %), заниженная самооценка (47 учащихся – 61%), приспособленческий и избегающий тип конфликтного поведения (29 учеников – 38% и 18 учеников – 24%), рефрактерный и дисфорический типы эмоциональных реакций (41 учащихся – 53% и 9 учеников – 12%), интернальный тип самоотношения (52 ученика – 68%). Эти данные выступили основными критериями для деления исследуемой выборки на две: контрольную и экспериментальную.

Статистическую достоверность полученных результатов мы доказываем при помощи методов математической статистики, в частности, критерия Колмогорова-Смирнова и критерия Угловое преобразование Фишера.

Как мы знаем подростковый период не легкий этап жизни ребенка. Уже в самом лингвистическом значении слова “подросток”, происходящего от латинского глагола «adolescere» - расти, созреть, продвигаться вперед, выходить из опеки, становиться совершеннолетним – содержится квинтэссенция особенностей развития десяти-пятнадцатилетнего ребенка, устремленного к приобретению самостоятельности, социальной зрелости, нахождению своего места в жизни. Виднейший исследователь возрастного развития Л.И.Божович связывает кризис подросткового возраста с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей присущими качествами. Это

порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является та называемое “чувство взрослости” - особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает во времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. Чувство взрослости, по определению Д.Б.Эльконина, есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность.

Виды взрослости выделены и изучены Т.В.Драгуновой. Они многообразны:

1. Подражание внешним признакам взрослости – курение, игра в карты, употребление спиртного, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика и др. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют “низкой культурой досуга”, при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

2. Равнение подростков-мальчиков на качества “настоящего мужчины”. Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

3. Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота об близких, благополучие их принимает характер пожизненной ценности.

4. Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростка – это результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл превращается в самообразование.

С первого сентября 2010-го года в Казахстане ввели новый предмет "Самопознание" который будет способствовать развитию духовно-нравственной культуры у изучающих его.

Этот предмет поможет ученикам 1) освоить социокультурный опыт человечества, основанный на эмоционально-ценностном отношении к миру; 2) сформировать индивидуальный опыт учащихся по решению познавательных и личностных вопросов, по достижению учащимися определенного уровня образованности в нравственно-духовной сфере; 3) развить личности, обогатить ее индивидуальный опыт и поведение, раскрыть творческие возможности личности во всем многообразии социальной деятельности; 4) развить личностную автономию, при которой нравственный закон становится законом самой личности; 5) сформировать опыт решения значимых для личности вопросов на основе нравственного выбора.

Если подростки усвоят все вышеперечисленное и хотя бы малую долю того, это значительно облегчит им жизнь в столь сложный период и поможет сформировать в дальнейшем здоровую личность как в психологическом так и в физическом смыслах.

Результаты экспериментальной работы показали эффективность разработанной нами программы психологического сопровождения изучения подростками курса «Самопознание». По результатам проведенных замеров видна положительная динамика в изменении показателей личностных особенностей у подростков экспериментальной группы.

Для оценки сдвига в уровне сформированности основных показателей у подростков экспериментальной группы, а также для статистического подтверждения результативности внедрения программы психологического сопровождения, мы обратились к методу углового преобразования Фишера.

На основании этого метода мы сравнивали результаты подростков экспериментальной группы на диагностическом и контрольном этапах, которые достигли существенных изменений в ходе реализации программы психологического сопровождения подростков в процессе изучения ими курса «Самопознание».

Воспитательная деятельность должна иметь такое же конкретное содержание, как и учебная деятельность. Наличие целостной воспитательной концепции, компетентная и гибкая позиция педагога будут способствовать более позитивному принятию подростками меняющихся требований и форм работы.

При осуществлении воспитательной деятельности необходимо на основе этического кодекса принять решение о мере воздействия на учащихся (это обусловлено тем, что речь идет о работе, включающей лишь совершенствование характеристик внутреннего мира и форм поведения личности психически здоровых людей). Воспитательная деятельность должна осуществляться с опорой на резервы личности подростка (необходима информация о реальности и желательности планируемых изменений для учащихся), т. к. в противном случае подросток в его

возрастающими функциональными возможностями и опытом может не только успешно противостоять осуществляемым воздействиям, но и способствовать снижению педагогического авторитета. Оптимизация воспитательной работы возможна при условии опоры на психологическую информацию, что позволяет изучить нормативы развития и сравнить индивидуальные характеристики личности с этими нормативами.

1. Александров А.А. *Типология делинквентного поведения при психопатиях и акцентуациях характера // Нарушение поведения у детей и подростков. М., 1981. С. 51-59.*
2. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2001*

### **Түйін**

Мақалада балалық жастағы ең қиын және ауыр – жасөспірімдік жас кезеңі зерттеледі. «Өзін-өзі тану» оқу курсы жүйесінде жасөспірім тұлғасын психологиялық түзетудің басты шарттары қарастырылады.

**Түйін сөздер:** рухани мәдениет, дағдарыс, бәстер, тұлға, жасөспірім.

### **Summary**

This article investigates adolescence – the most difficult and complex of all children's ages. Studied the basic terms of psychological adjustment in adolescent personality system training course "Self-knowledge". In this work is shown that creative abilities of pupils of initial classes can develop at mathematics lessons when performing non-standard exercises. Examined it examples of such exercises are given.

**Keywords:** Creativity, creative abilities, levels of creative abilities, non-standard exercises.

УДК 376.56

## **СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ТРУДНОВОСПИТУЕМЫМИ ДЕТЬМИ**

*Б.А.Жетписбаева – к.п.н., доцент КазГосЖенПУ*

*Д.Т. Махметова – студентка 3 курса специальности 5В012300 –*

*Социальная педагогика и самопознание КазГосЖенПУ, [an.779@mail.ru](mailto:an.779@mail.ru)*

В статье рассматривается специфика деятельности социального педагога с трудновоспитуемыми детьми. Актуализирована деятельность социального педагога, направленная на оптимизацию процесса социальной адаптации школьников. Определены основные направления социально-педагогической работы, способствующие эффективности воспитания данной категории детей.

**Ключевые слова:** деятельность социального педагога, трудновоспитуемые дети, социальная адаптация.

В условиях современных изменений в социальных, политических и культурных сферах возникает ряд проблем, связанных с воспитанием

подростающего поколения и молодежи. Одной из таких проблем является воспитание и обучение трудных детей.

Существует мнение, что нет плохих учеников, есть плохие учителя, следовательно, нет и трудных детей. Слово *трудные* брали в кавычки. Нет трудных детей – есть «трудные» дети, а это не одно и то же. Однако в учебно-воспитательной работе встречаются благополучные, не требующие каких-либо усилий дети, а также категория детей, воспитание и обучение которых представляет определенные сложности для педагогов. Среди них выделяются трудновоспитуемые дети. Они имеют свои особенности и характеризуются определенными проявлениями.

Особенностью трудновоспитуемых детей является результат невосприимчивости и сопротивляемости воспитуемого педагогическому воздействию. Под трудновоспитуемым понимается такой ребенок, который для конкретного воспитателя (воспитателей) представляет определенные сложности. Это проявляется в поведении ребенка, его отношении к другим детям, воспитателю, воспитательному воздействию. [1]

Причина сопротивляемости выявляется чаще всего в отставании личности в положительном развитии. Отсюда возникновение недостатков, отрицательных свойств в характере, неправильных установок в поведении, нездоровых потребностей и т.д. И как тревожный результат - трудные дети, школьники, взрослые с устойчивыми проявлениями отрицательных свойств и отклонениями в поведении.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье, проблемы овладения знаниями и связанные с этим неудачи в учебе, неумение строить взаимоотношения с окружением и возникающие на этой основе конфликтные ситуации, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья, как правило, ведут к кризису духа, потере смысла существования [2].

В результате возникает комплекс отрицательных свойств, можно говорить о сформировавшейся трудновоспитуемости, которая требует специальной системы мер перевоспитания. Перед социальным педагогом встает задача перевоспитания на любом этапе - остановить отрицательные проявления личности, возродить ее способность к естественному развитию положительных человеческих качеств.

Ошибки семейного воспитания нередко дополняются ошибками школьного воздействия на личность ребенка. Слабеет внимание к личности обучающегося, его жизненному опыту, интересам, личностным ценностям, эмоциональной сфере. Социальные факторы усиливают недостатки семейного и школьного воспитания. Все это подрывает уверенность детей в себе, их способность к саморегуляции, самоутверждению в жизненно важных ситуациях, способствует появлению у них чувства одиночества и незащищенности. У трудновоспитуемых детей наблюдается искажение условий социализации [3].

В работе с трудновоспитуемыми детьми деятельность социального педагога как специалиста направлена на оптимизацию процесса социальной адаптации, преодоление явлений школьной и социальной дезадаптации: развитие познавательного интереса, а также включает в себя консультационную работу с семьей трудновоспитуемого ребенка. [3]

Отклонения могут быть вызваны разными причинами и обстоятельствами, поэтому можно выделить несколько типов профилактических мероприятий:

- нейтрализующие;
- компенсирующие;
- предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих социальным отклонениям;
- устраняющие эти обстоятельства;
- контролирующие проводимую профилактическую работу и ее результаты.

Эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих:

- направленности на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем;
- обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей или сохранить здоровье;

- решение еще не возникших проблем, предупреждение их возникновения. [4]

Не менее важную роль занимает работа социального педагога с семьей трудновоспитуемого ребенка. Деятельность социального педагога с данной категорией детей включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального педагога: помощь в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей. К наиболее типичным ошибкам в воспитании относятся:

- недостаточное представление о целях, методах, задачах воспитания;
- отсутствие единых требований в воспитании со стороны всех членов семьи;
- слепая любовь к ребенку; чрезмерная строгость;
- перекладывание забот о воспитании на образовательные учреждения;
- ссоры родителей; отсутствие педагогического такта во взаимоотношениях с детьми;
- применение физических наказаний и др.[5].

Содержательно задачу деятельности социального педагога можно определить как помощь в интеграции ребенка в общество, помощь в адаптации, воспитании, образовании, профессиональном становлении, т.е. помощь в социализации ребенка. Эта деятельность направлена на изменение обстоятельств в жизни трудновоспитуемого ребенка, которые характеризуются отсутствием чего-либо, зависимостью от чего-либо или потребностью в чем-либо.

Исходя из вышесказанного следует подчеркнуть, что целью деятельности социального педагога является помощь в воспитании и социализации трудновоспитуемого ребенка, создание условий для его психологического комфорта и безопасности в условиях макро-и микро социума. Удовлетворение его потребностей с помощью социальных,



правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

1. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика: Учебник.* — М.: Гардарики, 2005.
2. Павленок П.Д. *Основы социальной работы.* - М.: ИНФРА-М, 1999. 368 с.
3. Мудрик А. В. *Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина.* - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяконов Б. *Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* - М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
5. *Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением./ Под ред. М.И. Рожкова.*- М., 2001. – 240 с.

### **Түйін**

Бұл мақалада әлеуметтік педагогтың қиын тәрбиеленетін бала-шағалармен қызметінің өзгешелігі қарастырылады. Әлеуметтік педагогтың айтылған санаттағы балаларды тәрбиелеудің тиімділігіне септігін тигізетін негізгі бағыттары айқындалған.

**Түйін сөздер** әлеуметтік педагогтің іс-әрекеті, тәрбиелеудегі қиын балалар, әлеуметтік бейімдеу.

### **Summary**

In the article the specific of activity of social teacher is examined with difficult children. Basic directions of activity of social teacher, assisting efficiency of education of this category of children, are certain.

**Keywords** activity of social pedagogy, social adaptation

УДК 376- 056.263

## РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ В ДВА ДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

*Сабирова О.П. – учитель начальных классов специальной (коррекционной) школы-интернат №5 для детей с нарушениями слуха. г. Алматы, республика Казахстан, asiya.abenovna@mail.ru*

В статье описываются пути повышения качества обучения на уроках математики в школе для детей с нарушениями слуха, также рассмотрены этапы формирования понятия, процесс изучения и решения задач в два действия, описываются особенности развития детей с ограниченными возможностями и специфические трудности, возникающие при их обучении. Говорится о необходимости улучшения качества образования и поиска различных форм подачи учебного материала, новых методов активного обучения детей с нарушениями слуха, которые отличались бы наибольшей визуализацией: специальные программы, выполняющие коррекционную роль, например словарь математических понятий; программы информационной поддержки процесса обучения, что в результате использования выше указанных методов и приемов на уроках математики, в целом происходит осознание предметного смысла числовых выражений и равенств арифметических действий.

**Ключевые слова:** учащиеся с нарушениями слуха, специальная методика, математические понятия; арифметические действия.

На сегодняшний день перед специальной школой поставлены задачи повышения качества образования и воспитания, обеспечения более высокого уровня преподавания каждого предмета, в том числе математики, а также формирования у учащихся с нарушениями слуха потребности в самостоятельном, творческом подходе к освоению новых знаний.

