

Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды: дамуында ауытқуы бар балаларды зерттеу; мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу; балалармен психокоррекциялық жұмыс ұйымдастыру; арнайы мектепте оқу үрдісін жоспарлау, т.б.

Құрметті әріптестер, оқырмандар! Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

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

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» (№4, 2018-го года) опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В контексте модернизации и обновления содержания образования свое отражение находят проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника рассматриваются такие важные направления, как:

- Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования.
- Изучение детей с особыми образовательными потребностями.
- Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Ждем Ваших материалов и надеемся, что все научные статьи, опубликованные в Вестнике, внесут определенный вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

С уважением, главный редактор: канд. психол. наук, доцент Макина Л.Х.

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

УДК 373.2-056.26
МРНТ: 14.23.11

А.Н. Аутаева¹, А.А. Махметова², С.Т. Булабаева³

*¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасының меңгерушісі, психол.ғ.к., қауымд. профессор*

*²Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы, Phd, аға оқытушысы*

*³Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы, п.ғ.м., оқытушы*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН ТҰЛҒАЛАРҒА ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалар үшін үздіксіз білім берудің әлеуметтік аспектілері қарастырылған. Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық-психологиялық қолдаудың маңыздылығы мен қажеттілігі айқындалды.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, үздіксіз білім беру, әлеуметтендіру, ерекше оқу қажеттілігі бар балалар, кәсіби даярлық.

Аутаева А.Н.¹, Махметова А.А.², Булабаева С.Т.³

*¹КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
завед. каф «Специального образования», к.психол.н., ассоц. профессор*

*²КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
кафедра «Специального образования», Phd, старший преподаватель*

*³КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
кафедра «Специального образования», м.п.н., преподаватель*

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье рассматриваются социальные аспекты непрерывного образования для лиц с особыми образовательными потребностями. Представлена и обоснована важность и необходимость социальной и медико-психолого-педагогической поддержки лиц с ООП в условиях непрерывного инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, непрерывное образование, социализация, профессиональная подготовка, дети с особыми образовательными потребностями.

A.N. Autayeva¹, A.A. Makhmetova², S.T. Bulabaeva³

¹*Abay Kazakh National Pedagogical University, Head of the Department of Special Education, Candidate of Psychology science, Associate Professor*

²*Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", PhD, teacher*

³*Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Master of Educational science, teacher*

SOCIAL ASPECTS OF CONTINUOUS EDUCATION FOR PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article discusses the social aspects of lifelong education for people with special educational needs. The importance and necessity of social and medico-psychological-pedagogical support of people with SEN in conditions of continuous inclusive education is presented and justified.

Keywords: inclusive education, continuous education, socialization, vocational training, children with special educational needs.

Мемлекет басшысы Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты 12 сәуір, 2017 жылғы мақаласында: «Күллі жер жүзібіздің көз алдымызда өзгеруде. Әлемде бағыты әлі де бұлыңғыр, жаңа тарихи кезең басталды. Күн санап өзгеріп жатқан дүбірлі дүниеде сана-сезіміміз бен дүниетанымымызға әбден сіңіп қалған таптаурын қағидалардан арылмасақ, көш басындағы елдермен тереземізді теңеп, иық түйістіру мүмкін емес. Өзгеру үшін өзімізді мықтап қолға алып, заман ағымына икемделу арқылы жаңа дәуірдің жағымды жағын бойға сіңіруіміз керек», деп, жарқын болашаққа жол көрсеткен болатын [1].

Қоғамдағы ғылыми-техникалық прогресс мен еңбек нарығының мазмұны мен сипатының өзгеруі бүгінгі күнге дейін алған білімдерді жаңарту, жетілдіру, немесе қайта даярлау қажеттіліктерін туындатып отыр. Осы орайда тұлға дамуының әлеуметтік-экономикалық прогресс пен өмірлік және кәсіби жолындағы шешуші факторы болып үздіксіз білім беру болып отыр. Бұл факторды саналы қабылдау білім беру жүйесінің дамуындағы жаңа бағыттарды шешуге жол ашты. Инновациялық қоғам мен экономиканың қалыптасуы мен дамуы білім беру жүйесінің дамуындағы озық инновациясыз мүмкін емес. Сондықтан бүгінгі күні инновациялық жаңашылқытар білім беру жүйесінің барлық құрамдас бөліктерінде оны модернизациялаудың негізі болып отыр.

Қазақстан Республикасының жаһандану кезеңінде әлемдік интеграциялық үрдіске енуі ұлттық білім беру жүйесін жаңартуға деген талаптарды алға қойып, осыған орай тұлға болмысының дамуында дамыған қоғамда үздіксіз білім алудың ролі арта түсті.

Соңғы онжылдықта әлем білім берудің барлық түріне деген өзінің қатынасын өзгерте бастады. Білім беру әлеуметтік прогрестің маңызды, жетекші факторы ретінде қарастырылуда. Бұндай назар аударудың себебі, заманауи қоғамның негізгі капиталы ол жаңа білімдерді меңгеруге, стандартты емес шешімдерді қабылдауға қабілетті адам болып отыр. Осы орайда динамикалық даму үрдісін үздіксіз білім беру көрсетіп келеді. Үздіксіз білім беру, өмір бойы білім алу (life long learning) ұлттық және халықаралық деңгейде білім берудің негізгі саясаты болып отыр.

Үздіксіз білім беру – адамның барлық жас ерекшеліктері кезеңінде оның өмір салтының табиғи және ажырамас бөлігінен тұратын адамның оқу-іс әрекетін жариялайтын білім беру тәжірибесіне берілген көзқарастар жүйесі.

Үздіксіз білім беру – кәсіби және әлеуметтік ортада адамның білімі, қабілеті мен дағдыларын үздіксіз жетілдіру, толассыз, тоқтаусыз білім болып келеді.

Үздіксіз білім беру түсінігінің аясы кең деп айтуға болады. Заманауи қоғамда жаңа деп таңылған терминнің туындау барысын сонау Платон, Конфуций, Сократ, Аристотель, Л.А. Сенеки, Вольтер, И.В. Гете, Ж.Ж. Руссо сияқты тұлғаның толыққанды дамуын оның жетістіктерімен байланыстыра зерттеген ғалымдардың еңбектерінен де байқауға болады. Әлемдік педагогикада «үздіксіз білім беру» түсінігі – «жалғастыратын білім», «өмірлік білім», «перманентті білім» сияқты терминдермен

сипаттала отырып, ол ең алдымен тұлға, білім беру үрдісі, білім беру құрылымдарымен байланысты болып келеді [2].

Педагогикалық білім мен ғылымда үздіксіз білім беру қағидасы негізінде білім беру жүйесін ұйымдастыру идеясы айтарлықтай жаңа болып келеді. Ғылыми әдебиеттерде шетелде үздіксіз білім беру концепциясының даму кезеңінің үш кезеңі болған: бірінші кезеңде (50-ші ж. басы-60 ж.) үздіксіз білім беру «компенсаторлы» ретінде қарастырылса, екінші кезеңде (60 ж. ортасы-70 ж. басы) «біліктілікті арттыруға» негізгі акцент беру, үшінші кезеңде (70 ж. ортасы) үздіксіз білім берудің «интегральды» сипатқа ие болған.

Бүгінгі таңда білім берудің әлеуметтік ролі артты деуге негіз бар, себебі, оның бағыттылығы мен нәтижелілігіне адам баласының даму перспективасы байланысты болып отыр.

Өркениетті мемлекеттің іс-әрекетінің маңызды көрсеткіші болып қоғамдағы аз қамтылған, ерекше қамқорлықты қажет ететін тұлғаларға қатысты бола отырып, заманауи әлеуметтік-мәдени жағдайда ерекше білі беруді қажет ететін тұлғаларды қоғамға бейімдеу болып келеді.

Қазақстан Республикасының білім беру саясатының құзырлы міндеті – білім беру сапасын көтеру және халықтың барлығы үшін сапалы білім алудың қолжетімділігін қамтамасыз ету болып табылады. Осыған орай, қазіргі таңда Қазақстан Республикасында ерекше білім беруді қажет ететін тұлғаларға үздіксіз білім беру басты міндеттердің бірі болып табылады. Бұған қазіргі таңда Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі баланы барлығымен теңдей білім алуға құқылы болуына кепілдік беретін “Бала құқықтары туралы Конвенция” (1989), білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға арнайы білім беру және жағдайын реттеу үшін “Саламандық декларация” (1994), 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік білім беруді дамыту бағдарламалары, ҚР «Білім туралы», «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық-түзетушілік қолдау» сияқты Заңы т.б. дәлел.

Осы бағытта тәуелсіздік жылдарының алғашқы күнінен бастап жан-жақты дамуға қадам басқан еліміз өз ішіндегі жаңашылдықтарды басқа дамыған елдермен қарым-қатынас жасау арқылы енгізіп келеді. Әлемдік жаһандану үрдісі еліміздің экономикасына ғана емес, білім беру жүйесіне де оңтайлы әсерін тигізіп, білім беру жүйесіндегі талаптар мен міндеттерді күшейте түсті. Осыған орай, мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларды оқыту мәселесі де ілгері қадам басып келеді.

Ерекше білім беруді қажет ететін тұлғаларды заманауи Қазақстан жағдайында кәсіби тұрғыда қалыптастыру арқылы әлеуметтендіру мәселесі өзекті. Оның қажеттілігі келесі жағдайлармен анықталып отыр. Білім беру күрделі үрдіс ретінде саналады. Білім беру жүйесі білім алушылардың тұлғалық қалыптасуы мен өзін-өзі дамыту үшін нақты жағдайлардың үйлесімділігі болып келеді. Қоғамда күрделі құрылымды қажет ете отырып білім берудің маңызды бір мәселесі олардың ерекше білім беруді қажет ететін білім беруді қажет ететін тұлғалар үшін қолжетімділігі болып саналады.

Заманауи қоғамда білім беру адам іс-әрекетінің ауқымды сферасы болып, оған адам дамуының перспективасы тәуелді болып келеді.

Ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалардың мәселелерінің өзектілігі әлем бойынша қоғамдық қарым-қатынасты гуманизациялаудың күші үрдісі ретінде танылады. Аталмыш тұлғалар үшін әлеуметтік интеграциялануына қолайлы жағдай жасауды туындату барлық дамыған елдердің маңызды әлеуметтік міндеттерінің қатарына кіреді [3].

2011 ж бүкіл әлемдік денсаулық сақтау ұйымы жариялаған мүгедектік туралы баяндамада бүкіл әлем бойынша миллиардтан астам адамдар қандай да бір мүгедектік формасы түрімен өмір сүрсе, ол орташа шаққанда 15 құрап, ал 200 миллионнан астам адамдар өзге де қиыншылықтарымен өмір сүруде екен. ҚР ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалардың санақ көрсеткіштерінің динамикасын талдау барысы тек 2005-2009 ж аралығында аталмыш тұлғалардың саны 6,28 млн адамға артқанын көрсетті.

Бүгінгі таңда ҚР ерекше білім беруді қажет ететін балалардың саны 144 738 бала, оның 96 555 мектеп жасындағы, 48228 мектеп жасына дейінгі балаларды құрап отыр. Осыған орай елімізде 42 арнайы балабақшалар, 435 арнайы топтар құрылып, 13 мың мектеп жасына дейінгі балалар білім алуда; сонымен қатар 97 арнайы мектептерде мен жалпы мектептерде 2605 арнайы сыныптар ашылып, онда 25000 бала білім алуда. Түзетушілік-педагогикалық қолдау жұмысы бойынша 13 оңалту орталықтары, 149 психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, 58 психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес беру орталықтары жұмыс жасауда. Ерекше білім беруді қажет ететін тұлғаларды кәсіптік дайындау жүйесіне келсек, 178 колледждерде бүгінгі таңда 3000 астам студенттер білім алуда.

Әдебиеттерді талдау барысын әлем бойынша мүгедектігі бар тұлғалардың әлеуметтік, психологиялық нәтижелері де өзгеше екендігін көрсетті: қалыпты тұлғалармен салыстырғанда білім беру аймағындағы төмен жетістіктер, әлеуметтік белсенділіктің аз болуы, кедейліктің жоғары көрсеткіштеріне ие болып отыр. Бұл олардың білім беру, денсаулық сақтау, еңбек сияқты қызметтерді қол жеткізуіне кедергі келтіретін барьерлерге байланысты. Қоғамға кіріктіру мен бейімдеуі жағынан жан-жақты қолдауды қажет ететін тұлғалардың әлеуметтенуін шешетін маңызыды бір факторы ол ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалар үшін үздіксіз білім беру болып келеді.

Дамыған елдердің тәжірибесі көрсеткендей, аталмыш елдер ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалар үшін ұлттық докториналарды, қауіпсіз және тұрақты дамуы үшін бағдарламалар мен концепциялар дайындап, оларды қамтитын ұлттық білім беру жүйесін дамытудың басым бағыттарының қатарына қосып отырады.

Ереше білім беру қажеттілігі бар балалардың қалыпты балалармен салыстырғанда мектепке бару мүмкіндігінің төмендігімен қатар, білім алуындағы көрсеткіштердің төмен болуымен де сипатталады. Тұлғалардың заңды білім алу көрсеткіштері арасындағы қиындықтар барлық жас кезеңіндегі балаларда, және сонымен қатар табыс көзі жоғары және аз мемлекеттерде де болып отыр. Аталмыш балаларды білім беру үрдісіне косу оқытудың формалары мен жүйесін өзгертуді талап етіп отыр.

Ерекше білім беруді қажет ететін тұлғаларды интеграциялаудың заманауи модельдерін жүзеге асыру олармен параллель өмір сүретін әлемді емес, олардың өмірін өзгертуге негіз болатын негізгі әлеуметтік институттарды өзгертуді қажет етеді. Интеграциялаудың негізгі стратегиялары гуманизациялау, деизоляциялау т.с.с. болып келеді. Осы орайда білім берудің түрлі баспалдағын модернизациялау негізі ретінде үздіксіз білім берудің әлеуметтік маңыздылығының артықшылығын байқауға болады: біріншіден, ол – қолда бар жүйенің жағымды жағын сақтауға; екіншіден, – жоғалтып алған тәжірибе мен құндылықтарды қайта қалпына келтіруге, ал үшіншіден, білім беру жүйесін қоғам сұранысына сәйкес жүйеге келтіруге мүмкіндік береді.

Астарында кең гуманизм мен әлеуметтік аспект жатқан білім беруді модернизациялау – мемлекеттік кең ауқымдағы бағдарламасы деп айтуға негіз бар. Осы орайда психол.ғ.д., академик Намазбаева Ж.И. заманауи өркеиеттің болашағы техникалық прогресс пен экономикалық өсумен емес, «адам құндылығымен» анықталатындығын атап көрсеткен [4]. Себебі, «үздіксіз, өмір бойы білім алу (continuing vocational education and training, life-long learning education) қағидасының концепциясы өмір бойы білім алу (lifelong learning), өмір ауқымында білім алу (lifewide learning), білім алуға өзіндік мотивация ерекше білім беруді қажет ететін тұлғаларға жаңа бір серпіліс бергендей.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру / Егемен Қазақстан, 12 сәуір 2017 ж.
- 2 Профессиональное образование лиц с ограниченными воз-можностями здоровья. (Из опыта работы) / сост. О.А. Антонова, Т.Р. Стрелкова. – М.: Сфера, 2009. – 144 с.
- 3 Леонидова Г.В. Непрерывное образование как условие формирования человеческого капитала / Г.В. Леонидова, К.А. Устинова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2012. – №6(24). – С.124-137.
- 4 Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы современного непрерывного образования. – Павлодар, 2010.

УДК 376

МРНТИ: 14.29.01

Бактығали А.Е.¹

¹Педагог-психолог Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, aselya_baktygali@mail.ru

**СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Аннотация

С каждым годом в нашей стране растёт количество детей с расстройством аутистического спектра. С детьми с расстройством аутистического спектра в основном работает педагог-психолог. Для

социализации и развития детей с РАС психологи используют различные методы коррекции. Например: АВА терапия, метод «Познания», ПЕКС, холдинг терапия, имитация, сенсорная интеграция и т.д.

В данной статье рассматривается методика сенсорной интеграции и ее использование для психокоррекции детей с расстройством аутистического спектра, а также информация об основных целях и элементах методики «сенсорная интеграция» в работе педагога-психолога при коррекции детей с РАС.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, психокоррекция, социализация, диагностика.

А.Е. Бақтығали¹

¹*Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының педагог-психологы, aselya_baktygali@mail.ru*

АУТИСТТІК СПЕКТРДЕГІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СЕНСОРЛЫҚ ИНТЕГРАЦИЯСЫ

Аңдатпа

Елімізде жыл сайын аутистік спектрдегі бұзылулары бар балалар саны артуда. Аутистік спектрде бұзылулары бар балалармен негізінде педагог-психолог маманы жұмыс істейді. АСБ бар балаларды әлеуметтендіру және дамыту үшін психологтар әртүрлі түзету әдістерін қолданады. Мысалы: АВА терапиясы, «Познания» әдісі, ПЕКС, холдинг терапиясы, қайталау әдісі, сенсорлық интеграция және т.б.

Бұл мақалада сенсорлық интеграция әдістемесі қарастырылады, және оның АСБ бар балалардың психокоррекциясында қолданылуы жайлы айтылады. АСБ бар балалардың түзетуіндегі педагог-психологтың жұмысында қолданылатын сенсорлық интеграция әдістемесінің негізгі мақсаты мен элементтері жайлы ақпарат беріледі.

Түйін сөздер: арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалар, психокоррекция, әлеуметтендіру, диагностика.

A.Ye. Baktygali¹

¹*Psychologist of the National Scientific and Practical Center of special education
aselya_baktygali@mail.ru*

SENSORY INTEGRATION OF CHILDREN WITH A DISORDER OF AUTHISTIC SPECTRUM

Abstract

Every year in our country, the number of children with an autistic spectrum disorder is growing. The teacher – a psychologist mainly work with children with an autism spectrum disorder. For the socialization and development of children with ASD, psychologists use various methods of correction. For example: ABA therapy, the method of "Knowledge", PECS, holding therapy, imitation, sensory integration, etc.

This article discusses the method of sensory integration and its use for the psycho-correction of children with an autistic spectrum disorder. Information about the main goals and elements of the method of sensory integration in the work of the teacher – a psychologist in the correction of children with ASD.

Keywords: children with special educational needs, psychocorrection, socialization, diagnostics.

Реальностью сегодняшнего дня является существенный рост количества детей с расстройством аутистического спектра. У детей с расстройством аутистического спектра часто встречаются отсутствие речи, своеобразное поведение и интересы, стереотипии, заикленности, двигательное возбуждение, импульсивность, нарушения внимания. На данный момент, есть множество способов коррекции аутизма, такие как: АВА терапия, холдинг терапия, метод имитации, БАК, моделирование, сенсорная интеграция и т.д. Поработав педагогом-экспериментатором в лаборатории специального школьного образования, где нашей задачей была апробация различного оборудования сенсорной комнаты, где я подробно ознакомилась методикой сенсорная интеграция.

Понятие сенсорной интеграции впервые было введено Джин Айрес, в ее книге «Сенсорная интеграция и ребенок», где она подробно изложила свою теорию. Что такое сенсорная интеграция? Сенсорная интеграция – это организация сенсорных сигналов, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела и перцепцию, формируют эмоции и мысли (Э.Джин Айрес, 1972). Говоря простым языком, это способность человеческого мозга воспринимать информацию от всех органов чувств и соответственно вырабатывать ответную реакцию.

Для развития ребенка важна его способность воспринимать и обрабатывать информацию поступающую извне. Все ощущения мы делим на визуальные (зрение), тактильные (осязание), вестибулярные (среднее ухо), звуковые (слух), вкусовые и обонятельные. Все стимулы, исходящие от органов чувств и интегрируются нервной системой для совершения движений, обучения и нормального поведения. Например, при условии нормального развития, ребёнок способен видеть какой-либо предмет, одновременно с этим осязывать его, слышать название и понимать, о чём идёт речь. Восприятие информации, одновременно поступающей по нескольким чувственным каналам, и объединение этой информации в единое целое является сенсорной интеграцией.

Нередко можно заметить, что дети с расстройством аутистического спектра испытывают трудности с восприятием окружающего мира. А одной из главных причин нарушения восприятия у детей с РАС, является нарушение обработки и интеграции сенсорных сигналов. Как мы уже говорили, все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, формирование целостного образа предметов – результат сложного взаимодействия ощущений и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Именно дисфункцией сенсорной интеграции объясняется «странное» поведение ребенка с расстройством аутистического спектра: стереотипии, ритуалы, самостимуляции, аутоагрессия, эхолалия. С помощью такой защиты, ребенок старается снизить болезненно-травмирующие ощущения, успокоить себя, почувствовать контроль над ситуацией и обрести безопасность в своем уникальном мире.

Почему есть сенсорные проблемы у детей с аутизмом?

- сенсорный сигнал «не регистрируется» мозгом должным образом, поэтому ребенок на одни вещи не обращает внимания, а на другие реагирует слишком резко и остро;
- плохая модуляция сенсорных сигналов, особенно вестибулярных и тактильных: из-за этого развивается гравитационная неуверенность или тактильная гиперчувствительность;
- дает сбой область мозга, отвечающая за побуждение к действиям и мотивацию: из-за этого подавляется интерес к делам, которые обычно считаются «детскими» и полезными;
- в наше время проблема сенсорной интеграции у детей стоит особенно остро. У современных детей сенсорные перегрузки зрения-слух (телевизор, планшет) и сенсорный голод всего остального.

Симптомы нарушения сенсорной интеграции.

1. Чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимулам, а также движению, к примеру, избегание касания некоторых фактур (песок, каша); избегание занятий с пластилином, рисования пальцами; проблемы с манипулированием, использованием столовых приборов, ножниц; неправильный захват карандаша; сверхчувствительность к звукам, к свету; трудности в обучении письму и чтению; трудности с пониманием и выполнением инструкций; избегание катания на качелях, каруселях, или чрезмерное увлечение этими играми; затруднения при переписывании с доски, пропускание букв, слогов; трудности в различении правой и левой сторон, особенно, когда у ребенка нет времени, чтобы задуматься; низкий порог толерантности к близости другого лица.

2. Слишком высокий или слишком низкий уровень двигательной активности.

3. Расстройства мышечного тонуса.

4. Слабая двигательная координация (эти проблемы могут касаться крупной или мелкой моторики).

5. Двигательная неуклюжесть.

6. Трудности в концентрации, импульсивность.

7. Быстрая утомляемость.

8. Отказ от социальных контактов.

9. Задержка развития речи, двигательного развития, а также трудности в обучении.

10. Слабая организация поведения, отсутствие планирования.

Главной составляющей полноценного развития детей является развитие сенсорной интеграции, т.е. то, как ребенок воспринимает окружающий мир, насколько он совершенно слышит, видит и осязает окружающее.

Для того чтобы в памяти ребенка закрепилось любое понятие, его название, он должен его увидеть, услышать, попробовать и потрогать. И только в этом случае в головном мозге формируется эта связь. Сейчас в коррекционных школах много детей, у которых какая-либо связь или несколько выпадает.

Процесс познания маленького человека отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир умом, маленькие дети – эмоциями. Познавательная активность ребенка 3-5 лет выражается, прежде всего, в развитии восприятия, символической (знаковой) функции мышления и осмысленной предметной деятельности.

Работа над улучшением сенсорной интеграции осуществляется по нескольким направлениям, а именно:

1. В процессе специальных дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на развитие восприятия пространственных и качественных свойств предметов и формирование перцептивных действий.

2. В ходе игр и упражнений, направленных на развитие у ребенка социального восприятия: восприятия человека, его действий, движений, в том числе мимических и экспрессивных, восприятие самого себя и окружающих его сверстников.

3. В продуктивной деятельности – рисовании, аппликации, лепке, конструировании, ручном труде, играх с водой.

4. Использование в занятиях различных утяжелителей, игольчатых мячей, массажных рукавичек, губок и других материалов с различной текстурой.

5. В повседневной жизни в процессе непосредственного общения с ребенком.

Для использования метода сенсорной интеграции была проведена работа по адаптации и апробации метода оценки по выявлению детей нуждающихся в психокоррекционной работе с использованием данного метода. В результате чего, был проведен опрос 12 родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Опросник состоял из следующих профилей:

1. Чувства.
2. Прикосновения.
3. Движения.
4. Визуальные.
5. Звуковые.

В результате анализа опросника была определена выборка детей для апробации метода сенсорной интеграции. Для двух детей была составлена соответствующая индивидуальная развивающая программа, по индивидуальной развивающей программе были проведены коррекционные занятия.

Целями занятий были: повысить у ребенка работоспособность, развивать произвольное поведение, развивать внимание, учить детей точному управлению движениями в пространстве (чувство пространства).

Задачи стояли: развивать тактильное восприятие и координацию; развивать слуховое и зрительное сосредоточение; учить детей самостоятельно выполнять движения в соответствии с правилами игры; учить детей быстро и точно реагировать на звуковой сигнал; обогатить тактильные ощущения; учить детей произвольности и осознанности выполняемых действий.

На начальной стадии апробации упражнениями сенсорной интеграции у детей с особыми образовательными потребностями наблюдалось следующее поведение: полевое поведение, страх и тревожность, непереносимость громких звуков и избегание тактильных ощущений.

Ход работы состоял из 3-х этапов:

Первая цель – релаксирующее, успокаивающее, снижающие тревожность и т.д.

Вторая цель – активизация высших психических функции детей.

Третья цель – укрепляющее, оздоровительные и т.д.

В результате коррекционных занятий у детей наблюдалось положительные изменения в поведении, а именно снизилось тревожность, улучшилось слуховое и зрительное восприятие, повысилась переносимость различных тактильных раздражителей, улучшилась работа вестибулярного аппарата. Из этого можно сделать вывод что, сенсорная интеграция позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуации, в которых мы находимся, и формирует базу для обучения и социального поведения.

Список использованной литературы:

- 1 Айрес Э.Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Изд. «Теревинф». – Москва, 2012.
- 2 Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей. Сенсорная интеграция: теория и практика. Изд. «Теревинф». – Москва, 2018.
- 3 Мери Линч Барбера. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Изд. «Рама Публишинг». – Екатеринбург, 2014.
- 4 Роберт Шрам. Детский аутизм и АВА. Изд. «Рама Публишинг». – Екатеринбург, 2013.
- 5 Тара Делани. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Изд. «Рама Публишинг». – Екатеринбург, 2014.

УДК 376.2

МРНТИ: 14.29.01

М.Ж. Байдуанова¹

¹6M010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты,
SILKWAY Халықаралық университеті, baiduanova_m@mail.ru
Шымкент қ., Қазақстан

ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада өзін-өзі бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері, тұлғаның қалыптасуындағы маңызы, өзін-өзі тану құрылымдары қарастырылған. Өзін-өзі бағалау тұлғаны қалыптастырудың маңызды факторы ретінде қарастырылған және адамға түрлі өмірлік жағдайларда белсенді таңдау жасауға жол беретіні, оның талаптары мен құндылықтарының деңгейін, оның айналасындағы адамдарға қатынасының сипаты анықталған. Сонымен қатар, мақалада өзін-өзі ұғынудың дамуының механизмі, шарттары талданып, қалыптастыру жолдары зерделенген.

Түйін сөздер: өзін-өзі бағалау, белсенділік, «Мен» концепциясы, өзін-өзі бағалаудың компоненттері.

Байдуанова М.Ж.¹

¹6M010500 – Дефектология 1 курс, baiduanova_m@mail.ru
SILKWAY Национальный университет,
г. Шымкент, Республика Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМООЦЕНКИ

Аннотация

В данной статье представлены психолого-педагогические основы самооценки, важность формирования личности, структуры самопознания. Самооценка считается важным фактором формирования личности и определяет уровень его требований и ценностей, характер его отношения к окружающим людям, позволяя человеку делать активный выбор в разных ситуациях. Кроме того, в статье рассматриваются механизмы развития самосознания, условия для анализа и формирования.

Ключевые слова: самооценка, активность, «Я» концепция, компоненты самооценки.

M.Zh. Baiduanova¹

¹SILKWAY Shymkent, baiduanova_m@mail.ru

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL BASES OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF SELF-ASSESSMENT

Abstract

From the point of view of the psychological-pedagogical foundations of the self-importance, the importance of the formation of the individual, the structure of self-awareness. It is a great factor in shaping personality and defining its own requirements and properties, characterizing its relationship with the surrounding people, allowing the human person to choose active choices in different situations. Otherwise, in the article we see the mechanism of development of self-oscillation, the analysis and formulation of the terms.

Keywords: self-interest, activity, "I am" concept, component self-interest.

Психология мен педагогика ғылымы дамуының қазіргі кезеңінде өзін-өзі бағалауға үлкен көңіл аударылуда (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович; Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин және т.б.). Бұл ең алдымен тұлғаның жетілуінде өзін-өзі бағалаудың маңызды рөлімен түсіндіріледі: «Өзін-өзі бағалаусыз өмірде өз орнынды табу қиын немесе мүмкін емес». Өзін-өзі дұрыс бағалау өз-өзіне сыни қарауды, өмір талаптарына өз мүмкіндіктерін үнемі қолдануды, орындалатын мақсаттарды және оның нәтижесін қатаң бағалауын, шыққан болжамын үнемі тексеруін, барлық дәлелдерді ойланып, жақтаушылар мен қарсыларын таразыға салуын, дәлелденбеген болжам мен дәлелдерден бас тартуын ұйғарады. Өзін-өзі бағалау өз мінез-күлқын нәтижелі басқаруды ұйымдастыруда маңызды орын алады.

Өзін-өзі бағалау тұлғаны қалыптастырудың маңызды факторы ретінде бола отырып, адамға түрлі өмірлік жағдайларда белсенді таңдау жасауға жол береді, оның талаптары мен құндылықтарының деңгейін, оның айналасындағы адамдарға қатынасының сипатын анықтайды. Тұлғаның қабылдаған құндылықтар «өзін-өзі бағалаудың өзегін құрайды, оның өзін-өзі реттеу және жетілдіру механизмі ретінде қызмет ету спецификасын анықтайды». Сонымен бірге қазіргі психологиялық зерттеулерде адам үшін дұрыс және дұрс емес өзін-өзі бағалаудың маңыздылығы дәлелденеді, олар қиын жағдайларда психологиялық қорғаныш функциясын атқара алады. Осылайша, Корнеева Л.Н. зерттеулерінде (1989) «Мен» оң бейнесі болу үшін қалауы индивидті өзінің ар-намысын жоғарылатуға және кемшілігін азайтуға жиі оятауына дәлелденді, ал бұл психологиялық қорғаныс рөліндегі өзін-өзі қате бағалауын куәландырады [1].

Ресей және шетел психологтарының еңбектерінде өзін-өзі бағалау өзін-өзі танудың компоненті ретінде қарастырылады, сондықтан біздің зерттеуіміздің негізгі мақсатына жету үшін осы феноменді зерттеуге арналған көздердің өткенді шолатын талдауын жүргізу керек.

Өзін-өзі бағалау феноменін құрастырудың алғашқы қадамдары философиялық зерттеулерде адамның сыртқы әлемді және солай өзін-өзі бейнелеу қабілетін зерттеулерінен көрінеді. Және де философтар өзін-өзі тану сұрақтарына да белгілі бір көңіл аударған (И.Кант, Р.Декарт, Г.В. Лейбниц). Ол әрі қарай тану және өзін-өзі тану мәселесін зерттеудің іргетасын құрады. Философтардың көзқарастарына сүйене отырып, көптеген психологтар өзін-өзі тануды сананың өзіне бағытталу қабілеті ретінде анықтайды.

Нәтижесінде адам өзін-өзі таниды яғни өзі туралы елестетуін құрып, өзіне белгілі бір қатынасты қалыптастырады (С.Л. Рубинштейн, П.Р. Чамата, В.С. Мерлин, И.И. Чеснокова, И.С. Кон, Б.Г. Ананьев, В.В. Столин, В.С. Мухина, М.И. Лисина).

Өзін-өзі бағалауды көптеген шет ел және Ресей психологтарына үстем тұлғаның өзін-өзі тану контекстінде қарастырғанда ол өзін-өзі танудың құрылымдық құрылуы ретінде анықталады (Ч.Кули, В.С. Мерлин, Р.Бернс, Е.А. Сорокоумова және т.б.) Сондай-ақ қазіргі зерттеулер өзін-өзі бағалауды осы процестің негізгі және оның дамуының жеке деңгейінің көрсеткіші ретінде ажыратады. Өзін-өзі бағалау өзіндік «Менді» өзін-өзі танудың шоғырланған нәтижесі ретінде шыға отырып, өзінің шынайы әрекеттерінің идеалға, принципке, қалауына сәйкестік деңгейін салыстыруға жол береді. Бір жағынан зерттеушілер бұл феноменнің қызметімен тұлғаның өзіне деген эмоционалды-бағалау қатынасынан тұратын, тұлғаның өзін-өзі түсіну спецификасын бейнелейтін өзін-өзі танудың бағалау қызметімен байланыстырады (У.Джеймс, Ч.Кули, Д.Мид, К.Роджерс, Э.Эриксон, М.И. Лисина және

т.б.). Екінші жағынан қазіргі Ресей психологиялық зерттеулерінде өзін-өзі тану мәні – тұлғаның өзіндік көптеген бейнелерін түрлі жағдайларда қабылдау арқылы және осы бейнелерді тұтас бір құрылым – «Мен» бейнесі рефлексиясын іске асыратын өзін-өзі танудың нәтижесі ретінде қарастырылады (А.Р. Лурия, И.И. Чеснокова, М.И. Лисина, И.С. Кон және т.б.) [2].

Өзін-өзі бағалауды өзін-өзі танудың бір бөлігі ретінде мойындау оны Ресей және шетел психологиясында зерттеу ықпалдарын ретроспективті талдау жүргізу қажеттілігін тудырады. Зерттеуіміздің негізгі мақсатына жету үшін қарастырылатын алғашқы сұрақ өзін-өзі тану құрылымы туралы сұрақ болып табылады. Оны қарастыру өзектілігі Ресей және шетел психологиясында да өзін-өзі тану құрылымына біртұтас ықпалдың болуымен түсіндіріледі. Өзін-өзі тану құрылымы түрлі ғалымдардың бағалауы бойынша 2-ден 5-ке дейінгі компоненттерден тұруы мүмкін. Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейннің зерттеулерінде баяндалған ықпалдар шегінде өзін-өзі тану екі компоненттен тұратын құрылым ретінде, яғни өзі туралы білу (когнитивті компонент) және өзі-өзіне қатынасы (аффективті компонент) қарастырылады. Соның ішінде осы компоненттер арасында күрделі динамикалық қатынастар болғанда, «ойлаудың бір стратегиясынан екіншісіне» ауысуды жедел қамтамасыз ететін (шынайы жағдай талаптарына сай) компонент ретінде эмоция шығады (К.Е. Изарт) [3].

Бірнеше авторлар өзін-өзі тану құрылымын үш компоненттік құрылым деп көрсетеді. Олардың ойынша үшінші құрылымдық компонент немесе өзі-өзі реттеумен (И.И. Чеснокова) немесе ерікпен (П.Р. Чамата) байланысты немесе функционалды мінездік компоненттер ретінде анықталады (А.М. Прихожин).

В.С. Мерлин өзін-өзі тану құрылымында 4 компонентті бөліп көрсетеді:

- Ұқсастықты ұғыну.
- Белсенді бастама.
- Іс-әрекет субъектісі ретінде «Мен»-ді ұғыну.
- Өзінің психикалық қасиеттерін, әлеуметтік-адамгершілік өзін-өзі бағалауын ұғыну.

В.С. Мухина өзін-өзі бағалаудың 5 компоненттік құрылым ұсынды:

- адамның жеке сипаттамасы бейнеленетін өздік етіс (дене бейнесі және рухани мәні);
- мойындауға талаптану;
- жыныстық идентификация;
- тұлғаның психологиялық (жеке) уақыты;
- тұлғаның парызы мен құқығы.

Шетел психологиялық зерттеулерінде өзін-өзі бағалаудың құрылымдық компонентін түсіндіруде біртұтас ықпал жоқ. Өзін-өзі тануды зерттегенде бір біріне жақын, ұқсас ұғымдарды, мысалы «Мен», өзіндік, «Мен-тұжырымдамасы», «Мен бейнесін» қолдана отырып, құрылымын түрліше ұсынады.

Әсіресе, У.Джеймстің құрған тұлғалық «Мен» концепциясы ерекше құзығушылық тудырады, онда ол оның жұп табиғатын негіздейді. Автордың пікірінше тұлғалық «Мен» екі компоненттен тұрады: «Мен-ұғынатын» және «Мен-объект». Бірақ тұлғалық «Мен» құрылымын У.Джеймс екінші компоненттен белгілі бір иерархиялық тәуелділікте тұратын төрт құрамдас бөлікті ажырату арқылы кеңейтеді: рухани «Мен», материалдық «Мен», әлеуметтік «Мен», физикалық «Мен».