Школьная математика, вопреки расхожему мнению об этом предмете, как о «языке сухих формул», располагает едва ли не самым богатым методическим ресурсом для коррекции и развития словесной речи учащихся с нарушениями слуха. Широкое поле для творчества педагогической мысли в этом направлении обусловлено спецификой предмета математики, которая изучается в специальной школе.

Среди учащихся с нарушениями слуха имеется достаточно большое количество детей, отстающих в развитии и испытывающих повышенные трудности в обучении, что обусловлено наличием комплексных нарушений развития, при которых снижение слуха сочетается с отклонениями в умственном, двигательном, эмоциональном развитии, но это не простое суммирование симптомов, а возникновение новой сложной структуры дефекта. Поэтому проблема помощи детям с комплексными нарушениями в развитии остается одной из наиболее актуальных и сложных в сурдопедагогике.

Известно, что математические знания имеют сложную структуру, которая состоит из ряда компонентов: количественных и пространственных представлений, эмпирических и научных понятий,

знаков и символов, суждений, практических и интеллектуальных умений и навыков. К практическим умениям и навыкам можно отнести вычислительные, измерительные, изобразительные; к интеллектуальным – умение сравнивать, обобщать и т.д. При подготовке к занятию и дозировании учебного материала необходимо учитывать характер формируемого понятия или умения, принимать во внимание конкретный уровень знаний, имеющийся у учащихся на каждом этапе, предусматривать контроль усвоения программы [1].

Решению задач отводится большая часть учебного времени, что определяется их значением для изучения ряда вопросов курса математики. В процессе решения задач формируются многие математические понятия и отношения, составляющие основу обучения в начальных классах школы для детей с нарушениями слуха. В программе начальных классов школы предусматриваются задачи, раскрывающие смысл сложения, вычитания, умножения и деления: нахождение суммы, остатка, произведения и частного.

Задачи требуют от слабослышащих учащихся определенного уровня речевого развития и словесно-логического мышления. Они обогащают словесную речь за счет новых слов и словосочетаний и использования знакомых выражений в других условиях. Задачи важны для формирования мышления детей. Решая их, учащиеся с нарушениями слуха учатся рассуждать и делать выводы.

Решение любой задачи предполагает умение вычленить данные и искомую величину, установить отношение между ними, наметить пути решения и реализовать их. Кроме того, нужно уметь оформить решение словесно.

Решение составных задач в специальной школе для детей с нарушениями слуха, предусмотрено с 3 класса, но для учащихся представляет значительно большие трудности, чем простые. В простой задаче к двум данным подбирается арифметическое действие, а в составной – выбирается не только действие, но и пара чисел из нескольких данных. Кроме того, в составной задаче в процессе решения формулируются промежуточные вопросы [2].

Единого мнения нет как переходить от простой к составной задаче. Можно знакомить путем составления её из двух простых, которые подбираются так, чтобы вторая явилась продолжением первой. А можно сразу предложить готовую составную задачу, но её разбор и решение выполняются с помощью учителя.

Как показывает практика знания, и навыки для решения задачи у слабослышащих учащихся формируются постепенно и для этого выполняется ряд упражнений:

1. Упражнение в постановке вопроса к числовым данным. Учитель задает вопрос «Что можно узнать?», при этом кладя в тарелку 2, а потом 3 яблока.
2. Упражнение в подборе данных к вопросу. По вопросу «Сколько всего яблок в первой и во второй тарелке?». Дети формулируют условие: «В первой тарелке 12 яблок, во второй 4 яблока».
3. Решение задач по демонстрации предметных действий. Учитель демонстрирует: На стол кладет 7 карандашей и 8 карандашей. 3 карандаша он отдаёт ученику. Дети при этом находят не только конечный, но и промежуточный результат.
4. Решение текстовых задач. Ученики выполняют поручения «Возьми 12 тетрадей, отдай 8 тетрадей», а затем отвечают на вопросы: «Что сделала .....?», «Сколько осталось.....?».
5. Решение готовых текстовых задач [3].

В решении любой составной задачи можно выделить следующие этапы:

- 1) Умение прочесть задачу и разобраться в её предметном содержании. Обращается внимание на логические паузы и ударения и на те элементы, которые имеют существенное значение.
- 2) Умение отделить известное от неизвестного. Для этого необходимо решать задачи, где вопрос помещен не только в конце текста, но в середине и начале, например: «Сколько связала бабушка носков, если сначала она связала 6 носков, а потом на 8 носков больше?» и «Девочки сделали 15 цветов. Сколько всего сделали дети цветов, если мальчики сделали на 5 меньше?».
- 3) Умение проанализировать текст задачи и составить план её решения. Для этого нужно разобрать задачу, т.е. установить связь между данными числами и искомым. Например: «На ветке сидело 16 птиц, на крыше на 7 птиц меньше, а на окне 9 птиц. Сколько всего было птиц? Разбирается задача: «Известно, сколько сидело на ветке? Да, 16. Сколько сидело на крыше? Неизвестно. Сколько на окне сидело? Известно, 9 птиц. Сколько всего птиц? Неизвестно. Сначала узнаем, сколько птиц сидело на крыше. Как мы узнаем? Нам известно, что на 7 птиц меньше. Теперь мы сможем узнать, сколько всего?»
- 4) Умение выполнить решение, оформить его и сформулировать ответ задачи. Решение оформляется по-разному:
  - а) перед каждым действием записывается вопрос, а в конце решения - полный ответ.
  - б) записываются действия и пояснения к ним, показывающие, что найдено каждым действием, а в конце записывается ответ.
  - в) записываются действия, пояснения даются в устной форме.
  - г) решение задачи записывается в виде уравнения:
$$x=16+(16-7)+9$$
$$x=16+9+9=34$$

Ответ записывается полный.

В IV классе предусматривается решение задач с помощью составления уравнения. К ним относятся задачи на нахождение неизвестного слагаемого. Формированию способа решения этих задач с помощью уравнения должно предшествовать ознакомление с арифметическим способом решения. В процессе подготовительных упражнений формируется понятие «несколько».

Рассмотрим задачу: «На столе лежало несколько тетрадей. Ученик положил еще 7 тетрадей. Всего стало 14 тетрадей. Сколько тетрадей лежало на столе сначала?». После чтения выполняется разбор по вопросам, составляются краткая запись и решение. Затем, указав, что решение можно записать по-другому, учитель предлагает ряд вопросов, подводящих к уравнению: «Знаем, сколько было тетрадей? (Нет.) Как запишем? ( $x$ ) Что сделал ученик? (Положил еще 3 тетради.) Как это запишем?» (Прибавим 3.)». На доске по ходу работы оформляется запись:  $x + 3$ . учитель комментирует ее: «На столе было  $x$  тетрадей, ученик положил еще 3 тетради, всего стало  $x + 3$  тетради». Затем он продолжает: «В задаче говорится, что всего стало 8 тетрадей. Можно записать:  $x + 3 = 8$ . Что это? (Уравнение). Умеем мы решать такие уравнения?» Далее учитель с помощью учащихся записывает на доске решение:  $x = 8 - 3$ ,  $x = 5$  (тетрадей). С этого времени задачи данного вида решаются с помощью уравнения. Неизвестное число в краткой записи условия задачи обозначается буквой « $X$ », так же, как и раньше, от учащихся требуется умение сформулировать ответ. Наряду с задачами конкретного содержания решаются задачи отвлеченного характера вида: «К неизвестному числу прибавили и получили 7. Найти неизвестное число».

В IV классе решаются также задачи на нахождение неизвестного уменьшаемого и вычитаемого. Рассмотрим первый вид задач. Работа начинается с повторения способа решения уравнения вида  $x - 3 = 7$ . Для подготовки используется и составление уравнений по демонстрации практических действий и по словесному тексту, например: «Ученик задумал число, отнял от него 3 и получил 6. Какое число задумал ученик?». Работа проводится обычно в игровой форме. Один из учащихся задумывает число, чтобы не забыть, записывает его на карточке, и говорит ребятам: «Я задумал число. Отнял от него 3 и получил 6. Какое число я задумал?». После ответов для проверки их правильности показывает карточку с задуманным числом. Полезно поупражняться в составлении словесного текста по примерам на нахождение неизвестного уменьшаемого типа – «От неизвестного числа отняли 6 и получили 3. Найди неизвестное число».

После подготовительной работы приступают к решению задач. Первые из них составляются на основе практических действий, выполняемых по словесным заданиям. Учитель показывает, например,

коробку и говорит, что в ней несколько карандашей. На доске записывает: «В коробке несколько карандашей». Затем он предлагает задания: «Петя, возьми из коробки 2 карандаша. Что сделал Петя? (На доске записывается: «Петя взял 2 карандаша».) Сосчитайте, сколько карандашей осталось в коробке?». На доске фиксируется: «Осталось 3 карандаша». Прочитав текст задачи, формулируют вопрос и записывают вопрос. После этого составляется уравнение: «Сколько было карандашей в коробке?» (Несколько.) Как запишем? ( $x$ ) Что сделал Петя? (Взял 2 карандаша.) Как это записать? ( $x - 2$ ) Сколько карандашей осталось в коробке? (3 карандаша.) Как можно записать пример? ( $x - 2 = 3$ ) Что в уравнении известно? (Вычитаемое и разность.) Что в уравнении неизвестно? (Уменьшаемое.) Как найти неизвестное уменьшаемое? (Надо к вычитаемому прибавить разность). Решается уравнение и формулируется ответ.

Через два – три урока вводятся задачи с готовым текстом. Работа строится так же, как и над другими задачами в одно действие. После чтения составляется краткая запись условия. Для приведенной задачи она будет следующей:

Было –  $x$  карандашей;

взяли – 2 карандашей;

осталось – 3 карандашей;

Затем составляется и решается уравнение, формулируется ответ. Наряду с вышеприведенной формулировкой задач используется следующая: «Когда (после того как) из коробки взяли 2 карандаша, осталось 3 карандаша. Сколько карандашей было в коробке?». Задачи на нахождение неизвестного вычитаемого вводятся аналогично[3].

Для того, чтобы деятельность ребёнка была направлена на выполнение действий, решение поставленных задач, необходимо предусмотреть следующие основные условия: детям должно быть понятно, что и чего они делают. Необходимо вырабатывать в них следующие мотивы, это побуждения к деятельности, которые заставляют их стараться прилагать усилия и добиваться достижения поставленной цели. Необходимы организационные условия, в которых протекает эта деятельность: это материальная оснащённость, организация деятельности во времени, соразмерность требований, поставленных учителем задач реальным возможностям класса.

Для детей с нарушениями слуха свойственно неустойчивое внимание, повышенная отвлекаемость, недостаточная концентрированность на объекте. Поэтому необходимо исключить действия посторонних раздражителей. При низком уровне развития восприятия, что свидетельствует о недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний детей об окружающей среде, сообщаемые сведения нужно неоднократно повторять.

Главная причина трудностей усвоения учащихсся с нарушениями слуха, является снижение памяти. Данная категория детей плохо запоминают тексты, не удерживают в уме цель и условие задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного материала.

Следует отметить, что для таких детей характерна конкретность мышления, слабость регулирующей роли мышления, его не критичность. Некоторым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки.

Подводя итог, хочется сказать, что решение задач на уроках математики с применением специальной методики преподавания сделает коррекционный процесс более результативным. Традиционные способы решения развивающих и образовательных задач по отношению к детям с нарушениями слуха, оказываются недостаточно эффективными. Использование специальных методик и приемов значительно повышает гибкость образовательного процесса в специальной (коррекционной) школе и позволят поднять как уровень обученности, так и познавательную активность учащихсся с нарушениями слуха. Использование методических приемов, которые требуют работы зрительного и тактильного анализаторов (в обход нарушенному слуховому анализатору), необходимое условие в работе со слабослышащими детьми.

Известно, что психофизиологические особенности слабослышащих детей в целом определяют особенности методики преподавания математики:

- доступность программного материала по объему и содержанию;
- широкое использование средств наглядности различной степени абстрактности, рассчитанное на привлечение произвольного и развития произвольного внимания, которое отстает на 3 – 4 года от развития внимания слышащих;
- систематическое повторение пройденного материала, что требует дополнительного времени;
- особое внимание уделяется внутрипредметным и межпредметным связям;
- адаптация дидактических материалов (вопросов, задач, текстовых заданий, таблиц) к особенностям усвоения знаний обучающимися с недостатками слуха [4].

Таким образом, обязательной на уроке математики должна стать работа, направленная на формирование умения слушать и повторять рассуждения учителя, сопровождающаяся выполнением письменных вычислений. Необходимо научить учеников давать развернутые

объяснения при решении арифметических примеров и задач. Рассуждения слабослышащих учащихся содействуют развитию речи и мышления, приучают к сознательному выполнению задания, к самоконтролю, что очень важно для общего развития учащихся с нарушениями слуха. Следует создавать такие условия, при которых ученики могли бы воспринимать задание на слух и слухо-зрительно.

1. Моро М.И., Пышкало А.М. *Методика обучения математике в 1-3 классах: Пособие для учителя* / М.И. Моро, А.М. Пышкало, - 2-е изд.–М.; Просвещение, 1978.
2. *Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. Математика. 3 класс. (Составители сборника Зикеев А.Г., Тигранова Л.И. Москва «Просвещение», 2003г.*
3. В.Б. Сухова. *Обучение математике в подготовительном - IV классах школ глухих и слабослышащих детей. Москва Академия 2002.*
4. *Методика преподавания математики в начальных классах : учебно-методическое пособие для студентов дневного отделения. В 2 ч. Ч.1 / Сост.: Л.А. Каирова, Ю.С.Заяц. - 2-е изд., – Барнаул : АлтГПА, 2011.*

### **Түйін**

Мақалада нашар еститін балалардың есепті арифметикалық жолдармен шешу туралы түсініктерін қалыптастыру кезеңдері қарастырылған.

**Түйін сөздер:** есту қабілеттері зақымдалған балалар, арнайы әдістеме, математикалық түсініктер, арифметикалық тәсілдер.

### **Summary**

The article examines the stages of formation of the concept study properties of arithmetic operations of hard-hearing learner.

**Keywords:** students with hearing impairments, a special technique, mathematical concepts, arithmetic operations.



## ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ОЙЫНДАРЫНЫҢ ТҮЗЕТУШІЛІК МАҢЫЗЫ

*Ғ.Т. Копесова - логопед, «Бота» балабақшасы, Үшқоңыр ауылы*

*kafedrazpkazny@mail.ru*

Баланың жан-жақты дамуында ойынның орны ерекше, маңызы зор екенін көп деген отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде көрсетілген. Қазіргі заманның талаптарына сай баланы оқыту мен тәрбиелеуінде, мүмкіндіктері шектеулі балалардың ауытқуларын түзетуде ұлттық ойындары үлкен орын алады. Мектеп жасына дейінгі балалардың танымды үрдістері мен сөйлеу тілін түзету және дамыту барысында мақалада берілген қазақ ұлттық ойындарын жүргізу алгоритмін ескерген тиімді болады. Ұлттық ойындардың түзету жұмысында қолдану мүмкіншіліктері мол екенін ғылыми әдебиеттерде көруге болады. Халық педагогикасының тәжірибесі, қазіргі психологиялық, педагогикалық жетістіктері мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту мәселелерінің болашағын қазақ халық ойындарын қолдану арқылы табуға болатынын дәлелдейді. Мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық, танымдық үрдістерін, сөйлеу тілі ақаулықтарын түзетуінде ойын маңызды орын алады және олардың барлық психикалық үрдістерін дамытуда ойын жағымды негіз болады.

**Түйін сөздер:** ойын, алгоритм, түзету жұмысы, ұсақ моторика, фонематикалық есту.

Ойын - балалардың күнделікті тиімді іс-әрекеті. Ол балалар үшін әлеммен қарым-қатынас кезінде туындайтын шексіз қажеттілік пен қызығушылығынан туындайтын іс-әрекеттің бір түрі.

Ойын кезінде баланың ойлауы мен елестеу қабілетінің ерекшеліктері, оның белсенділігі, эмоционалдығы, қарым-қатынасқа түсудің қажеттілігі ашық көрінеді. Ойын арқылы бала үлкендер әлеміне еніп, әлеуметтік негізді қамти отырып, рухтық бағалықты қамтиды. Ойын кезінде балалар үлкендердің әрекеті мен қарым-қатынасы сияқты әрекеттермен танысады. Оған дәлел болатын ойынның сюжеті және мазмұны.

Баланың жан-жақты (эстетикалық, физикалық, саналық) дамуында ойын үлкен орын алады. Ойынның дамытушы маңыздылығын баланың жан-жақты дамуында бағаламау мүмкін емес. Ойын бала жасында органикалық негізін құрайды. Егер де ересектер дұрыс басшылық етсе, ол кереметтіктер тудырады [1].

Педагогика және психология әдебиеттерінде ойын туралы маңызды мағлұматтар жинақталған – ойын мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы баланың негізгі іс - әрекеті, бала дамуының заңдылықтарының бірі деп көрсетілген. Ойын баланың іс-әрекет формасы ретінде оның психикалық процестерінің және тұлғалық белгілерінің сәйкестілік дамуына мүмкіндік тудырады. Ойын баладан ынталылығын, көпшілдігін, басқа балалармен қатынаста болуын талап етеді.

Адамның интеллектуалды және эмоционалды дамуы сөйлеу тілін қамтумен тығыз байланысты. Сондықтан бала жасында тілдің дамуы ерекше орын алады. Баланың әрбір іс-әрекеті қоғамдық ортада жүреді және қоршаған ортамен қарым-қатынастан тұрады. Бала ойнай ма, еңбек ете ме – осының барлығы қоршаған ортамен қарым-қатынас болып санала отырып, сонымен қатар тілдің дамуының бір негізі болып табылады. Ойын үстінде бала күрделі мәселелерді шеше біледі, баланың ойлау белсендігі арта түседі.

Ойын - сөйлеу тілі дамуы мен қарым-қатынастың құралы және белсендірудің қайнар көзі деп айтуға болады.

Көрнекті педагог В. А. Сухомлинский ойын баланың алдынан өмір есігін ашып, оның шығармашылық қабілетін оятады дей келіп, былай деп айтып кеткен: «Ойынсыз ақыл-ойдың қалыпты дамуы жоқ және олай болуы мүмкін емес. Ойын дүниеге ашылған үлкен жарық терезе іспеттес, ол арқылы баланың рухани байлығы жасампаз өмірмен ұштасып, айналасындағы дүние туралы түсінік алады. Ойын дегеніміз-ұшқын, білуге құмарлық пен еліктеудің маздап жанар оты» [2]. Бұл пікірге қарсы дау айту қиын.

Ойынның теориясы мен практикасы жайлы мәселені, оның туындауын, баланың дамуына тигізетін әсерін белгілі философтар мен педагог-психологтардың, әдіскерлердің еңбектерінде толық аталған. Сократтың, Платонның, Аристотельдің және басқа да Ежелгі Грециялық ойшылардың еңбектерінде баланың физикалық және рухтық тәрбиесіне тигізетін ойынның рөлі жайында көптеген ойлар кездеседі. Платонның ойынша, ойын тек қана денсаулықты жақсартып қана қоймай, сонымен қатар қоғам дамуына жәрдемдеседі, қоғамдық құрылымның өзгеруімен қатар жаңа және осы жаңаны ескіге қарама-қарсы қойып жаңаланады. Бұл ұйғарымда ерекше ой бар. Ол ойынның бала психологиясына әсер ете отырып, соңында қоғамның интелектісінің дамуына бағытталғандығы.

Уақыт педагогтарға жас ұрпақты жаңа заман талаптарына сай озық ұлттық дәстүр рухында тәрбиелеп, өмірге әзірлеу секілді жауапты міндеттер жүктеп отыр. Бұл міндеттерді абыроймен орындау үшін, ұстаздар қауымы оқу-тәрбие жұмысына шығармашылықпен қарап, күні бүгінгі дейін іске қосылмай келе жатқан тәрбие құралдарын пайдалануы, оқудың жаңа әдіс-тәсілдерін қолдануы керек екені анық. Сондай оқу-тәрбие негіздерінің бірі - ұлттық ойындарымыз.

Ұлттық ойындар халық логикасының бір саласы болып табылады. Ол - сандаған ұрпақтың керегіне жарап, оларды өмірге әзірлеу қажетін өтеген, сыннан өткен сенімді тәрбие құралы.

Қай ұлттың, қай халықтың болмасын кемеліне келіп толысуына, рухани өсуіне, әдеби-мәдени дамуына басты ықпал жасайтын негізгі тірек - ұлттық ойындар. Бұл бүгінгі күні ғана көтеріліп отырған мәселе емес. Кезінде түрлі кезеңдердегі педагогтар мен ойшылдар қазақтың ойындары туралы, онда ұлттық педагогикадағы үлгі - өнегені халық даналығының көрінісі ретінде пайдалану жөнінде құнды идеялар айтқан. Оларды өздерінің тәжірибесіне арқау етіп, оның тәрбие саласындағы күшіне сенген.

Қазақтың ұлттық ойындары туралы қағаз бетіне түскен алғашқы деректер XIII ғасырдан басталады. Оны алғаш жинап Еуропа жұртшылығына таныстырған Италия саяхатшысы Плано Карпини және қазақ халқының ұлт ойындары жайындағы деректемелерді қағаз бетіне түсіргендердің бірі- Венеция саяхатшысы Марко Поло болды. Қазақтың ұлттық ойындары туралы алғашқы пікір айтушылар мен оның жеке нұсқаларын жинаушылардың қай-қайсысы болмасын, оны жоғары бағалап көшпелі халықтан мұндай өрелі өнерді күтпегендіктерін сөз етеді.

Қазақ топырағында ағартушылар қозғалысының туын алғаш көтерген Шоқан Уәлиханов ұлт ойындары жөнінде: «Қазақтың ұлттық ойындарының қалыптасуы тек балаларға ғана керектігімен дамып қойған жоқ, ересектердің күнделікті тіршілігіндегі қозғалысы мен көңілін көтеріп, демалыс уақытын өткізудегі еңбектің бір түрі ретінде дамыды. Мәселен әр түрлі қимыл әрекетті ойындар мен асық ойындары тайпалық одақтарда ересектер арасында дамыды да, кейін келе жас өспірімдерге қалды», - деп жазды [3]. Халық ойындарын білім беру және тәрбиелеу мақсатында қолдану қажеттілігін М.Жұмабаев көп айтып кеткен. М.Жұмабаевтың айтуы бойынша «қимылсыз бала тұра алмайды,

өйткені ол ойынсыз тұра алмайды. Ойын кезінде баланың қиялы күшеет түседі, белсендік пайда болады да бала үлкен әсер алады» [4]. Қазақ жазушылары И.Жансүгіров, М.Әуезов, С.Мұқанов және т.б. еңбектерінде халық ойындарының тәрбиелік мүмкіншіліктері туралы айтып кеткен. И.Жансүгіровтың айтуынша: «қызықты ойындар - сөз және санамақ. Балалардың тілі шыққаннан мектеп жасына дейін ойын кезінде өздері ойдан шығарған және жаттап алған санамақтарды халық шығармашылығының алғашқы түрі деуге болады» [5]. Қазақ ұлттық ойындары тек ойын - сауықтық жағынан ғана маңызды емес, ол - спорт, ол - өнер, ол - шаруашылық, тәжірибелік маңызы бар тәрбие құралы.

Қазақ ұлттық ойындары: көкпар, сайыс, күрес, теңге алу, қыз қуу, алтын қабақ ату т.б. спорттық сипатпен бірге үлкен тәрбиелік маңызға ие болды. Үлкен мерекелердің қай-қайсысы болсын халықтың спорттық ойындарымен жалғастырылып отырылды.

Мұндай мақсатты, адамгершілік іс-әрекет, әдет ғұрыпқа қаныққан, белгілі бір жүйеге негіздеген ұлт ойындарының бояуы қоюланып, баланың жас жеткіншектердің дене, ақыл-ой, сөйлеу тілі жағынан да дамуына тамаша мүмкіншілік туғызады. Ойын кезінде адам баласының ұжымдық шығармашылық орындалуы да көбіне ұжымдық түрде болатындықтан, ойын үстінде жолдастық, достық қарым-қатынасқа әдеттенуге, тәрбиеленуге мүмкіншілік мол. Ойынның тіл дамытудағы рөлі ерекше.

М.Горькийдің сөзімен айтар болсақ бала сөзбен де ойнайды. Осы сөзбен ойнағанда, өз ана тілінің нәзік қасиеттерін үйренеді, тілдің әуенін ұғынады. Сонымен нақтылай айтсақ, ұлт ойындары, тіпті жалпы ойын атаулы біздің пікірімізше, тіл меңгерудің негізгі құралдарының бірі болып табылады. Ойын үстінде бала еш нәрсеге тәуелсіз. Өзін еркін ұстайды, ал еркіндік дегеніміз барлық дамудың баспалдығы. Олай болса, ойын бала тәрбиесінің баға жетпес құралы ретінде де айтарлықтай рөлі бар. Қазақтың ұлт ойындарының тағы бір ерекшелігі – оған өлең сөздің араласып келіп отыратындығында. Ұлт ойындарына үзбей қатынасып машықтанған адам үнемі іздіністе, толғаныста жүреді. Оның осылай іштей толғануы ілгері ұмтылуға, ізденіске итермелейді. Алайда өткен ғасырдың өзінде біздің даламызға келіп қазақтың тұрмысымен танысқан Европа халықтарының өкілдері, орыс зиялылар бүкіл қазақ даласы өлең айтып тұрғандай

әсер алғандықтары жайында таңдана да тамсана айтып та, жазып та кеткендері белгілі.