З.Фрейдтің психоаналитикалық концепциясында адамның рухани өмірінің жүйесі туралы көп айтылып, ол инстанциямен көрсетіледі: «Мен» (эго), «Ол» (ид), «Менен жоғары» (супер эго). Соңғы екі инстанцияны З.Фрейд бейсана инстанция деп топтастырады. З.Фрейдтің ойларын дамыта отырып, К.Хорни өзін-өзі тану құрылымына «өзекті (эмпирикалық) Мен», «шынайы Мен», «идеалды Менді» қосады. Гуманистік психология өзегінде орындалған бірнеше зерттеулер қатарында өзін-өзі тану «Мен-концепция» терминінің көмегімен анықталады. Оның астарында индивидтің өзі туралы барлық елестетулерінің жиынтығы түсіндіріледі (К.Роджерс, Р.Бернс, М.Розенберг, Дж.Р. Уайли). К.Роджерстің зерттеулерінде «Мен-концепция» өзін-өзі тану екі компоненттік құрылымнан тұрады және «Мен шынайымен» «Мен идеалдыны» қосады.

Р.Бернстің зерттеулерінде «Мен-концепция» (Мен бейнесі) үш компоненттік құрылымнан тұрады және когнитивті, бағалау және мінездік құрамдастарды қосады, олар өзі туралы елестетуді, өзін-өзі бағалауды (осы елестетудің аффективті бағалауы) және потенциалды мінездік реакцияны қосады, яғни «Мен бейнесі» және өзін-өзі бағалау арқылы пайда болатын нақты әрекеттер.

Ч.Кули рефлекссті процестерге ерекше назар аудара отырып, өзін-өзі тану құрылымында үш компонентті бөліп көрсетеді: индивид басқа адамға қалай елестейтіні туралы елестетуі, басқа адам оны қалай бағалайтыны және өзін-өзі бағалауы.

S.C.Samuel өзінің жұмыстарында «Мен концепциясының» төрт компоненттік құрылымын негіздейді. Олар: «дене бейнесі», «әлеуметтік мен», «когнитивті мен», «өзін-өзі бағалау».

M.Rosenberg жұмысында бұл феноменнің құрылымы төрт компоненттен тұрады: «нағыз мен», «динамикалық мен», «дәлелдік мен», «идеалдандырылған мен».

Ерекше назар аудартатыны Э.Эриксонның құрған *тұлға дамуының концепциясы* болып табылады. Онда өзін-өзі тануды қалыптастыру негізгі орындардың бірін алады. Автордың айтуынша, тұлғаның құрылуы яғни өзін-өзі ұғыну адамның ішкі әлемінің сапалы өзгеру болатын және оның қоршаған әлеммен қатынасының радиалды өзгеруі болатын этаптардың алмасуын көрсетеді. Осылайша, Ресей және шетел зерттеулерін талдау нәтижесі өзін-өзі ұғыну құрылымына біртұтас көзқарастың жоқтығын куәландыра отырып, көптеген авторларға үстем компоненттерді ажырату мүмкіндігін береді. Бұл когнитивті және эмоционалды бағалау компоненттері. Бұл қорытындыны өзін-өзі бағалау құрылымына қосу, өзін-өзі ұғыну құрылымында инвариантты когнитивті және эмоционалды бағалау компоненттері ретінде ажыратуға жол береді.

Екінші сұрақ, өзін-өзі ұғынудың даму деңгейі туралы сұрақ, яғни оның генезінің сатылары. Ресей зерттеушілерінің бірқатарында өзін-өзі ұғынудың түрлі деңгейін ажырату үшін жетекші негізі ретінде өзін-өзі ұғынудың түрлі аспектілерінің қалыптасу және қызмет етуі негізінде жатқан психикалық процесстердің (когнитивті, эмоционалды, еріктік) даму сатысы шығады. (А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова). Сөйтіп, И.И. Чеснокова өзін-өзі ұғынудың екі деңгейін ажыратуды ұсынады. Мұндай ажырату критерийлері өзі туралы білімін сәйкестендіруі болатын шекара болып табылады. Өзін-өзі ұғынудың дамуының бірінші деңгейінде «Мен» және «басқа Мен» салыстыру болады. Бұл деңгейде өзін-өзі ұғынудың дамуының жоғары нүктесі И.И. Чеснокованың пікірінше өмірлік жоспар және мақсатты, жалпы өмірлік философияны қалыптастыру болып табылады. «Мен бейнесінің» деңгейлік концепциясының басқаша тұжырымдамасы И.С. Кон зерттеулерінде беріледі. Ол «Мен бейнесін» негізінде-қалыптасатындығы және жалпылығы сатысы тұратын орнатпалы жүйе ретінде түсінеді. Автордың пікірінше, өзін-өзі ұғынудың дамуының төменгі деңгейі психологияда «өзін-өзі сезіну» және өзіне эмоционалдық қатынасымен үйлесетін, түсініксіздер болып табылады. И.И. Кон бойынша өзін-өзі ұғынудың дамуының деңгейлік концепциясында екінші орында жеке қасиет және сапаларды ұғыну және өзін-өзі бағалау орналасқан, кейін олар тұтас бейнеге жинақталады.

Жоғары орынды «Мен бейнесі» алады, ол өз өмірінің мақсатын және тәсілдерін ұғынумен байланысқан тұлғаның құнды бағдарлауының жалпы жүйесіне енеді.

Өзін-өзі ұғынудың дамуының ең кезекті деңгейлік концепциясы В.В. Столин еңбектерінде келтірілген (1983). Белсенділіктің үш түріне сәйкес ол үш деңгейді ажыратады: организмдік, жеке, өзіндік. Бұл деңгейлердің әрқайсысы өзінің ерекшелігімен қызмет етеді. Өзін-өзі ұғынудың дамуының бұл деңгейлік концепциясының өзін-өзі бағалауға проекциясы – зерттеліп отырған феноменнің дамуында үш деңгейдің бар екендігі туралы айтуға болады.

Шетел психологтарының зерттеулерінде өзін-өзі ұғынудың пайда болуы баланың анасынан субъективті ажырау процесі ретінде қарастырылады (E.Jacobson). Бала өзін 3 жасқа қарай қоршаған ортаны және басқа адамдарды танығанда өзін тұрақты адам ретінде ажырата бастайды. Дәл сол кезде оның өзі туралы белгілі бір елестетулері пайда болып, өзін-өзі бағалауы пайда болады (A.Валлон).

Интероспективті психологияда (Ч.Кули, Д.Мид) көрсетілгендей, өзін-өзі ұғынудың дамуы кешірек басталып, өзін-өзі танудан бастап, басқа адамды тануға ауысады. Сөйтіп, Д.Мидтің пікірінше адам туғаннан басқа адамдармен қарым-қатынастың объектісі болды, ол оның өзін-өзі ұғынуы-субъектінің өзі бойынша басқалардың көзқарастарын ішіне қабылдап, өзгертудің пайда болуы. Басқалардың өзгерген көзқарастары «генерализденген басқа» ретінде, адамның меңгерген әлеуметтік нормаларын іске асыру ретінде шығады. Интроспективті психологияны жақтаушылар өзін-өзі ұғынудың пайда болуын балада өзін басқаның орнына қою қабілетінің дамуымен, қабылдаудағы басқа перспективаны меңгеруімен және өз қасиеттерін бағалаумен байланыстырады (R.R. Vallacher).

Өзін-өзі ұғынудың дамуының механизмі, шарттары туралы сұрақты қарастыра отырып, ғалымдар мектепке дейінгі жаста өзін-өзі ұғынудың қалыптасуына ерекше назар аударады. Баланың өзін-өзі ұғынуын қалыптастыратын маңызды механизмдердің бірі, көптеген зерттеушілердің пікірінше – ойын болып табылады (Д.Б. Эльконин, Д.Мид).

Баланың мектепке дейінгі жаста өзін-өзі ұғынуын дамытудың басты факторларының бірі-оның ересектермен өзара қарым-қатынасы және үш жастан бастап әріптестерімен қарым-қатынасы (И.И. Чеснокова, М.И. Лисина) соның ішінде өзін-өзі ұғыну, тұлғаның мойындау қажеттілігі негізінде қалыптасады. (В.С. Мухина, И.И. Червертухина, М.И. Лисина және т.б.). Балаларда бұл

қажеттілік ерте жаста үнемі ересектердің бағалау әрекетінің әсерімен пайда болады. Осындай қорытындыға көптеген шет ел зерттеушілері келеді (Е.М. Netherington, К. Ireland, D. Loomans) [14].

Қазіргі психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде өзін-өзі ұғынуды дамытуда баланың сөйлеуді меңгеруіне өз денесін, ерікті әрекетті, өз бетінше қозғалуын меңгеруіне, интеллектісінің дамуына үлкен рөл бөлінеді (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, К.С. Антеро).

Өзін-өзі ұғынудың құрылымдық бөлімін қалыптастырудың негізгі механизмдерін зерттеу, одан ауытқу баланың өзіне, басқаларға деген негативті қатынастың пайда болғанын дәлелдеуге жол берді (И.И. Червертухина, Ж.К. Султангалиева, Е.П. Тимошенко).

Сөйтіп, өзін-өзі ұғынудың уақытын, механизмін және даму шарттарын анықтаумен байланысты Ресей және шет ел зерттеушілерінің жұмыстарын талдай келе, өзін-өзі бағалаудың қалыптасу бастамасы ерте жастан басталып, ал оның даму процесі адамның барлық өмірі барысында өтеді. Баланың жақын даму аймағы оның өзін-өзі бағалауының құрылуына әсер етеді. Өзін-өзі бағалаудың негізгі шарттары-баланың ересек және әріптестерімен қарым-қатынасы. Өзін-өзі бағалау-өзін-өзі ұғынудың құрылымдық компоненті ретінде қарастырылатын зерттеулермен қатар, бұл феноменді тұлғаның іргетастық қасиетіне жатқызатын авторлардың жұмыстары бар. Ресей психологиясында тұлғаны және оның компоненттерін тұжырымдаудың әдіснамалық негізі ретінде сананың және іс-әрекеттің даму, детерминделу және бірлігі туралы принциптер болып табылады. Тұлғаны оның шынайы қатынасы жүйесінде, нақты әлеуметтік жағдайларда зерттегенде өзін-өзі бағалауға негізгі орын беріледі (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Көптеген зерттеушілердің пікірінше, өзін-өзі бағалау қабілетінің дамуына, белсенділіктің көрінуіне, тұлғалық мән ерекшелігіне едәуір әсер етіп, аяғында ерікті реттеудің жоғарғы деңгейін қамтамасыз етеді, ол өз мінезін басқаруға бағытталған, субъектінің саналы белсенділігін тудырады (И.В. Боязитова, Т.М. Габриел, А.П. Копылова, А.И. Липкина). Қазіргі психологиялық ғылымда өзін-өзі бағалау процессуалды жағына қарағанда, тұлғалық құрылуы кеңінен зерттелген. Ғалымдар атап өткендей, өзін-өзі ұғыну тұлғалық құрылым бола отырып, субъектінің мотивациялық, еріктік, эмоциялық және адамгершілік сферасының құрылуында реттеуші қызметін атқарады.

А.В. Захарованың пікірінше, өзін-өзі бағалау өзін-өзі ұғынудың компоненті ретінде және тұлғалық құрылым ретінде қарастырылатын зерттеулердің болуы, бұл психологиялық феноменнің күрделілігін, көп мәнділігін, оның «түрлі психикалық көрінулердің дамуына және қызметіне» косылуын көрсетеді.

Бұл дәлелдеменің нағыз зерттеудің мақсаттық нұсқауларға проекциясы өзін-өзі бағалауды зерттеудің ықпалдарының интеграциясын талап етеді, ол келесі қорытындыға әкеледі: өзін-өзі бағалауда когнитивті және эмоционалды бағалау компоненттері ажыратылады; өзін-өзі бағалау талабы ерте жаста қалыптасып, ал даму процесі адамның барлық өмір барысында болады; баланың жақын даму аймағы оның өзін-өзі бағалауының құрылуына әсер етеді, ал оның дамуының негізгі шарты баланың ересектермен және әріптестерімен арақатынасы.

Біздің зерттеуіміздің мақсатты нұсқауының іске асуын қамтамасыз ететін келесі кезең өзін-өзі бағалауды зерттеуге тікелей бағытталған жұмыстарды теориялық талдау. Ең алдымен анықтай-тынымыз, көптеген авторлар *«өзін-өзі бағалау» және «өзіндік қатынас» арасында белгілі бір шекара келтіреді* (С.Р. Пантеев, Е.Н. Андреева). Мысалы, С.Р. Пантеевтің пікірінше, субъектінің өзіне деген қатынасы өзіне деген когнитивті белсенділік, эмоционалдық реакция және әрекеттер жүйесі арқылы іске асады, ал өзіндік қатынастың психологиялық мазмұны және оның құрылуы, тек өзінің психологиялық мінездемесін талдау арқылы ғана емес, сондай-ақ субъектінің шынайы өмірлік қатынасы арқылы, оның дамуының әлеуметтік жағдайы және әрекеті арқылы түсіндіріледі. «Әр нақты даму жағдайы жетекші іс-әрекеттің және сәйкес негізі мотив пен құндылық иерархиясын тудырып, соған қатысты индивид өзіндік «Мен»-ді ұғынып, оны тұлғалық мәнмен ерекшелейді». Осылайша, авторлардың енгізген мәндерін, ұғымдарын дифференциациялағанда, өзін-өзі бағалау бағалау жүйесі ретінде болады. Адам саналы және бейсаналы түрде өзінің құндылығын сезінгісі келеді (А.И. Липкина), өзіне ризалығы мен ризасыздығын сезінеді (У.Джеймс), өзіне қанағаттанудың белгілі деңгейін түсінеді (Р.Мейли), өзін тану нәтижелерін бекітеді және өзіне қатысты нәрсені білгенде уайымдайды (И.И. Чеснокова). Ғалымдардың пікірінше, бұл феномен тұлға мінезін және әрекетін реттеудің қажетті, ішкі шарттары болып табылады.

Өзін-өзі бағалауды зерттеуге арналған ғылыми еңбектерді талдау негізінде, «өзін-өзі бағалау» термині екі түрлі мәнде қарастырылып, түсіндіріледі. Біріншіден, адамның өзі туралы жинақталған және тұрақты елестетулері ретінде яғни көпреттік және алуан түрлі өзіндік бағалау өнімі; екіншіден, өзін-өзі бағалау процесі ретінде, онда тұлғаның өзі туралы елестетуі пайда болып, тексеріледі,

негізделеді (В.Л. Леви, Т.А. Полозова, Е.И. Саванько). Бұл феноменді зерттеу күрделілігі екі өзара байланысқан аспектіден тұратын біртұтас табиғатымен түсіндіріледі: процессуалды және құрылымды-қорытындылық деген. А.В. Захаров: «Өзін-өзі бағалауда бұл аспектілердің спецификасын зерттеу түрлі міндеттермен шешіледі, оның пайда болу, даму және қызмет ету жолдарын, шарттарын, тәсілдерін ашу; тұлғалық құрылым ретіндегі көрсеткіштерін анықтау».

Өзін-өзі бағалаудың екі тұтас табиғаты осы феномен анықтамаларында өз бейнесін табады, онда амалдық сипаттамалары өзектеледі, тәсілдері бекітіледі, ал оның көмегімен адам өзін-өзі бағалайды немесе оның тұлғалық құрылымының көрсеткіштері айқындалады. Өзін-өзі бағалауды ішкі эталонға ұғынылатын қасиеттердің проекциясы ретінде (С.А. Будаси, В.Ф. Сафин), құндылық шкаласымен өзінің мінездемесін салыстыру ретінде (В.В. Столин), өз-өзін қатынасты бейнелеу формасы ретінде (А.И. Липкина), өзіне қанағаттанушылық деңгейі ретінде (Р.Мейли), өзіндік ұғынуын байытатын қасиет түрінде (Е.А. Сорокоумова), өзінің құндылығы туралы тұлғалық талдау ретінде (S.Coopersmith), өзіне позитивті және негативті нұсқауы түрінде (M.Rosenberg) бағаланады.

Психологтар дәлелдегендей өзін-өзі бағалау қоршаған шынайылықтың формаларын және құбылыстарын бағалауға қарағанда едәуір қиын. А.А. Бодалевтің айтуынша, тану және өзін-өзі тану адам және қоғам арасындағы ішкі байланысы бар тұтас процестің екі жағы ретінде болады.

Кез-келген бағалау психикалық процесс, артықшылық және жоғары бағалау қатынасының бейнесі болып табылады. Бұл бағалау заты мен бағалау негізін туынды және туынды емес салыстыру барысында іске асады. Осындай салыстырудан бір жағынан өз адресіне немесе басқа адамға деген өзіндік эмоциясы пайда болады, ал екінші жағынан өз тұлғасының ерекшеліктері туралы белгілі білімдері пайда болады. «Объективті және субъективті әлемнің көрінісін бағалау – оған деген өзіңнің қатынасыңды анықтау, оның маңыздылығын, қоғамдық нормаларға сәйкестігін орнату деген сөз».

Бағалаудың мазмұндық жағы көптеген факторлармен анықталады: адамның әлеуметтік орны нұсқауы, көзқарасы, интеллектуалдық және адамгершілік дамуы, әрекет мотиві, тәсілі және мақсатымен, адам құндылықтарының жүйесіндегі жағдай орнымен (А.В. Захарова).

«Өзін-өзі бағалау жағдайы» адамға келесі міндеттерді шешу қажеттілігін жүктейді: өз күшін қолданатын объектіні талдау, өзін-өзі талдау. Бұл жағдайларда өзін-өзі бағалау-адамның осы міндеттерді шешу нәтижесі болып табылады және интеллектуалдық-рефлексивті әрекет сипатына ие болады.

Зерттеуіміздің инструменталды нұсқауын іске асыру үшін, өзін-өзі бағалаудың құралы, тәсілі, құрылымы, формасы және түрімен байланысты сұрақтарды шешу керек.

Қазіргі Ресей және шет ел зерттеулерінде өзін-өзі бағалаудың тәсілі туралы сұрақ дискуссиялы болып табылады (Т.Ю. Андрющенко, О.М. Анисимова, С.А. Будаси, М.Э. Боцманова, А.В. Захарова және т.б.). Өзін-өзі бағалаудың тәсілдері тұлғалық мәндер; адаммен өндірілген эталондар; қасиеттерінің көрінуінің идеалды деңгейлері (M.Rosenberg) және т.б. Сондай-ақ өзін-өзі бағалаудың даму тәсілдері-адамның сыртқы бағалауға, өзінің эмоционалды-қажеттілік сферасына тура қарауы болып табылады. Адам бұл тәсілдерді автоматты, интуитивті түрде және де оны бағалау жағдайын кешенді талдаумен сәйкестендіре отырып та қолдана алады.

Сол уақытта көптеген ғалымдардың айтуынша, бала дамқының ерте сатысында өзін-өзі бағалау жиі бейсана деңгейде қызмет етіп, айналасындағылардың бағалауының тікелей бейнесі ретінде көрінеді. Адамның ересек өмірінде «өзін-өзі бағалау вербалды-саналы түрде қызмет етіп, сондай-ақ интуитивті деңгейде де өз қызметін атқарады. Оның қызметінің бейсаналы деңгейі кейде стандартты, әдетті жағдаймен адекватты, кейде керісінше тез шешім қабылдауды талап ететін экстремалды жағдаймен адекватты».

Адамның өзін-өзі бағалау деңгейінің дамуын оны негіздеу, оны қамтамасыз етуде қолданылатын құралдарды өзектендіру білігінің болуымен салыстыруға болады. «Өзін-өзі бағалаудың құрылуы бір жағынан өзін-өзі ұғынудың күшеюімен, екінші жағынан-оны қысқартумен және автоматтандырумен байланысты».

Өзін-өзі бағалау интеллектуалды әрекет ретінде қызмет атқара отырып, рефлексивті сипатпен сипатталады. Л.С. Выготскийдің айтуынша дәл осы рефлексия адамның өзін-өзі өзіндік сезім жағынан бақылауға, «Мен» әрекет етуші, талқылаушы, бағалаушыны іштей ажыратуға жол береді [20]. Рефлексия Х.Хекхаузенің пікірінше, өзін-өзі ұғынуды қайтымды байланыспен қамтып, соның арқасында адам сәттілік перспективасы тұрғысынан мақсатын бағалай алады, мүмкін нәтижелерге өзіндік жауапкершілікті сезіне алады, оның салдарын өзі үшін және айналасындағылар үшін ойластыра алады [20]. А.В. Захаровтың пікірінше, өзін-өзі бағалау кезіндегі рефлексия оның

дамуының жоғарғы деңгейінің көрсеткіші болып табылады. Дәл осы рефлексиямен зерттеушілер өз мінезін ерікті басқаруды байланыстырады.

Ғылыми көздерде өзін-өзі бағалау «Мен бейнесі», «Мен концепциясы» сияқты өзін-өзі ұғыну өнімдерін қалыптастырудың шарттары мен тәсілдері ретінде қарастырылады. Сондай-ақ «Мен бейнесінің» генетикалық бастапқы формасы «өз-өзінің бейнесі» болып табылады.

Ғалымдардың пікірінше, «Мен концепциясы» – бұл субъектінің өзі туралы жоғары деңгейдегі білімінің қызмет етуі. Дәл осы «Мен концепциясында» зерттеушілер тұлғаның жалпы күйін анықтайтын өзін-өзі ұғынудың константты (анықтаушы) компонентін көреді. «Мен концепциясы» адамға бір жағынан өзіндік анықтылығын, өзіндік ұқсастығын және тұтастығын түйсінуге жол береді, екінші жағынан тұлғаның өзінің түрлі жағын және қоршаған ортаны қабылдауын детерминдейді. Өзін-өзі бағалау «адамның өзі туралы білімінің иерархиясын қамтамасыз ететін «Мен концепциясының» санкциондық механизм» ретінде болады. Р.Бернстің айтуынша, тар мағынада «Мен концепциясы»- өзін-өзі бағалау болып табылады.

Өзін-өзі бағалау құрылымы туралы контексте ерекше орынды К.Роджерстің зерттеулері алады. Ол өзін-өзі бағалауды бағалау «жүйесі» ретінде ажыратады. К.Роджерстің концепциясына сәйкес адамның «шынайы Мені» жиі «идеалды Менге» қарсы келеді. Автордың ұсынған өзін-өзі бағалау компоненттерінде оның мазмұнына тура көрсетілген: шынайы «Менде» адамның дәл қазіргі сәтте өзі қандай болып табылатыны бекітіледі, ал идеалды «Менде» – қандай болғысы келетіні бекітіледі. К.Роджерстің айтуынша, адамның мінез-құлқы оның өзін-өзі бағалауына қаншалықты сәйкес келсе, ол соншалықты өз-өзіне қанағаттанып, өз-өзіне және айналасындағыларға соншалықты позитивті болады.

Көптеген психологтар өзін-өзі бағалауды жүйелік талдау тұрғысынан қарастыра отырып, оны когнитивті және эмоционалды компоненттен тұратын екі компонентті құрылым ретінде ұсынады. Когнитивті компонент адамның өзі туралы білімін бейнелейді. Өзі туралы білімге адам әлеуметтік контексте ие болады. Соның ішінде өзінің кез-келген қасиетін қабылдау міндетті қасиеттер туралы елестету фондында жүреді. Өзін-өзі бағалаудың *когнитивті компонентінің* негізін мына интеллектуалды амалдар құрайды: өзін басқа адамдармен салыстыру, өзінің қасиеттерін басқалардың әрекеттерінің эталонымен немесе нәтижесімен салыстыру, осы екі шаманың үйлесушілік деңгейін бағалау. Сондай-ақ «когнитивті компоненттің дамуы адамда гностикалық қабілетінің қалыптасу деңгейіне, «Мен» бағалау аспектісіне қатысты білімінің көлемі және сипатына тәуелді». Кез-келген өзін-өзі сипаттау түрлі деңгейде көрінетін бағалаудан тұрады. Эмоционалды компонент өз әрекетін қанағаттандыру мөлшерімен, қойған мақсатына жету нәтижелерімен байланысты, адамның өзіне деген жинақталған қатынасын бейнелейді (Р.Бернс). Бұл екі компонент үздіксіз бірлікте қызмет етеді, бірақ олардың әрқайсысының дамуының өз спецификасы бар (Р.Бернс, А.В. Захарова). Негізі А.В. Захаровтың пікірінше, когнитивті және эмоционалды компоненттердің сапалы айырмашылығы әрқайсысының даму ерекшелігін анықтайтын ішкі дифференциалды сипатын біріктіреді.

Сонымен қатар, көптеген зерттеушілер өзін-өзі бағалау құрылымын үш компонентті құрылым деп анықтап, оған *мінез-құлықтық компонентін* қосады (И.С. Кон, И.И. Чеснокова). Сөйтіп И.С. Кон (1978) өзін-өзі бағалауды «Мен» бейнесінің когнитивті компонентінің процесі және нәтижесі ретінде қарастыра отырып, оның құрылымына үш өзара байланысқан компонентті қосады: өзін білуі, өзінің қасиеті және құрамы туралы елестетуі, өзіне деген тәжірибелік қатынасы.

Өзін-өзі бағалау құрылымы туралы сұрақты шешуде едәуір қызығушылық тудыратыны Е.А. Сорокумованың қорытындысы болып табылады. Оның пікірінше, мінез-құлықтық компонентті өзін-өзі бағалаудың реттеуші қызметімен сәйкестендіріп, алғашқы екеуінен ерікті деп есептеген жөн [2]. Мұндай позицияның шығу себебі өзін-өзі бағалау процесінде бұл компоненттер үздіксіз бірлікте қызмет ете отырып, «таза түрінде» көрсетіле алмайды. Бұл феноменнің мәні өзін-өзі ұғынудың компоненттерінің қызметінің жалпылама қорытындысы ретінде түсіндіріледі. (И.И. Чеснокова).

Зерттеуіміздің инструменталды міндетін шешу үшін маңыздысы *өзін-өзі бағалаудың формасы* туралы сұрақ болып табылады. Қазіргі психологтар еңбегінде жалпы және жеке өзін-өзі бағалау ажыратылады. Жалпы өзін-өзі бағалауды тұлғаның өзін-өзі қабылдауы немесе қабылдамауын бейнелейтін, бір уақытта өзгермелі ретінде, яғни «Мен» сферасында болып жатқанның бәріне позитивті немесе негативті қатынасы ретінде қарастырады (Р.Бернс, С.Р. Rogers). Ол тұлғаның өзіне деген қатынасының деңгейін, стилін, оның жалпы өмірлік мақсатын бейнелейді. У.Джеймс алғаш жалпы өзін-өзі бағалаудың екі формасын ажыратты: өз-өзіне көңілі толу және көңілі толмау. Сонымен қатар А.В. Захаровтың айтуынша, жалпы өзін-өзі бағалау жиі басқа адамға деген қатынасты

да бейнелейді. Сондай-ақ көптеген зерттеулерде өзін-өзі бағалау және өзін-өзі құрметтеу арасында байланыс бекітіледі. Р.Бернстің пікірінше, өзін-өзі бағалау индивидте өзін-өзі құрметтеу сезімінің және өзіндік құндылығын түсінудің даму деңгейін бейнелейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Корнеева Л.Н. Самооценка как фактор саморегуляции пилота: Автореф. 1984.
- 2 Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М, 1977.
- 3 Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Просвещение, 1983. – Т.5. – 263 с.
- 4 Новиченкова Е.Ю. Кризисы детского возраста. Формируем здоровую самооценку. – М.: Феникс, 2015. – 449 с.
- 5 Булат А.И. Портфолио здоровья учащегося начальной школы. Самодиагностика. Самоанализ. Самооценка. – М.: Учитель, 2013. – 163 с.

УДК 37:36

МРНТИ 14.43.43

П.Б. Досбол¹

¹Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының әлеуметтік педагогы, piro_9696@mail.ru

ОҢАЛТУ ОРТАЛЫҒЫНДАҒЫ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ ОТБАСЫМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Соңғы жылдары елімізде мүмкіндігі шектеулі балалардың саны күн санап артып келеді. Бұл балалармен және отбасылармен білім беру мекемелерінде әлеуметтік педагог жұмыс жасайды.

Оңалту орталығында әлеуметтік жұмыс жөніндегі маманның негізгі мақсаты сауатты кәсіби іс-әрекеттер арқылы әлеуметтік бейімделу бағдарламаларын әзірлеуді және жүзеге асыруды қамтамасыз ету, өмірлік шектеулерді жеңу және орнын үшін жағдайлар жасау, басқа адамдарға қоғамға қатысу үшін тең мүмкіндіктер жасау болып табылады.

Бұл мақалада оңалту орталығындағы мүмкіндіктері шектеулі балалар мен олардың отбасыларында кездесетін әлеуметтік қажеттіліктерді қарастырып, оларға көрсетілетін әлеуметтік-педагогикалық қолдау жұмысының мазмұны мен құрылымы жөнінде жазылған. Оңалту орталығы жағдайындағы әлеуметтік педагог маманының негізгі кәсіби міндеттері мен дағдылары туралы ақпарат берілген.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі бар балалар, әлеуметтік-педагогикалық қолдау, әлеуметтік бейімдеу, кеңес беру.

Досбол П.Б.¹

¹социальный педагог Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, Piro_9696@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬЯМ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

Аннотация

В последние годы в нашей стране с каждым днем растет число детей с ограниченными возможностями. С такими детьми и семьями в образовательных учреждениях работает социальный педагог.

Основная цель деятельности специалиста по социальной работе в реабилитационном центре – путем компетентной профессиональной социальной деятельности обеспечить разработку и реализацию программ социальной адаптации, содействовать созданию условий для преодоления и компенсации ограничений жизнедеятельности, создание им равных с другими гражданами возможностей для участия в жизни общества.

В данной статье рассматриваются социальные потребности детей с ограниченными возможностями и их семей в реабилитационном центре, а также содержание и структура социальной и педагогической поддержки, оказываемой им. Информация об основных профессиональных целях и навыках социального педагога в реабилитационном центре.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, социально-педагогическая поддержка, социальная адаптация, консультирование.

P.B. Dosbol¹

¹National Scientific Practical center
of correctional pedagogy, Piro_9696@mail.ru

FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO FAMILIES OF HAVING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REHABILITATION CENTER

Abstract

Social Teacher of the National Scientific and Practical Center of special education. In recent years, the number of children with disabilities has been growing every day in our country. A social teacher works with such children and families in educational institutions.

The main goal of a social work specialist in a rehabilitation center is to ensure the development and implementation of social adaptation programs through the competent professional social activities, help create conditions for overcoming and compensating for disabilities, and creating equal opportunities for other people to participate in society.

From the point of view of the social needs of children with restricted opportunities and their families in the rehabilitation center, as well as the structure and structure of social and pedagogical support, exposed to immunizations. Information on basic professional and pedagogical pedagogues in the rehabilitation center.

Keywords: children with disabilities, social and pedagogical support, social adaptation, counseling.

Елбасы Н.Назарбаев «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, Бір мүдде, Бір болашақ» атты Жолдауында: «Мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс. Бізде ондай адамдарға қамқорлық көрсетілуге тиіс – бұл қоғам алдындағы біздің парызымыз» деп бұл мәселеге қоғам болып атсалысудың маңызына тоқталып, алдымызға үлкен міндеттер қойған болатын.

Қоршаған ортаның нашарлауы, шешілмеген әлеуметтік-экономикалық, психологиялық, педагогикалық және медициналық мәселелер мүмкіндігі шектеулі балалар санының көбеюіне ықпал етіп, бұл мәселені өзекті етеді. Мүмкіндігі шектеулі баланы отбасынан оқшауландыра алмайсыз. Көп күш отбасының әлеуметтік оңалтуына бағытталуы керек, ал екінші жағынан, мүмкіндігі шектеулі баланы оңалтуда отбасының өзіндік бастамасын қолдауға жағдай жасау қажет. Себебі, отбасында баланың әлеуметтік рөлі қалыптасады. Өз өмірінің алғашқы күндерінен бастап, анасымен эмоционалдық қарым-қатынаста болып, мейірімділік пен қамқорлықты сезсе – кез келген баланың толық психикалық дамуының кілті. Мүмкіндігі шектеулі бала жақындары оны жақсы көріп, түсініп, басқа балалардан кем көрмейтінін, әрдайым көмекке дайын екенін сезінуі қажет. Бірақ біреу отбасына көмекке келуі керек. Себебі, отбасындағы күйзелістер балаға әсер етеді.

Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» заңының мүгедек баланың толымды өмірге құқықтары жайлы 31-бабында:

1. Мүгедек баланың қоғам өміріне белсене араласуына ықпал ететін өз қадір-қасиетін қамтамасыз ету жағдайындағы толымды өмірге дені сау балалармен бірдей құқығы бар.

2. Мүгедек бала өзінің дене бітіміне, ақыл-ес қабілетіне және тілегіне сай білім алуға, қызмет түрі мен кәсіпті таңдауға, шығармашылық және қоғамдық қызметтерге қатысуға құқылы.

3. Ақыл-есінің немесе дене бітімінің дамуында кемістігі бар балаларды қоса алғанда, мүгедек балалар мамандандырылған балалар ұйымдарында медициналық-әлеуметтік көмек алуға құқылы делінген.

Әлеуметтік педагог – басқалармен салыстырғанда біздің ел үшін жаңа мамандық. “Әлеуметтік педагог – делдал, жеке тұлға, отбасы және қоршаған орта арасындағы, осы ортаның педагогикалық тұрғыдан мақсатқа сай қайта құрылуына ықпал ететін байланыстырушы буын”. Әлеуметтік педагогтың қызметі балалардың дамуы мен оны қорғауды қамтамасыз ету үшін заңына негізделген.

Әлеуметтік педагогтың кәсіби қызметіндегі басты мақсаты – адамның, жеке тұлғаның, отбасының әлеуметтік құқықтары мен мүдделерін қорғау. Өзінің кәсіби қызметінде әлеуметтік жұмыс маманы қолданыстағы Қазақстан Республикасының білім туралы заңы, әлеуметтік қолдау мен азаматтардың денсаулығын сақтау, білім және ғылым министрлігінің бұйрығын, денсаулық сақтау министрлігінің, Қазақстан Республикасының еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігінің заңдарын басшылыққа алады.

Әлеуметтік жұмыс жүйесі адамның, отбасының, қиын өмірлік жағдайдағы адамдар тобын адамгершілік және құқықтық қолдау, кеңес беру және қызметтер көрсету арқылы адамның әлеуметтік қорғалуына қоғамның және мемлекеттің нақты мүмкіндіктерін көрсететін іс-әрекеті ретінде қызмет ету болып табылады. Шетел зерттеулеріне сүйенсек, «Әлеуметтік жұмыс энциклопедиясында» әлеуметтік жұмыстың мақсаты – адам өмірінің сапасын жақсарту үшін жеке адамдар мен қоғам арасындағы өзара әрекеттесу. Ал, дәрігер Баркердің (АҚШ) әлеуметтік жұмыс сөздігінде: «Әлеуметтік жұмыс – бұл мүмкіндігі шектеулі жандарға, топтарға немесе қоғамдастықтарға көмектесудің, әлеуметтік мақсаттарда жұмыс істей білу қабілетін нығайтудың немесе қалпына келтірудің және осы мақсаттарға қол жеткізу үшін қолайлы әлеуметтік жағдайларды жасаудың кәсіби қызметі» делінген. Американдық зерттеушілер М.Саппе и К.Уэллс: «Әлеуметтік жұмыс – адамдар арасындағы және адамдар арасындағы қарым-қатынастармен айналысатын, адамдардың өмірлік функцияларын орындауға қабілетті, ұмтылыстар мен құндылықтарды іске асыруға, қиындықтарды жеңілдетуге, ыңғайсыздық пен стресті жеңуге көмектесу» – деген анықтаманы береді. 90-жылдардың басындағы басылымдарда ғалымдардың еңбектерінде әлеуметтік жұмыс (И.А. Зимняя, В.А. Луков, В.Иванников және басқалар) жеке тұлғаларға, топтарға немесе қауымдастықтарға олардың әлеуметтік жұмыс істеу қабілетін нығайтуға немесе қалпына келтіруге және осы мақсатты жүзеге асыруға мүмкіндік беретін әлеуметтік жағдайларды жасауға көмектесудегі кәсіби қызмет ретінде қарастырылады. Осы анықтамаларды қарай отырып, әлеуметтік педагог мамандығының иесі гуманист, биік рухани және жоғарғы деңгейдегі мәдениетті педагог, психолог, баланың дамуына байланысты, оны қорғауға өзінің белсенді рөл атқаратынын түсіне алуы, тұрақты адамгершілік қағидасы, ұстанымы бар маман екенін түсінеміз. Белгілі бір нәтижеге жету үшін әлеуметтік педагогикалық жұмысты жоспарлауды, білім мен іскерлікті орынды пайдалана алу.

Әлеуметтік педагогтың отбасымен жұмысты келесі қағидаларды еске ала отырып жұмыс жасауы керек: гуманистік; жеке-тұлғалық-қызметтілік; өмір сүру мен тәрбиенің тұтастығы қағидасы; дамушы оқыту қағидасы; балаға, отбасыға деген сабырлылық, құрмет және талап қоюшылықтың үйлесімі қағидасы; социумның дамуы мен жұмыс істеуінің жаңа тенденцияларын есепке алу, жеке тұлғаның, отбасының, қоғамның өзара әрекетіндегі жол берілетін және мақсатқа сай делдалдылықты қамтамасыз ету қағидасы; мейірбандық қағидасы— бұларды жүзеге асыру оның әлеуметтік педагог қызметінің жоғары нәтижелілігінің маңызды шарты болып табылады.

Әлеуметтік педагогтың ата-аналармен жүргізілетін жұмысы маңызды болып саналады. Себебі отбасы баланың дамуы мен жеке өмір сүру ортасы.

Әлеуметтік педагог келесі практикалық дағдыларды игеру қажет:

- Мүмкіндігі шектеулі балалармен және олардың отбасымен араласу.
- Мәселені анықтап, шешу мақсатында отбасымен жұмыс жасау.
- Оналту орталығында басқа да мамандармен жақсы қарым-қатынас орнату.
- Балаларды және олардың отбасын әлеуметтік қорғау мен қолдау үшін тиісті нормативті құжаттарды пайдалану.
- Есеп, хаттама, өтініш жазу, балалардың құжаттарын толтыру.
- Отбасының жақсы жаққа өзгеруіне қатысты жұмыс жасау дағдыларын игеру.
- Ата-аналарға кеңес беру үшін дұрыс ақпараттарды пайдалану.
- Мекеме мен мамандар арасындағы жұмысты үйлестіруші.
- Балалар мен ата-ананың ойын ескеріп, жеке жұмыс жоспарына енгізу.
- Балалармен араласу және тікелей жұмыс жасай алу.
- Қызмет көрсетуде түрлі әдістер қолдану.
- Топтық жұмыс жасау.
- Балаларға және олардың отбасына әлеуметтік және қаржылай көмек алуына мүмкіндіктер туғызу.

Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығына келуші балалар мен отбасыларына мынадай бағытта қызмет көрсетілді:

- зерттеу;
- кеңес беру;
- ата-аналарға арналған ақпараттық бұрышты жаңарту;
- балалардың бос уақытын және мерекелік күндерді атап өту жұмыстарына қатысу.

Жұмыс бағыттары әлеуметтік педагогтың мынадай біліктілігі негізінде жүргізілді:

- Тығыз қарым-қатынас жасау.
- Басқаларды жұмысқа тарту.
- Мүмкіндік туғызу.
- Бағалау.
- Жоспарлау.
- Көмек пен қызмет көрсету.
- Құжаттама жүргізу.

Жаңадан келген балалардың ата-аналарымен келісім шартқа тұрып, балаға жеке дамыту бағдарламасы құрылды. Орталықтың эксперименталды күндізгі келу тобындағы балаларға топтық сабақтар жүргізілді. Сабақтар балалардың әлеуметтенуіне бағытталған. Балалармен өткізілген топтық сабақтар мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтендіруге бағытталған болғандықтан жұмыс нәтижесінде балалардың әлеуметке бейімделу дәрежесінің артқандығын байқаймыз. Балалар қарапайым күнделікті өмірде көмегін тигізетін негізгі дағдыларды үйреніп, қолдануды үйренді. Атап айтқанда, балалар көшеде жүру ережелерін, кітапхана, дәріхана, дүкен, емхана, асхана және т.б. сынды қоғамдық орындардың қызметін үйренді. Балалар өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын үйренді. Бұл олардың бейімделу үдерісіне жағымды әсер ететіні сөзсіз.

Орталыққа келуші ата-аналарға әлеуметтік қолдау кеңесі берілді. Мүмкіндіктері шектеулі баласы бар отбасыларының мүшелерінің қалыпты отбасыларға қарағанда толғандыратын сұрақтары мен қиындықтарға байланысты мамандардан кеңеске деген қажеттіліктері басым. Ата-аналарды көбіне мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған мемлекет тарапынан болатын қолдау түрлері туралы ақпарат, мүмкіндіктері шектеулі баланы үй жағдайында дұрыс дамыту мәселелері, отбасындағы кризистік және материалдық мәселелердің шешімдері қызықтырады. Ал кейде ата-аналар өздеріне психологиялық қолдауды қажет етеді. Мұндай жағдайларда ата-анаға көңіл бөліп, оларды толғандыратын мәселелері мен олардың ой пікірлерін тыңдап, бағыт-бағдар сілтеудің өзі өз-өзіне деген сенімділігін арттырып, күш-қуат бергендей болатыны сөзсіз.

Мүмкіндіктері шектеулі балалардың ата-аналары көп жағдайда баланы дамытуға, оған қолдау көрсетуге бағытталған қызмет түрлерінен және мемлекет тарапынан берілетін әлеуметтік қолдау түрлерінен, оларға қол жеткізу мүмкіндіктері туралы хабарсыз болады. Сондықтан ата-аналармен жүргізілетін ақпараттандыру жұмысы маңызды болып табылады.

Ата-аналардың қажеттіліктерін анықтау барысында сауалнама жүргізілді. Сауалнама орталыққа келуші отбасылардан алынды. Ол бойынша 30% түзете-дамыту жұмыстарын балалармен үй жағдайында қалай жұмыс жасау керегін, 23% балалардың тіл дамыту-түзету жұмыстары жайында, 20% балалардың әлеуметтік құқықтары мен мүдделерін қорғау жайлы, 17% спастикалық диплегияға арналған емдік жаттығулар жайлы кеңес беруін сұрады. Ата-аналардың сұраныстарын ескере отырып тақырыптық жоспар құрылып, орталықтың мұғалімдерімен бірге ата-аналар мектебіне тақырыптар таңдалынды. Сол тақырыптар бойынша жыл бойында ата-аналарға орталықтың мұғалімдері дәріс оқып, кеңестерін берді. Ата-аналар мектебі – бұл ата-аналарға арналған дәрістік, семинарлық және басқа оқыту-үйрету, кеңес беру тәсілдерінің жиынтығы. Мұнда тек әлеуметтік педагог өзі ғана дәріс оқып қана қоймай орталықтың мамандарын қатыстырып, ата-аналар мен мұғалім арасындағы қарым-қатынас нығайту. Тақырыптық жоспар ата-аналардың білгісі келетін сұрақтары бойынша және қосымша ақпараттар негізінде жасалынды. Мұнда тек орталықтың мамандары ғана емес, өз тәжірибесімен, білімімен бөліскісі келетін ата-аналар да дәріс оқыды.

Бұдан басқа, кеңес берудің міндеті келесі мүмкін нәтижелерге қол жеткізу:

- түсінікті жетілдіру (жағдай, мәселелер, өзін-өзі және т.б.);
- эмоционалды жағдайды өзгерту (эмоционалдық шиеленісті төмендету, өз сезімдерін зерттеу және т.б.);
- шешім қабылдау мүмкіндігі;
- шешімді жүзеге асыру мүмкіндігі;
- олардың өз ойларын, сезімдерін және шешімдерін растау;
- қолдау алу;
- қолданыстағы дағдылар мен қабілеттерді дамыту;

- басқа да ақпарат алу.

Сонымен қатар, ата-аналарға мүмкіндіктері шектеулі балаға өмірлік тәжірибелік дағдыларды қалыптастыру, оны тәуелсіз өмір сүрудің барынша мүмкін деңгейіне дайындау, балаға жақын және айналадағы адамдардан күтім деңгейін төмендету үшін қажетті жағдайлар жасау туралы кеңес беру маңызды.

Осы түрдегі кеңес берулер:

- отбасындағы қарапайым шаруашылық істерде тәуелсіздік,
- отбасына үй тазалау, тамақ сатып алуға көмек көрсету,
- айналаны бағдарлай алуы,
- бос уақытты ұйымдастыруға,
- ересектер болмаған кезде өз-өзіне қызмет жасау мүмкіндігі,
- коммуникативтік дағдылар.

Кеңес беру балаларды әлеуметтік қорғау саласында заңнама негізінде ақпараттандыруға және оқытуға бағытталуы тиіс, практикалық өмірдегі нормативтік актілердің негізгі ережелерін іске асыру тетіктерін түсіндіруге, құжаттарды жазуға көмек көрсету.

Ата-аналар үшін бірнеше практикалық кеңестерді ұсынамыз:

- кез келген жастағы бала әрекет етуге ыңғайландыру керек;
- баланы бірте-бірте үйрету қажет: қызық емес немесе наразылық білдіре бастағаннан кейін сабақты дереу тоқтатыңыз;
- баламен күресуге болмайды – сіз жеңілесіз, тоқтаған дұрыс болады;
- баланың тырысқанын байқап, көңіл-күйін көтеріңіз, мақтаңыз, күлімдеңіз;
- кез-келген әрекетті ынталандырып, баланы немқұрайлық пен қателіктері үшін сынға алмаңыз;
- олардың әрекеттері баяу, қиын, кейде бала оларды орындауға қабілетті емес;
- ең маңыздысы баланың болашағына алаңдамау керек, бірақ қазір оған көмектесу үшін барлық күш-жігеріңізді салыңыз;
- сіз табандылықпен әрекет жасасаңыз, күн сайын өзіңіздің балаңызға өз мәселелерін шешуге көмектесесіз.

Баланың отбасының мұқтаждығына байланысты түрлі құқықтық аспектілер бойынша кеңестер, соның ішінде, азаматтық, қылмыстық, экономикалық құқық. Қажет болған жағдайда баланың қолданыстағы заңнамаға қайшы келмейтін сот және басқа да шаралар арқылы заңды құқықтарын қалпына келтіруге көмек көрсетіледі.

Сонымен қатар қайырымдылық іс-шаралары мерекелерде балаларға сыйлық алу мақсатында бірнеше мекемелерге хат жазылып, көмек сұралады. Алынған көмек заттай немесе қаржылай болуы мүмкін. Балалардың, ата-аналардың уақытын тиімді, көңілді өткізу мақсатында бірнеше мерекелік жиындар, іс-шаралар өткізілді. Эксперименталды күндізгі әр келуші топта ата-аналар комитеті тағайындалған. Түрлі іс-шаралар өткізуде ата-аналар да белсене араласады.

Қорыта айтқанда, негізгі әлеуметтік-педагогикалық жұмыс мынадай үш бағытта жүзеге асты: мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс, ата-аналармен жұмыс және әлеуметтік ортамен жұмыс. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау жұмыстары келесі бағыттарда жүргізілді: отбасын әлеуметтік зерттеу, келісім шартқа отыру, оңалту орталық және ондағы көрсетілетін қызмет түрлері туралы түсініктеме беру, ата-аналарға кеңес беру, ата-аналармен топтық жұмыстар, балалармен топтық жұмыстар, әр түрлі әлеуметтенуге маңызы бар іс-шаралар ұйымдастыру және т.б.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Елбасы Н.Ә. Назарбаев. «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, Бір мүдде, Бір болашақ» атты Жолдауы.

2 «Әлеуметтік педагогтар мен әлеуметтік қызметкерлерге білім берудің теориясы мен тәжірибесі». Мақала М.Т. Бердишаева. – ТарМемПИ Хабаршысы, 2013 ж.

3 Кротова Н.А. Методическая разработка: «Работа с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья». Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» с. Старый Буян 2017.

4 Нет «необучаемых детей». Книга о раннем вмешательстве / под ред. Е.В. Кожевниковой, Е.В. Ключковой. – СПб., 2007.

5 Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы №345 Заңы «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы».

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК 376.072
МРНТИ 14.29.01

Г.Ә. Абаева¹, Ж.Ж. Нурсеитова²

¹п.ғ.к., доцент, ҚазҰҚызПУ, email: abaeva70@bk.ru
Алматы, Қазақстан

²Абай атындағы ҚазҰПУ-ң «Дефектология» мамандығының
1-курс докторанты, email: jan85nur@mail.ru
Алматы, Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА КЕЗДЕСЕТІН ДИСЛЕКСИЯНЫҢ ТҮРЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада арнайы педагогикасының негізгі теориялық сұрақтарының бірі дислексия тақырыбы ашылған. Авторлардың әртүрлі бағыттағы зерттеулері талданған. Дислексияның пайда болуы қарастырылған. Көптеген жылдан бері осы мәселе бойынша түрлі авторлар өз еңбектерінде дислексияның түрлерін, топтастырылуын ұсынған. Оның негізінде әр түрлі көрсеткіштер алынған: пайда болуы, оқу дағдысының бұзылу деңгейі, оқу актісіне қатысатын анализаторлардың қызметінің бұзылуы, психикалық функциялардың бұзылуы. Оқу дағдысының бұзылысы әртүрлі және күрделі патогенезі бар жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы болып табылады.

Дислексияның түрлері және сипаттамасы ашылған. Оқу бұзылысының түрлеріне сәйкес қателер сараланған.

Түйін сөздер: дислексия, оқудың бұзылысы, алексия, акустикалық дислексия, оптикалық дислексия, семантикалық дислексия, фонематикалық дислексия.

Абаева Г.А.¹, Нурсеитова Ж.Ж.²

¹к.п.н., доцент, КазНПУ им. Абая, email: abaeva70@bk.ru
Алматы, Казахстан

²докторант 1 курса по специальности «Дефектология»,
email: jan85nur@mail.ru, КазНПУ им. Абая,
Алматы, Казахстан

ВИДЫ ДИСЛЕКСИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

В этой статье раскрыта тематика основных теоретических вопросов специальной педагогики в рамках дислексии. Анализируется многообразие исследовательских подходов различных авторов. Рассматривается история дислексии. За годы изучения данной проблемы разными авторами были выделены виды дислексии, классификации. В основе её лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения, нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения, нарушение тех или иных психических функций, учет операций процесса чтения. Нарушения письменной речи у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез.

Раскрыты виды и характеристики дислексии. Анализируется характеристика специфических ошибок при чтении.

Ключевые слова: дислексия, нарушение чтения, алексия, акустическая дислексия, оптическая дислексия, семантическая дислексия, фонематическая дислексия.

G.A. Abaeva¹, Zh.Zh. Nurseitova²

¹c.p.s., assistant professor, Abai KazNPU, email: abaeva70@bk.ru
Almaty, Kazakhstan

²Doctoral student of the 1st course in the specialty "Defectology",
Abai KazNPU, email: jan85nur@mail.ru
Almaty, Kazakhstan

TYPES OF DYSLEXIA OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

This article covers the topics of the main theoretical issues of special education in the framework of dyslexia. The diversity of research approaches of various authors is analyzed. The history of dyslexia is considered.

Over the years of studying this problem, different authors have identified types of dyslexia, classification. It is based on various criteria: manifestations, the degree of severity of reading disorders, violations of the analyzers involved in the act of reading, violation of certain mental functions, accounting for the operations of the reading process. Writing disorders in children are a common speech disorder with a diverse and complex pathogenesis.

The types and characteristics of dyslexia are revealed. The characteristic of specific errors in reading is analyzed.

Keywords: dyslexia, reading disorder, alexia, acoustic dyslexia, optical dyslexia, semantic dyslexia, phonemic dyslexia.

Дислексия бүгінгі таңға дейін арнайы педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі болып отыр. Дислексия – тұрақты сипаттағы қайталанатын қателермен белгіленетін және жоғарғы психикалық функциялардың қалыптаспағандығымен (бұзылысымен) шартталған, оқу үрдісінің жартылай спецификалық бұзылысы.

Қазіргі кездегі оқудың бұзылысын атауға келесі терминдер қолданылады: «алексия» – оқудың мүлдем болмауы және «дислексия», «дамудың дислексиясы», «эволюциялық дислексия» – оқуды менгеру үрдісінің жартылай бұзылысы белгіленеді.

Көптеген авторлар дислексияны түрлі салаларда қарастырған: психологиялық-педагогикалық (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, А.Г. Иншакова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова), клиникалық-психологиялық (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин және т.б.) [1, 6-17], нейропсихологиялық (Т.В. Ахутина, Э.Г. Симерницкая және т.б.) психолингвистикалық (Р.И. Лалаева), психофизиологиялық (О.В. Левашов, Р.А. Aaron) [2, 2-3].

XIX-ғасырдың басында жазу тілінің бұзылуына әр түрлі көз қарастар пайда болды. Осы кезеңде оқу мен жазудың бұзылыстары жазбаша сөйлеу тілінің ортақ бұзылысы ретінде қарастырылды. XIX-ғ. аяғы мен XX-ғ. басында әдебиеттерде оқу мен жазудың бұзылысы ортақ ақыл ойының әлсіздігінен басталып, тек ақыл ойы кем балаларда ғана кездеседі деген ой кең тарады (Ф.Бахман, Г.Вольф, Б.Энглер).

1896 жылы Morgan мен Kert өз баяндамаларында оқу бұзылысын зияты қалыпты он төрт жастағы баланың жағдайында жүргізілген зерттеудің негізінде сипаттаған. Бұл бұзылысты «орфографиялық дұрыс және қатесіз байланыстырып оқи алмаушылықтан» деп анықтады [3, 8].

1900 және 1907 жж. Д.Гиншельвуд зияты қалыптағы балалардың оқу және жазу бұзылыстарын «алексия» және «аграфия» деген терминдермен белгілеп, олардың күрделі және жеңіл деңгейлерін анықтаған.

Оқу күрделі психофизиологиялық үрдіс, оған түрлі анализаторлар қатысады: көру, сөйлеу қимыл-қозғалысты, сөйлеу-есту. Оның негізінде «анализаторлар әсерінің күрделі механизмдері және басқа екі сигналды жүйелердің уақытша байланысы» жатыр. Оқу өзінің психофизикалық механизмдері бойынша ауызша сөйлеу тіліне қарағанда күрделі үрдіс болып табылады, онымен бірге ол жазбаша және ауызша сөйлеу тілінен бөлек қарастырылмайды.

Оқу үрдісі көріп қабылдаудан, әріпті ажырату және танудан басталады. Одан кейін әріпті сәйкес дыбыстармен сәйкестендіру жүреді және сөздің дыбыс айту бейнесінің айтылуы, оның оқылуы

жүзеге асырылады. Соңында сөздің дыбыстық түрін оның мағынасымен сәйкестендіру салдарынан оқығанды түсіну жүзеге асырылады. Сонымен, бұл үрдісте шартты түрде екі жақты бөлуге болады: техникалық (жазылған сөздің көру бейнесін оның айтылуымен сәйкестендіру) және мағыналық – оқудың негізгі мақсаты болып табылады. Олардың арасында тығыз байланыс бар. Оқығанды түсіну қабылдау сипатымен анықталады.

Кез келген дағды сияқты оқу өзінің қалыптасу үрдісінде сапалы өзінше түрліше кадамдар, кезеңдер қатарынан өтеді. Олардың әр қайсысы алдыңғысымен және келесісімен байланысты, ақырындап бір сападан келесіге көшеді. Оқу дағдысының қалыптасуы ұзақ және мақсатты бағытталған үрдісінде іске асырылады.

Дислексияны жіктеу негізіне авторлар әр түрлі критерийлерді алады: оқудың бұзылу деңгейі, байқалуы (Р.Беккер); оқу актісіне қатысты анализаторлардың бұзылуы (О.А. Токарева); кейбір психикалық функциялардың бұзылуы (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина), оқу үрдісінің операцияларын ескеру (Р.И. Лалаева) [4, 5].

О.А. Токарева оқудың бұзылысын анализаторларының (есту, көру және қимыл-қозғалыстары) бірінші бұзылысына тәуелді топтастырады. Осыған байланысты дислексияның акустикалық, оптикалық және моторлы түрін бөледі. Автордың ойы бойынша дислексияның көп тараған түрі акустикалық бұзылыстарымен байланысты, бұндай жағдайда естіп қабылдауының дифференциациясының нашарлығы, дыбыстық талдауының дамымауы байқалады. Балалар қиындықпен әріптерді буындарға, сөздерге біріктіре алады, өйткені әріптер фонема белгісі сияқты қабылданбайды; артикуляция және дыбысталуы бойынша ұқсас дыбыстарды алмастырады (ызың және ысқырық, ұяң және қатаң т.б.).

Акустикалық бұзылыстар ауызша сөйлеу тілі бұзылыстарында да (дизартрия, дислалия) сөйлеу тілінің дамуының тежелуінде де байқалады. Сонымен, сөйлеу тіл дамуының тұтас үрдісі тығыз байланысты жақтары ретінде қарастырылатын, ауызша және жазбаша сөйлеу тілінің дамуының арасындағы байланыс бақыланады.

Нақты акустикалық қабылдау ауызша және жазбаша сөйлеу тілі қалыптасуының қажетті шарты болып табылады. Бірақ, жазбаша сөйлеу тілін меңгеру шарты тілдік жалпылаудың, ең бірінші фонематикалық, жоғарғы символды қызметтердің болуын талап етеді. Оқудың қалыптасуының қажетті бір алғы шарты мағыналы ажыратылатын дыбыстардың белгілерін ерекше жалпылау ретінде, дыбысталған көптіктен фонеманы бөліп алу біліктілігі, оны белгілі бір белгімен сәйкестендіру яғни, әріппен фонеманы ажыратуды және фонематикалық талдауды іске асыру. Фонема және фонематикалық талдаудың қалыптасуы – тілдік жалпылау дамуының үрдісі. Бұлардың бұзылысы дыбыстық сөйлеу тілін есту қабылдауы қалыптағы балаларда да байқалуы мүмкін. Сөйлеу тіл анализаторларының қалыптасуы басқа анализаторлармен тығыз өзара әрекеттесуі, іс-әрекет үрдісі кезінде бірінің екіншісіне ықпалының үнемі іске асырылуы нәтижесінде жүреді. Сонымен, дыбыстарды ажырату және сөздің дыбыстық талдануында бір уақытта сөйлеу есту және сөйлеу қимыл-қозғалыс анализаторлары қатысады. Осыған байланысты сөйлеу-есту анализаторының іс-әрекетінің бұзылысымен шартталған акустикалық дислексия дәйектеленбеген болып табылады.

Акустикалық дислексия кезінде көру қабылдауының және елестетуінің тұрақсыздығы байқалады. Жеке әріптер қиын меңгеріледі, оның көру бейнесі мен дыбысталуы арасындағы байланыс орнатылмайды, әріптің нақты көру бейнесі жоқ, сондықтан бір әріп түрліше қабылданады. Көбіне жазылуы бойынша ұқсас әріптерді алмастыру байқалады, оқу кезіндегі сөзді көріп тануы бұзылады (вербальды дислексия).

О.А. Токарева бойынша моторлы дислексия кезінде, оқу кезіндегі көз қимылының қиындығы байқалады. Оқу актісі көру, есту және қимыл-қозғалыс анализаторларының координацияланған, өзара байланысты жұмысымен шартталған. Бұл анализаторлардың координациясының бұзылысы оқудағы түрлі бұзылыстарын тудырады. Көру аймағының қысқаруы, сөйлем жолағын жоғалту немесе жолақтағы жеке сөздерді жоғалту, сөйлеу қимыл-қозғалыс дыбыс айтуының бұзылысы белгіленеді (балалар оқу үрдісі кезінде паралич және парездердің жоқтығында керекті артикуляторлы қимыл-қозғалысты координациялы айта алмайды). Керекті сөйлеу тіл қимылдарын еске түсіру мүмкіндігінің жоқтығы байқалады. Оқу кезіндегі көз қимылының бұзылысы дислексиясы бар балалардың бәрінде байқалады. Әсіресе оптикалық дислексияда көз қимылының өзгерісі болады. Соңғы уақытта психофизиологиялық зерттеулер қатарында белгіленгендей, қозғалмайтын көз күрделі құрылымдағы бейнені мүлдем қабылдай алмайды. Кез келген күрделі қабылдау оның белсенді іздеу қимылы көмегімен іске асырылады, ақырындап олардың мөлшері қысқарады. Бұл фактілер моторлы

дислексияның өз беттілік түрі екендігін дәлелдейді. Енді бір жағдайда көз қимылының бұзылысы көру қабылдауының бұзылысымен бірге жүреді және оптикалық дислексияны шарттайды, басқа жағдайларда олар себеп емес, оқудың қиындығы салдары болып табылады.

М.Е. Хватцев бұзылған механизмдер бойынша фонематикалық, оптикалық, оптикалық-кеңістіктік, семантикалық және мнестикалық дислексияны бөледі. Оның ойынша балаларда дислексияның фонематикалық және оптикалық түрлері байқалады. Басқа түрлері бас миының органикалық бұзылысы салдарынан болған афазия кезінде белгіленеді [5, 6].

Фонематикалық дислексия кезінде балалар екі – төрт жыл бойы дұрыс оқуды үйрене алмайды. Біреулері жеке әріптерді үлкен қиындықпен меңгереді және оларды буын, сөздерге қоса алмайды. Басқалары әріптерді қиындықсыз меңгереді, бірақ буын, сөзді оқу үрдісі кезінде көптеген қателер жібереді, өйткені оларға әріп графема болып табылмайды (графикалық белгімен жалпыланған). Бұл автордың көз-қарасы бойынша фонематикалық естудің нашарлығымен негізделеді.

Бұл балалардың сөйлеу тіл дыбыстары туралы түсініктері нақты емес, тұрақсыз, олар оппозициялық, дыбысталуы бойынша ұқсас фонемаларды ажыратулары қиын болып келеді. Сөздерді оқу үрдісі кезінде дыбыстарды аналогия бойынша жатталған буын және сөзге сәйкестендіруде, буындарды таңдауда қиналады.

Оптикалық дислексияда әріптер белгілі фонеманың жалпылама белгісі ретінде саналмайтынымен белгіленеді. Сонымен, фонема мен графеманың байланысы туралы түсініктердің қалыптасуының бұзылысы, фонематикалық және оптикалық дислексияда да белгіленеді.

Оптикалық дислексиясы бар балаларда сөйлеу тілінен тыс кезде де көру қабылдауының бұзылысы байқалады. Олардың кейбіреулері таныс түрлерді, ұқсас заттарды қиындықпен ажыратады, суретті нашар салады.

Жарты шар бұзылысы кезінде сөздің сол жақ бөлігін оқуда қиындық туғызады (Қанат– Жанат), керісінше оқу, сөз оңнан солға қарай оқылады, оқу кезінде әріпті және сөздің орнын ауыстыру белгіленеді. М.Е. Хватцевтің классификациясында оқу үрдісінің барлық операциялары ескерілмейді. Баладағы айтылған дислексияның түрі оқудың бұзылысының барлық жағдайын қамтымайды.

Р.И. Лалаева оқу үрдісі бұзылған операцияларын ескере отырып дислексияның келесі түрлерін бөледі: фонематикалық, семантикалық, мнестикалық, оптикалық, тактильді.

Фонематикалық дислексия фонематикалық жүйе қызметінің жетілмегендігімен байланысты, яғни тілдік фонем жүйесі, онда әр бірлік мағыналы ажыратылмалы белгілердің белгілі бір жиынтығымен сипатталады [6, 7]. Әр фонема кез-келген басқадан бір мағыналы (немесе бірнеше) ажыратылмалы белгімен ерекшеленеді. Бұндай жағдайда фонема бірнеше мағыналы ажыратылмалы белгілермен ерекшеленгенде өз ара ұқсас алыс дыбыстар туралы айтылады. Мысалы, **к** және **з** дыбыстары бір қатар белгілері бойынша ерекшеленеді: әдісі, жасалу орны, дауыс пердесінің қатысуымен. Егер фонемалар бір мағыналы ажыратылмалы белгісімен ерекшелінсе, онда олар жақын, оппозициялық болып табылады. Мысалы, **с** және **з** дыбыстары бір белгілері арқылы ерекшеленеді (**с**-ысқырық, **з**-ызың). Сөйлеу тілінде оппозициялық фонема топтары бөлінеді (ұяң, қатаң және ысқырық, ызың т.б.).

Сөздерде семантика, мағынамен байланысты, белгілі бір кезектілікте бірінің артынан бірі жүретін, сөздерде шартты түрде фонема сәйкестіктерін бөлуге болады. Сөзде бір фонеманың өзгеруі қаз-қас немесе кезектілігінің маса-сама өзгеруі мағынаның өзгерісіне немесе оның бұзылысына алып келеді.

Семантикалық дислексия оқылған сөздерді, сөйлемді, мәтінді техникалық дұрыс оқыған жағдайда оқығанын түсінуінің бұзылуымен сипатталады, яғни оқу үрдісінде сөздер, сөйлем, мәтін бұзылысқа ұшырамайды. Бұндай бұзылыстар буындық оқуда белгіленеді. Сөзді буындап оқығаннан кейін балалар сәйкес суретті көрсете алмайды, жақсы таныс сөздің мағынасымен байланысты сұраққа жауап бере алмайды. Оқылған сөйлемдерді түсінудің бұзылысы синтетикалық оқу кезінде байқалуы мүмкін, яғни сөзді тұтас оқуы кезінде.

Оқығанды түсінудің бұзылысы екі фактормен шартталған: дыбыстық-буындық синтездің қиындығы және сөйлем ішіндегі синтаксистік байланыстар туралы түсініктердің дифференциациясының жоқтығымен.

Оқу үрдісі кезіндегі сөзді буындарға бөлу – оқығанды түсінбеудің бірден-бір себебі. Фонематикалық және буындық синтездің бұзылысы салдарынан балалар буындық оқу үрдісінде, егер олар бөлшектерге бөлінген болса, сөзді танымайды, кезекпен айтылған буындарды бір мағыналы тұтасқа біріктіре алмайды. Олар оқығанды түсінбей механикалық түрде оқиды. Балаларда синтездеу, буынға бөлінген ауызша сөйлеу тілін ойша қалыпқа келтіру қабілеттері жеткіліксіз қалыптасқан болады.

Семантикалық дислексиясы бар балалар келесі тапсырмаларды орындауда қиындық көреді: а) қысқа кідіріспен оқшауланған кезекпен берілген дыбыстарды біріктіріп сөз айтуда (қ, а, л, а); б) буындап берілген сөз және сөйлемді айтуда (ба-ла та-мақ іш-ті).

Оқылған сөйлемді түсінудің бұзылысы сөйлемде сөздердің синтаксистік байланысы туралы түсініктерінің қалыптаспағандығымен шартталған. Онымен бірге оқу үрдісі кезінде сөйлемдегі басқа сөздермен байланыссыз, сөздер оқшауланған түрде қабылданады.

Аграмматикалық дислексия сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының, морфологиялық және синтаксистік жалпылауының дамымауымен белгіленеді. Дислексияның бұл түрінде көбіне жалғауларды, уақыттық түрлерді дұрыс қолданбауы байқалады.

Аграмматикалық дислексия көбіне оқу дағдысының қалыптасуының синтетикалық қадамында түрлі патогенездегі сөйлеу тілі жүйелі дамымаған балаларда байқалады.

Мнестикалық дислексия барлық әріптерді менгерудің қиындығымен, олардың ажыратылмаған алмастыруларымен сипатталады. Ол дыбыс және әріптің және сөйлеу тіл есте сақтауының бұзылысының арасындағы байланысын орнату үрдісінің бұзылысымен шартталған. Балалардың есте сақтау қабілетінің қысқа мерзімді болуынан және бұзылу салдары да әсер етеді [8]. Балалар белгілі бір кезектілікте 3-5 дыбысты немесе сөздің қатарын айта алмайды, санын азайтады, дыбыстарды, сөздерді тастап кетеді. Дыбыстық-әріптік белгіленуін менгеру кезінде, әсіресе әріпті айқын көру бейнесі мен есту айтуының бейнесінің арасындағы бірлестіктің бұзылысы айқын байқалады.

Оптикалық дислексия – графикалық ұқсас әріптер мен олардың өзара алмасуымен және оларды менгерудің қиындығымен белгіленеді.

Қосымша элементпен ерекшеленетін (л-д, з-в) сияқты, сондай ақ бірдей элементтен тұратын, бірақ кеңістікте түрліше орналасқан (т-г, ь-р, н-п-и) әріптер шатастырылады және өзара алмастырылады. Берілген дислексия түрлері көріп қабылдаудың бөліктенуімен, ұқсас түрлер туралы түсініктердің ажыратылмағандығымен, оптико-кеңістіктік қабылдау және оптикалық-кеңістіктік түсініктің дамымауымен, сонымен бірге көру гнозисі мен көру талдау мен синтездің бұзылысымен байланысты.

Сөзсіз деңгейде оптикалық-кеңістіктік гнозис пен праксистің кейбір бұзылыстары бақыланады. Сонымен, таныс және түрі бойынша жай заттарды үлгі немесе есте сақтау арқылы суреттеп салу дұрыс орындалады, ал күрделі заттарды қарап суреттеуі нақты белгіленбейді, есте сақтау бойынша көбірек қате жіберіледі.

Сурет салу үрдісі кезінде фигура конфигурациясы жеңілдетіледі, элемент саны азаяды, үлгімен салыстырғанда сызық бойы дұрыс орналаспайды.

Оқушылар дұрыс емес әріпті дұрыстан ажырата алмайды, таныс әріпті қиындықпен, қатемен құрайды, әріпке жетіспейтін бөлікті қосуды және бір әріптен екінші әріпті құрауды орындай алмайды (мысалы, Р әріпінен В-ны, П-дан Н-ны жасай алмайды). Бұндай тапсырмаларды орындау белгілі бір элементтен тұратын, бір-біріне қатысты түрлі орналасқан ұқсас оптикалық бейнелердің айырмашылығын анықтауды, талдауды, бейнені немесе әріпті тұтас ретінде елестетуді талап етеді.

Оптикалық дислексиясы бар кейбір балаларға әріп күрделі оптикалық құрылым болып табылады, оны құрайтын элементтерін талдау балалар үшін қиындау болады. Графикалық ұқсас әріптердің оптикалық талдауы туралы түсініктің қалыптаспауына байланысты олар нақты емес және ажыратылмаған болып келеді. Олардың сөйлеу тілінің құрылуында, кеңістіктік сәйкестіктерді анықтауда қиындықтары белгіленеді. Күрделі жағдайында дене схемасы бұзылады.

Литеральды оптикалық дислексия кезінде әріпті оқшауланған тану және ажыратуда бұзылыстар байқалады. Вербальды дислексияда сөзді оқу кезінде бұзылыстар пайда болады.

Бас миының органикалық зақымдалуы кезінде керісінше оқу байқалады.

Тактильді дислексия жанарлары көрмейтін балаларда байқалады. Оның негізінде Брайль әліппесіндегі тактильді қабылданатын әріптерді ажыратудың қиындығы жатыр. Оқу үрдісі кезінде кері орналасқан бірдей сандағы нүктелерден тұратын (е-и, ж-х) жоғары немесе төмен, немесе бір нүктемен ерекшеленетін (а-б, б-л, л-к) тактильді ұқсас әріптерді алмастыру байқалады. Жанары көрмейтін балаларда дене схемасы, уақытты және кеңістікте бағдарлауының бұзылыстары, сөйлеу тілінің дамуының тежелуі белгіленеді. Жанары көрмейтін дислексиясы бар бала сөзді оқуда әр әріпті оқшауланған күйде қабылдайды. Балада әріпті аналитикалық қабылдауы байқалынады. Жоғалған сөз немесе сөйлемді іздеудің салдарынан оқудың жылдамдығы баяу болады. Оқуда инверсия, әріпті тастап кетуі кездеседі. Қабылданған белгіні (нүктені) нақтылау үшін артқа оралу, қол саусақтарының қимылдарының үздігі, секірмелігі, артық және икемсіз қимылдары белгіленеді. Бұндай ерекшеліктер оқу үрдісі негізіндегі қиындықтардың салдары болып табылады.

Туған тілдің қадірі мен қасиетін түсіну туған тілінде жазылған кітап оқудан басталады. Өйткені оқу – ойлау мен ақыл-ой дамуының қайнар көзі. Дени Дидро: «Оқуды тоқтатқан адам, ойлауды тоқтатады», – дейді. Сол себепті де бастауыш сыныптан-ақ негізі қалануы тиіс маңызды міндеттің бірі – оқушылардың дұрыс оқу дағдысын қалыптастыру екендігі баршамызға мәлім.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей.* – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
- 2 Aaron P.A. *Is There a Visual Dyslexia // Annals of Dyslexia.* – 1993. – Vol. 43.
- 3 *Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография / М.Н. Русецкая.* – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 192 с.
- 4 *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие / Р.И. Лалаева.* – Санкт-Петербург: ЛЕНИЗДАТ: Союз, 2002. – 222 с.
- 5 *Логопедия: оқулық / Қ.Қ. Өмірбекова, Г.С. Оразаева, Г.Н. Төлебиева, Г.Б. Ибатова.* – Алматы: Дәуір, 2011. – 648 с.
- 6 Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. *Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция.* – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2004. – 224 с.
- 7 *Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн.* – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: *Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия.* – 304 с.
- 8 Everatt J., Groeger J., Smythe I., Balaam S., Richardson J., & McNamara S. *Dyslexia and deficits in short-term memory: phonological versus sequential explanations. Abstract on 5th BDA International Conference.* York, 2001.

УДК 616.98:578.828
МРНТИ 14.29.01

Д.Қ. Байдосова¹

*¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы білім беру кафедрасының
аға оқытушы, п.ғ.магистрі, dk dina@mail.ru*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ МЕДИЦИНАЛЫҚ ЗЕРТТЕУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балаларды медициналық зерттеудің негізгі әдістері жәйінде, оның теориялық пен тәжірибедегі орны, аруларын жинақтап және оның алдын алудағы жұмыстары туралы айтылады. Ерекше білім беруді қажет ететін баланы зерттеу кешенді және жан-жақты ету керек. Ол барлық патологиялық, белгілерінің талдауын және салыстыруын, сонымен қатар клиникалық зерттеуі мен лабораториялық және инструментальдік әдістерін қолдануды талап етеді. Баланы зерттеу ерекше іс, өйткені әр бір жас кезеңіне әр түрлі нормалары мен неврологиялық статустың ерекшеліктері тән. Сондықтан ауру баланы зерттегенде оның жасын, ағзасының даму деңгейін, ішкі мүшелері мен жүйелерінің жағдайын ескеру керек.

Зерттеуді жүргізуге тиісті жағдай жасалуы қажет.

Түйін сөздер: медициналық, клиникалық зерттеу, сұрау, қарау, лабораториялық, аспаппен зерттеу, бала, ана, тұқым қуалау, патология, алдын алу.