Ұлттық ойындардың түзету жұмысында қолдану мүмкіншіліктерін ғылыми әдебиеттерде көруге болады. Халық педагогикасының тәжірибесі, қазіргі психологиялық, педагогикалық жетістіктері мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту мәселелерінің болашағын қазақ халық ойындарын қолдану арқылы табуға болатынын дәлелдейді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық, танымдық үрдістерін, сөйлеу тілі ақаулықтарын түзетуінде ойын маңызды орын алады және олардың барлық психикалық үрдістерін дамытуда ойын жағымды негіз болады.

Қазақ халық ойындарын логопедиялық практикада кеңінен қолдану мүмкіншіліктерін Оразаева Г.С. қарастырған [6].

Г.С. Оразаеваның айтуы бойынша ойынның түзету функциясы - ойынның ерекшеленген (спецификалық) функциясы. Ол сөйлеу тілінің жетіспеушілігі бар балалардың бұзылған функцияларын қалыптастыруында, түзетуінде көрінеді, әсіресе: дыбыстың айтылуының, сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық құрылымының бұзылуын түзету, моторлы функцияларын жетілдіру (жалпы, ұсақ және артикуляциялық моторикасын); перцепция (сезім мүшелерінің ақиқат болмысты нақтылы бейнелеп көрсетуі) дағдыларын жетілдіру; көру, есту, тактильді қабылдауын, көріп есте сақтау қабілетін, психикалық процестерін дамытуында. Халық ойындарын өткізу кезінде арнайы тәсілдерді қолдану арқылы баланың сөз және сөзсіз функциялары қалыптасады.

Мақалада Оразаева Г.С. жете зерттеген қазақ халық ойындарының типологиясын және алгоритміне сүйене отырып кейбір ойындарды қарастырдық. Кез келген әрекет белгілі кезектілікпен қалыптасатыны белгілі. Балаларды халық ойындарына үйрету төменгідегідей кезектілікпен жүреді:

1. Логопед ойынды атайды. Балалар оның артынан қайталайды, содан кейін өзбетінше ойынның атын атайды.
2. Балалардың жасына сай, әрекетке ниеттейтін түсінікті және негізгі мақсаттарын, уәжділігін (мотивациясын) түсіндіру.

3. Халық ойындарның мазмұнын балаларға түсінікті және оңай түрде түсіндіру. Әрекеттерді, қимыл-қозғалыстарды жаттықтыру (сабақтың мақсатына байланысты). Қалыптастырып жатқан қимылдарды сөзбен сүйемелдеу. Әр тапсырманың мақсатын, жұмыстың мазмұнын түсіндіру.

4. Лексикалық жұмыс ойынның міндетті элементі болып табылады. Ойын кезінде кездесетін жаңа сөздерді балаларға түсіндіріп, қайталатып айтқызу керек.

5. Түзету жұмысы логопедиялық сабақтың мақсатына сай жүргізіледі: қимылдарын жетілдіру, қалыптастырып жатқан қимылдарды сөзбен сүйемелдеу, дыбыстарды дұрыс айтқызу, т.б.

6. Әр баланың әрекетін міндетті түрде сөзбен бағалай отырып, ойынды аяқтау. Қоғамдық мотивтерін енгізу.

7. Логопедпен және балалармен қалыптастырылған функцияларды бағалау; әрі қарай жалғастыратын әрекетін анықтау үшін ойынға қатысушының әрқайсысының әрекетін бағалау қажет, меңгерген білімдері, дағдылары, іскерліктері бағаланады.

Қазақ ұлттық ойындарын сабақтарға енгізудегі негізгі басшылыққа алатын талаптар: таңдап алынған ойындардың міндетті түрде балалардың жас және психологиялық, танымдық ерекшеліктеріне сай келуі, кез-келген ойынның қолданылатын сабақтың түріне сәйкес, сол оқу-тәрбие жұмысының түрімен тығыз байланыстылығы, сабақтың тақырыбына сәйкес логопедтің өз алдына қойған мақсатына жету жолында негізгі құрал ретінде пайдалануы, сабақтан тыс мезгілдерде қолданылатын ұлттық ойындардың да белгілі бір мақсатқа бағытталуы, кейбір ұлттық ойындардың қолданылу ерешеліктеріне көңіл бөлінуі сияқты мәселелерге баса назар аударылуы тиіс. Мысал ретінде бір-екі ойынды қарастырайық.

#### *1. «Сақина салу» ойыны.*

Көрнекілік. Сақина

*Ойынның дәстүрлі жүргізілуі:*

Ойынға 5-7 бала қатысады. Ойынға қатысушылар алақандарын жауып, шеңбер құрып отырады. Ойын жүргізуші сақинаны отырған балалардың біреуінің қолына салады. Содан кейін сақина кезекпен бір баладан бір балаға беріліп тұрады. Алдын ала беліленген бала сақинаны табу керек. Ол үшін балалар қолдарын алдыға созып отырады. Егер сақина табылса, қолында сақина болған бала табушының орнына тұрады. Егер де сақинаны таба алмаса, оған неше түрлі тапсырма беріледі ( өлең, тақпақ айтып беру, т.б.).

*Әдістемелік нұсқау:* ойынды мектеп жасына дейінгі балалармен логопедиялық сабақтарда; сабақтан тыс уақытта қолдануға болады.

Ойынның коррекциялық мүмкіншіліктері: жалпы сөйлеу тілі дамымаған 1,2,3 деңгейіндегі балалармен жүргізілетін жұмыс барысында қолданылады.

*Ойынның педагогикалық (білімділік-тәрбиешілік) мүмкіншіліктері:*

Ойынға қатысушылар ойын бапрысында ойынның ережелерін сақтауға үйренеді, командада жұмыс істеу дағдылары дамиды.

*Ойын келесі мақсаттармен қолданылады:*

*Қолдың ұсақ моторикасын дамыту:*

- сақиналарды қазыққа кигізу (пирамидка тәрізді);
- көлемі әр түрлі сақиналарды бас бармақ, сұқ, және ортаңғы саусақтармен қорапқа салу;
- сақинаны үстел үстінде дөңгелету,
- баладан бас бармақ пен сұқ саусақты қосып сақина жасауын сұраймыз;
- баладан бірге екі қолының бас бармағы мен сұқ саусақтарын қосып сақина жасауын сұраймыз;
- әр саусағына сақинаны киіп, шешуін сұраймыз;
- балаларға сақиналарды жіпке тізіп, моншақ жасауды ұсынамыз;
- балаларға көлемі әр түрлі дөңгелек ұяшықтарды ұсынамыз, балалар көлемі әр түрлі сақиналарды керекті ұяшықтарға салады.

Балалардың кинетикалық сезімін дамыту үшін ойынды көздерін жұмып ойнатуға болады.

*Есту зейінін дамыту:*

- Сақинаны ойынға қатысушылардың бірінің артына бірін тығады. Қоңыраудың дауысына қарай жетекші бала сақинаны табу керек. Егер жетекші бала сақинаны тығып отырған балаға жақындаса, қоңырау қатты соғады, егерде алыста болса -ақырын соғады;

*Әрекеттерді түсінуін, оларға еліктеуін дамыту:*

- логопед балаға сақинаны көрсетіп, атайды, содан кейін балаға сақинаны көрсетіп, логопедке беруін, қорапқа салуын, қораптан алуын, саусаққа кигізуін, саусақтан шешуін сұрайды;

- логопед үлкен, кішкентай сақинаны көрсетуін сұрайды.

*Тыныс алуын дамыту:*

- балалардан дауыстың қатысуынсыз сақинаға үрлеуін сұраймыз: балалар мұрын арқылы дем алып, сақинаға жаймен үрлейді;

- қырынан қойылған сақинаға үрлетеміз, сақина дөнгелеу керек.

*Артикуляциялық жаттығулар ретінде қолдану:*

- баладан ернімен сақина жасауын сұраймыз ( ерін дөнгеленеді).

*Фонематикалық есту қабілетін дамыту:*

- балаларға үшке бөлінген жолақшаны және қызыл, жасыл, көк түсті үш сақина ұсынамыз. Егер бала керекті дыбысты сөздің басында естісе, қызыл сақинаны бірінші, сөздің ортасында естісе, көк сақинаны екінші, сөздің аяғында естісе, жасыл сақинаны үшінші тор көзге орналастырады;

- балаларға сюжетті сурет ұсынылады, белгілі дыбысы бар сөздерді сақинамен жап деген тапсырма беріледі;

- ойынға қатысушыларға қызыл және ақ түсті сақиналар таратылып беріледі. Логопед заттарды атайды, егер сөзде белгіленген дыбыс бар болса, балалар қызыл сақинаны, жоқ болса ақ сақинаны көтереді.

*Дыбыс айтуын қалыптастыру және жетілдіру:*

*Машықтандыру кезеңі:*

- ойын дәстүрлі түрде өткізіледі, бірақта, ойынға қатысушы ортаға шығудың алдында белгіленген дыбыс кездесетін буын (сөз) айтуы керек. Болмаса басталған сөзді аяқтау керек. Мысалы, бір бала «ма ...» десе, ортаға шығатын, қолында сақина бар бала ол сөзді аяқтау керек «са» деп (маса);

- балалар шеңбер құрып отырады. Жетекші бір балаға сақинаны қолына салады. Сол бала ортаға шығардың алдында жетекшінің артынан белгіленген дыбыс кездесетін тақпақты, жаңылтпашты қайталауы керек.

*Ажырату кезеңі:*



- балаларға сюжетті сурет ұсына отырып тапсырма береміз: ажыратуын үйреніп жатқан дыбыстар кездесетін заттарды қызыл және көк сақинамен жабыңдар (мысалы, атауында «с» дыбысы бар заттарды қызыл, ал «ш» дыбысы бар заттарды көк сақинамен жабыңдар).

*Сөздік қорын молайту:*

- қолына сақина салынған бала, ортаға шықпастан бұрын беліленген дыбыс кездесетін сөз немесе сол сөзбен сөз тіркесін (сөйлем) құрастырып айту керек;

- балалар шеңбер құрып отырып, сақинаны бір-біріне береді. Қолына сақина салынған бала белгіленген дыбысы бар сөз айту керек. Көп ойланып қалған бала тақпақ айтып беруі керек;

- балалар сұрақпен сайкестендіре отырып затпен істеген әрекетімен танысады. Логопед затты (сақинаны) көрсете отырып, сұрақ қояды: мынау не? Мен сақинамен не істеп тұрмын? Балалар «үстелге қойдыңыз, саусаққа кигіздіңіз, т. б.» деп жауап береді;

- балаларға екі сақина ұсынылады: үлкен және кішкентай. Логопед сөздер айтады. Егер де логопед қысқа сөз айтса, балалар кішкентай сақинаны көтереді, ал сөз ұзын болса, балалар үлкен сақинаны көрсетеді.

## *2. «Сандық» ойыны.*

*Көркемдік:* Кішкентай сандық. Мөлшері кішкентай үй жануарлары бейнеленген ойыншықтар: мысық, ит, қой, сиыр, ат, түйе, үйрук, қаз, тауық.

*Ойынның дәстүрлі өткізуі:* Ойынға 2-5 бала қатысуына болады. Ойыншықтар сандықтың ішіне салынады. Балалар сандықтың ішінен ойыншықтарды бір-бірден алып шығарып, оларды атайды. Дұрыс атамаған жағдайда бала тақпақ немесе ән айтып береді.

*Әдістемелік нұсқау:* Мектеп жасына дейінгі балаларға арналған. Ойынды логопедиялық сабақта және сабақтан тыс кезде қолдануға болады

*Ойынның педагогикалық (білімділік-тәрбиешілік) мүмкіншіліктері:*

Ойынға қатысушылар ойын барысында ойынның ережелерін сақтауға, әрекеттердің кезектілігін сақтауын үйренеді, топта жұмыс істеу дағдылары дамиды.

*Ойын келесі мақсаттармен қолданылады:*

*Стереогнозді, қолдың ұсақ моторикасын дамыту:*

- сандықтан ойыншықты шығармай тұрып, қолымен сезіну арқылы, қандай жануар екенін анықтау қажет.

*Есту зейінін дамыту:*

- балаларға ойыншықтардың жиынтығы ұсынылады. Логопед ойыншықты атайды, бала сол ойыншықты көтеру керек.

*Әрекеттерді түсінуін, оларға еліктеуін дамыту:*

- логопед балаға сандықтың ішінде үй жануарлары жасырынып қалды, оларды бір бірден шығарып алу керек дейді. Логопед әрекетті көрсете отырып, жануарлардың атын атайды. Бала логопедтің артынан қайталайды;

- логопед балаға жануарды көрсет, көтер деп тапсырма береді. Мысалы, сиырды. Бала сиырды тауып, оны логопедке береді.

*Фонематикалық есту қабілетін дамыту:*

- ойыншық жануарлардың ішінен белгіленген дыбыс кездесетін жануарларды атап, ал деп тапсырма беріледі.