Байдосова Д.Қ.¹

¹магистр п.н., старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, dk dina@mail.ru

ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье рассказывается об основных методах медицинского исследования детей, нуждающихся в особом образовании, его роли в теоретическом и практическом плане, о работе по сбору и профилактике заболеваний. Обследование ребенка с особыми образовательными потребностями

должно быть всесторонним и комплексным. Оно требует детального анализа и сопоставления всех патологических признаков, сочетания клинических приемов обследования с инструментальными и лабораторными методами. Исследование ребенка имеет особенности, так как каждому возрастному периоду свойственны различные нормативы и особенности неврологического статуса. Поэтому при исследовании больного ребенка необходима учитывать возраст обследуемого, степень зрелости организма, состояние внутренних органов и других систем.

Ключевые слова: медицинские, клинические исследования, опрос, осмотр, лабораторные, инструментальные исследования, ребенок, мать, наследование, патология, профилактика.

D.K. Baydosova¹

*¹master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical
University named after Abay, dkdina@mail.ru*

FUNDAMENTALS OF MEDICAL RESEARCH OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article describes the main methods of medical research of children with special educational needs, its role in theoretical and practical terms, the work on the collection and prevention of diseases. The observation of a child with special educational needs should be comprehensive. It requires a detailed analysis and comparison of all pathological signs, a combination of clinical examination techniques with instrumental and laboratory methods. The observation of the child has features, as each age period is characterized by different standards and features of the neurological status. Therefore, in the observation of a sick child, it is necessary to take into account the age of the subject, the degree of maturity of the body, the state of internal organs and other systems.

Keywords: medical, clinical observation, survey, examination, laboratory, instrumental observation, child, mother, inheritance, pathology, prevention.

Зерттеудің клиникалық тексеру әдістеріне біріншіден сұрау, оның ішінде шағымдар мен анамнезді жинау жатады. Сырқатнаманың ғылыми-медициналық және заңды құжат ретіндегі маңызы. Сұрастыру және оның маңызы. Сұрастыру сызбанұсқасы: паспорт мәліметтері, науқастың шағымы, қазіргі дертінің тарихы, науқастың өмірбаяны. Науқастың шағымдары: негізгі және қосымша. Негізгі шағымды нақтылау. Науқастың өмірбаяны, қысқаша жалпы биографиялық мәліметтер, жанұя, еңбек, тұрмыстық анамнез, теріс қылықтар, бұрын ауырған аурулары, аллергиялық анамнез. Тұқым қуалаушылық. Туберкулезбен және венерологиялық аурумен ауыратын науқастармен байланыс.

Жалпы тексеру. Науқастың жалпы жағдайы. Есі (айқын, сопор, ступор, кома, команың түрлері). Науқастың жағдайы (белсенді, пассивті, мәжбүрлі). Дене бітімі. Конституция және конституция (дене бітімі) типтері туралы түсінік.

Тері және сілемейлі қабықтар. Бозғылт. Көкшіл.

Сарғыш. Жер түстес. Пигментация және депигментация. Терінің құрғақтығы мен ылғалдылығы.

Тыртықтар, бөрту, геморрагия. Трофикалық жаралар, жауыржара. Тері тургоры.

Теріасты-май талшығы. Оның дамуы (әлсіз, орташа, тым қатты). Май көп жиналған орындар. Кахексия. Ісінулер мен пастоздық, орналасуы, жайылу (жалпы және жергілікті).

Лимфа түйіндері. Оларды зерттеу әдістері. Көлемін, консистенциясын, ауырғыштығын, жылжымалылығын, өзара және қоршаған тіндермен бітісуін анықтау.

Бұлшықеттер. Олардың даму дәрежесі, тонус, бұлшықет күші. Бұлшықет атрофиясы (жалпы және жергілікті).

Сүйектер: түрі, деформацияның болуы, сипағандағы және жараланғандағы ауырғыштығы. Сүйек сынулары туралы түсінік.

Буындар. Конфигурацияның өзгеруі. Ісіңкілік, қозғалған кездегі ауырғыштығы, сықырлау. Актив және пассив қимылдың көлемі. Антропометриялық өлшеулер. Бой. Салмақ. Өлшеу техникасы.

Дене температурасы.

Пальпация (лат. palpatio «ұстап көру») – ауыз іші тканьдерінің ауыратын-ауырмайтындығын, жұмсақ-қаттылығын, пішінін, қимылдау-қимылдамауын сипалап, ұстап анықтайтын тәсіл. Мысалы: тістің қозғалуын, лимфа бездерін, жараны, жақ сүйек ұяшығының өткір қырларын ұстап байқау.

Перкуссия – (лат. percussio, әріптер. – сокқы), ішкі мүшелердің тұсына кеп ұрғылап, одан шыққан дыбысқа талдау жасап, диагностика мақсатында қолданылатын әдістерді айтады. **Аускультация** (лат. auscultatio – "тыңдаймын") – адамның ішкі мүшелерін тыңдау арқылы ауруды тексеру әдісі.

Бұл әдісті медицинаға бірінші рет француз дәрігері Рене Лаэннек XX ғасырдың бас кезінде енгізген. Өкпені тыңдағанда оның ауруына сәйкес өзгерген дыбысты, шуды естіп, дертін анықтауға болады. Жүрек соғуын тыңдап, оның өзгеруіне қарай жүрек қақпақшаларының ақауын табуға болады. Барлық ішкі мүшелерді Аускультация әдісі арқылы тыңдап, аурудың түрін анықтауға мүмкіндік туған. Әрбір мүшені арнаулы аспаптар - стетоскоп, фонендоскоп арқылы тыңдауға болады.

Науқас баланың шағымдары әр түрлі болуы мүмкін. Балалар бас аурсынуына немесе басқа мүшелерінің аурсынғанына, әлсізденуге, тез шаршап қалуына, ұйқының бұзылуына шағымданады. Жұқпалы аурулары бар балаларда дене қызуы, тырыспалар, терісінде бөртпелер пайда болуы мүмкін. Өздігінен аурсыну сезімдері науқастың ағзасының бір жерінде немесе бүкіл денесінде, жедел, толғау, шаншу тәрізді болуы мүмкін. Олар әр түрлі қимыл-қозғалыстарда пайда болып немесе ұлғайып, белгілі бір дене қалпында азаюы мүмкін. Дене бөртпелері де әр түрлі сипатта болуы мүмкін. Жүйке жүйесі бұзылған балаларда неше түрлі қозғалыс бұзылыстары байқалады (аяқ-қолдарында әлсіздік немесе олардың сал болып қозғалмауы, тепе-теңдікті немесе дене кейіпін сақтамауы, сөйлеу тілі бұзылыстары т.б.). Кейде балада қобалжу сезімі болады. Әр түрлі сенсорлы бұзылыстар болуы мүмкін.

"Анамнез" сөзі грек тілінен *anamnesis* – еске алу деген сөзден шығады. Анамнез екі бөлімнен тұрады: аурудың анамнезі (*anamnesis morbi*) және өмірінің анамнезі (*anamnesis vitae*) өмір анамнезінде баланың туылған кезінен зерттеу уақытына дейінгі даму тарихы көрсетілген.

Дамудың ауытқуларын диагностикалауда келесі антропометриялық мағлұматтарды ескерген жөн: бойы, салмақ, дене бітімі, аяқ қолының ұзындығы, кеуде және бас өлшемі, бас қаңқасының сагиттальді және латеральді өлшемінің қатынасы. Осы мәліметтерінің барлығы популяциядағы өлшемдермен салыстырылады.

Науқасты зерттеу барысында антропометрияны өткізу мен және дамудың туа біткен ауытқуымен қатар, дамудың микроауытқулары немесе туа біткен морфогенетикалық нұсқауларына көңіл бөлген жөн.

Бұндай ауытқуларға және дисплазияларға жатады: бас қаңқасының өзгеруі: микроцефалия және гидроцефалия, акроцефалия, оксифефалия, долихоцефалия т.б.

Бет сүйегінің өзгеруі: жалпақ бет, ай тәрізді бет, микрогнатия (кішкентай жақ сүйектері), ретрогнатия (төменгі жақ сүйектерінің артқа қарай жылжуы), прогнатия (төменгі жақ сүйектері алдыға шығып тұруы), гипертелоризм (көздің ішкі бұрыштарының ара қашықтығының ұлғаюы), мұрынның жалпақ болуы, доға тәрізді немесе готикалық таңдай, қатты таңдайдың жарықшасы, диастема (күрек тістердің ара қашықтықтарының ұлғаюы).

Құлақ: төмен орналасқан құлақ, құлақ қалқанының деформациясы, микротия.

Көз: микрофтальм, энтофтальм (көз алмасының ішке кіріп кетуі), катаракта, эпикантус (үшінші, ішкі қабақ), птоз (жоғарғы қабақтың төмен түсіп кетуі), страбизм (кылай көз), аниридия (нұрлы қабаттың болмауы).

Ауыз: жоғарғы еріннің, жұмсақ таңдайдың жарықшалары, макро- немесе микроглоссия.

Тері: пигментацияның бұзылуы, ихтиоз (терінің қалыптан тыс құрғауы), ангиомалар (тамыр-ісіктері), шатың өсуі, гипертрихоз (повышенная волосатость).

Кеуде: кифоз (кеуде бөлігіндегі омыртқаның артқа қисаюы), сколиоз (омыртқаның бір жаққа қисаюы), төстің ішке кіріп кетуі, семсер тәрізді өсіндінің болмауы.

Аяқ-қол: акомелия (қолдың басы мен табанның қысқаруы), микромелия (аяқ-қолдың барлық бөліктерінің қысқаруы), олигодактилия (саусақтарының санының жетіспеуі), полидактилия (саусақтар санының артық болуы), синдактилия (саусақтарының бітісіп кетуі), аяғының маймақтығы, туа біткен жамбас буынының шығуы.

Бой: нанизм (ергежейлілік), жалпы бой өсуінің тежелуі, алыптық.

Бұлшықет жүйесі: миогипотония.

Ішкі мүшелер: жүрек дамуының ақауы, дискинезия (ішек-қарын жолының қалыптасуының бұзылуы), т.б.

Эндокриндік жүйе: гипогенитализм (екінші реттің жыныс белгілерінің жетілмеуі), монорхизм (бір жұмыртқаның болмауы) немесе анорхизм (жұмыртқаның мүлдем болмауы), крипторхизм (жұмыртқаның ұмаға туспеуі) т.б. ерте жыныс жетілуі, гермофрадитизм (әйел және еркек жыныс мүшелерінің болмауы).

Келесі кезеңде ішкі мушелері мен жүйелердің (жүйке, тыныс алу жүйелері, жүрек, ас қорыту, несеп шығару, эндокриндік жүйелері, жыныс мүшелері) физикальді және физиологиялық жағдайын зерттейді Олардың физиологиялық көрсеткіштерінің (пульс, артериялық қан қысымы, тыныс алудың саны, т.с.с.) жасына сай нормалармен салыстырады.

Жүйке жүйесі тексеруге оның қозғалысын, сезімталдық сфераларын, экстрапирамидтық, вегетативтік жүйелерін, бас ми жүйкелерінің, жоғары қыртыс қызметтерін зерттеу кіреді.

Козғалыс жүйесінің жағдайын бағалау – ол баланың тәртібін, сана сезімін, бұлшық еттердің тонусын, шартсыз рефлексдерін, спонтанды, енжар және белсенді қозғалыстарының көлемін, сіңір және сүйек қабығы рефлексдерін тексеру.

Баланы қарау кезіндегі оның тәртібі, дұрыс болған жағдайда байланыс орнатуға жағдай жасаумен қатар, алдағы сипаттамаларға (бұлшық ет тонусы, рефлексдер, сана сезім) ықпалы бар. Әнгімелесу арқылы науқастың санасының жағдайын бағалау тек мектеп және мектепке дейінгі жастағы балалармен мүмкін. Басқа жас балаларымен мүмкін болмау себебі, бала әлі сөйлей алмайды немесе бейтаныс адамдарға жатырқауы, ақ халат, таныс емес ортаға реакциясы дұрыс қарым-қатынасқа түсуге мүмкіндік бермейді. Сондықтан санасын бағалау үшін қажет негізгі мәліметтерді анамнез және баланы бақылау арқылы алады. Орталық жүйке-жүйесінің жұмысының өзгерістері вегетативті ығысулармен қатар жүреді (жиі немесе сирек жүрек қағысы, артериялық қысымының өзгеруі, тыныс алуының өзгеруі, т.б.).

Сонымен, ауру баланың жалпы жағдайын бағалау – ол дәрігердің объективті қорытындысы. Оның маңызы өте зор, өйткені бұл қорытынды ауруға қажетті емдеу шараларын (режим, диета, дәрі-дәрмекті таңдау және енгізу жолдары, емханаға жатқызу және т.с.с.) және қосымша лабораториялық-инструментальдық зерттеулерді ұйымдастыруын белгілейді.

Тұқым қуалайтын ауруларды зерттеу әдістерінің негіздерінің бірі клиникалық-генеалогиялық әдіс болып табылады. Генеалогия – шежіре.

Клиникалық-генеалогиялық әдіс – шежіре құру (жеті атаға дейін), анықтап айтқанда, жанұяда немесе ата тегінде аурудың немесе белгілерінің болуын анықтау (туыстық байланысын анықтау). Патологиялық белгілерді клиникалық тексеру арқылы анықталатындықтан, медициналық генетикада бұл әдіс клиникалық-генеалогиялық деп аталады.

Генеалогиялық әдістің мәнісі жақын және алыс туыскандарының ауруды немесе оның белгілерін анықтауға бағытталған. Ол екі кезеңнен тұрады: шежіре құру және генеалогиялық талдау.

Генеалогиялық талдаудың мақсаты генетикалық заңдылықтарды қалыптастыру болып табылады:

- тұқымқуалаушылығын анықтау;
- аурудың берілу типтері (аутосомды-доминантты, аутосомды-рецессивті, Х-Тіркесу бойынша берілген аурулар, Х-тіркесу рецессивті тип бойынша берілген аурулар, У-Тіркесу бойынша берілген аурулар, митохондрияльді тұқымқуалаушылық).

Лабораториялық зерттеулердің бәрінен қанның және зәрдің жалпы анализдерін тексеруді ең жиі қолданады.

Қанның жалпы анализінен дәрігер анемия, қабыну процесстерін, қан ұйығыштығының бұзылыс белгілерін және кейбір кезде онкологиялық ауру белгілерін көре алады. Гемограмманың анализін (қанның жалпы анализы) Қарағанда келесі параметрлерге назар аудару керек: эритроциттердің, гемоглобиннің және қанның түс көрсеткіштің мөлшеріне, эритроциттердің тұну жылдамдылығына, тромбоциттердің санына; лейкоциттердің санына және лейкоформуласына (эртүрлі лейкоциттердің ара қатынасы). Осы көрсеткіштерді жасқа сай және жыныс нормалармен салыстыру керек.

Зәр анализінен тек қана несеп шығару жүйесінің жағдайын емес, сонымен қатар кейбір эндокриндік және зат алмасу бұзылыстарын байқауға болады. Жыныс сферасының қабыну процесстері де зәрден анықталуы мүмкін.

Биохимиялық анализдер зат алмасудың өзгерістерін (нәруыз, липидтер, көмірсулар, минералдар алмасуы) анықтайды. Оны білу үшін қанның сарысуынан, зәрден, сілекейден, асқазан сөлінен неше түрлі заттарды, кейбір ферменттерді, микроэлементтері және т.с.с табады. Осы заттардың мөлшерін аурудың клиникалық симптомдарымен және анамнез мәліметтерімен салыстыру көптеген ауруларды, соның ішінде, тұқым қуалайтын зат алмасуға байланысты ауруларды анықтайды.

Неврологиялық стационарда жұлын сұйықтығын (ликворды) алу үшін омыртқа каналының пункциясын жасайды. Жұлын сұйықтығын түсіне, мөлдірлігіне қарайды, жасушалар немесе патогенді микрофлораны тексереді және биохимиялық әдістермен оның құрамындағы натрий, хлоридтарды анықтайды. Ликвордың анализінен бас сүйек ішілік гипертензиясын, гидроцефалия кезінде сұйық-

тығы көбейіп, бас ми жарақаттары кезінде қан құйылу белгілерін анықтау мұмкін. Нормада жұлын сұйықтығында епқандай жасушалар болмайды. Бактериялар ликворда тек қана жүйке жүйесінің қабыну процесстерінде байқалуы мүмкін, оларды бактериологиялық әдістер арқылы табады.

Хромосомалардың структурасын және қызметтерін зерттеуге цитогенетикалық әдістері қолданылады. Осы әдістің бас принципі – бөлініп жатқан жасушаларды тауып, олардың ядроларын жарық микроскоп арқылы қарау. Бұл әдісті бірінші рет 1903 жылы ағылшын ғалымы В.Саттон ашқанымен, бүгінгі күнге дейін кейбір тұқым қуалайтын аурулардың және кейбір қатер ісіктердің диагностикасында ең қажетті әдіс.

Тұқым қуалайтын және жұқпалы аурулардың диагнозын анықтағанда қазіргі күні қолданылатын прогрессивті әдістердің бірі – молекулярлы генетика. Мұнда дезоксирибонуклеин қышқылының (ДНК) құрылысының, яғни ДНК деңгейіндегі мутацияларын зерттейді. Бұл мақсатпен қазіргі кезде полимеразді-тізбекті реакция әдісі (ПТР) кеңінен қолданылады. Осы әдіспен вирусты гепатит, жыныс жолдарымен берілген инфекциялар, т.б. ауруларды диагностикалауға болады.

Аспаппен зерттеу әдістерден қазіргі кезде өте жиі қолданылатын әдіс ультрадыбыстың зерттеу (УДЗ). УДЗ зиянсыз және инвазиясыз етеді УДЗ арқылы жүкті әйелдерде жүктілікті өтуін, плацента, ұрық жағдайларын анықтайды және ұрықтың даму кемшіліктерін көреді. Нәрестелерде эхографиямен (УДЗ) бас мидың қарыншалар жүйесін және олардың ішіне қан құйылуын зерттейді. Ми қарыншаларының кеңеюі немесе орнынан қозғалуы гидрацифалияны білдіреді. Сонымен қатар, босану кезіндегі зақымдарының салдарынан қарыншаішілік, қабықша аралық және ми затына қан құйылуының болуын көрсетеді.

Электрэнцефалография (ЭЭГ) әдісі арқылы бас ми биопотенциалдарын зерттейді ЭЭГ бас миының электр белсенділігінің күйін бағалауға, тырыспаларға дайын болуын, бұрынғы берішті өзгерістерін, жүйке процестерінің ағымын (ми биотоктары патологиялық ошақ аймағында өзгереді) анықтауға мүмкіндік береді.

Компьютерлік томография (КТ), магниттік-резонанстық томография (МРТ) сияқты әдістер арқылы морфологиялық дефектінің сипатын, түрін анықтайды. Олар қан құйылуын, нәрестелерде туа біткен кемістіктерін, кисталарды, кальцификаттарды, гидроцефалияның белгілерін, қарыншалар жүйесінің үлкеюінің деңгейін, қатерлі ісіктің орналасқан жерін табуға мүмкіндік береді.

Қосымша әдістерге бас қаңқасының рентгенографиясы, пневмоэнцефалография, вентрикулография, ангиография және т.с.с. жатады. Бұл әдістер арқылы бас қаңқасының, сүйектердің жағдайын, жарақаттардың белгілері, кальцинаттарды, қарыншалар жүйесінің және мидың қан тамырларының жағдайының диагностикасын жасайды.

Офтальмологиялық практикада көз алмасының торлы қабықтың жағдайын зерттеу үшін сүзілмелі лампа (щелевая лампа) деген аппарат қолданылады. Одан қалса бүгінгі күнге дейін қолданған Орлова және Д.А. Синцев кестелері (көру қабылетін тексеруге арналған), полихроматикалық кестелер (жарық сезгіш зерттеуге арналған), периметрометрия (көру аймағын анықтауға арнаған) аппаратты компьютер программаларының негізіне салынып, қазір кейбір офтальмологиялық клиникаларда компьютерлік зерттеулерге ауыстырылды.

Есту бұзылыстарын зерттеуге тағыда инструментальдік әдістер қолданылады. Олардың бірі – аудиометрия. Аудиометр дегеніміз – телефон арқылы дыбыс тербелістеріне айналатын айнымалы электр қуатты генератор. Аудиометрмен жасалған зерттеу нәтижене аудиограмма түрінде көрсетеді. Аудиограмма есту қабілетінің бұзылу деңгейін көрсетіп қана қоймай, белгілі деңгейде бұзылыстың сипатын анықтай алады.

Баланың **психикалық қызметтерін** зерттеу үшін педагог-дефектолог, логопед, психолог, тәрбиеші және дәрігер бірге жұмыс істейді.

Баламен танысқан кезде оның атын, тегін, жасын және ата-анасының аттарын сұрау керек. Осы сұрақтарға баланың жауап беруі тиіс, немесе ата-анасы жауап береді. «Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды әлеуметтік-медициналық-педагогикалық және психологиялық түзете қолдау туралы» заңына сәйкес елімізде түкпірлерінде де ПМПК құрылуы керек.

Бұл қызметтің басты бағыты ретінде баланың дамуындағы ауытқушылықты анықтап, дамуында бұзылыстары бар балалармен түзету жұмыстарын ерте жастан ұйымдастыру болып табылады. Бұл мақсатта елімізде психологиялық-медициналық-педагогикалық (ПМПК) кеңес жұмыс жасайды. ПМПК-ның жыл басындағы берген мәліметтері бойынша республикамызда ерекше білім беруді қажет ететін бала және жасөспірім тіркеліп отырады. Мектеп жасына дейінгі балаларға қажетті психологиялық-медициналық-педагогикалық көмек уақытылы көрсетілген жағдайда баланың да-

муындағы негізгі кемшіліктерді оқытудың бастапқы кезеңіне түзету, жалпы білім беру мектептерінде оқытуға дайындауды қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Шабалов Н.П. Детские болезни. – «Питер», 2002.
- 2 Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М., Владос, 2004.
- 3 Ляпидевский С.С. Невропатология. – М., 2002.
- 4 Сулейменова Р.А. Диагностика психического развития в раннем детстве. – Алматы, 2000.
- 5 Манжуова Л.Н. Мүмкіншілігі шектеулі балалардың дамуының клиникалық ерекшеліктері. – Алматы, 2010.
- 6 Шубаева Ф.С. Невропатология негіздері. Жүйке жүйесінің аурулары. – Алматы, 2007.
- 7 Потапчук А.А. Диагностика развития ребенка. – СПб., 2007.
- 8 Бадалян Л.О. Невропатология. – М., 2002.
- 9 интернет көзі stud.kz

УДК 376

МРНТИ: 14.29.01

Л.А. Бутабаева¹, К.Б. Нұрсейтова²

*¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы, Phd, аға оқытушысы*

*²Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы, 6М010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты*

ОҢАЛТУ КАБИНЕТТЕРІНДЕ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА ТҮЗЕТУ ДАМУЫ ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалда оңалту кабинеті жағдайында есту қабілеті зақымдалған балаларға түзетушілік-дамытушылық жұмысты ұйымдастырудың ерекшеліктері қарастырылған. Түзетушілік жұмыстың негізі баланың анализаторлық жүйесіне сүйену болып келеді. Қарым-қатынас құралы ретінде сөйлеу тілін қалыптастыру балалардың іс-әрекеті мен ересектермен бірлескен іс-әрекетінде психофизикалық және жас ерекшеліктеріне сәйкес жүзеге асырылады.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, оңалту шаралары, ықпал етудің түзетушілік бағыты, білім берудің орынбасушылық білім беру аймағы.

Бутабаева Л.А.¹, Нұрсейтова К.Б.²

*¹КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
кафедра специального образования, Phd, старший преподаватель*

*²КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии, кафедра специального
образования, 6М010500 – Дефектология, магистрант 1 курса*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО КАБИНЕТА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности коррекционно развивающей работы с детьми с нарушениями слуха в условиях реабилитационного кабинета. Основой коррекционной работы является опора на анализаторные системы ребенка, включая нарушенный слуховой анализатор. Формирование

речи как средства общения осуществляется в соответствии с психофизическими и возрастными особенностями ребенка в ходе его деятельности совместно с взрослым.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, реабилитационные мероприятия, коррекционная направленность воздействий, компенсаторно-образовательная область образования детей.

L.A. Butabaeva¹, K.B. Nurseitova²

*¹Abay Kazkh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology,
Department of Special Education, Phd, Senior Lecturer*

*²Abay Kazkh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology,
Department of Special Education, 6M010500 – Defectology, master student of 1st year*

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CORRECTION-DEVELOPING WORK WITH CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE REHABILITATION CABINET

Abstract

The article discusses the features of correctional developmental work with children with hearing impairment in the conditions of the rehabilitation cabinet. The basis of correctional work is reliance on the child's analyzer systems, including the impaired auditory analyzer. Formation of speech as a means of communication is carried out in accordance with the psychophysical and age characteristics of the child in the course of his activities with an adult.

Keywords: hearing impaired children, rehabilitation measures, corrective action orientation, compensatory and educational area of children's education.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалар білім алуда уақытша немесе тұрақты қиындықтары денсаулық жағдайларына негізделген, арнайы, жалпы білім беру және қосымша білім беру бағдарламасы бойынша білім беру бағдарламасын қажет ететін балалар.

Барлық балалар үшін сапалы білім беруді қолға алып отырған мемлекетімізде бүгінгі күні ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін инклюзивті білім беру жүйесі қолға алынуда. ҚР 2011-2020 ж арналған білім беруді дамыту бағдарламасында (2010 ж. 7 желтоқсанда, №1118 бұйрықпен бекітілген) 2015 ж. дейін ерекше білім беруді қажет ететін балалардың 25%, ал 2020 ж. – 50% инклюзивті біліммен қамтылуы қажет екендігі аталып көрсетілді. Осы орайда сапалы білім беру мен ерекше білім берудің қажеттілігі бар балаларды кешенді қолдау мен сүйемелдеу жолында аталмыш категориядағы балаларға түзете-дамытушылық көмек көрсететін оңалту кабинеттерінің ролі де ерекше. Бүгінгі таңда ҚР ерекше білім беруді қажет ететін балалардың саны 144 738 бала, оның 96 555 мектеп жасындағы, 48228 мектеп жасына дейінгі балаларды құрап отыр. Осыған орай елімізде 42 арнайы балабақшалар, 435 арнайы топтар құрылып, 13 мың мектеп жасына дейінгі балалар білім алуда; сонымен қатар 97 арнайы мектептерде мен жалпы мектептерде 2605 арнайы сыныптар ашылып, онда 25000 бала білім алуда. ҚР түзетушілік-педагогикалық қолдау жұмысы бойынша 13 оңалту орталықтары, 149 психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, 58 психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес беру орталықтары жұмыс жасауда.

Зерттеулер көрсеткендей, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға түзету және дамыту бағдарламалары негізіндегі кешенді көмек көрсету мүмкіндіктері, қарқынды дамуына үлесін қосады. Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығында бастау алып, жасалған «**Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы**» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы шілденің 11-дегі №343 Заңында мүмкіндіктері шектеулі балаларды қолдау мен олардың құқықтарын қорғауда жаңа принциптік бағыт белгіленді. Жоғарыда аталған Заңның 3-ші бабында «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау баланың туғанынан басталып, ол кәмілеттік жасқа толғанға дейін, жаппай кешенді медициналық, психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тексеру мен кәсіби диагностика жүргізу, оңалтудың жеке бағдарламасын әзірлеу, медициналық, педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік қызметтер көрсету және еңбекке баулу арқылы жүргізіледі» деп көрсетілген. Заңның негізгі мақсаттарының бірі «туа біткен және тұқым қуалайтын ауруларды,

калыпты дамудан ауытқушылықтарды ерте бастан (туған кезден) анықтау». Ал Заңның негізгі принципі ретінде «балалардың қабілеттерінің шектелу дәрежесіне, жасына, әлеуметтік мәртебесіне қарамастан, ерте қолдау мен білім алуға қол жеткізуін және тең құқықтылығын» атап өтуге болады [7, 4].

Арнайы білім беру саласында ерекше білім беруді қажет ететін балалар категориясының бірі – есту қабілеті зақымдалған балалар болып келеді. Деректерге көз салатын болсақ, өкінішке орай ерекше білім беруді қажет ететін, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың саны артып келеді. Қоғамда аталмыш балалардың санының артуы, жаңа технологиялар бетбұрысы мен арнайы педагогикадағы дәстүрлі және жаңа білім беру бағдарламасын енгізделген бағдарламалар білім беру мен тәрбие сапасына деген сұраныстар артып отыр. Осы орайда есту қабілеті зақымдалған балаларға оңалту кабинеттерінде түзету-дамыту жұмысын ұйымдастыруға деген талаптар өзіндік жүйелілікті талап етіп отыр.

Отандық (Р.А. Сулейменова, А.Н. Аутаева, Б.С. Халықова, А.К. Ерсарина, А.К. Жалмухамедова) және шетелдік (Н.Д. Шматко, Л.И. Аксенова, Е.М. Морозова, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, Ю.А. Разенкова, К.Хундейде) ғалымдардың зерттеулері есту қабілеті бұзылған балалардың кемістіктерін анықтау және түзете көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайды.

Қоғамның қазіргі заманғы дамуында өсіп келе жатқан ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің гуманистік бағытына көп көңіл бөлінеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың өмір сүру сапасын жақсарту, интеграциялау мен әлеуметтендірудің қажеттілігі осы балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мәселесі өзекті бола бастады. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеуарқылы қолдау туралы» заңында дамуында психофизикалық ауытқуы бар балаларды медициналық түзету және оңалту міндеті бекітіліп көрсетілген. Осы заңға сүйене отырып қазіргі кезде елімізде арнайы ұйымдар жұмыс істейді және сурдологиялық кабинеттер ашылып, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қажетті техникалық көмек көрсетіліп жатыр [1].

ҚР оңалту кабинеттерінің іс-әрекеті ҚР білім және Ғылыми министрлігінің 2017 ж 14 ақпанда №66 бұйрыққа сәйкес құжатпен бекітіліп, толықтырылған. ҚР психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінің іс-әрекеттерінің типтік ережелеріне сәйкес аталмыш мекеме ерекше білім беруді қажет ететін балаларға кешенді педагогикалық-психологиялық көмек көрсету үшін жеке, топтық түзете-дамытушылық бағдарламаны жүзеге асыратын арнайы білім беру ұйымы болып саналады.

Соңғы жылдары көптеген мемлекеттерде есту қабілеті бұзылған балаларға түзете-педагогикалық көмек көрсету жобаларын жүзеге асыру денсаулық сақтау, білім беру, әлеуметтік қорғау іс-шараларында әлеуметтік жоба ретінде көрініс алады. Осыған орай мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балаларды дамыту жағдайын жасау маңызды роль атқарады, ол білім алуға оптималды дайындықты қамтамасыз етеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға түзетушілік-дамытушылық көмек көрсетудің қажеттілігі жайлы XVIII-XIX ғасырларда мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балаларды әлеуметтік тәрбиелеуге дейін айтылып кеткен. Есту қабілеті зақымдалған балаларға ерте жастан көмек көрсету мен қолдауы жайлы В.И. Флери «естімейтін баланың дамуы мен тұлға ретінде қалыптасуының негізгі факторларының бірі ол қоршаған ортаның және анасының балаға көңіл бөлуі, сүйіспеншілігі» деп атап өткен. Мүмкіндігі шеткеулі бала үшін бәрін істей алатын бірінші тәрбиеші ана болу керек. Баланың көруіне және еліктеуіне негізделе отырып бірінші сөздері мен сөйлеу тілін меңгерудегі өмірінің алғашқы жылдарының маңыздылығын көрсеткен.

Е.Ф. Рау (1950), Б.Д. Корсунская (1970), Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова (1991), Н.Д. Шматко и Т.В. Пелымскаяның (1995) жұмыстарында қарастырылған. Олардың зерттеулерінен ерте жастан көмек көрсетудің бір қатар маңызды әдістемелерін бөліп алуға болады. Ғалымдардың айтуынша, отбасы мүшелерінде есту бұзылыстары бар болған жағдайда жаңа туған нәрестеге бақылау жүргізуді кеңес береді, мысалы: отбасында есту қабілеті бұзылыстары бар балалар болған жағдайда; бала естуіне әсер ететін аурулармен ауырған жағдайда; антибиотиктерді пайдаланған жағдайда. Бақылау кезінде баланың дыбыстарға деген реакциясына, гуіліне, былдыр түріне көңіл бөлінеді. Егер балада есту бұзылыстары барына күдік тұса онда дәрігер-сурдологқа бару керек. Есту бұзылыстары бар балалардың ата-анасына ерте жастан түзету жұмыстарын жүргізудің маңыздылығын түсіндірген жөн. Егер екі-үш жасқа дейін естімейтін немесе нашар еститін балаларға түзету жұмыстарын жүргізбесе балада сөйлеу тілі өздігінен қалыптаспайтындығын, және ата-аналарға ерте жастан түзету жұмыстарын жүргізудің әсерін дәлелдейтін мысалдарды көрсеткен жөн. Ата-аналарды ерте жастағы жалпы

және сөйлеу тілдік даму заңдылықтарымен, сонымен қатар еститін және естімейтін баланың дамуында өмірінің бірінші-екінші жылдарының маңыздылығын түсіндіру керек, өйткені осы жылдары заттық әлемді тану, сөйлеу тілін түсіну, сөйлеу тілінің дыбыстық және ырғақтық-интонациясы, яғни негізгі қарым-қатынас формалары қалыптасады. Осы даму компоненттерін үш жастан кейін қалыптастыру үлкен күшті қажет етеді және ұзақ мерзімде жүреді. Отандық сурдопедагогикада ерте жастан арнайы көмек көрсетуді ұйымдастыру дәрігерлердің баланың естуінің төмендеуін анықтаған уақытынан басталады. Кей кезде анасы немесе дәрігерлер естуінің төмендеуін байқап қалады. Бірақ тәжірибенің көрсеткіші бойынша көп жағдайда есту қабілетінің ауыр түрдегі бұзылыстарын бала өмірінің бірінші жылдарында анықтайды. Жалпы дамыту және түзету жұмыстары неғұрлым ерте басталса, нәтижесі соғұрлым жақсы болады. Есту қабілеті бұзылыстары бар балаға ерте жастан көмек көрсетудің негізгі шарттарының бірі ол естуін протездеу. Ата-аналарға дұрыс таңдалынған есту аппараттарының мүмкіншілігін түсіндіру қажет: қоршаған әлем дыбыстарын қабылдау мүмкіндігі; заттардың және құбылыстардың құрамын тану; бала тәртібін реттеу үшін маңызы зор. Ерте жастан протездеу, жай ғана көру арқылы қабылдауға қарағанда әсері жоғары сөйлеу тілін есту-көру арқылы қабылдауын дамыту үшін; естіп қабылдауын дамыту және өз сөйлеу тілін бақылау үшін маңызы зор. Ата-аналарға естуін протездеудің маңыздылығын ғана айтып қоймай сонымен қатар аппаратты дұрыс пайдалану ережелерін де түсіндіру керек: аппараттың жұмыс тәртібін дұрыс таңдау, аппаратты тағу және оны күту ережелерін сақтау. Аппаратты өз бетінше тағып жүру сөйлеу тілін толығымен қабылдауды қамтамасыз етпейді, естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын жүргізген уақытта әсерлі нәтижеге жетуі мүмкін. Баламен үнемі тілдік қарым-қатынаста болу қажеттілігі көрсетіледі. Ерте сатыдағы даму, яғни сәби және ерте жас бала дамуының шешуші кезеңдері болып табылады, өйткені ол заттық, соңыра таман ойындық іс-әрекет, әр-түрлі қимыл әрекеті менгеру стимулы, сөйлеу тілін түсіну және қолдануға жағдай жасайтын шешуші кезеңі болып табылады. Еститін баламен қарым-қатынас ойын немесе баланы күтумен байланысты кенеттен болатын жағдай ал естімейтін баламен қарым-қатынас жасау оңайға түспейді. Көбінде адамдардың бұндай балалармен қарым-қатынасы табиғи емес: олар бір сөзді қайталай береді, табиғи емес қимыл қозғалыстарды пайдаланады, кей кезде керісінше үндемей қалады. Сондықтан ата-аналарға немесе баланы қоршаған ересектерге қалыпты эмоционалды әсерленген, табиғи мимика және жесттермен бірге жүретін сөйлеу тілін қолдануды түсіндірген жөн. Сөйлеу тілін баланы күту барысының барлық кезеңдерінде пайдаланған жөн, мысалы баланы тамақтандыру, шомылдыру; ересек белгілі затты және болатын қимыл іс-әрекетті айтады. Сөйлеу тілі көп сөзді болмау керек: бірдей жағдайларда тек бірдей сөйлемдерді қолданған дұрыс – осылай бала айтылған сөздерді түсінуді үйренеді. Есту қабілеті бұзылған баламен қарым-қатынас жасаған кезде арнайы жағдайларды ескеру керек. Бала ересектің бетін жақсы көру керек, үнемі бала зейінін еріннің қозғалысына аудару керек. Егер балада есту аппараты бар болса баламен 1 м ара қашықтықта қарым-қатынас жасау керек – осылай бала сөйлеу тілін естіп көруі арқылы қабылдайды. Кей кездерде сөздің айтылуын бекіту үшін сөзді бірнеше рет қайталаған мақсатты, сонымен қатар бала ерінді көрмейтіндей естіп қабылдауына сүйене отырып сөзді қайталау керек. Баланың зейінін қай жерде болмасын дыбыс заттарға аудару керек, дыбысты қайталап, дыбыс шығаратын заттың атын атап отыру керек (қасық құлады: бах; ит үрді: ав-ав-ав: шаңсорғыш гуілдейді: у-у-у). Бала сөзді немесе дыбысты қайталауға талпыныс жасау кезінде ересек баламен бірге қуанып оны қолдайды. Бала іс-әрекетінің барлығы ересек арқылы педагогикалық ықпалмен жүруіне қарамастан үнемі жүйеленген сабақ жүргізу керек, сабақ мазмұны баланың жалпы дамуына және сөйлеу тілін дамытуға бағытталған арнайы ойындар мен жаттығулар жүргізілуі керек [2].