*Дыбыс айтуын қалыптастыру және жетілдіру:*

*Дыбысты машықтандыру кезеңі:*

- логопед балаға келесі нұсқау береді: сандықтан ойыншықты шығарған кезде, оны нақты, дұрыс ата. (Сандықтың ішіндегі ойыншықтардың атауында белгіленген дыбыс кедеседі). Мысалы: мысық, сиыр, есек, т.б.

*Дыбысты ажырату кезеңі:*

- атауында ажыратуын үйреніп жатқан дыбыстар кездесетін жануарларды шығарып, атау керек. Мысалы: мысық, шошқа, сиыр, күшік, т.б. Бала атауында «с» дыбысы бар ойыншықтарды оңға, ал «ш» дыбысы бар ойыншықтарды солға орналыстырады.

*Сөздік қорын молайту, сөйлем құрау дағдыларын қалыптастыру:*

- балалар ойыншықтарды бір - бірден сандықтан шығара отырып, оларды атайды. Логопед тапсырманы күрделендіріп «қай жануар қалай дауыс

шығарады?» деп сұрақ қояды. Балалар ойыншықты шығарғаннан кейін, сұраққа жауап берулері керек. Мысалы, «сиыр мөңірейді», «мысық мияулайды», «ит үреді», т.б.;

- ойыншықты шығарғаннан кейін бала оны атап, сол сөзбен сөйлем құрау керек.

*Кеңістікті бағдарлауын дамыту:*

- ойыншықты шығарғаннан кейін бала логопедтің нұсқауы бойынша оны белгілі бір жерге қою тиіс. Мысалы: мысықты өзіңнің сол жағыңа, ал сиырды мысықтың оң жағына қой, т.б. Логопед ойыншықты сандықтың ішіне сал, сандықтың үстіне, жанына қой деп нұсқау береді.

Сонымен, қазақ халық ойыны немесе оның элементтері логопедиялық сабақтың мақсатына, міндеттеріне сай, әдістемелік дұрыс іріктелген, ойынды өткізу алгоритмін ескере отырып өткізілетін болса, баланың танымдық, психикалық үрдістері, сөйлеу тілі мен сөзсіз функцияларын дамытуында тиімді құрал (тәсіл) болып саналады деп *тұжырымдаймыз.*

2. Эльконин Д.Б. *Основные вопросы теории детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника.* – М., 1996. – С. 11-37.
3. Сухомлинский, В.А. *Родительская педагогика.* - М.: Знание, 1978. - 96 с.
4. *Игры киргизских детей // Тургайская газета.* – 1905. – 13 нояб.;
5. *Туркестанские ведомости.* – 1905. – №152
6. Жумабаев М. *Педагогика.* Алматы, 1992, с.-245.
7. *Қазақ энциклопедиясы., т.3, Алматы, 2008*
8. Оразаева Г.С. *Педагогические условия применения казахских народных*
9. *игр в логопедической работе с детьми дошкольного возраста.*
10. *Автореф. дис. на соискание ученой степени к.п.н.* – Алматы, 2006.

### **Резюме**

В статье рассматриваются возможности применения казахских национальных игр в логопедической работе.

**Ключевые слова :** игра, алгоритм, коррекционная работа, тонкая моторика , фонематические представления.

### **Summary**

In the article the possibilities of application of the Kazakh national playing in speech therapy work are describes

**Keywords :** game, algorithm, correctional work, movements of fingers, phonemic-sound images.

УДК 376.01-053.4-056.264

## **БАЛАНЫҢ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІН МЕҢГЕРУІНІҢ ЖАЛПЫ ШАРТТАРЫ**

***Рахым Ж.** - Логопедия мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы атындағы ҚазҰПУ.*

*Ғылыми жетекшісі: **Ибатова Г.Б.**- аға оқытушы, п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ. [ibatova\\_g@mail.ru](mailto:ibatova_g@mail.ru)*

Зерттеушілер сөйлеу тілі формасын бірнеше түрге бөліп көрсетеді (тілдік құралдарын типтік ұйымдастыру тәсілдері). Сонымен, психологиялық критерийлер бойынша сөйлеу тілі: ситуациялық, контекстік, кенеттен; әлеуметтік критерий бойынша - іскерлік, профессионалдык және т.б; мақсат бойынша – экспрессивті (ойын білдіру), импрессивті (түсіну); түрі бойынша- ішкі және сыртқы (сыртқы түр бойынша балада ойлаудың негізгі механизмдері қалыптасады) болып бөлінеді.

**Түйін сөздер:** сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, жазбаша сөйлеу тілінің жалпы шарттары.

Тіл – адамның қарым-қатынасы мен ойлауының пайда болуына қызмет ететін құрал, адамды қоршаған шындықты (тіл қарым-қатынасынан тыс) жасыратын белгілі жүйе.

Сөйлеу – тіл арқылы қалыптасатын, адамдардың қарым-қатынасы нәтижесінде пайда болатын материалды процессте жүріп, тарихи қалыптасқан жүйе.

Зерттеушілер сөйлеу тілі формасын бірнеше түрге бөліп көрсетеді (тілдік құралдарын типтік ұйымдастыру тәсілдері). Сонымен, психологиялық критерийлер бойынша сөйлеу тілі: ситуациялық, контекстік, кенеттен; әлеуметтік критерий бойынша - іскерлік, профессионалдык және т.б; мақсат бойынша – экспрессивті (ойын білдіру), импрессивті (түсіну); түрі бойынша- ішкі және сыртқы (сыртқы түр бойынша балада ойлаудың негізгі механизмдері қалыптасады) болып бөлінеді.

Сөйлеу тілі құралдарың қолдануына байланысты ол сонымен қатар ауызша (дыбыстық форма), жазбаша (графикалық форма), және кинетикалық (тіл құралдары және жесттік қарым-қатынас) болып бөлінеді.

Жазбаша, яғни «көрінетін» сөйлеу тілін А.Н.Радишевтің айтуы бойынша «сөйлеу тілінің бұл екі түрі де ауызша сөйлеу түріне жатады» деп санаған.

Жазбаша және ауызша сөйлеу тілі бір-бірімен өте тығыз байланыста: жазбаша сөйлеу тілінің (графеманың) анық белгісі фонема болып табылады. Яғни жазбаша сөйлеу

тілі ауызша сөйлеу тіліне қарағанда қиын және күрделірек екі системалық нышан бола отырып, ауызша сөйлеу тілі белгілеріне жүгінеді және оларды айқындайды.

Д.Б. Эльконин және Л.Б.Журова: «дыбыстық тілден графикалық тілге ауысуды кейде жай ғана дыбыстық тілдің орнын басатын белгі –әріп ретінде ғана есептеп, толыққанды түсінбейді. Бұндай өткелдің негізінде өте астарлы психологиялық процесс жатыр. Жазылған сөз, керісінше, айтылған сөзді үлгілейді, біздің атап көрсететініміз бұл оның нышаны емес, үлгісі, яғни, сөзде болатын дыбыстық қатынастың уақытша кеңістіктегі формасын айқындайды. Осылайша, жазбаша сөйлеу тілі тек қана сөздің дыбыстық түрін бейнелеп қана қоймай, кеңістіктік қатынастарда үлестіреді».

«Жазу- бала үшін ерекше әрі жаңа жүйе болып табылады. Бұны меңгерудің қиындығы тек қана екінші қатардағы белгілермен байланысты емес (өздері бірінші қатардағы бейне болып табылатын сөздің бейнелік мағынасы).

А.Р.Лурия оқуды импрессивті сөздің ерекше түрі, ал жазуды-экспрессивті жазбаша сөйлеу тілінің ерекше түрі ретінде қарастырды.

Жазу – графикалық элементтердің көмегімен алыстағы ақпаратты жеткізу және оны уақытқа бекіту мүмкіндік беретін сөздің белгілі жүйелік тұрақтануы.

Жазуды меңгеруде бірнеше қағидалар ескерілуі тиіс.

Фонематикалық қағида (графика негізі): логикалық басымдылық етуші, бірақ оның қолданылуы қатаң түрде морфологиялық және салттық принциптермен шектелген. Бұл былайша айтқанда көлемді қатаң ерекшеліктері бар негізгі ереже. Фонематикалық принциптер сәйкестігі әріптік мағына сөзде қатты не болмаса әлсіз позицияда орналасқандығына қарамастан, олардан тәуелсіз естілетін фонемаларға толығымен сәйкес келеді («қалай естисің, солай жаз»).

Р.Е.Левина (1941, 1961), Л.Ф.Спирова (1965), Г.А.Каше (1965), Р.А.Белова – Давид (1969), Р.И. Лалаева (1988) [1], және т.б. ғалымдар баланың орфографиялық принциптерді жақсы меңгеру үшін ептілік пен дағдыны ерекше бөліп көрсетті:

\* сөздегі туыстық фонемалардың ерекшеліктері (фонематикалық қабылдау);

\*сөздің дыбыстық құрылымын елестетудің нақтылығы және өзгермейтінділігі;

\* дыбыстық-әріптік байланыстың нақтылығы. Ол өз кезегінде құрылымдық-фонематикалық қабылдауға, көріп есте сақтауға, кеңістікті бағдарлауға, жақсы әріптік мнезиске негізделеді.

Морфологиялық қағида морфеманың оның айтылуынан тәуелсіз әріптік тұрақты мағынасының жазу кезінде сақталуымен сипатталады. Сонымен бірге позициялық кезектестік пен күшті позицияның фонемаларының қарым – қатынасмен байланысты әлсіз позициядағы фонемалар күшті позициядағы адекватты фонемаларының әріптерімен белгіленеді.

Осылайша, дұрыс жазудың морфологиялық қағидасы жазуда сөздің дыбыстық құрамының қалыптан тыс шектен шыққан әріптер мен дыбыстар арасындағы күрделі қатынастарды қарастырады және Р.Е.Левинаның ойынша ол «дыбыс жиынтығының күрделі кезеңі – естігенді сезу қабілетінің дәрежесін жалпылау ғана емес, сонымен қатар ұсынылған сөздің дыбыстық элементтерін ұғыну. Жалпылау тек дыбыстық процесс кезінде пайда болып қоймай, оның белгілі бөлімдерінің ара қатынасының байланысын орнататын сөздің морфологиялық анализі процесінде де жүреді» дегенге сүйенеді.

Жазудың дұрыс орфографиялық меңгерілуі бейвербалды психикалық функциялар мен процесстердің қажет деңгейде қалыптасауына негізделеді.

Р.Е.Левина өз зерттеулерінде құрамына антиципация, персеверация т.б. жататын графикалық қателіктердің жиі қайталануы көбінесе қажет жағдайдағы назар аударудың болмауынан пайда болатындығын дәлелдеді.

И.В.Прищепова Л.И.Айдарованың, Н.Н.Алгазинаның Д.Н.Богоявленскийдің, К.В. Комарованың талдау жұмыстарының негізіне сүйене отырып, емле ережесіне жататын дыбыс, әріп, буын, сөз, зат есім, септелу т.б. сияқты абстрактілі грамматикалық түсінік процесстерінің қалыптасуы ойлау іс-әрекеті, яғни, анализ, синтез, салыстыру, жалғау, жіктеу, әртүрлі және ұқсастың анықтамасы (бір уақытта, мүшеленбеген) және мұраланатын (жүйеленетін) анализ және синтез процесстерін игеру нәтижесінде жүреді.

Орфографиялық дағдылар тек дыбысталу, сақталу, есте сақтау сияқты мнестикалық процесстер қажетті деңгейде дамыған жағдайда ғана қалыптасады. «Сөйлеуші (жазушы) тәжірибелі болған сайын оның ұзақ уақыттық есте сақтауы да байырақ болады. Ал ол өз кезегінде синтаксистік үлгілер мен лексикаларды таңдау мүмкіндігінің кеңдігіне әкеледі. Есте сақтаудың жеделдігі оның оның мүмкіндіктерінің дамуына септігін тигізеді».

Психологиялық әдебиетте ойлау – түсіндіре және жалпылай отыра, есте сақтаудың жұмысын жеңілдететін белгілі кезеңде жалпылайтын факт ретінде қарастырылады.

Дәстүрлі қағида фонематикалық және аз мөлшерде морфологиялық принциптердің ерекше бір тобын қалыптастырады. Ол сөздің жана замандық айтылу мен морфологиялық принциптерден тыс ескі тарихи жазылу ережесін сақтайды. Механикалық есте сақтау жазудың дәстүрлі принципін меңгеруді реттейді. Дәстүрлі жазудың мысалы ретінде, сөздік

корлар(түбірінде екпінсіз дауысты дыбыстары бар, екпінмен тексерілметін, басқа тілден енген сөздер ) қызмет атқарады. Бұндай сөздерден қате жібермеу үшін «сол сөзді жақсылап есте сақтау және бірнеше қайтара айту » қажет, бұл дұрыс жазудың нақты жағдыларын қалыптастырады.

Көптеген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, жазудың негізгі психофизиологиялық дағдысы ретінде қолдың, көздің, құлақтың жұмысын қамтамасыз ететін келесі анализаторлар тізбегі қарастырылады: акустикалық, оптикалық, кинестетикалық, кинетикалық, прощептивті, кеңістіктік жатады.

Іс-әрекеттің ерекше түрі ретінде А.Н.Леонтьеваның, А.Р.Лурияның, А.Н.Корневтің [2]. жазу түсініктері бойынша өзіне келесі негізгі операцияларды қосады:

I. Себеп, түрткі, тапсырма.

Жазу әрқашан жазушыда пайда болатын немесе міндетті белгілі бір тапсырмадан басталады. Барлық жағдайда ойға немесе сөйлеу құрылымына тиесілі негізгі тапсырманы есте сақтау керек. Ол басқа бөгде факторлардан ерекшеленуі тиіс.

II. Тізбекті әрекеттің мағыналық программасын шығару.

Жазушы сөз тізбегінің қажетті жазылу тәсілінің ережесін сақтау керек; әрдайым бағдарлануы тиіс, қай жерде тұрғандығын, не жазылды, әлі де не жазылу керектігі белгіленуі тиіс.

III. Сөйлем белгілі бір құрылымының ойға арақатынасы.

Бұның барлығы өзгерген сөйлеу тізбегінің өркенденуіне жататын ниетті бір қалыпта ұстап қана қоймай, сонымен қатар оның көмегімен бөлімдері өздерінің реттілігін сақтауы тиіс. Ішкі сөйлеуді болашақта сөз тізбегінің жазылған құрылысының ауысуына алып келеді.

Осылайша, жазудың берілген операцияларының сәтті жүзеге асуы белгілі бір дәрежеде келесідегідей анықталады:

- Қызықтыра білу қабілеті; «сыртқы» орфографиялық әрекеттердің, операциялардың ой қорытуымен пайымдаудың жинақылығын ішкі сөйлеу тілдің, ойлау әрекетінің жоспарына енгізу;
- Қажет жағдайда дамыған есте сақтау мен айтылу (өз кезегінде психологиялық әдебиетте ойлау – берілген жұмысты белгілі бір дәрежеде жалпылай және талдай отыра жеңілдететіндігі жайлы факт белгіленеді) сияқты мнестикалық процесстердің қажет жағдайда дамуы.
- Сөздердің сөйлемде орналасуының грамматикалық ережелері.
- Тілдің сематикалық көзқарасынан сөйлеу формаларның нақты таңдауы оларды стилистикалық түрде дұрыс қолдану.

IV. Сөйлемді сөздік талдау.

Операция келесідегідей жүзеге асады:

- Сөйлем мен сөз туралы қалыптасқан тілдік елесету.
- Сөйлемнің сөзге бөлінуінің дағдысы(тілдік талдаудың жүзеге асуы)

V. Сөзді дыбыстық немесе акустикалық талдау.

Операцияның негізгі мақсаты тұтас ағымнан дискретті дыбыс-элементтерді ажырата алу қабілеті, олардың фонематикалық белгілері және берілген белгілер бойынша басқа дыбыстармен салыстыру.

Фонематикалық талдау тіл талдауының бір формасы болып табылады және артикуляцияның белсенді қаытсуымен есту – артикуляторы жолымен жүзеге асырылады, дыбыс сипатын нақтылайтын, оны ұқсас дыбыстардан ерекшеленуге көмектесетін, яғни олардың тұрақты фонемаларға айналуына әсер етеді. Бұны С.М.Блинкованың, Л.К.Назарованың, Н.А.Соколованың зерттеулері құптайды. Жазу уақытында айтудың ерекшелігі ересектердікіндей бірінші сыныптың баласы да жазу кезіндегі қателердің 1,5-2 есе көбеюіне әкеледі, сонымен қатар балардың артикуляциясы жазудың эксперименталды зерттеудегі нәтижелерін біз Л.Ф.Спированың, Н.А.Никашинаның, Р.Е.Левинаның [3]. және т.б. ғалымдардың еңбектерінен көре аламыз.

Берілген операцияның сәтті орындалуы келесі шарттармен байланысты:

- Фонематикалық қабылдаудың қалыптасуынан;
- Фонематикалық талдаудың дағдысының қалыптасуынан;
- Артикуляцияның жағдайынан

VI. Жазудың келесі операциясы ретінде әріптің көру бейнесі, яғни, фонеманың графемаға «қайта шифрлануы» -ерекшеленген фонеманың жазудың тәелділігіне арақатынасына тең. Яғни, жазу процессі кезінде қажет дыбыстық талдаудан кейін әрдайым екінші кезең жүреді: ерекшеленген фонемалар мен оның комплекстері әрдайым көріп есте сақталынатын графикалық схемаға әкелінуі тиіс. Егер бұрынғы жүргізілген дыбыстық талдау қажетті деңгейде нақты болса, онда фонеманың графемаға «қайта шифрлануы» аса қатты қиындық тудырмайды. Осылайша, «қайта шифрлау» графеманың топологиялық құралы және оның элементтерінің кеңістікте орналасуымен жүзеге асады. Бұл кезеңде аса қиындық тудыратын графикаға ұқсас әріптерді қайта шифрлау. Негізгі процесс ретінде дыбыс-әріптік ұқсастықтың графикалық ережелерге сәйкес келуі қарастырылады. Осы кезде басты жүк дыбыс-әріптік ассоциацияның көкейкестілігіне түседі. Бұдан басқа оған қажетті алғышарт ретінде фонематикалық қабылдау мен тілдік сезімнің жетілуін қарастырамыз [4].

Жазулардың берілген кезеңінде сөздің морфологиялық және лексика – грамматикалық талдауы маңызды бола түседі.

Бұл кездегі негізгі операция – орфографиялық тапсырмаларды шешу [5].

VII. Әріп арқылы дыбыс құрылымын үлгілеу :

- Берілген дағдының жүзеге асуы, сауаттылыққа үйретудің бастапқы кезінде екі кезеңнен өтеді:

Бірінші сөздің дыбыстық жағының фонологиялық қалыптасуы жүреді, яғни, фонемалар құрамына кіретін уақытша тізбектің қалыптасуы.

- Одан кейін фонемалардың уақытша тізбегі әріптердің кеңістіктік тізбегіне ауысуы жүреді.



Фонемалардың уақытша тізбегі әріптердің кеңістіктік тізбегіне ауысуының графемалар процесі балада жазудың графо – моторлық операциясымен параллельді жүреді. Бұл аталған күрделі сенсомоторлық процесстердің үйлесімділігін қажет етеді. Олардың ағымындағы уақытында көңіл бөлу және оптималды концентрация.

А.Н.Корневтің пікірінше, осы операцияның орындайтын, қиындық тудыратын, ең ақырғы рөл ойнайтын тағы да бір су асты тасы бар. Фонематикалық талдау секілді әріптік жазуда, интеллектті жеңіл меңгеруде және ОЖЖ- де жеңіл резидуалды – органикалық бұзылыстарда зардап шегуін қалыптастыратын сукцессивті процесс болып табылады. Егер балада дыбыстардың және белгілердің тізбекті қысқа уақытта есте сақтауы бұзылса, бұл міндетті түрде жазуды меңгеруде көрініс табады.

Жазу операциясын меңгерудің шарттары:

- Фонематикалық талдау дағдысы;
- Уақытша тізбектің кеңістіктік тізбекте қалыптасуының дағдысы (өз кезегінде дамыған кеңістікте қалыптасқан гнозис және праксис);
- Зейіннің оптималды шоғырлануымен бөлінуі;
- Зейін мен дыбыстарды есте аз уақытқа сақтау қабілеті(сукцессивті процестер).

VIII. Жазудың келесі операциясы ретінде әріптің көру бейнесі тізбектік әрекеттің кинетикалық белгісі болып табылады, аталған операция операциялар тізбегіндегі ақырғы бөлім болып табылады. Бұл каллиграфияға әсерін тигізіп қана қоймай жазу процесіне толықтай әсер етеді. Кей кездері әріптің бейнесі баланың зейініне күш түсіретіні соншалық, ол болашақта болатын операцияларды бұзады. Графо – моторлық дағдылардың қалыптасу процесі көру – есту – моторлық координация процесіне толықтай тәуелді.

Ғалымдар Е.В.Гурьянов (1954), М.М.Безруких (1991), С.П.Ефимова (1991), Е.В.Новикова (1998), Н.В.Новоторцева (2000), С.Е.Гаврина (2001) және т.б. авторлар көру, есту, қозғалыс анализаторларының байланыс жүйесінің пайда болуы мыналармен байланысты екенін дәлелдеді.

- Көру және қозғалыс бақылауы (көру – моторлық координация);
- Қозғалыс координациясы (қолдың жазу әрекетін бақылау ;әрекет бағытының өзгеруінің ықтиярлы дағдысы);
- Кеңістіктік қабылдау (көру аумағы – нақты , ұзындық , жан – жақтылық, көру өткірлігі , көру өлшемі);
- Кеңістіктік түсінік («денелік схеманы» білу; графема мен оның нақты орнын көру қабілеті; заттың бейнесін талдай алу қабілеті; өлшемдік процестері);
- Сезім ырғағы (тізбекте уақытша ұйымдастырылған элементтердің ырғақты дыбысталуының кезінде пайда болатын қабілеттер);
- «Қол өнер» (ұсақ моториканың дамуы );
- Графикалық қателерді (антиципация, персеверация) болдырмау үшін қажетті көңіл бөлу көлемі (Р.Е.Левина (1941, 1961);

- Көру зейіні;
- Каллиграфия (нақты, тұрақты, ыңғайлы жазумен жаза алу қабілеті - жазудың тұрақты әдебі) (Л.Я.Желтовская (1987), Е.Н.Соколова (1987) және т.б.

Жазудың берілген кезеңінде сөздің морфологиялық және лексика – грамматикалық талдауы маңызды бола түседі . Бұл кездегі негізгі операция – орфографиялық тапсырмаларды шешу [6].

Осылайша, сенсомоторлық негіз немесе жазудың функцияналдық алғышарттарының кешені өз алдына (құрамында когнитивті және сөздік функцияның көп бөлігі кіретін) бірнеше кезеңді жүйені келтереді.

Оқу – айтылғанның жазбаша түріндегі күрделі психофизиологиялық процессі. Жазу кезінде әріптер ауызша сөйлеу кезіндегі дыбыстардай тізбектеліп жүреді.

Орфоэпиялық ережелерді меңгеру үшін бала: бірінші орфографиялық (ішінен) одан кейін орфоэпиялық пунктуацияны меңгеру керек.

Оқуға ие болу процессінің талдауы қандай психологиялық функциялардың, берілген дағдының қалыптасуында сәтті болатынынан хабардар етеді. Оқу іс-әрекет түрі ретінде операцияның тізбекті қалыптасуымен аяқталады (Р.И.Лалаева, 1998). Бұлардың әрқайсысына ие болу қажетті деңгейде функциялар мен дағдылардың анықталған психологиялық құрылымын қажет етеді.

I. Оқу операциясы: көру арқылы қабылдау, әріптерді бөлу, ажырату және білу (әріптердің арақатынасын қажетті дыбыспен анықтау) оны меңгеру үшін.

- Фонематикалық қабылдау; көру арқылы талдау және синтездеу;
- Кеңістіктік елестету;
- Әріптік мнезис.

II. Оқу операциясы:

Сөздің бейнесін дыбыстап айту(оның оқылуы).

Оны меңгеру үшін балаға:

- сөздің құрамының дыбыстық және буындық елестетуінің нақтылығы, яғни қалыптасқан тілдік елестетулер буындық фонематикалдық талдаудың дағдылары қажет.

III. Оқу операциясы: сөздің дыбыстық формасымен мағынасына қатысты оқығанды түсіну.

Оны меңгеру үшін балаға:

- Көру және жедел жадының жақсы қалпы;
- Қажетті деңгейдегі лексикалық қор;
- Қалыптасқан грамматикалық қатар және синтаксистік қалыптасқан дағды;
- Мағыналы болжам қажет.

Оқудың бұл екі жағының арасында өте тығыз байланыс бар. Оқығанды түсіну процессі зейіннің сипатымен анықталады. Дәл осы уақытта көру зейін процесі бұрынғы оқылғанның мағыналы мазмұнын өткереді.

Оқу процесі кезінде көз қозғалысы сияқты техникалық операциялар негізгі қиындықтар тудыруы мүмкін. Оқу кезінде бір нүкте фиксациясының екінші нүктеге өтуі жоғарғы жылдамдықпен жүреді.

Оқу кезінде көз тек қана оңға (алға) жылжып қана қоймай, солға (артқа) да жылжиды. Бұл регрессия деп аталады. Т.Г.Егоров және Л.Румянцеваның және тағы басқа ғалымдардың пікірлері бойынша көз қозғалысының мәтін бойынша артқа және алдыға қозғалуының аздығы дағдының даму процесіне кері әсерін тигізеді.

Оқу үрдісін техникалық жағынан талдау және оның мағыналық байланысы оқудың негізгі сипатына – шапшаңдық, дұрыстық және оқығанды түсінуден алған әсерге тәуелділікті әкеледі.