Баланың жалпы дамуына бағытталған ойын, жаттығулар мен сөйлеу тілін және естіп қабылдауын дамытуға бағытталған жұмыстар спецификалық сипатта болады, өйткені ол баланың дамуындағы естіп қабылдау бұзылыстарына байланысты негізгі қиыншылықтарға бағытталған. Түзету жұмыстарын өткізу үшін ата-аналар үнемі сурдопедагогтың кеңесін алу керек. Есту және сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының негізгі бағыты, ол есту аппараттарын үнемі қолдану жағдайында сөйлеу тілдік ортаны ұйымдастыру. Баланың сөйлеу тілін дамыту жұмыстары, ересектің келбетіне, оның сөйлеуіне, заттарына баланың көру және есту зейінін аударуға; балада былдырдың пайда болуына, ересектің заттық және сөйлеу тілдік іс-әрекеттеріне еліктеуін дамытуға, қарым-қатынас қажеттілігін қалыптастыруға; кейбір былдырдың және сөздердің мағынасын түсінуге бағытталған болу керек. Бұл бір күн бойына және сабақ барысында баламен қарым-қатынас үрдісінде өтетін күрделі жүйеленген жұмыс түрі. Егер есту қабілеті бұзылған баламен түзету жұмыстары өмір сүруінің бірінші жыл-

дарынан басталса, онда өмірінің екінші-үші жылдарында баланың сөйлеу тілін дамыту қарқыны жоғары болады.

Фонетикалық ырғақ – есту қабілеті бұзылған балалармен жүргізілетін негізгі тәсілдердің бірі. Фонетикалық ырғақты жүргізу барысында дыбыс, буын, сөз, сөз тіркестері белгілі бір қимыл қозғалыспен бірге жүріп отырады. Қазіргі таңда фонетикалық ырғақты пайдалану әдісі көптеген ғалымдардың әдістемелік құралдарында жазылған (Э.И. Леонгард, 1976, 1991; Т.А. Власова, А.Н. Пфафенродт, 1989, 1998; Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская, 1991, 1993, 1995) [3; 5]. Есту қабілеті бұзылыстары бар балалардың қалдық естуін дамытуды неғұрлым ерте бастаған жөн, өйткені бала дамуының бірінші жылдары есту анализаторларының жетілуі жүреді, ол педагогикалық жұмыстың әсерлі нәтижесін қамтамасыз етеді. Бала өмірінің бірінші айларында ересек дауысына, ойыншықтардың сылдырына кешенді көру-есту арқылы зейінін тоқтату үрдісі басталады. Баланың естіп қабылдауын дамытудың негізгі шарты ол ерте жастан есту аппараттарын пайдалану, есту аппаратын пайдалана отырып бала кейбір дыбыстарды қабылдайды әсіресе ересек сол дыбыстарға көңіл аударған жағдайда. Аппаратты тағу ересектер мен бала арасындағы қарым-қатынас барысында пайда болған былдыр сөздер мен гуілді жақсартады. Баламен ойыншықтардың сылдырына, өзінің атын атағанда, дыбыстың бағытын анықтауға, ойыншықтың атын білдіретін былдыр сөздерге және еліктеуші дыбыстарға көңіл бөлуге арнайы жаттығуларды жүргізу басталады. Айтарлықтай жүйеленген жұмыс түрі бала дамуының екінші жылдарында басталады. Балаға таныс затты білдіретін былдыр және толық сөздерді ажыратуды үйретеді. Баланы аппаратпен және аппаратсыз тыңдауды үйретеді. Біртіндеп айтылатын сөздердің ара қашықтығын ұлғайтады. Естіп қабылдауын дамыту бойынша жүргізілетін жұмыстар сөйлеу тілін қалыптастырумен тығыз байланысты: баланы естігенін қайталауға ынталандырады. Сонымен қатар балалар әуенді ойыншықтармен танысады және олардың дыбыстарын ажыратуды үйренеді. Біртіндеп естіп қабылдауына берілетін сөз және сөз тіркестерінің саны ұлғаяды. Арнайы естіп қабылдауын дамытуға бағытталған сабақтармен қатар балаларды қоршаған ортаның, көлік сигналдарын, тұрмыстық шуылдардың мағынасын және қажеттілігін түсінуге үйретеді. **Бақылау әдісі.** Диагностикалық зерттеу барысында біріне бақылау әдісін жатқызатын қалыптасқан және аз мөлшерде қалыптасқан әдістерді қатар қолдану қажет. Зерттеудің бастапқы кезеңінде бақылау әдісі тиімді. Баланың мінезін бақылаумен ата-ана да, педагог та айналыса алады. Даму барысында тежелістері бар балалардың мінез-құлқын бақылау қажеттілігі олардың ауытқуларының ерекшеліктеріне байланысты түсіндіріледі.

Баланың даму деңгейін толықтай анықтау үшін оның күнделікті әрекет барысында мінез-құлқын бақылау арқылы маңызды ақпарат алуға болады. Баланың мінез-құлығын талдау үшін негізгі ерекшеліктері мен жеке тұлғалық қасиеттерін анықтайтын көрсеткіштерді таңдайды. Мұндай толық ақпаратты күнделікті тұрмыс жағдайында, ойын, серуендеу кезінде, тұрмыста алуға болады. Бала туралы мағлұматты педагог алдын ала ата-анаға үйде бала мінез-құлқын бақылау тапсырмасын бере отыра ата-анамен әңгімелесу барысында ала алады. Мысалға анасы серуендеу кезінде баланың басқа балалармен ойнай алатынын немесе жаңа орта, адамдар мен жағдаяттарға баланың реакциясын анықтай алады.

Педагог баланың мінез-құлқын бақылау арқылы және эмоциональдық-аффективті сала ерекшеліктерін, танымдық және нәтижеге бағытталған іс-әрекеттердің алғышарттарын және қарым-қатынас дағдыларын анықтай алады. Зерттеу жүйесі мына блоктардан тұрады: тексерілетін көрсеткіштер, көрсеткіш сипаты және ескертулер. Төменде ерте жастағы баланың мінез-құлқын бақылауға арналған кесте үлгісі берілген.

Баланың дамуындағы жетістіктер көп жағдайда түзету жұмыстарының ерте жастан жүргізілуімен ерекшеленеді. Қазіргі уақытта бала өмірінің бірінші күндерінен немесе ерте жастан бастап есту қабілетінің зақымдалуын анықтаудың әдістері жасалған. Түзету жұмыстары ерте жастан күнделікті қарым-қатынас, жалпы дамыту жаттығуларын жасау және арнайы есту жаттығуларын жасаудан басталады. ересектер немесе педагогтар баланы әртүрлі көру, есту, сипап сезу танымдарымен байытады. Баланың бірінші күндерінен танымдық, эмоция, ойын, іс әрекетін дамытуға бағытталған жаттығулар жүргізіледі. Сонымен қатар тұрмыстық шуларға, ойыншықтардың дыбысталуына, дауыс, дыбыстардың қайдан шығып жатқанын анықтауға үйретеді. Оны жеке есту аппараттарын үнемі пайдалануға үйретеді. Ересектердің баламен қарым-қатынасының міндетті компонентері ол, үнемі сөйлеу тілі екпінінің болуы. Ересектердің сөйлеу тілін қабылдау баланың дауысының шығуына жағдай жасайды. Баланың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытуға былдыр сөздер және дыбыс еліктеулері жатады [6].

Түзету жұмыстары үнемі есту аппараттарын пайдалану жағдайында жүргізіледі. Баламен қарым-қатынас жасайтын адамдардың барлығы қалыпты жағдайдағы дауыс ырғағымен сөйлеген жөн. Балаға қатты айқайлап сөйлемеген жөн: балада акустикалық жарақат пайда болып оның естуі төмендеуі мүмкін. Балада жуыну, ұйықтау кезінде аппарат болмаған жағдайда қалыпты дауыс ырғағында баланың құлағынан 5-10-50 см арақашықтықта сөйлеген жөн.

Баланы оқытудағы жетістіктер кепілі балада жас ерекшелігіне сай әр түрлі іс-әрекеттер түрлерін қалыптастыру және дамыту болып табылады. Баламен қимыл қозғалыс, танымдық іс әрекетін, бейнелу, ойын іс әрекетін дамыту бойынша жаттығулар жүргізу аса маңызды.

Әр түрлі іс әрекеттерді дамыту баланың жалпы дамуын ғана емес, сонымен қатар оның сөйлеу тілінің дамуына әсерін тигізеді. Бала сөз немесе сөйлемді өзіне қызықты іс-әрекет барысында ересектердің күнделікті қайталауы кезінде жақсы меңгереді.

Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балаларға оналту кабинеттерінде түзету жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру аталмыш бағытта бірқатар жайттарды есепке алуға негізделеді. Дәлірек айтқанда, балалардың жас ерекшеліктерін, психологиялық және педагогикалық ерекшеліктерін есепке алу, оқыту мен түзетудің бағытталған әдістерін білу, және оларды тиімді жүзеге асыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Зайцева Г.Л. Система жестового общения глухих. // Язык в океане языков. – Новосибирск: Хронограф, 1993.
- 2 Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М., 1970.
- 3 Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. – М., 1995.
- 4 ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы» Н.Ә. Назарбаев жолдауынан (2012). Егемен Қазақстан газеті. – Алматы, 2012.
- 5 Соловьев И.М., Шиф Ж.И. Развитие образного мышления у слабослышащих и слышащих школьников младшего школьного. – В сб.: О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- 6 Зыкова С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. – М., 1961.
- 7 Халыкова Б.С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. 13.00.03 – Коррекционная педагогика. 13.00.07 – Дошкольная педагогика: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Алматы, 2003. – 30 с.

УДК 376.43

МРНТИ 14.29.21

Ж.К. Утебаева¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының 1 курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА УАҚЫТ ТҮСІНІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада уақыт түсініктерінің адам өміріндегі маңызы туралы жазылған. Уақыт түсінігінің қалыптасуы туралы қысқаша сипаттама беріліп, ғалымдардың уақыт пен оның меңгеру мәселесіне теориялық талдаулары сараланып жазылды. Уақыт мәселесімен адам күн сайын, минут сайын, тіпті секунд сайын кездесіп жатады. Адамның бүкіл өмірі уақытпен тығыз байланысты. Уақыт адамның барлық қызметін реттеуші. Бірде-бір қызмет уақытты қабылдаусыз өтпейді. Сондықтан уақыт түсініктерінің қалыптасуы әрбір адам үшін өте маңызды. Қалыпты және зияты зақымдалған балаларда уақыт түсініктерінің қалыптасу мәселелері туралы ғалымдардың зерттеулері сараланған. Уақыт ұғымына сипаттама беріліп, ұғымдарының шығу тарихына қысқаша талдау жасалған.

Түйін сөздер: уақытты қабылдау, уақыт түсініктері, зияты зақымдалған балалар, математикалық уақыт, тұрмыстық уақыт, тарихи уақыт.

Утебаева Ж.К.¹

¹магистрант 1 курса Института педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье говорится о значении понятий времени в жизни человека. Были даны краткие описания формирования понятий времени, проанализированы теоретические анализы времени и проблемы его освоения различными учеными. С проблемой времени человек сталкивается каждый день, каждую минуту, даже секунду. Вся жизнь человека тесно связана со временем. Время является регулятором всей деятельности человека. Ни одна деятельность не проходит без восприятия времени. В статье проанализированы исследования ученых по проблемам формирования представлений времени у нормально развивающихся детей и детей с нарушениями интеллекта. Также описывается понятие времени и рассматривается история происхождения.

Ключевые слова: восприятие времени, понятие времени, дети с нарушениями интеллекта, математическое время, бытовое время, историческое время.

Zh.K. Utebayeva¹

¹magistr 1st course of the Institute of Pedagogy and Psychology, Abai KazNPU,
Almaty, Kazakhstan

PECULIARITIES OF FORMATION OF REPRESENTATIONS OF TIME IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article deals with the meaning of the concepts of time in human life. Short descriptions of formation of concepts of time were given, theoretical analyses of time and problems of its development by various scientists are analyzed. With the problem of time a person faces every day, every minute, even a second. All human life is closely connected with time. Time is the regulator of all human activity. Neither activity takes place without the perception of time. The article analyzes the research of scientists on the problems of formation of representations of time in normally developing children and children with intellectual disabilities. The concept of time is also described and the history of origin is considered.

Keywords: perception of time, concepts of time, children with intellectual disabilities, mathematical time, household time, historical time.

Уақыт мәселесімен адам күн сайын, минут сайын, тіпті секунд сайын кездесіп жатады. Қоршаған ортамен тікелей қарым-қатынасқа түсу барысында, ол туралы пікірлерді зерттеп және меңгере, адамзат объективті шындық пен барлық білік жүйесі негізінде құрылатын базалық түсініктер тізбегін ойлап тапты. Соның бірі уақыт туралы түсінік. Тұлға өмірі уақытпен тығыз байланысты, өлшей алуы, топтастыру, уақыт үнемдеуі, т.б. Қоғам дамуының заманауи шарттары адамзаттан зейінділікті, мақсаттылықты, динамикалылықты және өз уақытын тиімді ұйымдастыруды талап етеді. Уақыт, таным объектісі ретінде, қоршаған шындықтың көпқырлы жағы болып табылады. Бізді қоршаған әлем уақыт бойынша өмір сүреді. Белгілі болғандай, ол материяның өмір сүруінің қасиеті болып табылады. Осылайша, ол әлемде болып жатқан кез келген процесті сипаттайды. Уақыт тұжырымдамасы деп аталатын нәрсе материалдық әлемнің жоғарыда аталған қасиетінің адамның ақыл-ойында көрінісі ғана емес. Уақытты қабылдау бірқатар сипаттамаларға ие [1]:

- объективті құбылыстың ұзақтығы,
- құбылыстың жүру жылдамдығы,
- құбылыстардың, әрекеттердің қатаң реттілігі.

Уақытты қабылдаудың осы үш маңызды сипаттамалары арқылы адам уақытты қабылдайды. Уақытты қабылдау – бұл әрекеттің көрінісі және құбылыстар мен оқиғалардың реттілігі. Біздің уақытты қабылдауымыз жетілмеген: бізге уақыт қандай да бір уақытқа қаншалықты толғанына байланысты уақыт жылдам немесе баяу өтетін сияқты болып көрінеді [2]. Уақыт – біздің санамыздан

тыс, болмыста объективті түрде бар құбылыс. Оны қабылдау мен тану – біздің санамыздағы уақыттың бар болуының бейнесі. Уақыттың негізгі 3 ерекшелігін қарастыруға болады:

- 1) тұрақсыздық, уақыт қозғалыспен байланысты;
- 2) қайтымсыз;
- 3) заттық формасының болмауы, «оны көре алмаймыз, ести алмаймыз» [3].

Уақыт сөзінің шығу тегіне, тарихына келетін болсақ, ол көне рустың «веремья» сөзінен шыққан, «айналу» деген мағынаны білдіреді. Өткен шақ, осы шақ, келер шақ бір-бірімен орын ауыспайтындай тығыз байланыста. Уақыттың қайтымсыздығы мен бір бағыттағы ырғақты қозғаласынан табиғатта даму сызығы болады, жаңадан – ескіге, ескіден – жаңаға. Табиғатта жыл мезгілдерінің ауысымы, күн мен түннің ауысымы ұдайы жүріп отырады. Бұл құбылыстар жер шарының тәуліктік айналымы мен күн жүйесінің айналымымен тығыз байланысты. Осыған негізделе уақыт өлшеу бірліктері де пайда болды – тәулік, апта, ай, жыл. Тәулікті 4 кезеңге бөлу (таң, түс, кеш, түн) қоршаған орта мен күн жүйесіне, және адамдардың әр уақыттағы ісіне байланысты. Бұл ауысым шартты түрде жүреді, себебі әр кезеңнің уақыты әртүрлі. Адамзат уақытты анықтау мен түйсіну үшін ұзақ сапар өткерді [4].

Ежелгі Грецияда тәулік уақыты күннің шығуы мен батуының арасындағы уақытпен теңестірілген. Түнгі сағаттар есептелмеген. Алайда, ежелгі римдіктер уақытты қазіргі таңдағыдай есептеген, яғни түн ортасынан түн ортасына дейін. Сағатты ойлап таппай жатып, күн мен түнді он екі бірдей уақытқа бөлген. Мұндай уақыттың бөлімі тиімсіз және ыңғайсыз болды, себебі әр жыл мезгілінде күн мен түннің ұзақтылығы тұрақсыз. Ең алғаш тәулік уақытын 24 сағатқа бөлген римдіктер болды. Ал, мысырлықтар алғаш жыл мезгілдерінің ұзақтығын көрсетті. Абыздар әр жылда Нила өзенінің тасуы мен күн шығыс уақытында аспан төңірегінде жарқын жұлдыздың пайда болатынын байқады. Осындай күндер оқиға арасында 365 рет қайталанған. Ежелгі мысырлар алғашқы айлық күнтізбені ойлап шығарды, бірақ ол нақты болмай шықты. Оны римдіктер өзгертті. Күнтізбені Юлий Цезарь бекітті. Мұндағы айлардың айттары рим императорларының есімдерімен аталды. Олардың кейбірі орыс күнтізбелерінде қазіргі таңға дейін аталады. Сол үшін балаларға жадында сақтау қиынға түседі (мәселен, «июль» Юли Цезарьдің есімімен). Апта уақытының жеті күндік болуы бізге ежелгі Вавилоннан келген. Жеті саны қасиетті сан болып есептелген. Өз кезеңінде Вавилондық астрономдар аспан денесінде қозғалыссыз жұлдыздармен қоса, жеті жылжымалы объектілерді байқаған, оларға планета деген ат берілді. Ежелгі вавилондық астрономдар тәуліктің әрбір сағаты планеталардың қозғалысымен байланысты деді.

Апта күндері Құдайларының есімімен аталды, кейінірек ол римдіктерге көшті, белгілі уақыт ішінде Батыс Еуропа елдерінің күнтізбесіне берілді. Дүйсенбі – ай күні, сейсенбі – марс күні, сейсенбі – меркури күні, бейсенбі – юпитер күні, жұма – шолпан күні, сенбі – сатурн күні, жексенбі – күн күні болып есептелді [5].

Уақытты өлшеу қажеттілігі ежелгі уақыттың өзінде пайда болды. Алғашқы күнтізбелер бірнеше мыңдаған жылдар бұрын пайда болып, қазіргі таңда барлық ел адамдары римдіктердің қалдырған күнтізбесін қолдануда.

Күнтізбе деп уақыттың үлкен аралықтарының анықталған санау жүйесін айтамыз. «Күнтізбе» сөзі латынның «калео» (жариялау) және «календариум» (борыш кітабы) сөзінен шыққан. Ежелгі римдіктерде әр айдың басы ерекше жарияланған және бірінші күні қарыздың пайызы төленіп отырған. Заманауи күнтізбелерді біз римдіктерден мұрағат еттік [6].

Уақытты қабылдауда, тұлғаның таным процестері мен анализаторлары үлкен рөл атқарады. Уақыт – қабылдаудың ең қиын категориясы. Уақыттың заттай формасы болмайды, сипап-сезуге, материалды ұстауға келмейді, сондықтан оны қабылдау зияты зақымдалған балалар үшін өте қиын болып табылады.

Уақыттың негізгі үш сипаттамасы бар:

1. Тұрақсыздығы.
2. Үздіксіздігі.
3. Қайтымсыздығы.

Уақыттың тұрақсыздығы – оның әрдайым алдыға қозғалып отыратындығын, өткеннен болашаққа қадам, бүгіннен ертеңге қозғалмалы екендігін білдіреді.

Уақыттың үздіксіздігі – оның тоқмайтындығын, кідіріс болмайтындығын, күн мен түннің ауысуы, айлардың реттілігі, жыл мезгілдерінің айналып отыратындығы.

Уақыттың қайтымсыздығы – өткен күннің, өткен айдың, өткен жылдың бүгінге қайта келмейтіндігі.

Ғылымда уақыт түрлері келесідей болып қарастырылады:

1. Математикалық уақыт.
2. Тұрмыстық уақыт.
3. Тарихи уақыт.

Математикалық уақытқа – уақыт бірліктері (секунд, минут, сағат, тәулік, күн, апта, ай, жыл), уақыт ұғымдары жатады. Яғни математикалық уақыт барлық саналатын, санаққа қатысты уақыт түрі.

Тұрмыстық уақыт – саналмайтын, сандарсыз уақыт ұғымдары болып табылады. Оған: таңғы уақыт, күндізгі уақыт, түскі уақыт, кешкі уақыт, бүгін, кеше, алдыңғы күні, келесі күні, бұрын, қазір, ұзақ мерзім, қысқа мерзім, кейінірек, ертерек, болған уақыт, бар уақыт, болашақ уақыт, алдыңғы ай, келесі жыл, және т.б.

Тарихи уақыт – тарихи үзінді негізіндегі уақыт түрі.

Уақыт туралы алғашқы түсініктер кез келген адамда кішкентай кезінде, яғни мектепке дейінгі кезеңде қалыптаса бастайды. Күн мен түннің ауысуы, жыл мезгілінің ауысуы, бала өміріндегі күн тәртібінің сәттерінің қайталануы – осының барлығы уақыт түсініктерді қалыптастырады. Алайда, оқиғалардың уақыттық реттілігі сияқты, әсіресе оқиғалардың ұзақтығы туралы түсінік балалардың үлкен қиындықпен сіңіріледі. Уақыт ұғымы балалар үшін ең күрделі болып табылады. Бұл уақытты бала көбінесе тұрақсыз нақты белгілер арқылы, баланың дамуына байланысты (мысалы, оның қызметі мен талдау және салыстыру қабілетіне байланысты), жыл мезгілінен, ауа райы мен т.б. жағдайына байланысты қабылдайды [7]. Сонымен қатар, бұл уақыт процестерінің ерекшеліктеріне байланысты: олардың тұрақсыздығы, қайтымсыздығы, өткен және қазіргі және болашақ орындарын ауыстырудың мүмкін еместігі. Осының барлығы балалардың уақыт құбылыстарын қабылдау процесін күрделендіреді. Мектепке дейінгі жастағы балалардың уақыт туралы түсінігінің сипаты уақыт түсініктерін біртіндеп меңгерумен (таң, түс, кеш, түн, т.б.), тәулік уақытында табиғи құбылыстар бойынша бағдарлай білумен, ырғақты табиғи құбылыстардың кеңістіктік-уақыттық тәуелділігі туралы, сағат, минут және т.б. ұзақтылығы туралы түсінік алумен тығыз байланысты.

Балалардың уақыт қарым-қатынасын түсінуде тіршілік әрекетінің ырғақты процестері, жұмыс пен демалыстың дұрыс кезектесуі үлкен рөл атқарады [8]. Олар күн тәртібінің қалыптасуына әкеледі. Айта кету керек, балабақшаға баратын және мектеп жасына дейінгі балалар үшін күн тәртібі тәрбиенің негізі болып табылады. Егер ол баланың жасына, денсаулық жағдайына, жеке қабілетіне сәйкес келсе, бұл бүкіл ағзаның қалыпты жұмыс істеуіне ықпал етеді. Шамамен бір жарым жастан бастап балада уақыт санатының тілдік көрінісі пайда болады. Бастапқыда балалар үшін уақыттық қатынастарды білдіретін сөздердің мағынасын дәл түсіну қиын: "кеше-қазір", "бүгін-кеше", "бүгін-ертең". Сондықтан баланы тәрбиелейтін тәрбиеші болсын, мұғалім болсын білімді нақтылап, кеңейте алады. Бірте-бірте балалардың дамуымен уақыт түсініктері нақтыланады: күндер, апталар, сағаттар туралы балалар заттар туралы айтқандай айтады. Біртіндеп қайталанатын құбылыстар мен процестердің арасындағы тәуліктің тиісті көрсеткіштерімен байланыс орнатылады. Уақыт бағдарларымен тәжірибе жинақтаған кезде, балалар уақыттың айтарлықтай уақыт көрсеткіштерін белгілеп, уақыттың айрықша ерекшеліктері бар оқиғаларды неғұрлым нақты оқшаулайды. Осы кезеңде балалар жиі уақытқа байланысты есімдіктерді пайдалана бастайды. Уақыт қатынастардың одан әрі саралануы балалардың ақыл-ойының және сөйлеу дамуына байланысты. Сонымен қатар, балалар қарастырылып жатқан құбылыстарда, әрекеттерде уақыттық реттілікті өз бетінше ажыратуға үйренеді.

Балалардың уақыт қарым-қатынасын меңгеруі көптеген бағдарламаларда 3 жастан басталады. Бұл ретте, сабақтар немесе тақырыптық ойындар, әдетте, басқа тақырыптармен бірге өткізіледі. Осындай сабақтардың негізгі мақсаты балалардың уақыттық түсінігін қалыптастыруға үйрету болып табылады. Алғашқы қадамдар-бұл балаларды "бүгін", "кеше", "ертең", тәуліктің бөліктерімен таныстыру болып табылады. Біртіндеп, жоғары топтарда апта күндері, күнтізбе мен сағаттарды өтеді.

Уақыттық ұғымдар – бұл материяның жағдайы мен құбылыстарының өзгеру реттілігі туралы түсініктер. Уақыттық ұғымдар туралы айтқан кезде, біз тәулік уақытының өзгерісі, жыл мезгілдерінің ауысуы және т.б. ұдайы қайталанып тұратын құбылыстар туралы ой толғаймыз. Адамзат дүниедегі заттар мен құбылыстарды белгілі бір уақытта және кеңістікте қабылдайды. Уақыт пен кеңістіктен тыс жатқан нәрсе болмайды. Уақыт дегеніміз – дүниедегі заттардың өзгеріп, бір қалыптан, екінші қалыпқа көшіп, ескі заттардың өшіп жаңа заттардың оның орнын басып отыратынын айтамыз. Уақыттың кеңістік сияқты шегі болмайды. Уақыт – өткен шақ, осы шақ, келер шақтарға байланысты. Уақытқа байланысты түрлі сөздерді қолданамыз: кеше, бүгін, ертең. Тәуліктің қарама-қарсы бөліктерін: (таңғы уақыт – кешкілік уақыт, күндізгі уақыт – түнгі уақыт) анықтай білуі тиіс. Швейцар

психологи Ж.Пиажениң пікірінше: «Баланың оқуға дайындығының ең жоғары деңгейі бұл баланың уақытты бағдарлай алып, өзін басқа адамның позициясында сезіну біліктілігінің қалыптасуы», – деген. Яғни, зияты зақымдалған баланың уақытты қабылдай алуы, оның оқу материалын меңгерудің жолын жеңілдетеді. Оқиғалардың уақыт бойынша өткеретін дәлірек шектеу және түсіну қабілетін дамыта келе, осы оқиғалардың себептік тәуелділіктерін санамен түсіну мүмкін болады, мұның өзі уақыт қатынастарын сан көрсеткіштері жағыннан өрнектеп көрсетуге мүмкіндік береді. С.Л. Рубинштейн былай жазады: «Уақыт жөніндегі түсінік балаларда әдетте кеш дамиды болғанымен (әсіресе оны тәрбиелеуге жеткілікті көңіл бөлмеген жағдайда) оған баланың ойы жете бермейді деп қорқуға болмайды». Б.Г. Ананьев өз жұмыстарында қоршаған ортаның бейнесі уақыт пен кеңістіктің бейнесі бір уақытта тануы да болып табылатын екі негізгі формада деп жазады.

Балалардың уақыт түсініктерін қалыптастыру кешірек басталады және өзінің ерекшелігі болады. Уақытты игеру балалардың практикалық қызметі арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан балаларды әртүрлі қызмет түрлерінің ұзақтығын, бірізділігін өлшеуге және анықтауға болатын уақыт аралықтарымен таныстыру керек. Сондықтан арнайы оқыту барысында уақыттың қандай да бір аралығы мен олардың өзара байланысын көрсететін аспаптардың көмегімен уақытты өлшеуге бағытталған тиісті қызметті ұйымдастыру қажет. Мұндай қызмет барысында уақыт туралы неғұрлым нақты түсініктерді қалыптастыру үшін жағдайлар жасалады [9].

Балаларға уақыт түсініктерін меңгеруден гөрі, бағдар беру оңай беріледі. Бұл тілдің қалыптасу процесімен, баланың сөздік қоры мен грамматикалық құрылымының ерекшелігімен байланысты. Бұл үдерісте арнайы терминологияны игеруге ерекше рөл беріледі. Оның қалыптасуы адамда бар уақыт өлшемдерінің белгілері мен өлшеулерін меңгерумен тығыз байланысты (жыл мезгілдері, тәулік уақыты, ай, жыл, апта, сағат, минут). Уақыт түсініктерінің дамуы және уақыт бағдары балалардың күнделікті өмірімен және қызметімен байланысты. Мектепке дейінгі мекемеде негізгі бағдарлар күн тәртібіндегі сәттер, эмоционалдық маңызды оқиғалар, қызмет қарқыны болып табылады. Егер уақыт түсініктерін қалыптастыру бойынша арнайы жұмыс жүргізбесе, онда бұл балалардың уақыт түсініктері туралы алған мәліметтері бала санасының бетінде қалатынына, уақыттық қатынастарды толықтай білмей, ажырата алмауына әкеледі. Мәселен, көптеген балалар апта күндерінің тізбегін атай алмайды, айларды жыл мезгілдерімен және олармен таныс мерекелердің күндерімен сәйкес айта алмайды, жыл мезгілдерін айта алмайды [10].

Арнайы ұйымдастырылған білім беру балалардың уақытты қабылдау қарқынды дамып келе жатқандығына, жүйелі, саналы және уақыт сезімін қалыптастыруға әкеледі. Мектепке дейінгі мекемеден мектепке барғанда, балалар күннің бөліктерін ажырата білуі және олардың атауын білуі керек. Аптаның күндерін атап, кеше қандай күн болғанын, ертең қандай күн болатындығын білу керек. Балалар ағымдағы айдың атауын және сол айдан кейінгі айлар тізбегін білуі керек.

Уақыт өлшемін білу, уақыттық қарым-қатынас орната білу балалардың болып жатқан оқиғалардың дәйектілігін, олардың арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды түсінуіне ықпал етеді. Уақыт бойынша бағдарлау сезімдік негізде, яғни эмоционалды түрде әр түрлі боялған әр түрлі қызметті жүзеге асыру барысында уақыт ұзақтығын бастан кешіруге, сондай-ақ қоршаған өмірдің құбылыстары мен оқиғаларын бақылауға негізделуі тиіс.

Бұл ерекшеліктер қалыпты дамыған бастауыш сынып оқушыларына тән. Зияты зақымдалған балаларда барлық анализаторлар жұмысында бұзылулар байқалады. Зияты зақымдалу танымдық қызметтің бұзылуына әкеледі. Толық танымдық іс-әрекет баланың әлеуметтік тәжірибені меңгеруінің негізінде жатыр, онсыз ол қоғамның толыққанды мүшесі бола алмайды.

Мектеп жасына дейінгі (Л.Б. Баряева, С.Г. Ералиева, Г.В. Макоедова, Б.И. Цуканов және т.б.) және мектеп жасындағы (М.Г. Аббасов, М.В. Воронина, М.Ф. Гордеева, Н.Ф. Перова, Б.П. Пузанов, И.И. Финкелыптейн, Б.И. Цуканов, В.В. Эк және т.б.) уақыт тсіуіктерінің сапалы ерекшелігін және олардың осы санаттағы балалардың қалыптасуының кейбір жолдарын ұсынуға мүмкіндік береді. Алайда, проблеманың жалпы әзірленуінің басым маңыздылығымен қатар, зияты зақымдалған бастауыш сыныптағы балалардың уақыт түсініктерін толық және жан-жақты зерттеу және олардың ерекшеліктерін анықтау қажеттілігі бар. Уақыттық түсініктерді қалыптастырудың әзірленген жүйесі оқушылардың қоршаған ортаны қабылдауын толық көлемде қамтамасыз етпейді, бұл олардың білім алуына және әлеуметтік бейімделуіне кедергі келтіреді.

Артта қалушылықтың диффузды сипаты жалпы баланың жеке басының бұзылуына әкеледі. Зияты зақымдалған балалардың дамымауының белгілері сөйлеу ерекшеліктерінде анықталады: мұндай балалар көптеген сөздердің, әсіресе заттардың, яғни сенсорлық өлшемдердің қасиеттері және қарым-

қатынасын білдіретін мағыналарды түсінбейді. Зияты зақымдалған балалар үшін шектеулі сөздік қоры тән, олар аз сөйлейді. Зияты зақымдалған балалар ештеңеге назар аудармайды. Барлық жаңа нәрсе өте баяу және бірнеше рет қайталаудан кейін ғана сіңіріледі, ең көп мағыналы жады зардап шегеді, және логикалық жанама есте сақтауы жеткіліксіз. Алайда механикалық жады жақсы дамыған.

Бұндай балалардың іс-әрекетінде жоспар жоқ, олар дәрменсіз, бір іспен ұзақ уақыт айналысады, бір қызметтен екінші бір қызметке ауысуы қиын. Сезім және қабылдау-қоршаған ортаны танудың бірінші сатысы. Зияты зақымдалған балалардың қабылдау және сезіну ерекшеліктерін көптеген психологтар егжей-тегжейлі зерттеді. Эксперимент бұндай балалардың қабылдау қарқыны баяулағанын дәлелдейді.

Зияты зақымдалған балалар белгілі бір затты тану кезінде ұқсас заттармен нашар ажыратады. Олар қандай да бір затқа қарап, оны егжей-тегжейлі қарап, қасиеттерін түсінгісі келмейді. Осылайша, бұл балалар қоршаған ортада нашар бағдарланатыны таңқаларлық нәрсе емес. Олардың уақытты қабылдауы да бағдарда маңызды рөл атқарады.

Зияты зақымдалған балалардың уақыт түсініктері мен ұғымдарын қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеу сұрақтары М.Г. Аббасов, С.Г. Ералиева, В.В. Эк және т.б. жұмыстарында жарық көрді.

Зияты зақымдалған балалардың уақыт түсініктері мен бағдарларын қалыптастыру қалыпты дамып келе жатқан балаларға қарағанда одан да үлкен қиындықтармен және әлдеқайда баяу өтеді. Мұндай қорытындыны зияты зақымдалған балалардың уақыты түсініктерінің қалыптасуын зерттеген И.Финкельштейн (1961 жыл) жасады. И.И. Финкельштейн өзінің зерттеуін үш бағыт бойынша жүргізді:

- 1) шотпен байланысты емес уақыт туралы түсініктер мен ұғымдар (тұрмыстық уақыт);
- 2) шотқа байланысты уақыт туралы түсініктер мен ұғымдар (математикалық уақыт);
- 3) тарихи бөлік сияқты уақыт туралы түсініктер мен ұғымдар (тарихи уақыт).

Зерттеу көрсеткендей, қалыпты дамыған бірінші сынып оқушылары зияты зақымдалған бірінші сынып оқушыларына қарағанда жақсы бағдарланады.

Уақыт ұзақтығы туралы ұғымы бірізділік туралы түсінікке қарағанда біршама кейінірек пайда болады. Зияты зақымдалған балалардың ұзақтылық туралы түсінігі тек 5-6 сыныптарда ғана, яғни жоғары сыныптарда қалыптаса бастайды.

Бұл категориядағы оқушылар үшін танымдық іс-әрекеттің, оның ішінде қабылдау процесінің күрделі формасының бұзылуы тән, ал уақыт ұғымдары мен қарым-қатынастар өзінің ерекшелігімен және абстрактылығымен ерекшеленеді. 1 сыныпқа келген зияты зақымдаған оқушылар апта күндерін білмейді, қарапайым уақыт терминологиясын білмейді. Олар уақыт тоқтамай, және оның ағысы қайтымсыз екенін елестете алмайды. Кейбір оқушылар түнде сағат тоқтайды, өйткені бәрі ұйықтайды деп ойлайды. Оқушылар жыл мезгілінің атауларын үйренеді, бірақ өз білімдерін қолдана алмайды. Оларға жүздеген, мыңдаған, ондаған жылдар аралығындағы уақыт бөлігін елестету қиын. Уақыт түсініктерін қалыптастыру процесі белгілі бір талаптарды ескере отырып жүргізіледі. Жыл, ай, апта күндері ұғымын қалыптастыруға көмектесетін құралдардың бірі-күнтізбе. Күнтізбемен танысу кезінде күнтізбелердің көптеген түрлері көрсетеді, олардың мақсаты анықталады. Зияты зақымдалған балалардың уақыт түсініктерін қалыптастыру процесі келесі кезеңдерде жүргізіледі: 1) ересек адамның іс-әрекетіне еліктеу бойынша; 2) ересек адамның әрекет үлгісі бойынша; 3) ересектер адамның ауызша нұсқауы бойынша [11].