Оқу – бұл дағды, яғни, автоматты меңгеру. Барлық дағды сияқты оқуды толық меңгеру де, оның автоматтандырылуы да бірнеше кезеңнен тұрады. Оқу дағдысының қалыптасу кезеңдері:

- I. Аналитикалық
- II. Аналитикалық – синтетикалық
- III. Синтетикалық.

Егоров Т.Г. (1953) бұдан да басқа оқу үрдістерінің өзіндік сипатты кезеңдерін көрсетті.

1. дыбыстық-әріптік мағыналарды меңгеру
2. буындап оқу
3. оқудың синтетикалық қасеттерінің жүру кезеңдері
4. оқудың синтетикалық кезеңі

Бұл кезеңдер өзара тығыз байланысты, олар бірте-бірте бір қасиеттен екінші қасиетке өтеді.

Алдыңғы кезеңде келесі – дамудың айтарлықтай жоғары кезеңіне өту элементтері жинақталады (Т.Г.Егоров).

Әріптік – дыбыстық мағынаны меңгеру кезеңінде бала сөздік ағымды талдайды, сөйлемді буындар мен дыбыстарға бөледі. Сөзден дыбысты бөліп алып, бала оны белгілі бір графикалық бейнемен, әріппен байланысын белгілейді. Одан кейін оқу үрдісі кезінде ол буындар мен сөздерге талдау, жинақтау жасайды, оқыған сөзді айту кезіндегі сөзбен арақатынасын белгілейді.

Әріптік – дыбыстық мағынаны меңгеру процесі сөздің дыбыстық жағын танудан, сөздің дыбыстарының айырмашылығын танудан басталады. Одан кейін барып қана көрудің дыбыстық кескіні болып табылатын әріп ұсынылады.

Яғни, әріптерді өте тез әрі сәтті меңгеру келесі функциялардың қажетті дәрежеде қалыптасуына байланысты:

- фонематикалық қабылдау (дифференция, фонемалардың айырмашылығы)
- кеңістіктік елестету, көру талдауы мен жинақтауы (әріптердің ұқсастығы мен айырмашылықтарын ажырата ала білу қабілеттілігі)
- әріптік мнезис (әріптің көру бейнесін есте сақтай алу мүмкіндігі).

Бұл кезеңдегі негізгі қиындық дыбыстар мен буындардың бірігуі. «Дыбыстардың бірігуі кезіндегі негізгі қиындық болып жеке алынған дыбыстардың буында үйлесуі және типтік дыбыстардың жанданған дыбыстарға өтуі болып табылады» (Т.Г.Егоров). Осылайша, оқу кезінде балада көру бейнесін оның ауызша нұсқасымен байланысын белгілей алу құрылымы болуы керек.

Буындап оқу кезінде дыбыстардың буынға айналуы кезіндегі қиындықтар жоғалады. Буындар мен сөздерді жинақтаудың негізгі қиындықтары осы кезде бірінші кезеңге өтеді.

Бұл кезеңде сөздер мен сөйлемдердегі грамматикалық байланыстарындағы қиындықтар әлі де болса қалады.

Оқуды игеру өнері оқудың бірлігі ретінде әріпті емес, буынды есептеуді талап етеді. Бұндай тәсіл оқудың жатықтығы дұрыстығын қамтамасыз етеді.

Бұл кезеңде қарапайым және таныс сөздер тұтас оқылады, ал дыбыстық-буындық құрылымына қарай таныс емес және қиын сөздер әлі де болса буындары оқылады.

Синтетикалық оқу кезеңі оқудың жалпы әдістері – сөз, сөз таптарымен сипатталады. Оқудың техникалық жағы оқушыға қиындық туындатпайды. Негізгі міндет – оқушының түсінуі. Мазмұнды түсіну процесі бала әр сөз мағынасын түсіну кезінде, олардың сөйлемдегі мәнісін түсінген кезде ғана жүреді.

Осылайша оқудың екінші және үшінші кезеңін жетістікті меңгеру кезеңі балада мынадай қасиеттер болса ғана жүреді:

- өте бай сөздік қор
- ауызша тілдің құрылымдық-грамматикалық тізбегі
- ауызша тілдің(оқығанды жақсы түсіну үшін) құрылымның синтаксистік дағдылары.

Тағы да Л.С.Выготский, В.В. Холмовская, И.А.Домашенко, В.С.Мухина, М.И. Лисинаның т.б.ғалымдардың мәліметтері бойынша, жазуды және оқуды меңгеруге дайындық бала тәртібінің эмоционалды – жеке ерекшеліктеріне байланысты. Оқу мен жазу тілінде ұсақ психикалық құрылымға және жаңа дағдыларды меңгеруде аналогиялық сипаттамалар тепе-тең қызмет атқарады.

Қорытындылай кетсек, оқу мен жазу адам өміріндегі қиын және қажетті дағдылар болып табылады. Ғылыми және әдістемелік әдебиеттерде жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балаларды оқу мен жазуды меңгертуге дайындық сұрақтарын талдауға бағытталған фундаменталдық және көпжақты зерттеулер кездеседі. Дегенімен, көптеген жұмыстарда тек балаларды сауаттылыққа меңгеруге дайындықтың жеке параметрлері қарастырылады. Сондықтан жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды оқу мен жазуды меңгертуге кешенді дайындықты қалыптастыру құрылымын, жағдайын және мазмұнын зерттеу қазіргі заманғы логопедияның өзекті мәселесі болып табылады.

Лурия, А. Р. *Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] : учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А. Р. Лурия. – М. : Academia, 2002. – 345, [1] с.*

Выготский, Л. С. *Психология развития человека [Текст] / Л. С.).*

Эльконин, Д. Б. *Детская психология [Текст] : развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 216с.*

*Проблема комплексного подхода в диагностике и коррекции нарушений речи у детей [Текст] : сб. материалов научно – практических конференций 2000 – 2001гг. / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд – во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 156 с.*

Лалаева, Р. И. *Нарушение чтения и письма у младших школьников [Текст] : диагностика и коррекция : учеб.- метод. Пособие / Р. И.*

*Лалаева, Л. В. Венедиктова. - Ростов н/Д; СПб : Феникс; Союз, 2004. -218, [3] с.*

#### **Резюме**

В статье рассматриваются общие условия, необходимые для овладения детьми письмом.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, общие предпосылки развития письменной речи.

#### **Summary**

The problem of development of dialogical speech of children with the general underdevelopment of speech .

**Keywords:** general underdevelopment of speech, the general prerequisites for the development.

УДК 37.018.11

## **ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА ТАНЫМ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМЫТУДА ТАБИҒИ ОРТАНЫҢ РОЛІ**

*М. Қ. Ибраева – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, PhD докторы Алматы қ., [Ibraeva.mk@mail.ru](mailto:Ibraeva.mk@mail.ru)*

Мақалада баланың ерте жасындағы белсенді дамуының мүмкіншіліктері қарастырылады. Табиғатпен таныстыру – балалардың танымын дамытудың басты құралдардың бірі екендігі баяндалады. 1 жастан бастап 3 жасқа дейінгі ерте балалық шақ бала өмірінің ерекше кезеңі. Әрбір бала жеке дара. Бұл уақытта бала ағзасы тез қарқынмен өсіп, дамиды. Ол өзінің мүмкіншіліктерін біртіндеп, ретімен, түсіне отырып, белгілі қарқынмен дамиды. Бала отыруды, тұруды, жүруді, сурет салуды, оқуды және жазуды қалай және қашан бастауы керек... Баламен көбірек сөйлесуге қоғамдық көліктерде де, серуенге шыққанда да сөзге тартуға тырысыңыз. Үлкендердің сөзі кез-келген әдістемелік құралдардан да артық болатынын естен шығармаңыз.

Ерте жастағы балалық даму – бұл сіздің балаңызбен өзара түсінісудің жолы. Бұл атананың бала өмірін қызыққа толтыру және бірлескен шығармашылығын арттыру тілегі. Бұл мектепке дейінгі шақтың тез өте шығатындығын түсіну, баланың осы кезеңін неғұрлым айқын, ашық, толыққанды және әдемі өткізуге деген түсіністік.

**Тірек сөздер:** бала-бақша, бала, таным, ерте даму, таным белсенділігі, қарым-қатынас белсенділігі, табиғи орта.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың әр жылдардағы халыққа жолдауы – әр адамның жан-жақты дамуына мол мүмкіндік жасайтын мемлекеттік құжаттың бірі. Н.Ә.Назарбаев – “Еліміздің ертеңі бүгінгі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаздардың қолында. Біздің болашаққа барар жолымыз қазақстандықтардың әлеуетін ашатын жаңа мүмкіндіктер жасауға байланысты. ХХІ ғасырдағы дамыған ел дегеніміз – белсенді, білімді және денсаулығы мықты азаматтар. Ұлттық білім берудің барлық буынының сапасын жақсартуда бізді ауқымды жұмыс күтіп тұр. 2020 жылға қарай Қазақстандағы 3-6 жас аралығындағы балаларды мектепке дейінгі біліммен 100 пайыз қамту жоспарлануда. Сондықтан оларға заманауи бағдарламалар мен оқыту әдістемелерін, білікті мамандар ұсыну маңызды», - деді.

Қазақстан Республикасының “Білім туралы” заңында мемлекеттік саясат негізінде ең алғаш рет “Әр баланың жеке қабілетіне қарай интеллектуалдық дамуы, жеке адамның дарындылығын дамыту” сияқты өзекті мәселелер енгізіліп отыр.

Ал, БҰҰ Бас Ассамблеясы қабылдаған (1989 г.) ҚР «Баланың құқықтары туралы» Конвенциясына сәйкес баланың білім алуы оның толық мөлшердегі тұлғалық, ақыл-ойының, дарындарының дамуы мен физикалық қабілеттеріне қарай бағытталуы тиіс (29 - бап) – делінген.

Қай мемлекеттің де негізгі тірегі – білімді де білікті, іскер де белсенді адамдар. Сондықтан қоғам талабына сай ол қоғамды көркейтетін, дамытатын жастар тәрбиелеу ең маңызды мәселе екені белгілі.

Кез-келген елдің жоғары дамуы олардағы өсіп келе жатқан жастардың жоғарғы шығармашылық және талпыныс күшіне байланысты.

Әрбір бала жеке дара. Ол өзінің мүмкіншіліктерін біртіндеп, ретімен, түсіне отырып, белгілі қарқынмен дамиды.

1 жастан бастап 3 жасқа дейінгі ерте балалық шақ бала өмірінің ерекше кезеңі. Бұл уақытта бала ағзасы тез қарқынмен өсіп, дамиды. Сөйлеу

белсенділігі қалыптасады. Бала жеке сөздерді анық айта бастайды. Бұл жаста бала тілді тек меңгеріп қана қоймай, оған деген ерекше сезімталдық танытады. Егер баланың естіп көруіне, сезінуіне, байқап көруі мен емін-еркін қозғалуына барлық жағдайлар жасалса, олар барлығын түгел дерлік меңгере алады. 1 жастан бастап 3 жасқа дейінгі кезеңде бала өзін тұлға ретінде сезіне бастаса, оған сол тұлға ретінде қарым-қатынас жасау қажет.

Бала отыруды, тұруды, жүруді, сурет салуды, оқуды және жазуды қалай және қашан бастауы керек... Осыдан келіп ерте даму дегеніміз не? – деген сұраққа жауап іздеп көрелік.

Психолог-педагогтардың, дәрігер мамандардың, мектепке дейінгі мекеме қызметкерлерінің берген зерттеулері бойынша: ерте даму дегеніміз – ол баланы туғаннан 6 жасқа дейінгі оқыту мен тәрбиелеу; ерте даму дегеніміз – ол баланың ерте жасынан бастап қабілеттілігін дамыту; ерте даму дегеніміз – ол баланың өз қатарынан ілгері дене құрылысы және ой-өрісі жағынан ертерек дамытуға бағытталған арнайы әдіс; ерте даму дегеніміз – ол қиял.

Осы жауаптардың бәрін тұжырымдай отырып, біз мынадай қорытындыға келдік, *ерте даму дегеніміз* – ол баланың қабілетін (алты жасқа дейін) ертерек және тиімді түрде ашып және нығайтуға арналған іс-әрекеттер жиынтығы.

Балалар жасына байланысты осы мәселені зерттеу бірқатар кеңестік ғалымдардың жұмыстарында қарастырылған: Н Рыбникова, Л Гордон, М. Беляева, И. Цветкова, Л. Маневцова, Н. Постникова, К. Романова, Р.Римбург, П. Сирбиладзе.