Әдетте қалыпты дамып келе жатқан балалар математикалық білім мен дағдыларды меңгеру оңай, ал зияты зақымдалған балалардың танымдық іс-әрекетінің бұзылуы бар, олар математикалық білім мен дағдыларды меңгеру, атап айтқанда, уақытты қабылдау мен бағдарлауды меңгеруін қиындатады. Зияты зақымдалған балалардың уақыттық түсініктерін қалыптастыру әдістемесі қазіргі уақытта қалыпты дамушы балаларға арналған әдістемеге қарағанда толық әзірленбеген. Барлық балалар осы материалды жақсы меңгере алмайды, бұл уақыттық түсініктерді меңгеруде туындайтын қиындықтардың себебі болып табылады. Балалардың осы қиындықтардың алдын алу бастауыш білім беру педагогикасы мен түзету педагогикасындағы өзекті мәселе болып табылады.

Мұндай балаларға уақыт түсініктерін қалыптастыру олардың танымдық және тұлғалық салаларын дамыту үшін де, олардың қазіргі қоғамда бейімделуі мен интеграциясы үшін де үлкен маңызға ие. Адамның бүкіл өмірі уақытпен тығыз байланысты болғандықтан, қалыпты дамыған балалар үшін де, зияты зақымдалған балалар үшін де уақыт түсініктерінің қалыптасуы өте маңызды. Жоғары сыныптағы зияты зақымдалған балаларға уақыт бойынша бағдар ала білуге байланысты бірқатар күрделі талаптар қойылады. Олар өз жұмыс күнін, өз қызметін уақыт бойынша жоспарлайды, оның

барысы мен нәтижесіне әсер етеді, өзінің жеке уақытын үнемдейді. Сондықтан зияты зақымдалған оқушыларға уақыт түсініктерін қалыптастыру мәселелері ерекше өткір сипатқа ие болады.

Адамның бүкіл өмірі уақытпен тығыз байланысты. Уақыт біз үшін өте қымбат. Біз әр сәтте уақыттың маңыздылығын бағалап, құрметтеуге тиіспіз. Біз әрқашан уақыттың мәнін түсініп, оны қандай да бір мақсаттарды орындау үшін тиісінше позитивті түрде пайдалануға тиіспіз. Уақыт адамның барлық қызметін реттеуші. Бірде-бір қызмет уақытты қабылдаусыз өтпейді. Сондықтан уақыт түсініктерінің қалыптасуы әрбір адам үшін өте маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.*
- 2 *Атаханов Р.А. К диагностике развития математического мышления учащихся вспомогательной школы" // Вопросы психологии, 1992 год. – №1, 2. – 60 с.*
- 3 *Власова Т.А., Лебединская К.С. Отбор детей во вспомогательную школу. – Москва, 1983. – С.18-22.*
- 4 *Труднеев В.П. Внеклассная работа по математике в начальной школе. – Москва, 1975. – 174 с.*
- 5 *Каминкова М. С чего начинается время? / Журнал «Начальная школа» №36(349), 16-30.09.2000.*
- 6 *Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. – Москва, 1990. – 175 с.*
- 7 *Ерофеева Т.И., Павлова Л.И., Новинова В.П. Математика для дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1997. – 175 с.*
- 8 *Метлина Л.С. Математика в детском саду: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.*
- 9 *Уткина Н.Г. Материалы к урокам математики в 1- 3 классах. – Москва, 1984. – 368 с.*
- 10 *Эк В.В., Гордеева. Умение учащихся вспомогательной школы пользоваться часами // Дефектология, 1986. – №1. – С.57-61.*
- 11 *Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М., 1980. – 72 с.*

УДК: 373.2-056.264

МРНТИ: 14.35.01

А.Н. Аутеева¹, Д.Е. Абдимажитова²

¹Ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент,
akbota_n@mail.ru

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты
dinara.abd95@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың эмоционалды ерекшеліктері эксперимент негізінде анықталып, сипатталған. Және сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың қарым-қатынаста эмоционалды мәселелері қарастырылды. Соған сәйкес бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды даму көрсеткіштерін тексеру әдістемелері іріктеліп жасалды. Тексеру әдістемелері сөйлеу тілінің және эмоциялық бағыттарының барлық компоненттерін, яғни өзін-өзі бағалауы, эмоционалды тұрақсыздығын және т.б. анықтауға бағытталған. Мұнда сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың эмоционалды дамуының ерекшеліктеріне талдау жасалып, ортақ көрсеткіштер есептелініп шығарылды. Бұл ақпарат сөйлеу тілінде бұзылысы бар бастауыш сынып оқушыларына қолданылатын коррекциялық технологияларды іріктеу үшін қажет. Іріктеу жұмысы болашақта коррекциялық технологиялардың қолдану тиімділігін арттыру үшін де, бастауыш сынып оқушыларының эмо-

ционалды ерекшеліктерін дұрыс қалыптаспауын түзету үшін де маңызды. Ол балаларға кейінірек мектеп бағдарламасын сәтті, қиындық туғызбай игеруіне көмектеседі.

Түйін сөздер: эмоционалды ерекшеліктер, өзін-өзі бағалау, коррекциялық технологиялар.

Аутаева А.Н.¹, Абдимажитова Д.Е.²

¹Научный руководитель, к.пс.н., доцент,
akbota_n@mail.ru

²6M010500 – магистрант 2 курса по специальности Дефектология
КазНПУ имени Абая, dinara.abd95@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

В статье описаны эмоциональные особенности детей с нарушениями речи в экспериментах. И были обсуждены эмоциональные проблемы детей с нарушениями речи. В соответствии с которыми были выбраны методы проверки эмоционального развития учащихся начальной школы.

Методы проверки включают все компоненты речи и эмоциональной ориентации, такие как самооценка, эмоциональная нестабильность и многое другое направлены на выявление. Здесь проанализированы особенности эмоционального развития детей с нарушениями речи, а также рассчитаны общие показатели. Эта информация необходима для выбора коррекционных технологий, которые можно использовать для учеников начальной школы с нарушением речи. Процесс отбора также важен для повышения эффективности использования коррекционных технологий в будущем, а также для коррекции эмоциональных особенностей учеников начальной школы. Это помогает детям с легкостью освоить школьную программу.

Ключевые слова: эмоциональные особенности, самооценка, коррекционные технологии.

Autaeva A.N.¹, Abdimazhitova D.E.²

¹Scientific director, Head of the Department of Special Pedagogy,
Candidate of Psychological Sciences, assistant professor, akbota-n@mail.ru

²2nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology
dinara.abd95@mail.ru

FEATURES OF THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH SPEECH DISORDERS

Abstract

The article describes the emotional characteristics of children with speech disorders in experiments. And they discussed the emotional problems of children with speech disorders. In accordance with which methods were chosen to test the emotional development of primary school students. Test methods include all components of speech and emotional orientation, such as self-esteem, emotional instability, and much more are aimed at revealing. Here, the features of the emotional development of children with speech disorders are analyzed, and general indicators are calculated. This information is needed to select correctional technologies that can be used for elementary school students with speech disorders. The selection process is also important for improving the use of correctional technologies in the future, as well as for correcting the emotional characteristics of elementary school students. It helps children easily master the school curriculum.

Keywords: emotional features, self-esteem, correctional technologies.

Қажетті жағдайларда көмек көрсетуге бағытталған зерттеушінің қатысуымен кіші мектеп жасындағы бала жеке зерттелді. Зерттеудің бұл стратегиясы Л.С. Выготскийдің диагностикалық және түзету процедураларын үйлестіру қажеттілігі туралы ойымен келісті, сондай-ақ түзету педагогикасында зерттеулер жүргізу талаптарына сәйкес келді. Сөйлеу тілі бұзылысы бар бала ересек адамның тестілеу процедурасына қатысуына көңіл бөлінеді. Салыстырмалы топтағы жағдайға ұқсас жағдайды алу үшін зерттеуші де баланың жанында болды және әрдайым оған түсініксіз нәрселерді түсіндіруге дайын болды.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда қоршаған ортамен қарым-қатынас жасау қабілеті дамымаған. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың 16,6%-ы басқа адамдармен қарым-қатынаста қамқорлық, белсенді болып көрінгенімен, олардың ішкі жан дүниесі мүлдем бөлек болып келеді, тілектестік танытуға қабілетті болады. Олардың сыртқы жағынан ашық және тікелей болғанына қарамастан, олардың басқаларға қатысты терең көз қарастары болмайды. Қалыпты дамып келе жатқан балаларда 43,3% жағдайда өздерін жоғары дәрежеде көрсетті. Бұл олардың мінез-құлқында реніштіктің, түзетудің, негативизмнің алдын алудың шарты (А факторы) болып табылады.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың 21,6%-да зияткерлік жетістіктердің көрсеткіштері төмен және (В факторы) мүлдем болған жоқ. Бұл сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың мінез-құлқы көбінесе стереотиптерге бағынуы мүмкін және шаршағандықпен, олардың ақыл-ой қабілеттілігінің төмендігімен тікелей байланысты. Бұл мәселеде сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларды жақсы дамып келе жатқан балалармен салыстырғанда айырмашылық байқалды, оларда 51,6%-ға жуығы зияткерлік мүмкіншіліктердің жоғары көрсеткіштері көрінді.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар үш жағдайды көрсетті: көңіл-күйдің тұрақсыздығын, оқу іс-әрекетіне бейімделуде кездесетін қиындықтарын, өзін-өзі бағалауының төмендігімен ұштасқан өзіне сенімсіздігін (С факторы). Олардың 21,6%-ы ғана өзін эмоционалды тұрақты және сенімді сезінді. Қалыпты дамып келе жатқан оқушылар эмоционалды тұрақты болды. Алайда, осы жаста эмоциялық тұрақсыздығы тек нозологиялық ғана емес, сонымен қатар баланың тұлғалық дамуының жас ерекшелігі болып табылады [1].

Қалыпты дамып келе жатқан балалардан сөйлеу тілі бұзылысы балалардың өзін-өзі бақылауы ерекше дамитындығы байқалды (D факторы). Олар баяу, импульсивті немесе тым жәй қимылдайды. Олардың орташа нормаға жақын көрсеткіштері өте сирек кездеседі. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың 21,6%-ы қоздырғыштықтың жоғары дәрежесін көрсетті, мұндай балалардың нормалары тобында тек 8,3% ғана. Бұл ретте сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар 26,6% жағдайда үстемдікке ұмтылды. Бірақ олардың ішінде 31,6% тәуелді, мойынсұнғыш болып келді (Е факторы).

Мінез-құлықтық икемділігінің жеткіліксіздігіне қарамастан, сөйлеу тілі бұзылысы бар бастауыш сынып оқушыларының дамуында сақтықпен және өз белсенділігін жоғары қауіп-қатерді талап ететін қызметпен үйлестіре алмау қабілеттілігінде болатын кейбір ресурсы бар екенін атап өту керек. Олар ұқыптылық пен парасаттылық таныта алады. Бірақ, позитивті әрекет жеткіліксіз. Бұл бағытта олар бастауыш мектеп оқушыларынан айырмашылығы аз. Барлық бастауыш сынып оқушылар қазіргі қоғамда қауіпсіз өмір сүруге мүмкіндік беретін арнайы оқытуды қажет етеді. Олар адал, атқарушы, еңбекқор болуы мүмкін. Және сөйлеу тілі зақымдалған балалардың аз ғана пайызы – 16,6% міндеттерді елемейді және жауапсыз болып келеді (G факторы).

Зерттелетін барлық бастауыш сынып оқушылардың мінез-құлқы және айналасындағылармен қарым-қатынасын реттейтін қажетті әлеуметтік-мәдени ережелер мен нормаларды меңгере алады. Алайда, бұл ережелер бала ересектермен қарым-қатынас жасаудан және оның қалай ұйымдастырылуына баланың жеке басының дамуы байланысты болады.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар қарапайым бақылау кезінде (H факторы) бойынша ұялшақ, өз-өзіне сенімсіз болмай шықты. Екі зерттеу топтарында өз-өзіне сенімсіздігі тең болып шықты. Өз-өзіне сенімсіздік отбасындағы балалармен қарым-қатынаста дұрыс емес сипаттамалардың көрінісін, артық талапшылықты білдіреді. Сөйлеу тілі бұзылысы бар бала 10-11 жасқа қарай өзіне және өзінің мінез-құлқының ерекшеліктеріне қоршаған ортаның жағымсыз қарым-қатынастың белгілі бір жолын жинақтады, сондықтан да қоршаған адамдардан қолдау күтпейді. Бұл эмоциялар оған айналасындағылармен оңай қарым-қатынас жасауға және еркін араласуға кедергі келтіреді.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар (31,6%) шыншылдан гөрі "нәзік" жұмсақ, сезімтал болып келеді және оларға барлығына сену қиын болды. Сондықтан олар басқаларға эмоционалды тәуелді. Бірақ мұндай балалар қалыпты дамып келе жатқан сыныптастарының арасында да жиі кездеседі, тіпті – 53,3% (Y факторы). Бұл сапа да бастауыш сынып оқушыларға тән.

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар жалпы оқушылардан гөрі мазасыздық күйімен белгіленді және тыныштық көрсеткіштері (О факторы) бойынша ерекшеленді. Тест авторлары – бұл невроздық индексі төмен және депрессияға бейімділігі жоқ дегенді білдіреді.

Өзін-өзі бақылауы төмен ол тек сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларға тән және әлеуметтік нормативтерді нашар түсінумен байланысты болды. Мұндай балалар нашар ұйымдастырылған, импульсивті, айналасындағылардың талаптарын әрең меңгереді және сөйлеу тілі бұзылысы тобында олардың 31,6% құрайды.

Балалар арасындағы айырмашылық бастауыш сынып оқушыларының өз қызметінің нәтижелеріне қалай қарайтынын көрсетті. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар нәтижесіз, уайымшыл және жалпы балаларынан 3 есе тиімсіз болды (фактор Q4 : 46,6% сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар, жалпы балаларынан 14,9% қарсы).

Осылайша, жүргізілген зерттеу сөйлеу тілі бұзылысы бар бастауыш сынып оқушының жеке басы туралы түсінігін кеңейтетін бірқатар маңызды қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Ең алдымен, сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың қарым-қатынаста эмоционалды мәселелері қарастырылды. Оларға айналасындағылармен сенімді қарым-қатынас жасау қиынға соқты, сондықтан көңіл-күй мен мінез-құлқындағы бұзылыстарымен үйлескен өзіне сенімсіздік танытады [2].

Оларға сәтсіздік сезімі мен эмоциялық ыңғайсыздық сезімдері тән. Олардың жалпы ақпараттануы эмоциялар мен әлеуметтік көзқарастарды жеткілікті дәрежеде дамытуды қажет етті. Олардың мінез-құлқына эмоциялық құндылық түсініктері, эмоциялық сана-сезім және эмоциялық мағыналық білім жетекшілік еткен жоқ. Сондықтан оларға болашақта бастан кешкен жағымсыз салдарларды тудыратын импульсивті, тұрақсыз мінез-құлық тән болды. Әлеуметтік даму саласында жинақталған сәтсіздіктер олардың сыныптастарымен араласуы мен мектептегі оқу қызметіне бейімделу сипатына әсер етеді.

Көптеген зерттелетін сұрақтарда сөйлеу тілі бұзылысы бар бастауыш сынып оқушылары жалпы мектеп оқушыларымен өте жарқын ұқсастыққа ие болды.

Зерттеу жұмыстың негізгі қалыптастырушы және дамытушы блоктарын анықтауға мүмкіндік берді. Біз оларды алдын ала сөйлеу тілі бұзылысы бар бала тұлғасының оң қасиеттеріне, баланың өзіндік эмоционалдық әлеміне, өз өмірінің тәжірибесін уайымдаумен байланысты, жалпы адамзаттық сипаттағы құндылықтарға эмоциялық қарым-қатынасқа, эмоционалдық қиялға және оқиғаларды алдын алу қабілетіне бағдар ретінде анықтай аламыз.

Осылайша, жүргізілген зерттеу келесі қорытындыларды жасауға мүмкіндік береді:

1. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың жеке ерекшеліктерін реттеушілік және әлеуметтік, мағыналық мінез-құлық негіздерін дамытуда қиындықтар анықталды. Жеке тұлғаның дамуындағы түрлі қиындықтардың үйлесімі өзінің эмоцияларын басқаруға қабілетсіздігі, қарым-қатынас жасауға және онда кез келген құралдарды пайдалануға бағытталған кері, девиацияға бейім жеке тұлғаның типтерін қалыптастыру үшін алғышарттар жасайды.

2. Тұлғаның эмоционалдық даму факторлары зияткерлік факторлардан кем емес. Сөйлеу тілі бұзылысы жағдайында олар жеке тұлғаның дамуына көмек көрсету үшін түзетулерге ұшырауы мүмкін.

3. Сөйлеу тілі бұзылысымен бірге болған балалар жеке тұлғалық мінездемелерге ие болды, бұл эмоционалдық сферамен өзара байланыста, олардың жеке басының дамуындағы ең типтік қиындықтарды анықтауға мүмкіндік береді.

4. Қалыпты дамып келе жатқан бастауыш сынып оқушылары жеке тұлғаның дамуына үлкен әлеуетке ие болды, ол саналы өзін-өзі реттеуде, эмоциялардың импульсивтілігі мен жағдаяттылығын жеңуге ұмтылуда, қарым-қатынастың әр түрлі әлеуметтік жағдайларында дербестікті, икемділік пен құзыреттілікті пайдалануда пайда болды. Олар жоғары стресс төзімділігімен ерекшеленеді.

5. Сөйлеу тілі бұзылысымен бірге баланың эмоционалдық саласын түзету жеке тұлғалық ерекшеліктер мен қарым-қатынасты түзетумен тығыз байланыста ұйымдастырылуы тиіс.

6. Сөйлеу тілі бұзылысымен бірге бастауыш сынып оқушылары әлеуметтік-мәдени нормаларды меңгеру бойынша жақын даму аймағында, олардың мейірімділігіне, сезімталдығына байланысты болуы мүмкін [3].

Сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауын зерттеу.

Өзін-өзі бағалау зерттеулерінің нәтижелері сөйлеу тілі бұзылысымен балалар өздерін қалыпты дамып келе жатқан сыныптастарына қарағанда төмен бағалағанын көрсетті. 2-кестеден сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар өздерін салыстырудың барлық критерийлері бойынша төмен бағалаған жөн.

Оларда тек өз денсаулығын бағалауда жоғары көрсеткіштер болды (8,1 балл, жалпы балаларында 6,3 баллға қарсы). Олар өздерін төмен санап, жеткіліксіз ақылды сезінді.

Кесте-1. «Өзін-өзі бағалау» әдістемесінің нәтижелері

№	Параметрлері	Шкаладағы ережелердің орташа мәні	
		сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар	ҚТ
1	бақыт-бақытсыздық	8,0	9,2
2	жақсылық-зұлымдық	7,3	8,5
3	ақылдылық-ақымақтық	7,3	9,0
4	денсаулық-ауру	8,1	6,3
5	байлық-кедейлік	7,2	6,1
6	сұлулық-сұлулық емес	8,0	8,0
7	сәттілік-сәтсіздік	7,8	9,6
8	махаббат-махаббат емес	7,0	9,2
9	достық-жалғыздық	7,4	8,6

Ескерту: кестеде келтірілген деректер баллмен есептелді

Демек, сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар сезімталдық танытып, өзін-өзі бағалаудың әр түрлі құрауыштарын саралаған. Олардың өзін-өзі бағалауы компенсаторлық сипатта болды және реттеуші функцияларды орындамады. Өзін-өзі бағалаудағы эмоционалдық компонент когнитивтік дифференциялаудан басым болды. Өзін-өзі бағалауды зерттеу өзін-өзі бағалау шкалаларының көрсеткіштерін өлшеу, өзін-өзі "шынайы" және "мінсіз" бағалаудың қаншалықты сараланғанын анықтау арқылы жүзеге асырылды. Өзін-өзі бағалау процедурасын орындағаннан кейін балаға осы шкалаларда қаншалықты солай екені туралы сұрақтар қойылды. Балалар өз қалаулары мен мүмкіндіктерін нақты ажыратып отырды. Өз көрсеткіштері бойынша олар сенімді: "солай болу керек", "Мен кейде осындай", "кейде боламын және нашар боламын, бірақ осындай болғым келеді" деп айтты. Олар сараланған өзін-өзі бағалау деп айтуға болады. Сөйлеу тілі бұзылысымен бірге бастауыш сынып оқушылар осы сұрақтарға дұрыс жауаптар берді.

Зерттеуде балалардың құндылықтары да анықталды. Денсаулық, бақыт құндылығы бар. Сондай-ақ, өзінің сыртқы келбетіне айтарлықтай оң көзқарас анықталды (көрсеткіш әдемі-қызықсыз 8,0 балды құрайды, сондай-ақ қалыпты дамып келе жатқан құрдастары сияқты).

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар өз ақыл-ойының көріністерінде қиындықтарды дұрыс анықтады және өздеріне сыни тұрғыда қарады. Алайда, сын елеусіз көрінді. Алдағы уақытта ол жеке тұлғаның дамуы мен қалыптасуына кедергі келтіретін өз-өзіне сенімсіздіктің негізі және өзін-өзі бағалау төмен болады деп болжауға болады.

Сөйлеу тілі бұзылысы балалармен салыстырғанда, қалыпты дамып келе жатқан құрдастары өздерін көптеген өлшемдер бойынша оң бағалады. Олар өз бақытын жоғары деп санады (сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда 8,0 баллға қарсы 9,2 балл), ақыл (сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда 7,3 баллға қарсы 9,0 балл). Бұл көрсеткіштерде екі топтың сыналғандар көп дәрежеде ерекшеленді. ҚБ-да өзін-өзі бағалау көп дәрежеде сараланды. Олар өздеріне бір рет көзқарастары болмады және ең көбі өз денсаулығына риза болды (сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда 8,1 баллға қарсы 6,3 балл). Бастауыш сынып оқушылар байлықты тек қана материалдық игіліктер ретінде анықтады, бұл ұғымды жан байлығын білдіру үшін пайдаланбады.

Қалыпты дамып келе жатқан құрдастары көп жағдайда өздерін қабылдады, ал сөйлеу тілі бұзылысы тобының балалары өздерінің жалғыздығын (7,4 балл, 8,6 балл, БТ), махаббаттың болмауы (7,0 балл, БТ 9,2 балл) көрсеткіштердің жеткіліксіздігі ретінде атап өтті.

Осылайша, бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауын зерттеу негізінде біз келесі қорытынды жасадық:

1. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың өзін-өзі бағалауы өзіне эмоционалдық қарым-қатынас сипаттамасынан тұрады. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың өзін-өзі бағалауын талдау оның жеткіліксіз тұрақтылығын, саралануы мен саналы болуын көрсетті.

2. Өзін-өзі бағалауда ұсынылған құндылық-мағыналық білім беру сөйлеу тілі бұзылысы бар баланың жалпы адамзаттық құндылықтарға бағдарлануын, олардың маңыздылығын меңгеруін және адамгершілік эталондарға қол жеткізуге ұмтылысын көрсетті, сондай-ақ осы балаларды түзету және дамыту үшін оң негіз болып табылады.

3. Өзін-өзі бағалау әрі қарай инфантильді жеке қасиеттер мен эмоционалдық стресстерді бекіту үшін негіз бола алады.

4. Салыстырмалы топтағы балалардың өзін-өзі бағалауы дамудың жас ерекшеліктеріне сәйкес келеді, дифференциалды және реттеушілік сипатқа ие болды.

Сөйлеу тілі бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының өзі туралы түсінігін, нашар және жақсы бала туралы эталондық ұғымдармен сәйкестендіру дәрежесін зерттеу нәтижелері кестеде көрсетілген. Тест екі топ оқушыларының қызығушылығын тудырды. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар тапсырманы тиісті нұсқауларды орындады және орындау кезінде қиындық тудырмады. Нәтижелерді салыстыру барлық сыналушыларға шынайы бейнені жасауға, баланың басын ерекше бөлуге тән екенін көрсетеді.

Кесте-2. Нашар және жақсы бала «сурет сынағын талдау»
(жағдайлардың жалпы санына %-бен)

№	Суреттің сипаттамасы	жаман бала		жақсы бала		өзінің суреті	
		сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар	ҚБ	сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар	ҚБ	сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар	ҚБ
1	шынайы сурет	82,5	100	82,5	100	82,5	80
2	бас суреті	17,5		17,5	-	17,5	20
3	схемалық сурет	43,8	30,0	43,8	30,0	43,8	-
4	теріс бейнені таңдау	87,7	100				
5	оң бейнені таңдау			66,6	90,0		
6	оң бейнеден сәйкестендіру					68,2	90,0
7	суретте өзін-өзі қабылдау					33,3	80,0
8	қақтығыс белгілері	72,0	-	28,0	-	49,1	20,0

Ескерту: айырмашылықтары $p < 0.05$ кезінде статистикалық мәні бар бөлінген шамалар

Схемалық сурет сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың 43,8%-да және қалыпты дамып келе жатқан сыныптастарында 30,0%-да кездесті. Айта кету керек, қалыпты балалар сурет салу кезінде автопортрет, сызба-нұсқа суреттерін қолданбады.

Бастауыш сынып оқушыларының көпшілігінде төмен және жақсы ережеге сәйкес орындалған, яғни олар позитивті және теріс бейнеде ажыратады және эмоциялық-құндылық пікірлердің мәнін түсінеді. Балалардың суреттерінде ол кішкентай балаларды ренжітеді, айналасын қоқыстауы, темекі тартады (сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың 87,7%-ы және ҚБ 100%-ы). Ол – агрессивті, ашулы, ластықты білдіреді. Жақсы бала, керісінше, мұқият салынған, әшекейлер бар.

Суреттегі айырмашылықтар келесідей болды. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың суреттерінде қақтығыс призмалары бар (қысылған жұдырықтар, қолдарында таяқ, шашы т.б.). Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың 72,0%-да нашар баланың бейнесі дау-жанжал ретінде қабылданған, 28,0%-да қақтығыс белгілері жақсы балада және автопортретті орындау кезінде балалардың 50,0%-да болған.

Қалыпты дамып келе жатқан сыныптастарында мұндай үрдіс байқалмады. Балалардың көпшілігі (80,0%) өзінің бейнесін эстетикалық және шынайы бейнелейді. Балалардың басым бөлігі киімнің бөлшектерін, шаш үлгілерін суреттеп, суреттерін түрлі бөлшектермен және әшекейлермен толықтырып отырды. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың тек 33,3% ғана өз бейнесін алды. Басқаларында әлеуметтік дезадаптация, эмоциялық ыңғайсыздық мәселелері туындауы мүмкін.

Осылайша, келесі қорытынды жасауға болады:

1. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар позитивке қарағанда теріс бейненің белгілерін әлдеқайда жақсы саралайды. Теріс бейнелер әлеуметтік сипаттамалармен анықталған – онда қақтығыстар, жанжалдар, сыртқы жағымсыз қасиеттер бейнеленген. Оң бейненің сипаттамасы баланың позитивті эмоционалдық тәжірибесінің жеткіліксіздігін көрсетті – мұндай бейнеде әшекейдің бөлшектері, элементтері аз болды, онда баланың эстетикалық талғамы жеткіліксіз көрінеді.

2. Қалыпты дамып келе жатқан балалар әртүрлі адамгершілік эталондардың неғұрлым толық және мәнерлі бейнелерін жасады, дегенмен олардың теріс бейнелері толық және жарқын көрінеді, бірақ сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларға қарағанда әлдеқайда аз дәрежеде.

3. Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар аз дәрежеде өздерін эмоционалды түрде қабылдап, жиі өзін толық емес бейнелеп, өзінің автопортретінде қақтығыс белгілерін белгіледі.

4. "Нашар және жақсы бала" тесті өзін-өзі бағалауында сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда өзін-өзі қабылдаудың төмен деңгейі арасындағы қарама-қайшылықты анықтауға мүмкіндік берді, бұл невротикалық кешендердің түрі бойынша эмоциялық реакцияларды қалыптастыру үшін негіз болып табылады. Зерттеу өзара байланысты эмоционалдық және тұлғалық дамуды, сондай-ақ олардың қалыптасуындағы қолайсыз жағдайларды анықтауға мүмкіндік берді [4].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Романова Е.С., Потемкина О.Ф. *Графические методы в психологической диагностике*. – М., 1992. – 255 с.

2 Непомнящая Н.И. *Психодиагностика личности*. – М., 2001. – 192 с.

3 Мамайчук И.И. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*. – СПб., 2004. – 400 с.

4 Бабина Г.В. *Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учеб. пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина*. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.

5 Переелени Л.И., Слободяник Н.П., Шушковская А.А. *К проблеме отбора детей в коррекционно-развивающие классы и классы коррекции недостатков психического развития младших школьников // Дефектология*. – 1998. – №2. – С.10-17.

УДК: 376.-056.26

МРНТИ 14.29.00

А.Бауыржанқызы¹, Н.Б. Жиенбаева²

¹*Абай атындағы ҚАЗҚПУ-нің «6М10500 – Дефектология»
мамандығының 2 курс магистранты*

²*ғылыми жетекшісі: психол.ғ.к., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ*

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
БЕЙІМДЕЛУ МЕХАНИЗМДЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУ**

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған балалардың бейімделу механизмдерін дамыта отырып, оқыту тәжірибесінде эксперименттік зерттелуі жайлы қарастырылады. Әр кезеңде баланы бейімдеу кезеңі өзінің жас ерекшеліктеріне байланысты. Оқушылардың әрқайсысының жас ерекшеліктеріне байланысты дағдарысы әр түрлі жүреді. Жалпы мектептегі оқушылардың бейімделуімен арнайы түзету кабинетіндегі балаларды оқыту кезеңінен бастап, баланың тұлғалық қалыптасуына және қоғамдағы әлеуметтенуіне байланысты бейімделу механизмдерін тәжірибеде қарастырып өттік. Зияты зақымдалған балаларды олардың танымдық қабілеттерін дамыту арқылы әлеуметтендіру қажеттілігі өзекті болып табылады. Жалпы мектепте және арнайы түзету кабинетіндегі зерттеуді жүргізу барысында, баланың өзара қалыптасуы кезеңінде бейімделуіне және әлеуметтенуіне әсер ететін, арнайы топтарға бөліп қарастырылды. Мұғалімдер, түзету кабинетінің мамандары эксперименттік зерттеу жұмысын жүргізу кезінде, әр балаға қолдау көрсетіп, қиындықтарды жеңуге көмектеседі. Балалардың эмоционалдық күйлеріне қатысты мінез-бітістерінде айтарлықтай айырмашылықтарын зерттеу жұмысында анықталды. Осылайша, оқушылардың бейімделу механизмдерін зерттеу жұмыстарында психикалық, танымдық бейімделу қасиеттерінің арасындағы қатынастары зерттелінді.

Түйін сөздер: бейімделу кезеңі, қоғамдағы әлеуметтену, эмоциялар, мінез-құлық, жас және интеллектуалдық ерекшеліктері.

Бауыржанқызы А.¹, Жиенбаева Н.Б.²

¹магистрант 2 курса специальности «6М10500 – Дефектология»,
КазНПУ имени Абая

²научный руководитель, к.психол.н., профессор, КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматривается экспериментальное изучение адаптационных механизмов у учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта. Период адаптации ребенка на каждом этапе зависит от своих возрастных особенностей. Кризис, связанный с возрастными особенностями каждого из учащихся, происходит индивидуально. В целом, с адаптацией учащихся в школе, начиная с периода обучения детей в специальном коррекционном кабинете, на практике изучали механизмы адаптации, связанные с формированием личности ребенка и социализации в обществе. Актуальным является необходимость социализации детей с нарушениями интеллекта путем развития их познавательных способностей. В целом, в ходе проведения исследований в школе и специальном коррекционном кабинете, в период их взаимного становления были выделены специальные группы, влияющие на адаптацию и социализацию ребенка. Учителя, специалисты коррекционного кабинета при проведении экспериментальных исследований помогают каждому ребенку поддерживать и преодолевать трудности. Были выявлены значительные различия в поведении детей, касающихся эмоционального состояния. Таким образом, изучены отношения между психическими, познавательными свойствами в исследовательской работе адаптационных механизмов учащихся.

Ключевые слова: период адаптации, социализация в обществе, эмоции, поведение, возрастные и интеллектуальные особенности.

A.Baurzhankyzy¹, N.B. Zhienbaeva²

¹Master's degree student of the second year, speciality «6M10500 – Defectology»,
Kazakh National pedagogical university named after Abai

²scientific director, candidate of psychological studies, professor

EXPERIMENTAL STUDY OF ADAPTIVE MECHANISMS AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

Problems of adaptation of primary school pupils to school initial with intellectual disabilities are considered. The period of adaptation of the child at each stage has its own specific features. Each of the categories of students is at a critical stage. The success of the period of adaptation to school depends on the formation of the child's personality and his socialization in society. An integral factor in the child's adaptation to school is the interaction with teachers and classmates. Class teachers and subject teachers are a special group that affects the adaptation and socialization of the child at the stage of interaction with the school. Teachers should be a support and a prop for each child in the classroom, to help him to overcome difficulties. In the behavior of the child differences of states related to his emotions are identified. Thus, the negative emotions of the child affect his behavior, which is expressed in the fact that he is trying to escape from a dangerous situation. On the contrary, positive emotions cause the child's desire to maintain this positive impact. We can say that children have developed the arbitrariness of behavior, i.e. the ability to control feelings. Feelings become more rational, obey thinking, when the child learns the norms of morality and correlates them with their actions.

Keywords: period of adaptation, socialization in society, emotions, behavior, age-related and intellectual features.

Баланың бейімделу мүмкіндігі өзіне морфофункционалды, физиологиялық және психофизиологиялық қорғаныс реакцияларын қамтиды және ағзаның тіршілік ету жағдайларына қарай биологиялық, әлеуметтік, жеке даму деңгейлерінің бейімделуін қамтамасыз етеді [1, 3-5]. Бастауыш мектеп оқушылары, әсіресе оқу кезеңінде психоэмоциялық әсерге жиі ұшырайды. РАО жас ерекшелік физиологиясы институтының деректері бойынша, соңғы жылдары мектепте проблемасы бар балалар саны ұдайы өсіп, 35-тен 60%-қа дейін артты. Әрбір үшінші баланың соматикалық жағдайында қандай да бір функционалдық ауытқулары және жүйке-психикасының жай-күйінің бұзылуы бары байқалады [8, 9].

Балалардағы психикалық және физиологиялық дамудың әр түрлі түрлері, физиология және психофизиология саласында жан-жақты, кешенді зерттеулер жүргізу қажеттілігін көрсетеді. Сондықтан психоэмоционалдық әсер ету жағдайында, зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бейімделу мүмкіндіктерін зерттеу ерекше қызығушылық тудырады.

Эксперименталды зерттеу С.Сейфуллин атындағы №2 орта мектептің бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілді және Талғар қаласының №15 арнайы (түзету) кабинеті алынды. Осы мақсатта балалардың екі тобы құрылды. Бірінші топқа жалпы білім беретін мектепте оқитын 7-8 жастағы ұлдар мен қыздар кірді. Екінші топты түзету кабинетінен психикалық дамуы тежелген (ПДТ) жастағы балалар құрады.

Зерттеудің мақсаты 7-8 жас аралығындағы балаларды жалпы оқыту барысында, психикалық-эмоционалдық әсер ету, дамуында зияты зақымдалған балалардың қабылдауының функционалдық параметрлерін, сенсорлы жүйелердің белсенділігі мен табиғи эмоциялық реакцияларын зерттеу тиімді болады. Ақпараттық бейнелеу материалдарының бүкіл жиынтығы үшін ойлаудың, ақылдың, қиялдың, ұшқырлығы, немесе керісінше, ақыл-ой процестерінің ригидтік ерекшеліктері туралы нақты түсінік жасауға негіз болды. Сондықтан баланың бейнелі-эмоционалдық саласының даму деңгейін бағалау үшін, 1946 жылы К.Маховер жасаған "адам суретін сал" тесті және Дж Бук ұсынған "үй, ағаш, адам" тесті баланың шығармашылық және эмоционалдық саласының даму деңгейін бағалау үшін ақ графикалық әдістер қолданылды [10, 13].

Дененің әрбір бөлігі оның интерпретациялық қортынды кезінде символдық сипатқа ие болды. Оларға: бас-зияткерліктің символы, әсіресе маңдай, қолдар-белсенділік пен қарым-қатынастың белгісі екенін көрсетті. Торс – баланың адамның дене бітімі туралы түсінігі. Қара түс агрессияны, қызыл белсенділіктің, қоңыр – аурушандықты білдіреді (3-тен 13 жасқа дейінгі балалар нұсқасы) [7].

Баланы дамытудың жас ерекшелігі мен интеллектуалды деңгейлерін анықтау Кершенштейнер, Керна-Иерассек әдістерімен сурет салу сатылары арқылы бағаланды.

Адамның фигурасын бейнелеу, бейнелеу қызметі мен екінші сигналдық жүйенің дамуы, абстрактілі ойлау арасындағы тәуелділікті анықтауға мүмкіндік береді.

Нұсқау беріледі: "адам туралы ойлаған нәрселерді сал. Сен оны салуға қабілетің бар". Одан әрі түсіндіруге жол берілмейді. Тапсырманың орындалуын бағалау төрт балдық жүйе бойынша жүргізіледі.

Сурет салудың бірінші сатысы символдық сызықты бейнелерді қосып 1 баллға бағаланды. Сурет салудың екінші сатысы сызықтық-формальды, шартты түрде жазық бейнелерді қамтыды – 2 балл. Үшіншісі-эмоциялық жағдайлардың көлемді көрінісі ресми образдар – 3 балл. Төртінші кезеңде-субъективті көріністердің композициялық-сюжеттік көрінісі – 4 балл [14].

Эмоциялық саланы сипаттау үшін ең жарқын эмоциялар бөлінді: қуаныш сезімі, тыныштық сезімі және қорқыныш сезімі. Бұл сезім құрылымы баланың екі жүйеде ойлауға қатысты қарастырылды. Бірінші жүйе эмоциялық сезімдердің вербалды көрінісін, екіншісі – олардың бейнелі бейнесін көрсетті. Осы жүйелердің әрқайсысында эмоционалдық шағылысудың сипаты, сенсорлық жүйелерді қабылдаудың келесі тәртібіне қатысты бақыланды яғни: көру, есту, сезу, иіс сезу және дәм, сондай-ақ олардың агрессивтілік немесе ынтымақтастық мінез-құлықтық позициясын көрсету арқылы жүзеге асырылды.

Балалар суреттерінің негізінде алынған деректерді салыстырмалы талдау оның жеткілікті валидтік пен сенімділігін көрсетеді, әсіресе адамның бейнелі-эмоциялық саласын зерттеу кезінде жүргізілді. Осыған қатысты алынған материалдар статистикалық талдауға енгізілді [10].

Жүргізілген бақылау жоспары негізінде белгілі болғаны, ұлдар мен қыздарда эмоционалдық реакциялар арасында нақты айырмашылықтар байқалмады, бұл балалардың жыныстық айырмашылықтарын елемуге мүмкіндік берді. Эмоционалдық әсер ету сипаты, бойынша эмоционалдық реакциялардың ауқымын жағымды эмоциялармен жеткізуге болатынын көрсетеді – бұл қуаныш сезімі, тыныштық, ал жағымсыз эмоциялар ол – қайғы, қорқыныш болып табылды [1, 6].

Жеке тексеру барысында, баланың бейімділігі сенсорлық қабылдаудың қандай да бір түріне жататыны анықталды. Алынған мәліметтерге бет бұрсақ, эмоцияларды білдіру үшін балалардың 49,5%-ы сенсорлық жүйесі яғни – көру, есту, сезу болса, 27% – есту, көру; 18% – есту, сезу, ал тек бір жүйені пайдалану 4,5%-де байқалды.

Эмоциялық қабылдау жүйесін қортындылап талдайтын болсақ, балалардың оң нәтижелі эмоциялары дөңгелек формамен ұштасып, алты баллдық жүйе бойынша 65% құрайтынын көрсетті, ал теріс жағымсыз эмоциялар кезінде балалар өткір формаларға жататындықтарын көрсетті, бұл тиісінше 70% құрайтыны белгілі болды. Түс өлшемі бойынша баланың бойындағы жағымды эмоцияларды салыстыра келе 36,7% болса, ал теріс жағымсыз эмоциялары – 31,7% құрайды. Бұл мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларда "түс" ұғымын заттың түс сапасынан саналы түрде бөлу ажырата алу мүмкіндігі әлі дамымағандығын көрсетеді. Сондықтан балалар, әдетте түсті өзінің эмоционалдық жағдайымен интуитивті байланыстырады, бала түсті сапалық эмоционалдық әсер етуінен гөрі, түсті өзінің ыңғайлы жағына қарай пайдалнады [13].

Баланың мінез-құлқын бағалау, оның ауызша түрде берілген жауабынан жағымды немесе кері эмоционалдық көрінісінен өте айқын ерекшелене отырып білінеді, бұны оның салған суреттерінен эмоциялық-сюжеттік және композициялық құрылымынан зерттеліп анықтайды. Төрт баллдық жүйе бойынша ауызша түрде берілген балалардың жауабынан, эмоционалдық реакцияларын талдау бастауыш сынып оқушылары өздерінің сенсорлық жүйелеріне сүйене отырып, өздерінің айтқан жауабы арқылы сезімнің категориялары, анық сараланды: қуаныш сезімі, тыныштық сезімі және тітіркену сезімі және мінез-құлықтың үш түрі: шеттету, қызығушылық, ортадан бөлу жатады. Өртүрлі жағынан кеңінен бағалау кезінде балалар вербалды түрде қуаныш сезімін, оның дөңгелектенген формалармен (57,5%) теңестіретін болса, ал өткір заттармен (67,5%) байланысты жағымсыз тітіркену эмоциялық сезімін айқын көрсетті [4, 5].

Балалардың сұхбаттасуынан көрсетілген эмоциялық күйлердің түстік вербалдық сипаттамасы олардың шынайы (бағалау қарама-қарсы) яғни қуаныш сезімін жылы түспен және ашық түсті гаммамен (60%) бөлетінін көрсетеді, тыныштық сезімін және қара ахроматикалық (92,5) қорқыныш сезімін білдіретін түстерді теңдестіре отырып (67,5%) байланыстырады.

Балаларда бейнелі ойлауымен және вербалды ойлауын зерттеу барысында, байқалатын айырмашылықтарда вербалды ойлаудың теориялық білім элементтерін көшіріп алу бар екендігімен түсіндірілсе, ал бейнелі ойлау теориялық стандарттармен байланысты болмайды және онда баланың ойлау жүйесін дамытудың жеке ерекшеліктері, көбінесе айқын көрінетінін анықтаған. Баланың есту қабілетімен қабылдау процесіне қатысты сырттан келген дыбыстырға, вербалды эмоционалдық жағдайын бағалау барысында субъективті түрде дыбыстарды табиғи және жасанды екенін ажырата алатынын көрсетті. Оларда қуаныш сезімі табиғи дыбыстарға 67,5%-ке, ал жасанды дыбыстарға 36%-ке негізделген. Теріс, жағымсыз эмоциялар, керісінше, жасанды дыбыстар бөлінеді, бұл 54%, ал табиғи – 38% көрсетті. Баланың мінез-құлқында оның эмоционалдық жай-күйлеріне қатысты нақты айырмашылықтар анықталды. Осылайша, баланың кері эмоциялары оның мінез-құлқына әсер етеді, ол қауіпті жағдайдан құтылуына көмектеседі. Балалардың мінез-құлқында өзін-өзі ұстай алуын, яғни сезімді бақылау қабілеті дамыған деп айтуға болады. Бұл ой-санаға бой алдырады, баланың мінез-құлық нормаларын біліп, оларға қатысты әрекеттері жинақтау қабілеті ол сезім. Сезімдер неғұрлым ұтымды болса, бала мораль нормаларын ұғынып, өз қылықтарын салыстырған кезде ойлауға бағынады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, балалардың 36% – вербалды саналы өзін бейнелуде қабілетсіз екенін көрсетсе, балалардың 54%-і дәм тітіркенуден, ал 36%-і иістен туындаған жағымсыз эмоционалды жағдайды, көрсетіп, сипаттай алмады. Көрнекілікті пайдалана отырып, оқытудың қарапайым әдістемелік түрі көру қабілеті арқылы, зейіннің дамуына бағытталса, ал баланың эмоционалдық жай-күйін саралап, дифференциалды эмоциялық жағдайын қарастыру, және олардың мүмкіндігіне қарай қабілеттерін білуге мүмкіндік береді.

Бақылай отырып, балада бұндай жағдай көбінесе баланың мүмкіндігі шектеулі болуына әкелетініне тоқталып өткен жөн:

1. Баланы санадан тыс шектеу, ол танымның толыққанды дамуына мүмкіндік бермейді, бұл бастауыш сынып оқушыларының бейімделу мүмкіндіктерін қалыптастыру процесіне кері әсер етеді.

2. Бейімделу мүмкіндіктерін қалыптастыру барысында, баланың назарын қоршаған ортаның заттармен, құбылыстарының қарым-қатынас барысында туындайтын эмоционалдық жағдайларды талдау көңіл аудару өте маңызды.

3. Эмоционалдық әсер ету барлық жағдайда оң да, теріс да әсерін қамтуы тиіс, бұл бала тұлғасының эмоционалдық саласын қалыптастыру процесін теңдестіруге мүмкіндік береді.

4. Тұлғаның өзін-өзі қорғауға бағытталуы, әлеуметтік ортада өз қауіпсіздігін қамтамасыз ету оның мінез-құлқының негізгі басты көрінісіне айналуы тиіс.

5. Психикалық дамудың бұзылуы мен төмен деңгейі баланың бейімделу қызметін өзін-өзі реттеу арқылы бейімделу мүмкіндіктерін қалыптастыру процесін шектейді.

Қорытынды: түзету жұмысының барысында педагог пен психологтың жүйелі түрде оқушының жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, зерттеу барысында әдіс-тәсілі мен жолдарын дұрыс тағайындап, мектеп жасындағы балалардың бастауыш сыныпта өз ортасына нәтижелі бейімдеудің арқасында толыққанды әлеуметтік ортаға кіріктіруге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Айзман Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. – Новосибирск, 1996. – 26 с.

2 Айзман Р.И. Подготовка ребенка к школе / И.Р. Айзман, Г.Н. Жарова и др. – Томск: Пелинг, 1994. – 206 с.

3 Афтанас Л.И. Динамика корковой активности в условиях измененного состояния сознания: исследование медитации с помощью ЭЭГ высокого разрешения / Л.И. Афтанас, С.А. Голошейкин // Физиология человека. – 2003. – Т.29. – №2. – С.18-27.

4 Быструшкин С.К. Психологические механизмы формирования адаптивных возможностей: монография / С.К. Быструшкин. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 200 с.

5 Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Прыгунова и др; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.

6 Голд Дж. Психология и география: основы поведенческой географии: пер. с англ. – М.: Пресс, 1990.

7 Денисова З.В. Детский рисунок в физиологической интерпретации. – Л.: Наука, 1974. – 199 с.

8 Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. – Л.: Наука, 1978. – 143 с.

9 Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

10 Зеньковский В.В. Психология детства / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 333 с.

11 Карелин А.А. Психологические тесты: в 2 т. – Т.2. – М., 1999. – 247 с.

12 Пляскина И.В. Здоровье современных школьников // Детское здравоохранение России: стратегия развития: материалы II съезда педиатров России. – М., 2001. – С.461-462.

13 Романова Е.В. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

14 Хамаганова Т.Г. Психогигиеническая оценка новых педагогических технологий / Т.Г. Хамаганова, О.В. Даниленко, Г.А. Гончарова, С.Б. Семке // Здоровье и образование детей и подростков в условиях мегаполиса г. Москвы: материалы науч.-практ конф. – М., 2000. – С.68-71.

УДК: 376.-056.26
МРНТИ 14.29.00

А.Тулеубаева¹, Н.Б. Жиенбаева²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «БМ10500 – Дефектология»
мамандығының 2 курс магистранты

²ғылыми жетекшісі: психол.ғ.к., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЭКСПЕРИМЕНТАЛДЫ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған балалардың сөздік қорын дамыта отырып, оқыту тәжірибесін зерттелуі жайлы қарастырылады. Зияты зақымдалған балаларды олардың коммуникативтік дағдыларын дамыту арқылы әлеуметтендіру қажеттілігі өзекті болып табылады. Нәтижелерді сапалы талдау мынадай негіздеуге мүмкіндік берді: қарым-қатынас зияты зақымдалған оқушыларды тиімді әлеуметтендіру мен бейімдеудің маңызды құралы болып; балалардың сөйлеу дағдысы өмірлік құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал етеді. Сөз қорын байыту-сөйлеу тілінің ерекше тәсілі. Әсіресе, оны мектеп жасындағы балаларға, атап айтқанда, зияты зақымдалған балаларға әсері мол. Зияты зақымдалған балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру бойынша психокоррекциялық бағдарламаны әзірлеу міндеттелінеді; арнайы тәсілдер мен әдістерді дамыту, сондай-ақ зияты зақымдалған балаларға сөйлеуді дамытудың тиімді ғылыми негізделген жолдарын іздеп табу қажеттілігі туындайды. Жалпы арнайы әдістерді жаңарту, сондай-ақ зияты зақымдалған балалардың сөз қорын дамытудың неғұрлым тиімді ғылыми-негізделген жолдарын іздеу қажеттілігі маңызды. Сондықтан, оқушылардың сөздік қорын молайту жұмыстырында сөздік қор мен психикалық қасиеттерінің арасындағы қатынастарды анықтау қажет. Осы мәселеге орай зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесіне көп көңіл бөліп мәселенің өзектілігін жоғалтпау абзал.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, коммуникативтік дағдылар мен біліктілік, әлеуметтендіру, бейімделу, коммуникативтік қабілеттерінің критерийлері, коммуникативтік қабілеттерінің көрсеткіштері.

Тулеубаева А.¹, Жиенбаева Н.Б.²

¹магистрант 2 курса специальности «БМ10500 – Дефектология»,
КазНПУ имени Абая

²научный руководитель, к.психол.н., профессор, КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментального изучения развития речи детей с интеллектуальными нарушениями развития. Раскрыта актуальность необходимости социализации умственно отсталых детей через развитие их коммуникативных навыков. И особенно важно прививать ее детям в школьном возрасте, и в частности, детям с интеллектуальными нарушениями. Овладение речью – это способ познания действительности. Качественный анализ результатов позволил обобщить следующее: общение служит важнейшим инструментом успешной социализации и адаптации учащихся с интеллектуальными нарушениями; речь, являясь способом познания действительности способствует формированию жизненных компетенций данной категории детей; необходимость разработки психокоррекционной программы по формированию коммуникативных навыков и умения

для детей с интеллектуальными нарушениями; необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Очевидна необходимость совершенствования специальных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития речи у детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, коммуникативные навыки и умения, социализация, адаптация, критерии коммуникативных способностей, показатели коммуникативных способностей.

A.Tuleubaeva¹, N.B. Zhienbaeva²

¹the 1st year master student, major in «6M10500 – Defectology»,
Kazakh National pedagogical university named after Abai

²scientific director, PH.D, associate professor

EXPERIMENTAL STUDY OF PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article presents the results of experimental study of speech development in children with intellectual disabilities. The article reveals the urgency of the need for socialization of mentally retarded children through the development of their communication skills. And it is especially important to instill it in children at school age, and in particular, children with intellectual disabilities. Mastering speech is a way of knowing reality. Qualitative analysis of the results allowed to justify the following: communication is an important tool for successful socialization and adaptation of students with intellectual disabilities; speech, as a way of knowledge of reality contributes to the formation of life competencies of this category of children; the need to develop a psychocorrectional program for the formation of communication skills and abilities for children with intellectual disabilities; the need to improve traditional techniques and methods, as well as the search for effective science-based ways of development of coherent speech in children with intellectual disabilities. There is an obvious need to improve special techniques and methods, as well as the search for newer, more effective scientifically-based ways of speech development in children with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, communication skills, socialization, adaptation, criteria of communicative abilities, indicators of communicative abilities.

Адам өмір бойы өз тілін дамытып, ана тілінің байлығын меңгереді. Әрбір жас кезеңі өзінің сөйлеу тілінің дамуына жаңа нәрсе енгізеді. Тілді меңгерудегі ең маңызды сатылар – мектепке дейінгі және мектеп кезеңдері. Бастауыш сынып мұғалімдерінің міндеті-төртінші сыныпты аяқтайтын оқушының сөйлеу қабілетін жүйелеу, сыныпта бірде-бір оқушы төмен болмауы тиіс минимумға дейін жеткізу қажет. Баланың тілін жетілдіруге, оның сөздік қорын байытуға, мәнерлі сөйлеу мәдениетін және оның барлық мүмкіндіктерін дамытуға, арттыруға міндетті, өйткені сөз қоры – бұл адам қызметінің маңызды және кең қызметі [1].

В.И. Лубовскийдің, В.Г. Петрованың, Ж.И. Шифтың еңбектерінде зияты зақымдалған балалардың танымдық іс-әрекетінің дамуына байланысты тілдің кеш шығатыны анықталды. Зияты зақымдалған балалардың дамып келе жатқан танымдық іс-әрекеті әртүрлі көріністердің көп санын тез жинақтау үшін жеткілікті тірек бола алмайды және балада жаңа қажеттіліктер мен мүдделердің пайда болуына тиісті шамада ықпал етпейді [4].

Р.И. Лалаева, Т.К. Ульянова, Т.А. Власова және М.С. Певзнер, В.Г. Петрова оқушылардың интеллектуалды жетіспеушілігімен байланысты ауызша сөйлеу ерекшеліктерін анықтауға арналған зерттеулерінде оның даму деңгейінің төмендігін анықтады [3].

С.Я. Рубинштейннің пікірі бойынша байланыстырылған сөз қорының дамуына әсер ететін факторлардың бірі көрнекілік болып табылады. Заттарды, суреттерді, оларға тән белгілерін, олармен жасалатын әрекеттерді атауға көмектеседі. К.Д. Ушинский былай деп жазды: "баланы өзіне белгісіз бір бес сөзге үйретіңіз – ол ұзақ және бекер қиналатын болады, бірақ мұндай жиырма сөзді суреттермен байланыстырыңыз, ол оларды жатқа үйренеді". Байланысты сөздердің ерекшеліктері

көбінесе тапсырмалар сипатымен анықталады (әңгіме, сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме, ұсыным бойынша дербес әңгіме және т.б.). Ол бөліктердің мағыналық, құрылымдық және тілдік байланысымен сипатталады. Басқаша айтқанда, сөз қоры – біртұтас тақырыпқа бағынатын бір немесе бірнеше сөйлем тобы болып табылады, сөйлемдердің бір-бірімен байланысы үшін қызмет ететін нақты құрылымы мен арнайы тілдік құралдары арқылы қалыптасады. Байланыстырылған сөйлем ұсыныс сияқты мақсаттарына қызмет етеді [7].

- Сөйлемнің толық және толық болмауы (сөйлеу түрі бойынша әңгіме құру, баяндаудың фрагменттілігі: әңгіме бөліктерін өткізу).

- Оқиғаларды қайталау кезектілігінің бұзылуы (айтылған ақпараттың ретсіздігі, ерте айтылғанға бірнеше рет қайта оралу).

- Құбылыстардың логикалық тәуелділігін бұрмалау (адамдардың, құбылыстардың, заттардың байланысын дұрыс орнатпау, анық емес берілетін оқиғалардың жалпы мағынасына сәйкес келмейтін әңгіменің стереотиптік аяқталуы). Сөйлемнің төмендігі, оның жеткіліксіз мәнерлілігі (тілдің бейнелі құралдарын, заттың немесе әрекеттің сапасындағы сөздерді сирек қолдану). Осылайша, сөйлеу қызметін дамытуда үш сыни кезеңге бөлінеді. Сөздік қордың құрамын талдау тәсілі. Кейбір жаңа сөздердің мағынасын морфологиялық құрамын талдау арқылы түсіндіруге де болады. Бұл тәсілдің артықшылығы морфологиялық талдау арқылы оқушы жаңа сөз жасау жолдарына қаныға түседі [8].

Сондай-ақ, арнайы әдебиетті оқу барысында зиятызақымдалған балалардың 40-60%-ы сөз қорының аздығы анықталды. Мұндай балаларда сөйлеу бұзылыстары жүйелі сипатқа ие. Оларда сөйлеу қызметінің барлық операциялары қандай да бір дәрежеде болып табылады: қарым-қатынас қажеттілігінің төмендеуі орын алады. Сөздердің, грамматикалық және ұғымдардың мәндерін жеткіліксіз меңгеру, мағыналық жағдайды түсініксіз қабылдау зиятызақымдалған балалардың өз тілінің ерекшеліктерін анықтайды: сөз қорының кедейлігі, сөздерді дұрыс қолданбау, синтаксистік конструкциялардың кедейлігі орын алады. Сөйлеу тілінің зерттеуі баланың белсенді сөйлейтін сөздерін (экспрессивті), сондай-ақ айналасындағы жағдайды (импрессивті) зерттеуді қамтиды. Сөйлеуді зерттеу процедурасында белгіленген сөйлеу түрлерімен айқындау қиынға соғады. Бұл сөйлеу функциясының күрделі жүйелік құрылымымен байланысты. Сондықтан басқа сөйлеу ерекшеліктерін анықтауға бағытталған баламалы әдістерді қолдану ұсынылады.

Кез келген пәнде үш негізгі шартты орындауға үлкен мән беріледі. Біріншісі – дұрыс сөйлеуді қамтамасыз ету, екіншісі – оқушылардың ауызша және жазбаша пікірлері үшін алғышарттар жасау, үшіншісі – сөздікті жандандыру [2].

Зерттеу Алматы қаласындағы Даму интеллектуалдық қабілеті төмен балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп-интернататында 6-7 сынып оқушыларына жүргізілді. Эсперименттің мақсаты – зияты зақымдалған орта мектеп жасындағы балалардың сөздік қорының даму деңгейінің бастапқы жағдайын анықтау. Тапсырма барлық сыныптың оқушыларына бірдей жағдайда берілді. Яғни кейбір оқушылардың нұсқауды дұрыс түсінбеуі, кейбіреулері толық, мұқият тыңдамай тапсырманы салғырт орындауы, ал басқалары тапсырманы орындай алмады. Әдістеме 3 тапсырма блогын қамтыды. Тексеру әр баламен жеке жүргізілді.

1 блок: балалардың репродуктивті сөйлеу мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған. Диагностиканың осы кезеңінде экспериментатор балаларға екі рет баяу және анық мәтінді оқиды. Одан кейін педагог сұрақ қояды: басты кейіпкер кім? Олар кімді көрді? Олармен не болды? Бұл әңгіме нені үйретеді?

Содан кейін мәтін тағы да оқылады және балаға оны көрсету ұсынылады. Егер бала өз ойымен айта алмаса, педагог жетекші сұрақтарды қояды.

2 блок: байланыстырып сөйлеу тілін зерттеуге бағытталған. Ол екі тапсырманы қамтиды:

2.1. Баланың алдында сюжеттік суреттер сериясы бейнеленген карточкалар қойылады (2-қосымша), оларды жақсылап қарауға уақыт береді. Әрбір суретті бөлек талдайды, онда не салынған. Балаға оқиғаның логикалық даму реттілігімен сюжеттік суреттердің сериясын өз бетінше жіктеу ұсынылады.

2.2. Балаға табылған бағдарлама бойынша әңгіме құру ұсынылады. Егер бала өз ойымен айта алмаса, педагог жетекші сұрақтарды қояды, немесе одан әрі қойылатын тиісті суретті көрсетеді.

3 блок: жартылай берілген жағдайда сөздің байланысын құру ерекшеліктерін анықтауға бағытталған. Ол 2 тапсырмадан тұрады:

3.1. Экспериментатор балаларға оқылған мәтінді жалғастыруды ұсынады.

Сөйлеу материалы: "Жаздың ыстық күні балалар көлге шомылуға барды. Су жылы, мөлдір және сергіткіш болды, балалар жағаға шықпады. Арман суда жүзді, Асан мен Айман доппен ойнады. Кенеттен..."

3.2. Балаларға тақырыпты өз бетінше таңдап, оны мазмұнның берілген әңгімеге тіреусіз (шығармашылық әңгімеге) жүзеге асыру ұсынылады. Сөйлеу материалы: "Мен демалысты қалай өткіздім".

Сөз қорын бағалау критерилері:

1. Мағыналық тұтастығы.

0 балл – тапсырма орындалмады.

1 балл – толық емес, елеулі қысқартулар немесе мәтіннің мағынасының бұрмалануы немесе бөгде ақпаратты қосу.

2 балл – мағынасы жағынан жақын сөздерді қолдану.

3 балл – мәтіннің мағыналық жағынан дұрыс айтылуы.

2. Лексика-грамматикалық құрылымының көрсеткіштері.

0 ұпай – мәтінді мүлдем әңгімелей алмау.

1 балл – қайталаулар, сөздерді дұрыс емес пайдалану.

2 балл – сөздерді қате қолдану, мағынасы жақын сөздері ауыстыру.

3 балл – лексика-грамматикалық нормаларды бұзбай мәтінді баяндау.

3. Дербестік.

0 балл – тіпті жетекші сұрақтар қою кезінде жауап бере алмау.

1 балл – сұрақтар бойынша шолу.

2 балл – көмектен кейін немесе қайталап айту.

3 балл – бір оқығаннан-ақ өз бетінше әңгімелеу.

Барлық өлшемдер бойынша нәтижелерді жинақтап, біз шартты түрде балалардың репродуктивті мүмкіндіктерінің қалыптасуының 4 деңгейін анықтадық:

жоғары деңгей – 8-9 ұпай;

орташа деңгей – 6-7 ұпай;

ортадан төмен – 4-5 балл;

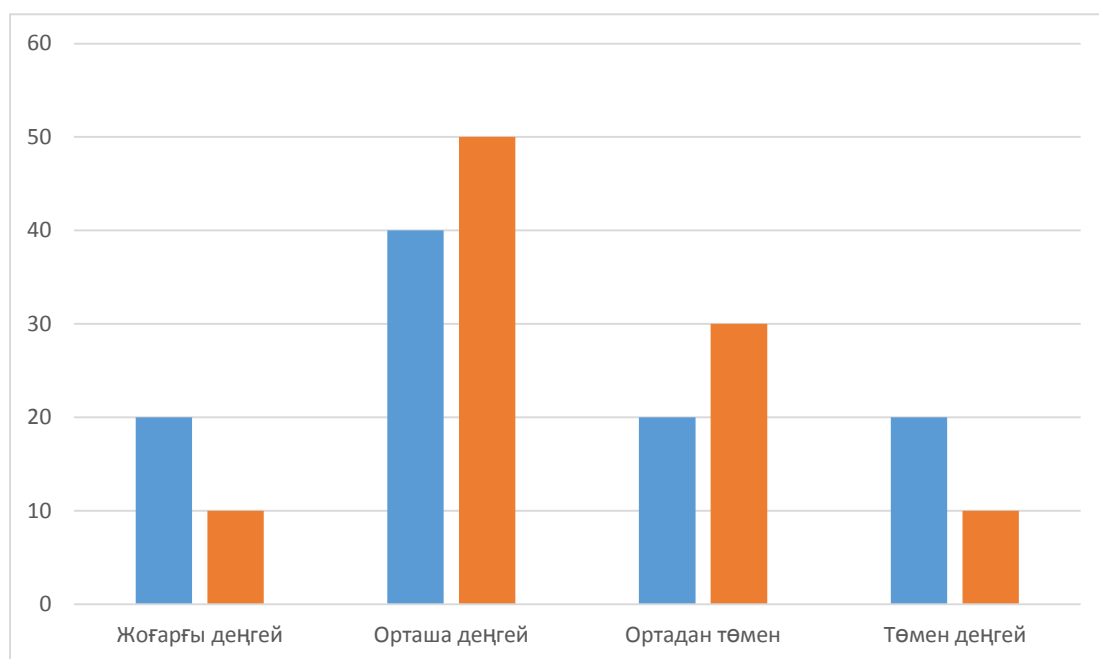
төмен деңгей – 3 балл және төмен.

Кесте-1. Балалардың репродуктивті мүмкіндіктерінің қалыптасу деңгейіне байланысты сыналушыларды топтарға бөлдік (%)

1 блок	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Ортадан төмен	Төмен деңгей
	7	20	40	20	20
	6	10	50	30	10

Кесте және суретте көріп тұрған көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар тез, нақты жауап беріп отырды жоғары деңгей көрсетті – сыналушылардың 20% (3 оқушы), орташа деңгейдегі оқушылар ойланып, жауаптарына сенімсіздік білдіріп орташа деңгей – сыналушылардың 40% (4 оқушы), орташадан төмен деңгей – сыналушылардың 20% (3 оқушы) ал төмен деңгей қалған 2 оқушы өз бетімен тапсырманы орындай алмай 20% көрсеткішті көрсетті.

Кестеде көріп тұрған 6 сынып көрсеткіші, тапсырманы орындауда жоғарғы деңгейді көрсеткен оқушылар тез, нақты жауап беріп отырды жоғары деңгей көрсетті – сыналушылардың 10% (1 оқушы), орташа деңгейдегі оқушылар ойланып, жауаптарына сенімсіздік білдіріп орташа деңгей – сыналушылардың 50% (5 оқушы), орташадан төмен деңгей – сыналушылардың 30% (3 оқушы) ал төмен деңгей қалған 2 оқушы өз бетімен тапсырманы орындай алмай 10% көрсеткішті көрсетті.



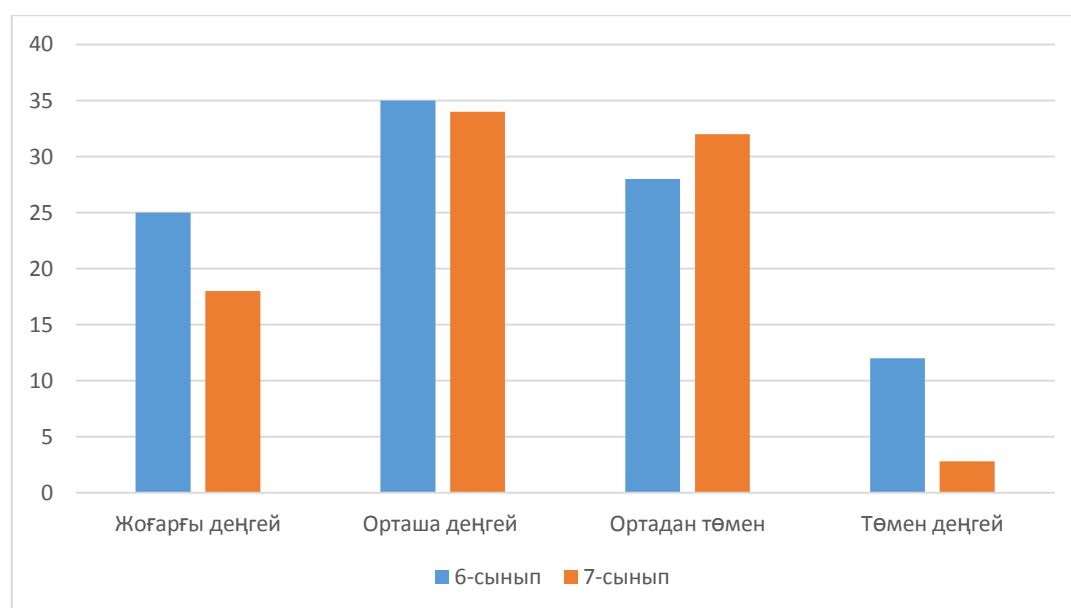
Сурет-1. Балалардың репродуктивті мүмкіндіктерінің қалыптасу деңгейіне байланысты сыналушыларды топтарға бөлдік (%)

Балалардың көпшілігі төмен деңгейді көрсетті. Зияты зақымдалған балалардың көбі әңгіменің мазмұнын толық шеше алмады. Кейіпкерлердің кейбір әрекеттерін айтпады, себеп-салдарын мүлдем көрсетпеді. Әңгіме тек іс-әрекеттерді, кейіпкерлерді атаумен шектелді.

Бұл көрсеткіштер сериялы сюжетті сурет бойынша балалардың әңгімесінің мағынасын байланыстырып әңгімелеп айтып беруі төмен деңгейде деп тұжырымдауға болады.

Кесте-2. Сериялы сюжетті суретті әңгімелеудің лексика-грамматикалық құрылымының қалпы (%)

2 блок	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Ортадан төмен	Төмен деңгей
	7	25	35	28	12
	6	18	34	32	16



Сурет-2. Сюжетті суретті әңгімелеудің өз бетімен орындалу қалпының көрсеткіштері (%)

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сериялы сюжетті суретті әңгімелеудің лексикаграмматикалық құрылымы төмен деңгейде екенін көреміз. Ал 34-35% балалар орташа деңгейде орналасты. Бұл балалар әңгімені аграмматизмсіз құрастырып айтты. Әңгімелерінде құрылымның стереотиптілігі және қажет сөздерді іздеуі байқалады. Сонымен, зияты зақымдалған балалар сюжетті сурет бойынша байланыстырып әңгімелеуде көмек түрлерін қажет ететіндігін көрдік. Балалар суреттер бойынша әңгіме құрастыруға қызығушылық танытады. Мұндай тапсырмалар балалар үшін қиын емес және жұмысқа деген қызығушылықты және бағдарламалық материалды табысты меңгеруді дамытады. Орта сынып оқушыларының сөз қорын байыту тіл дамуының бір бағыты болып табылады. Сөздік қорын байытып қана қоймай, оны жандандыру қажет.

Тапсырмада: зат есімге сын есімдерді таңдаңыз, балалар жазады: қыз (не?) әдемі, гүл (кандай?) әдемі.

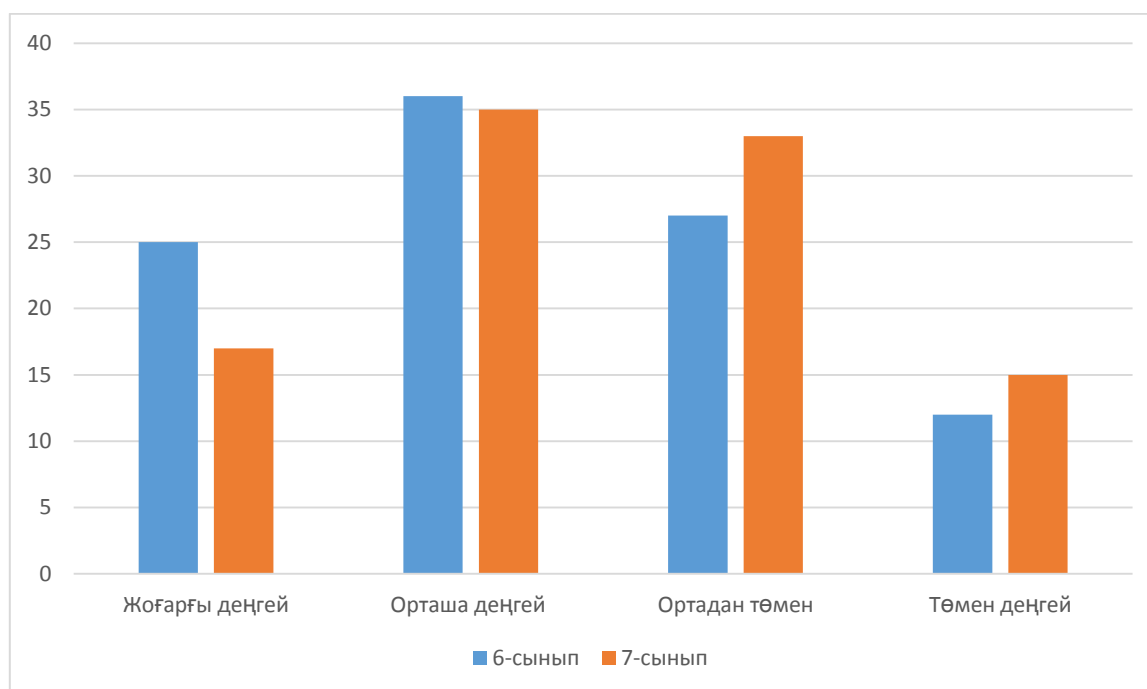
1) Сөзді буындарға бөлу (Қолдың оң жақтан солға қарай буынға бөлу).

2) Сөздегі дауысты дыбыстарды атау. Буынды жинақтау мен талдауды тексеру.

Оқушылар ана тілінің сөздік байлығын жақсы меңгеру үшін күнделікті сабақта мектеп орфографиялық немесе түсіндірме сөздігінен 2-3 сөз қосу керек. Міндетті шарт-сөздің лексикалық мәнін анықтау, синонимдер мен антонимдерді таңдау, сөзді сауатты жазу. Сабақта, сөздікпен жұмыс жасай отырып, тапсырмалары бар слайдтардан тұратын мультимедиялық презентацияларды қолдануға болады. Мақал-мәтелдерді әр сабақта қолдану маңызды. Олар, мазмұны жағынан керемет. Орта сынып зияты зақымдалған оқушыларының сөз қорын дамыту жұмысының негізгі түрлері мазмұндама мен шығарма болып табылады. Оқушылардың сөздік қорын байыту мақсатында қолданылатын бұл әдістің есте ұстайтын тағы бір ерекшелігі бар. Мұндай анықтама беру кезінде мұғалім мағынасын түсіндіріп отырған сөздің мағыналық бояуына, көркемдік қолданысына оқушылардың назарын аударып өткен жөн [6].

Кесте-3. Мәтіннің мазмұнын әңгімелеу

3 блок	Сынып	Жоғарғы деңгей	Орташа деңгей	Ортадан төмен	Төмен деңгей
	7	25	36	27	12
	6	17	35	33	15



Сурет-3. Мәтіннің мазмұнын әңгімелеу (%)

Мәтін мазмұны бойынша зияты зақымдалған балалардың барлығында қиыншылықтар кездесті. Мәтін бойынша мазмұнын әңгімелеуде барлық балалардың көпшілігі орташа деңгейді көрсетті. Бұл

балалар мәтіннің мазмұнын әңгімелеуде оның мазмұнын толықтыратын кейіпкерлерді, олардың іс-әрекеттерін жете айтпады, себеп-салдарын толық ашпады. Бірақ әңгіменің мазмұны толық болмағанмен, кезектілігінің, логикалық байланысының бұзылуы байқалмады. Мәтіннің негізгі мазмұны сақталғанмен, толықтылығында кемшіліктер кездесті. Тапсырманы орындау балаларға қатты қиындық тудырмады. Тез әрі жылдам орындауға тырысты. Уақытты үнемді пайдаланды. Алайда арасында түсінбеген оқушылар кездесті. Оларға басында нұсқаулықтар беріліп, көмек түрлері көрсетіліп отырды.