Қазақстанда мектепке дейінгі тәрбиенің ғылыми-теориялық және әдістемелік мәселелерін зерттеген еңбектерді де атап айтарлықтай. Олар: В.Андросова, Р.К.Аралбаева, Б.О.Арзанбаева, Ә.С.Әмірова, Б.Б.Баймұратова, Н.Б.Баримбеков, С.Г.Бәтібаева, Л.А.Давиденко, М.С.Сәтімбекова, Ф.Н.Жұмабекова, Р.Ж.Жұмағожина, А.К.Меңжанова, Қ.М.Меңдаяқова, Г.Ж.Меңлібекова, А.Е.Манкеш, М.Т.Тұрыскелдина, Т.Ж.Қалдыбаева, Н.Д.Храпченкова, Т.И.Иманбеков, Ж.А.Исмайлова, Ш.С.Сапарбаева, Т.А.Левченко, Ғ.З.Таубаева, С.Н.Жиенбаева, Г.М.Метербаева, А.Ж.Салиева, Н.С.Сайлауова т.б.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуға арналған: Б.Б. Баймұратова, М.С. Сәтімбекова, С.Г. Бәтібаева, Ә.С.Әмірова, Ф.Н.Жұмабекова т.б «Балбөбек», Татаурова Н.Л т.б «Мектепалды дайындық», Берғалиева А.Б, «Жеке тұлға», М.И.Нүсіпбекова, «Қарлығаш», Т.Н. Доронова, Т.А. Левченко, «Қайнар», Т.М.Калашникова, Г.Н.Новогренко т.б «Алғашқы қадам», «Зерек бала», «Біз

мектепке барамыз» т.б авторлық бағдарламалары тәжірибелік байқаудан өткізілсе, Ресейде мектепке дейінгі ұйымдарға арналған төмендегідей бағдарламалар тәжірибеге енгізілген: Л.А.Венгер, О.М.Дияченко «Развитие», Т.Н.Доронова «Радуга», В.И.Логинова, Т.И.Бабаева «Детство», К.В.Тарасова «Одаренный ребенок», Т.И.Ерофеева «Из детства в отрочества», Л.Г.Петорсон «Игралочка», «Раз ступенка, два ступенка», «Старт», «Наследие», «Гармония» т.б. Аталған бағдарламалар мектепке дейінгі білім мазмұнын жаңартуда басшылыққа алатын нормативтік құқықтық құжат болып отыр.

Ресейде Данилова Е.А. өзінің ғылыми еңбегінде жазған: «Ерте даму – ол, үнемі балаңыздың өміріне араласатын, қызу шығармашылықты талап ететін, құрал-жабдықтарды дайындауға көп уақытыңызды алатын көпжылдық және еңбекті көп қажет ететін жұмыс». Ынта болса, уақыт табылады.

Ерте балалық шақтағы даму - бұл баланың ерте жасындағы белсенді дамуының мүмкіншіліктері. Бірақ балаға назар аударып, онымен сөйлесіп, бірге ойнап, кітаптар оқып тыңдата бастасақ, ол сол кезден бастап дами бастайды, балаға мұның бәрі қызық болады, ол өзімен үлкендердің әрі қарай айналысқанын қалайтын болады.

Ерте балалық шақтағы даму - бұл анасының баламен алғашқы жылдардағы қарым-қатынасының белсенді ұстанымы. Бұл үздіксіз үрдіс, бұл бала өміріне үнемі «араласуды» талап ететін, шығармашылық тұрғысында күш жұмсауды қажетсінетін баға жетпес үлкен еңбек. Шығармашылық танытыңыз, жаңа тапсырмалар ойлап табыңыз. Барлық ойындар мен сабақтарды «өте оңайдан оңайға, оңайдан күрделіге, содан кейін барып өте күрделіге» қағидасы бойынша өткізіңіз. Егер бала берілген тапсырманы меңгере алмай жатса, ол тіпті нұсқауға сәйкес келмесе де, тез арада тапсырманы жеңілдету қажет. Бастапқыда берілген тапсырманы бірге орындаңыз, содан кейін бала өзі орындап көрсін. Егер де бір нәрсе мүлдем іске аспаса, оған ешқандай қобалжымаңыз. Оны артқа қарай ысыра тұрыңыз да, біршама уақыт өткеннен кейін қайтадан түсіндіріңіз. Сіз рекорд жасауға емес, ең бастысы баламен қарым-қатынас жасауға, жалпы өмірдің сырын, өзінің ақылын толықтыруға және қимыл-қозғалысын басқара алуға көмектесіңіз.

Баламен көбірек сөйлесуге қоғамдық көліктерде де, серуенге шыққанда да сөзге тартуға тырысыңыз. Үлкендердің сөзі кез-келген әдістемелік құралдардан да артық болатынын естен шығармаңыз. Балаға білімді өзінің игеріп қабылдауына көмектесіңіз. Оған бұл жағдайда шығармашылық еркіндік беріңіз. Өз балаңыздың әр жетістігіне қуанышпен қараңыз. Білуге құмарлық – бала табиғатына тән қасиет, ол баланың көргендерін тануына, оған терең енуіне



көмектеседі. Баланың мұндай құмарлығы өзін қоршаған дүниені көруге, білуге, ұстануға деген қызығуынан байқалады. Ерте жастағы балалық даму – бұл сіздің балаңызбен өзара түсінісудің жолы. Бұл ата-ананың бала өмірін қызыққа толтыру және бірлескен шығармашылығын арттыру тілегі. Бұл мектепке дейінгі шақтың тез өте шығатындығын түсіну, баланың осы кезеңін неғұрлым айқын, ашық, толыққанды және әдемі өткізуге деген түсіністік.

Баланың даму барысында *таным белсенділігі* артады. Мектеп жасына дейінгі балалар заттарды түсіне, формасына қарап ажырата бастайды, олардың құрылысын, пайдалану тәсілдерін білгісі келеді. Балалардың бір нәрсені құмартып, білуге талаптануын таным ынтасы дейді. Балалар өте байқағыш, әр нәрсеге үңіле қарайды, кейде терең ойға шомылады. Мысалы, Жапырақ неге жасыл? Жаңбыр қайдан пайда болады? – деген сияқты сұрақтарды үлкендерге әрдайым қойып, жауап күтеді. Мұндай ерекше сұрақтар балалардың ақыл ойын дамытып, табиғи орта туралы алғашқы ұғымдарын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Күнделікті өмір барысында бала шындық дүниенің құбылыстарын анықтай білуге, адам баласының жинақтаған бай тәжірибесін үйренуге талаптанады.

Бала белсенділігінің ең алғашқы формасының бірі *қарым-қатынас* жасау таным белсенділігі. Бұл адамның бүкіл өмірінде дамитын белсенділік. Балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес басқа адамдармен қарым-қатынас жасау белсенділігінің мазмұны өзгеріп отырады. Мектеп жасына дейінгі балалар ересек адамдардың әрекеттеріне еліктеу арқылы үйренеді. Бұл жастағы балалардың үлкендердің әрекеттеріне және олармен өзара қатынас жасауға еліктеуі рөлді ойындарды атқару барысында байқалады. Бала еліктеу, қабылдау арқылы түрлі рөлді ойындарды атқара отырып, *табиғи ортамен қарым-қатынас жасау белсенділігі* артады.

Үш жастағы бала ересектерге еліктей отырып, ойын образдарын жасай келе, белсенді түрде қимылдап, қоршаған әлемімен танысады. Айналасындағы ортада болып жатқан барлық оқиғаларға назар аударып, мән беріп, ересектің соңынан сөйлемдер мен сөздерді қайталап отырады. Заттардың қасиеттеріне, табиғатқа, жан-жануарлар әлеміне деген қызығушылығы қалыптасады.

Табиғатпен таныстыру – балалардың танымын дамытудың басты құралдардың бірі. Мұнда балалардың қоршаған орта жөніндегі ұғым түсініктерін байытатын жалпы және нақты мәліметтер алуының маңызы зор.

К.Д.Ушинский "Баланы табиғатпен жастай таныстыра дамыту, оның өзіндік логикалық ойлауын, сөздік қорын, санасының жетілуіне әсері мол екенін» - атап көрсеткен.

Бүлдіршіндерді айналадағы табиғи ортамен үнемі қарым-қатынаста болуға үйрету, табиғатқа деген жанашырлыққа тәрбиелеу қазіргі балабақшадағы тәрбие ісінің өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Балабақшадағы тәрбиенің мақсаты – табиғатты аялап, оны қамқорлыққа алып күту, табиғат жөнінде қарапайым білім бере отырып, табиғаттағы құбылыстар жөнінде алғашқы ұғымдармен таныстыру. Мұнда балалардың қоршаған орта жөніндегі ұғым түсініктерін байытатын жалпы және нақты ғылыми мәліметтер алуының маңызы зор. Табиғат балаға күнделікті әсер етеді. Бірақ балалар көп нәрсені байқай бермейді, үстірт қабылдайды. Табиғат сұлулығы рухани қайырымдылыққа тәрбиелеуде үлкен рөл атқарады, яғни, балаларды мейірімділікке, адамгершілікке, жақын адамдарға қамқор бола білуге көмектеседі. Балалар үшін табиғат – бұл әр түрлі табиғи құбылыстарды танудың және сөздік қорын байыту көзі. Табиғат баланың тұлғалық қалыптасуына зор ықпал етеді.

Табиғи объектілер мен табиғат құбылыстарын *бақылауды ұйымдастыру* балаларды табиғатпен таныстырудың негізгі тәсілі болып табылады. Бақылауды ұйымдастыру – өсімдіктер мен жануарлардың өмір сүру ортасымен өзара байланыста болу, балалардың сол ортаға деген бейімділігін танудың алғы шарты. Бақылау балаларға табиғат жөніндегі нақты түсініктерді меңгертіп, ойлау қабілетін, тілін дамытады. Өсімдіктерді, жәндіктерді, құстарды бақылау арқылы бала көптеген жаңалықтарға тап болады. Бақылау баланың жеке басының бақампаздығын аңғартады, осының әсерінен баланың дүниетанымы кеңейіп, қоршаған ортаға деген өзіндік көзқарасы пайда болып, білуге деген ынтасы арта түседі.

Өсімдіктер туралы ұғымдары кеңейтіліп, олардың сондай-ақ өсуі үшін белгілі бір жағдайлар – топырақ, ылғал, күннің нұры, жылуы керек екені түсіндіріледі. Тәрбиеші балаларды өсімдіктерді қорғауға, оларды жұлмауға баулиды.

Кейбір жануарлардың өсіп дамуы жөнінде балалардың білімі толықтырылады, құстар жұмыртқалайды, балапан басып шығарады, оларды азықтандырып асырайды және түйе ботасын, сиыр бұзауын, ит күшігін, мысық баласын өз сүтімен асырайтындығы түсіндіріледі. Балалардың жабайы хайуандар (қасқыр, аю, түлкі, қоян, кірпі) олардың тіршілігі, қорек табу әрекеті жөніндегі ұғымдары кеңейтіледі.

Серуен кезінде балаларды жылдың барлық мезгілінің табиғат құбылыстарына бақылауды жүйелі жүргізуіне ынталандырады, ауа-райындағы өзгерістер мен мезгілдік өзгерістерге байқауға үйретеді.

Туған өлкеге сүйіспеншілікті тәрбиелеудің негізгі құралы – ұлттық тілі, мәдениеті, көркем өнер туындыларды, әдеби шығармаларды: өлең, ертегі, жұмбақ, жаңылтпаш, мақал-мәтел, аңыз-әңгіме, батырлар жырын тыңдау арқылы ана тілінің құдіреттілігін сезінумен қатар, оны сүюді үйренеді.

Қорыта айтқанда баланың дамуы қай бағытта болатыны, нақтырақ айтқанда, оның іс-әрекеті үлкендердің қарым-қатынасына байланысты. Және де баланы тәрбиелеудегі үлкендердің белсенді қатысуы - міндетті түрде бақылау мен араласу емес, өсіп келе жатқан адамнан ең алдымен өзіндік көзқарасы қалыптасқан және болмысты өзінше түсіне білетін танымдық белсенділігі артқан баланы көре білуі қажет

1. *Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту. Негізгі Ережелер. ҚР МЖМБС. 1.001 – 2009. Астана.*
2. *Қазақ балабақшаларында тәрбиелеу, оқыту мазмұнын жаңарту тұжырымдамасы. ҚР БҒ министрлігі. А., 1991.*
3. *Калашикова Т.М. т.б «Зерек бала», «Біз мектепке барамыз». Астана. 2010.*
4. *Жұмабекова Ф.Н Мектепке дейінгі педагогика. Оқу құралы. Фолиант. Астана. 2008.*
5. *Манкеш.А.Е.Экологиялық тәрбиені сабақтастықта жүргізудің педагогикалық негіздері. –Алматы. АГУ. 2006.*

#### **Резюме.**

В статье рассматриваются возможности активного развития детей раннего возраста. Также говорится о том, что основным средством в развитии ребенка является знакомство с природой.

**Ключевые слова:** детский сад, дети, познание, раннее развитие, познавательная активность, активность взаимоотношений, природная среда.

#### **Summary**

Possibilities of active development of children of early age are described in article. Also it is said that acquaintance to the nature is the main means in development of the child.

**Keywords:** kindergarten, children, knowledge, early development, informative activity, activity of relationship, environment.