Мәтінмен жұмыс. Мәтінмен жұмыс барысында мынадай талаптар қойылады:

- 1) қойылған жоспардың барлық тармақтары ашылуы тиіс,
- 2) мәтіннің мазмұны толық және дәйекті берілуі тиіс,
- 3) оқушылар мәтінді мұқият тыңдайды және берілген сұрақтар бойынша талдайды.

Мәтінге дайындық кезінде балалар көп оқиды, оқылғандардан алған әсерлерімен бөліседі, кітаптардан үзінділер жасайды, оларды дауыстап оқиды, "қанатты" сөздерді, фразаларды, бейнелерді тандайды. Бұл жұмыс оқушылар үшін қиын, бірақ қызықты. Мұғалім міндетті түрде оқушылардың шығармашылық үдерісіне қатысуы қажет, сыншы рөлінде сөйлеуге көмектесуі тиіс. Әңгіме барысында баланың жауап беруін талдау алдын-ала тұжырымдарын қалыптастыруға және зерртеудің ары қарай кезеңдерін айқындайды. Баланың қарапайым сөз қоры болмаса, сөйлеу жүйесінің фонематикалық процесі және сөйлеудің грамматикалық құрылысын анықтау мүмкін болмайды. Егер де сөйлеу барысында бала өзіндік сөйлеу дағдыларын көрсетсе, онда қалыптасқан өзіндік сөйлеу деңгейін және жас ерекшелік нормасын анықтау қажет [5].

Бұл пәндік сабақтарының ажырамас қажеттілігі болып табылады, олар оқушылардың сауатты жазу, дұрыс айтылу және сөз қолдану дағдыларын қалыптастырып қана қоймай, әрбір адам үшін мәдени қоғамдағы адамдардың қарым-қатынас нормаларын ашады. Балалардың қызығушылығын тудыруға және сөйлеу этикетінің мағыналық мәнін күшейтуге ниет білдіре отырып, ертегі сабақтарында, қуыршақпен және драматургиямен ойын тапсырмалары қолданылады. Мысалы, біз кездесу кезінде кім және қалай қарсы алу керектігін және неге, туған-туысқандарына, таныстарына қандай сөздермен жүгіну керектігін анықтайық. Сөйлеу этикеті бойынша жұмыс жазбаша жаттығулармен толықтырылуы тиіс. Оқушылардың жаңа сөз мағынасын меңгертудің тағы бір тәсілі – логикалық анықтама беру. Бізді қоршаған заттар мен құбылыстар негізгі және негізгі емес белгілерден тұрады. Қай нәрсеге болмасын анықтама беру деген сөз, оның барлық қасиеттерін санап көрсету. Сондықтан заттарға не құбылыстарға анықтама бергенде олардың басты белгілерін қамтудың өзі де жеткілікті болады [7].

Баланың өзінің оқып отырған әр сөзі мен сөйлемдерінің мағынасын түсінуі өте маңызды. Ал егер бала оқи алмайтын болса, онда оған мәтінді дауыстап оқып, ауызша айтып беріп, соңынан баланың не түсінгенін тексерген жөн. Сөздік қордың аздығы, айналаны қоршаған орта туралы білімінің аздығынан, шектеулі болғандығынан жеке сөздер мен сөз тіркестерін түсінуде, себеп-салдарлы байланысты орнатуда қиналады, бірақ, бұл балаларда оқығанын түсінуге деген құлшыныс басым, сондықтан да не туралы жазылғанын қайталап оқи береді. Бұл оларды механикалық оқу сипаты тән ақыл-ойы зақымдалған балалардан ерекшелеп тұрады [1].

Сөйлеу қабілетінің жеткіліксіздігі, балалардағы сенсорлық, интеллектуалды және аффективті-ерікті салалардың қалыптасуына әсер етеді. Зейіннің тұрақтылығының болмауы, оны орналас-тырудың шектеулі мүмкіндіктері көрсетіледі. Ең әлсіз балаларда мнемоникалық белсенділіктің төмендеуі басқа психикалық процестердің қалыптасуының кешігуімен біріктірілуі мүмкін. Сөйлеу бұзылыстары мен психикалық дамуының басқа аспектілері арасындағы байланыс ойлаудың спецификалық ерекшеліктерінде көрінеді [6].

Жан-жақты дамыған тұлғаны тәрбиелеу қазіргі уақытта оқушылардың тілін дамыту, бірінші кезекте оқу, жазу және тіл дамыту сабақтарының негізгі міндеттерінің бірі ретінде таным мен ойлаудың маңызды құралысын жетілдіруге мүмкін емес. Жаңа сөздердің мағыналарын оқушыларға айқын танытудың тиімді тәсілдерінің бірі – мағынасы түсініксіз сөзді оның синонимдерімен ашу және салыстыру. Ауызша және жазбаша сөйлеуді жүйелі түрде байытпай оқытудың барлық жылдарында оқушылардың сөйлеу мәдениетін, олардың жалпы дамуын тиімді арттыру мүмкін. Синонимдік қатарда кез келген сөздің өзіне тән реңкі болатыны белгілі. Демек олардың мағыналары қанша жақын болғанымен, бір-бірін дәл қайталай алмайды. Сондықтан кездескен жаңа сөздің мағынасын оның синонимдері арқылы түсіндіргенде, мұғалімнің қосымша анықтама бере кетуіне де тура келеді. Оқушылар ауызша және жазбаша әртүрлі жаттығулардан өздерінің оқылып кеткен таныс сөздерін

кездестіреді. Бұлардың ішінде сөздік-логикалық және сөздік-грамматикалық жаттығулар маңызды орынды алады. Оқушылар қоршаған орта құбылыстарымен, заттарымен танысу арқылы сөздің мағынасын меңгереді, сұрақтарға жауап беру арқылы бұл сөздерді белсенді қолдануға үйренеді [3].

Зияты зақымдалған балалардың сөйлеуі үшін пассивті сөздіктің белсенділіктен айтарлықтай басым болуы тән. Басқаша айтқанда, олар қолданудан әлдеқайда сөздерді көп немесе аз дұрыс түсінеді. Сөздің пассивті сөздіктен белсенді сөздікке ауысуы осы санаттағы зияты зақымдалған балаларда қалыпты балалардан әлдеқайда баяу жүреді. Қазіргі мектеп оқушыларының ойлау мен сөйлеу әрекетін дамыту күн тәртібінде өткір қойылуда. Ал сөйлеу – ауызша және жазбаша болатыны белгілі. Ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында барлық міндеттер комплексті түрде қалыптасады. Сондықтан оқушының сөйлеу икемділіктерін дамытуда әліппені, қазақ тілі мен әдебиет оқу пәнін оқытудың маңызы ерекше [5].

Қорытынды: зияты зақымдалған балаларға сөйлеу кемшілігінің қызметі теріс әсер етеді, соның салдарынан олардың айналасындағылармен қарым-қатынасы қиындайды, коммуникативтік мүмкіндіктері бұзылады, танымдық үдерістердің қалыптасуы кешіктіріледі, яғни тұлғаның қалыптасуына, зиятызақымдалған балалардың әлеуметтік бейімделуіне елеулі кедергілері орын алады.

Осыған байланысты қазіргі заманғы арнайы педагогика мен психологияда сөйлеу бұзылуларын ерте анықтау және алдын алу туралы, қалыпты дамудың жалпы сипаты болып табылатын ұстаным белгіленді, яғни әр түрлі даму мүмкіндіктері шектеулі балаларда кездеседі және сөйлеудің әртүрлі компоненттеріне әсер етуі мүмкін. Олардың кейбіреулері тек қана айтылу үдерістерімен ғана байланысты және ешқандай кедергісіз сөйлеу түсінігінің төмендеуінде айқындалады. Кейбірі баланың оқуына және әлеуметтік бейімделуіне кедергі келтіретін коммуникативтік бұзылыстар болып табылады [8].

Бұл балаларда сөз қорының өзі ғана емес, оның алғышарттары да қалыптаспаған: оларда бағдарлы іс-әрекеттер дамымаған, қоршаған ортаға деген қызығушылық қалыптаспаған, пәндік қызмет дамымаған. Бірақ зиятының зақымдалу себебінен олардың сөйлеу тілі қалыпты жағдайдан артта қалады, осының салдарынан үлкен түзету жұмыстары жүргізіледі. Тілдің ары қарай дамуы тілдің заңдылықтарын меңгеруіне байланысты. Барлық осы факторлар сөйлеудің мағыналық жағы мен оның грамматикалық құрылысын дамыту негізінде жатыр. Негізгі міндет – оқушылардың сөз қорын молайтып, тілдерін дамыту. Баланың танымын, ойын, тілін дамытып қатысымдық әрекетін жүйелі де нәтижелі жүргізу үшін алдымен сөз бен ойдың мағынасы игертіледі. Сонымен бірге ол сөздерді бір-бірімен байланыстырып сөйлем құрастыруға жаттығады. Соның негізінде ауызша және жазбаша сөйлеу әрекеті, икемділіктері мен дағыдалары қалыптастырылады. Соның нәтижесінде сөз қорын дамытып, өз ойын белгілі жағдайда жеткізуіне мүмкіндік туады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Селезнева Е.П. Развитие речи детей. – М., 1984.
- 2 Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
- 3 Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. – М., 2002.
- 4 Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф, Т.Н. Головиной. – М., 1977.
- 5 Психология. Словарь. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1990.
- 6 Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика. – М., 1998.
- 7 Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М., 1986.
- 8 Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М., 1966.

МРНТИ 14.35.01
УДК 376-056.36

Ж.И. Намазбаева¹, Ә.М. Оразбекова²

¹ғылыми жетекшісі, п.с.д., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

²6M010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты,
aselya_2002.14@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРҒА ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып жасындағы оқушылардың сөйлеу тілінің бұзылыстары, түрлері, ерекшеліктері және құрылымы сипатталды. Зияты зақымдалған балаларға ойынның маңыздылығы және нәтижелігі баяндалды. Оқушылардың сөйлеу тілін ойын іс-әрекеті арқылы дамытудың жолдары қарастырылып, мағыздылығы ашып көрсетілді. Зияты зақымдалған оқушылардың сабақ барысында қолдануына арналған дидактикалық ойындардың түрлері айтылды. Оқушыларға арналған дидактикалық ойындардың пайдасы, жүйелілігі, маңыздылығы теориялық тұрғыда түсіндірілді. Берілген дидактикалық ойындардың өзіне тән шарттары құрастырылып, өзіндік суреттермен негізделініп көрсетілді. Бұл ойындар бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшелігіне сай құрастырылды.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған, сөйлеу тілі, кіші мектеп, дидактикалық ойындар.

Намазбаева Ж.И.¹, Оразбекова Ә.М.²

¹научный руководитель, д.п.с.н., профессор КазНПУ им. Абая

²магистрант 1 курса по специальности 6M010500 – Дефектология,
aselya_2002.14@mail.ru, КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье описываются искажения, типы, особенности и структура речевого языка детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Важность и эффективность игры были описаны для детей с ограниченными возможностями здоровья. Были выявлены и уточнены способы, с помощью которых ученики могли развивать свой язык речи посредством азартных игр, а также обсуждались типы дидактических игр для учеников с ограниченными интеллектуальными возможностями. Было объяснено теоретическое понимание преимуществ, последовательности и важности дидактических игр для учеников. Эти дидактические игры имеют свои особые условия и основаны на собственных рисунках. Эти игры были разработаны в соответствии с возрастом учеников.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, язык речи, начальный класс, дидактические игры.

J.I. Namazbayeva¹, A.M. Orazbekova²

¹scientific supervisor, d.ps.s., professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology, aselya_2002.14@mail.ru
Almaty, Kazakhstan,

THE THEORETICAL BASIS OF SPEECH DEVELOPMENT WITH THE USE OF DIDACTIC GAMES FOR CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article describes the distortions, types, features and structure of the speech language of children with intellectual disabilities. The importance and effectiveness of the game have been described for children with disabilities. The ways in which pupils could develop their language through gambling were identified and clarified, and the types of didactic games for pupils with intellectual disabilities were discussed. The theoretical understanding of the benefits, consistency and importance of didactic games for students was explained. These didactic games have their own special conditions and are based on their own drawings. These games were designed according to the age of the students.

Keywords: intellectual impairment, language, elementary school, didactic games.

Зиятының ауытқуы бар балалардың сөйлеу тілі бұзылыстары жүйелік сипатқа ие. Ондай балалардың сөйлеу тіл әрекетінің барлық операциялары әр деңгейде қалыптаспаған болып келеді: мотивациясының әлсіздігі, сөз арқылы қатынас жасау қажеттілігі төмен, сөйлеу бағдарламасын іске асыруының бұзылыстары байқалады. Бұл мәселелерді зерттеген ғалымдардың нәтижелеріне сүйенсек, көмекші мектептің бастауыш сыныптарында аса күрделі кемістіктер балалардың 40-60%-да байқалады. Ақыл-ойы кем оқушылардың сөйлеу тіл ерекшеліктерін талдай келе, В.Г. Петрова сөйлеу тілі кемістігіне әкеп соғатын көптеген факторларды, оның ішінде негізгісі – таным әрекетінің дамымауын атады [1].

Зиятының ауытқуы бар балалардың сөйлеу тілі бұзылыстары белгілері, механизмі бойынша әр түрлі болып келеді де тұрақтылығымен ерекшеленеді, түзетуі қиындатылған және талдауда дифференциалды көзқарасты талап етеді. С.Я. Рубинштейннің пікірі бойынша, зиятының бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарының негізгі себептері – бас ми қабығының тұйықтауыш функциясының әлсіздігі, барлық анализаторлардағы жаңа дифференциалды байланыстардың баяу дамуы.

Бастауыш сынып жасындағы зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің белсенділігінің ұзақ уақытқа дейін қалыптаспайтындығы, өзіне қарата айтылған сөзді толық түсінбейтіндігі қарым-қатынасында және тіл әрекетінің қызметінде қиындық туғызады.

Сондықтан тілді іс-жүзінде меңгеру тәсілінің негізіндегі сөйлеу тілін жетілдіру мәселесі әліппе оқуына дейінгі кезеңнің ең басты міндеттерінің бірі болып есептеледі.

Балаларды ең алдымен жеңіл нұсқауларды түсінуге және орындауға үйрету қажет: “Тұр”, “Отыр”, “Тақтаға кел”, “Дәптерді үстелдің үстіне қой” (портфельдің ішіне сал) және басқалар. Осындай жағдайда ересектің сөзі баланың мінез-құлқына жөн сілтеуші болып шығады, оның әрекеттерін жөнге салып отырады.

Ғылыми әдебиетті талдай келе, зияты зақымдалған балалардың ерекшелігін Ресей авторлардан В.В. Воронкова, А.К. Аксенова, В.Г. Петрова, ал Қазақстандық ғалымдардан Р.К. Луцкина, Қ.Қ. Өмірбекова, К.Ж. Бектаева зерттегенін анықтадық. Ал арнайы білім беру саласының ірі ғалымдары Қ.Қ. Өмірбекова, К.Ж. Бектаева зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің дыбыс айтуын, сөздік қорын, грамматикалық құрылымын және байланыстырып сөйлеу тілінің компоненттерін қарастырған, осы мәселеге байланысты әдістемелік ұсыныстар берді [2].

Бастауыш сынып жасындағы зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін ескере отырып, оны дамытуды ең негізгі жолдарының бірі ойын екені бұған дейінгі жүргізілген зерттеулерде көрсетілген.

Ойын зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының негізгі іс-әрекеті ретінде психологиялық, анатомиялық-физиологиялық, педагогикалық маңызы зор қызметтер атқарады. Ойын баланың даму құралы, таным көзі, тәрбиелік дамытушылық мәнге ие бола отырып, адамның жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Ойынның тәрбиелік маңызын жоғары бағалай келіп, А.С. Макаренко былай деп жазды: «Бала өмірінде ойынның маңызы зор, ересек адам үшін еңбектің, жұмыстың, қызметтің қандай маңызы болса, нақ сондай маңызы бар.

Әдебиеттік оқыту сабақтарында меңгерілетін әңгімелер, ертегілер, өлеңдер, жұмбақтар, тақырыпқа сай сюжеттік ойын түрлері баланың нақтылыққа, логикалық ойлауға, сөздік қорын және грамматикалық құрылымын жетілдіруге, байланыстырып сөйлеу тілін дамытуға зор ықпал етеді. Сондықтан, зияты зақымдалған оқушылардың байланыстырып сөйлеу тілін ана тілі сабақтарында тақырыпқа сай түрлі ойындар арқылы дамыту қазіргі таңда өзекті деп айтуға болады.

Зияты зақымдалған балардың сөйлеу тілін дамытуға байланысты ойынның түрлері өте көп. Соның ішінде маңыздысы – дидактикалық ойын. Бұл ойынның пайдасы – баланың ой өрісінің қалыптасуын, дамуын мақсат етіп қояды. Сондай-ақ балалардың адамгершілік сезімін оятуға, адамдармен дұрыс қарым-қатынас жасауға тәрбиелейді. Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді. Ойынның міндеті баланың қызығушылығын оятып, белсенділігін арттыру мақсатында орындалады. Дидактикалық ойынның нәтижесі – қандай жолмен болса да ұту емес, баланың білімді игеру, ақыл қызметін дамытуда. Дидактикалық ойынның орталығы ойыншықтар, ойын құралдары мен көрнекіліктері» [3].

Дидактикалық ойындар әсіресе баланың дамуында маңызды рөл атқарады. Баланың сөйлеу тілін қалыптастыру, бағдарламалық материалдарды меңгерту, үйренген білім – дағдыларын бекіту жұмыстары осы дидактикалық ойындар арқылы іске асады. Дидактикалық ойынды тиімді пайдалану сабақтың әсерлігін, тартымдылығын, белсенділігін баланың ынтасын күшейтеді. Ойын ойнаған кезде дидактикалық материалдар мен көрнекіліктерге жеке көңіл бөлу керек. Балалардың таным қабілетін, логикалық ой-өрісін кеңейтіп, сабаққа ынтасын арттыруда дидактикалық ойындарды ұтымды пайдаланудың маңызы өте зор.

Дидактикалық ойындардың мазмұны мыналарды қамтуы тиіс:

- Дидактикалық ойындар нақты, қысқа, қызықты болуы тиіс.
- Дидактикалық ойындардағы тапсырмалардың біртіндеп күрделену және ол ақыл-ой іс-әрекетінің тәсілдерін меңгеруге ықпал етуі қажет.
- Ойындардағы тапсырмалардың әртүрлі тәсілмен орындалуын қадағалау және оқытудың тәрбиелік ықпалын күшейтуге ықпал етуі қажет.
- Дидактикалық ойын баланың жас ерекшелігіне сай, бағдарламадағы материалдарға, оның ішінде нақты сабақтың мазмұнына сай болып, тапсырма мәнін ашу керек. Дидактикалық ойындарда қолданылатын материалдар мен көрнекіліктер қарапайым болып, олардың жасалуы мен дайындалуы тез әрі жеңіл болуы шарт.

Балалардың тілін дамытуға бағытталған дидактикалық ойындар: жаңылтпаштар, санамақ, "Қуыр-қуыр қуырмаш", "Малдың төлін шақыру", т.б.

Балалардың тілін дамытуға байланысты сабақтарда жұмбақ ойындарды көбірек пайдалану өте тиімді. Баланың ой-өрісін кеңейтуге, өз бетімен ойланып, заттар мен құбылыстардың сипатталуына, баламасына қарай олардың атын табуға, сөздік қорын молайтуға үлкен септігін тигізеді. Дидактикалық ойын арқылы ойлау, сөйлеу, қиялдау, тілін дамыту, сонымен қатар өз ойларын толық жеткізе білу, сауаттылығын ашу [4].

Бастауыш сынып жасындағы зияты зақымдалған балалармен дидактикалық ойындарды жүргізген кезде тіл дамыту сабағында белгілі бір тақырыпқа байланысты төмендегідей дидактикалық ойындарды пайдалануымызға болады.

Дидактикалық ойындардың жеңіл түрін қарастыратын болсақ:

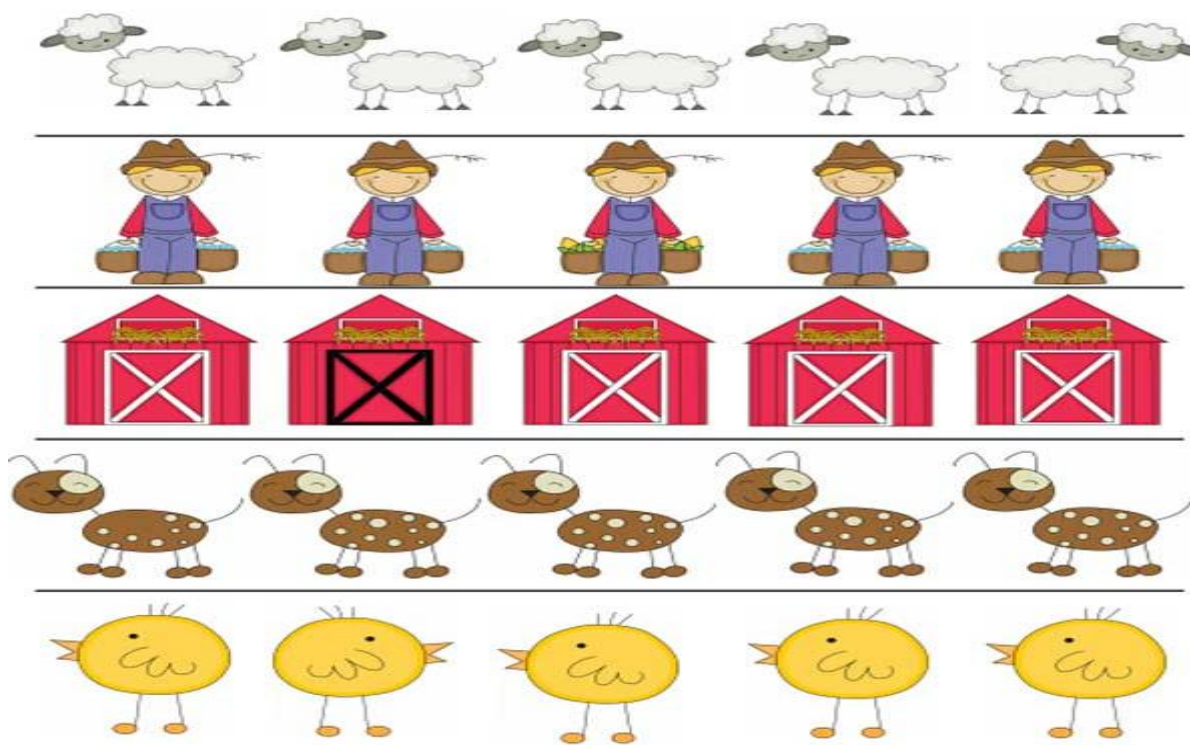
«Ғажайып дорба» ойыны.

Ойын шарты: қалтаның ішіндегі шыққан заттарды атау.

Мысалы: алма, доп, мысық, орындық, т.б.

«Не артық?» ойыны.

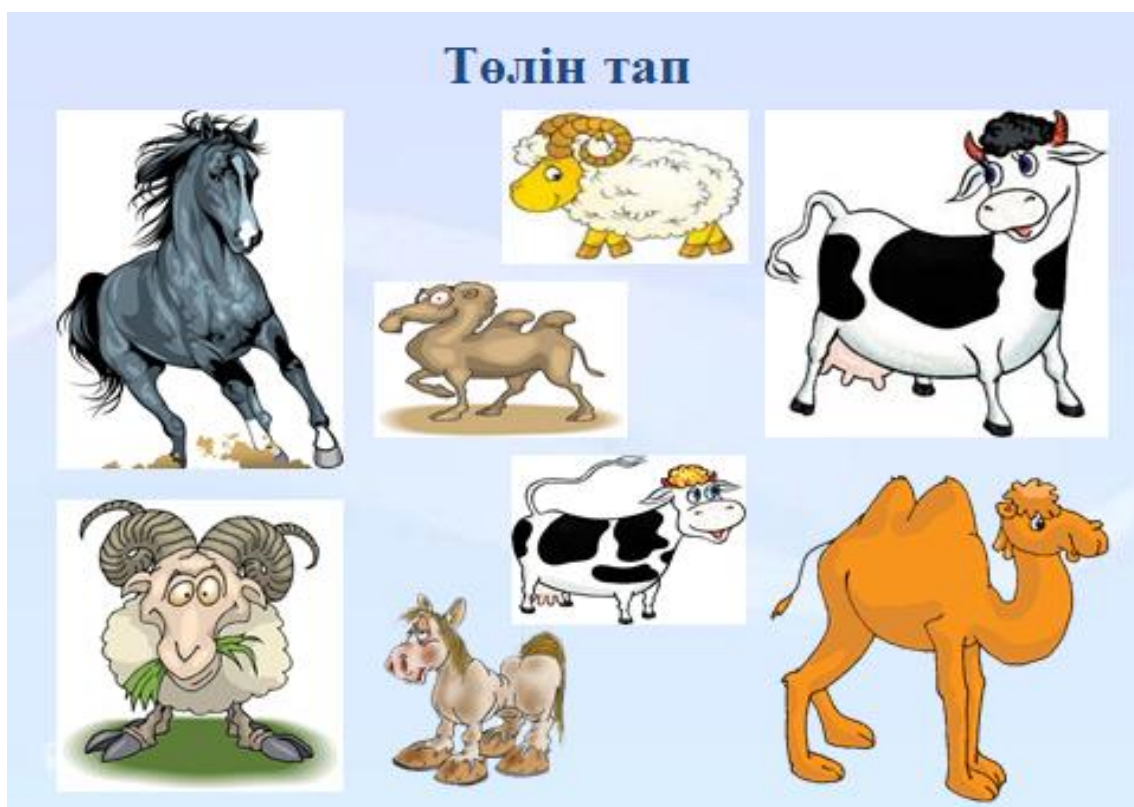
Ойынның шарты: 1-суретте көрсетілген артық тұрған бейнені тауып алу. Неге артық екенін түсіндіру.



Сурет-1.

«Төлін тап» топтық-сайыс ойын.

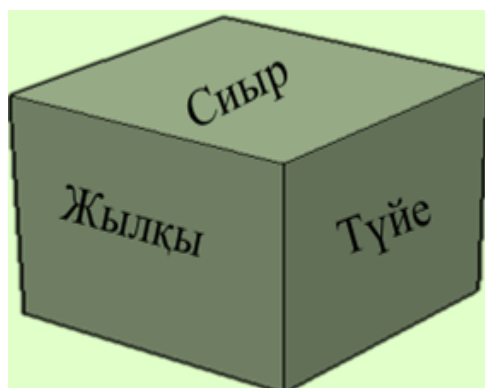
Ойынның шарты: Балалар 2-топқа бөлініп, 2-суретте көрсетілген үй жануарларының төлдерін тез табу қажет. Төрт түлік малдардың төлдерін (түрін-түсін, көлемін) ажыратып үйренеді.



Сурет-2.

”Кубик” ойыны.

Ойын шарты: Бұл ойынды кубик арқылы ойнатамыз. Бала кубикті лақтырып қандай жануар түссе сол жануарға байланысты 3-суретте көрсетілген карточкадағы сұрақтарға жауап береді.



-Мынау ненің суреті?
-Дұрыс, сиыр. Сиырдың
пайдасы қандай?
Одан не аламыз?

Сурет-3.

Оқушылар өзінің ойын немесе айтуға қажетті ақпаратты бөліктерге шартты түрде бөліп, мазмұнына сәйкес бейнелерді елестетіп, сол бойынша сөйлеу тілін жүйелеуге, бір-бірімен байланыстыруға дағдыландыру. Бұл жерде оқушыларға түрлі әрекеттерді орындау кезінде қалыптасқан біліктілігі мен дағдыларын қолдануға жаттықтыру қарастырылды. Яғни, жұмыстың соңғы кезеңінде оқушыларда қалыптасқан біліктілік пен дағдылары бекітілді. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылары практикалық тұрғыда берілген тапсырмаларды орындай отыра, түрлі жағдаятта (түлі мәтінге байланысты) жоспар құруға, оны схема-сурет ретінде бейнелеуге және сол бойынша әңгімелеуге жаттығады. Оқушылардың іс-әрекеті іскерлік және сюжеттік-рольдік ойын түрінде жүзеге асты. Яғни, берілген тақырыпқа сәйкес оқушылар белгілі бір кейіпкердің рөліне еніп, сол тұрғыдан пікір-таласқа немесе әңгімелесуге қатысады. Ана тілі сабағында қолданған іскерлік ойындардың негізгі мақсаты – оқушының өз ойын жүйелі әрі нақты жеткізуге үйрету, байланыстырып сөйлеу тілін жетілдіру; өзіндік көзқарас қалыптастыра білуге және өз пікірін қорғауға дағдыландыру [5].

Мысалы, оқушылар белгілі бір тақырыпқа байланысты бөлінген кейіпкердің атынан сөйлеу үшін (байланыстырып әңгімелеу үшін) ойын кезінде оларға көмек ретінде қысқа тірек сөздер түрінде берілген карточкалар ұсынылды:

(қыс түсті),

(балалар далаға шықты),

(содан кейін олар аққала жасады).

Яғни, мұғалім бастамасын беріп, оқушыға мазмұнын толықтыруға жағдай жасады. Бұндай жұмыс әңгіменің мазмұнын логикалық ретілігімен құруға ықпал етті. Мысалы:

Сұрақтардың қойылуына ұсынылатын жалпы дидактикалық талаптың тәртібін әсіресе бастауыш сыныпжасындағы зияты зақымдалған балаларды оқытудың ең алғашқы кезінен бастап сақтау қажет:

1. Сұрақ сыныпта отырған балалардың барлығына бірдей қойылады. Балалардың назарын өзіне аудару үшін және қойылатын сұрақты тыңдап, оны түсіну үшін бұның үлкен маңызы бар.

2. Жауапты ойлануға уақыт беру қажет.

3. Сұрақтар “бар” немесе “жоқ” деген сияқты бір буынды жауаптарды талап етпеу керек.

4. Екі жауапты талап ететін сұрақтарды қоюға болмайды (“Қандай жабайы және үй жануарларын білесіңдер?”).

«Сұрақ-жауап» ойыны.

Шарты: Арнайы мектептегі оқушылардың дұрыс сөйлеуін қалыптастыру үшін қойылатын сұрақтардың тиісті талабын сақтай отырып алғашқы кезде оқушының жауабына кіреді-ау деген сөздердің барлығын сұрақтың құрамына енгізу қажет.

Бұл балаға сөйлемді дұрыс қалыптастыруға көмектеседі.

- Мына баланың есімі кім?

- Бұл баланың есімі Болат.

- Біз кеше қайда бардық?

- Біз кеше баққа бардық.

Бұндай қысқа сөйлемді сұрақтар сол қысқа сөйлемнің өзін жауап түрінде беруді талап етеді. Қысқа сөйлем түрінде қойылған сұраққа жауапты бір сөзбен келте қайыруға болмайды (Болат, баққа). Жауаптың толық әрі дұрыс берілуін талап ету дұрыс сөйлей білуге үйретудің қажетті шарты болып есептеледі.

Келешекте де толық жауапты талап ететін осындай сөйлем түріндегі сұрақтар жиі-жиі қойылуы қажет. Сөйтіп, сөйлеу тілінде әлі жүйелі сөзі жоқ болса да, оны қалыптастыру тәсіліне дайындаламыз. Саяхаттан көргендерін, ойларына түйгендерін білу үшін қойылған сұраққа оқушы кем дегенде екі-үш сөздің тіркесуімен қысқа сөйлем түрінде жауап берсе, ол – үлкен жетістік.

Мұғалім балалармен өткізілетін бұндай былайғы әңгімесінде олардың көріп-біліп, байқағандарын нақтылы сұрақтарды қоя отырып анықтайды. Әңгіменің соңында міндетті түрде тағы да сұрақтардың жәрдемімен немесе сөз қағыстырып сөйлесу арқылы білген мағлұматтарын толық талдап қорытындылауға әрекет жасайды [6].

Бастауыш сынып буынымен жүргізілетін дидактикалық ойындарды қоршаған ортамен, табиғатпен, кеңістікті бағдарлаумен байланыстыра отырып сөйлеу тілін дамытуға арналған ойындарды қолдануда өз пайдасын береді. Мысалы, «Жаңбыр» ойыны, «Қандай мезгіл тамаша?».

«Жаңбыр» ойыны.

Ойын шарты: Бұл ойын барысында мұғалімнің айтқан құбылыстарын оқушылар сол сәтте, әрқайсысы өз беттерінше қимыл-әрекетпен көрсетеді. Мысалы: *найзағай ойнады, жаңбыр тамшылады, жел күшейді, нөсерлеп құйып жауды, жел бөсеңдеді*, т.б. Осылайша оқушыларды сергіте отырып, қызығушылығын туғызып алған соң, «Жаңбыр» өлеңіне сай суырыпсалмалықтың ең алғашқы сатысын орындатуға болады. Ол үшін 1-кестедегі тірек сөздерді қолданамыз. *Жаңбыр, дала, қала, тау, бау*, т.б.

Кесте-1.

I нұсқа		II нұсқа	
Мұғалім	Оқушылар	Мұғалім	Оқушылар
Жаңбыр жауды далаға,		Жаңбыр жауды қалаға,	
Жаңбыр жауды қалаға.		Жаңбыр жауды ауылға.	
Жаңбыр жауды ауылға,		Жаңбыр жауды бауға да,	
Жаңбыр жауды бауға да.		Жаңбыр жауды далаға.	

«Қандай мезгіл тамаша?»

Шарты: 2 кестеде көрсетілген сұрақ-жауап арқылы оқушы өзіне ұнайтын жыл мезгілін таңдайды. Сыныпта осылайша өзінен-өзі төрт топ іріктеледі. Тірек сөздерін пайдалана отырып, әр мезгілді бейнелейтін өлең тармақтары шығады. Тірек сөздер: *әдемі, керемет, көрікті, сұлу, жаңаша, тамаша*, т.б.

Оқушының шығармашылық қабілеттеріне сай, талғамына және ойының ұшқырлығына байланысты өлең қатары әр түрлі болып шығады. Ол үшін оқушының шебер қолдана білуі қажет. «Қандай мезгіл тамаша?» деген сұрақты әр өлең шумағының алдында пайдалануға болады.

Кесте-2.

I нұсқа		II нұсқа	
Мұғалім	Оқушылар	Мұғалім	Оқушылар
Көктемгі кез көрікті,		Көктемгі кез тамаша,	
Жазғы мезгіл жаңаша.		Жазғы мезгіл әдемі.	
Күзде бәрі әдемі,		Күзде бәрі көрікті,	
Қыста бәрі тамаша.		Қыста бәрі жаңаша.	

Қорыта айтқанда зияты зақымдалған бастауыш сыныпоқушыларының сөйлеу тілін дамытуда дидактикалық ойындар әрдайым сабақ барысында тақырыпқа сай ұйымдастырып қолданатын болса, онда оқытудың тиімділігін арттырамыз.

Дидактикалық ойындар арқылы балаларды өздігінен ойлауға үйретеміз, сөйлеу қабілетін мен қиялын дамытамыз. Дерексіз ойлаудан нақты ойлай білуге деген құштарлығын арттырады, түсініктерін тереңдетеді. Бүгінгі күн талабы – баланың ақыл-ойын дамыту, ойлау қабілетін жетілдіру, өзіндік іскерлік қасиеттерін қалыптастыру, заман талабына сай жүйрік етіп тәрбиелеу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они дети с отклонениями в развитии? – Москва, 1998.
- 2 Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия. Оқулық: Жоғарғы педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ.Қ. Өмірбекованың редакциясымен). – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011. – 495 б.
- 3 Бекмұхамбетова К.М. Арнайы бағыттағы (түзету) мектеп оқушыларына қазақ тілі сабақтарында жаңа оқу-әдістемелік жиынтықтарын пайдалану жолдары. – Орал, 2012. – 125 б.
- 4 Жүсіпова Д.З., Исакова Ф.Қ., Омарғалиева Т.Ж. Тіл дамытудың гажайып әлемі: әдістемелік нұсқау. – Алматы, 2002. – 78 б.
- 5 Бектаева К.Б., Букежанова Г. Ана тілі (1, 2, 3, 4 сынып). – Мектеп, 2003. – 229 б.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

А.Н. Аутаева¹, А.А. Исабек²

¹Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі
п.с.ғ.к., доцент, akbota-n@mail.ru

²М010500 – Дефектология мамандығының 1-ші курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, akbota_bota_95@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЕСТІП ҚАБЫЛДАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту ерекшеліктері қарастырылған. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту жолдары бойынша арнайы психологиялық, педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалынды. Осы негізде аталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту жолдары қарастырылып, тиімді тәсілдері іріктелініп алынды.

Сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту – бұл кохлеарлы имплантацияның ең ұзақ және күрделі кезеңі болып табылады. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту сөздік материалдарды ажырату, тану, түсіну арқылы жүзеге асады.

Кохлеарлы имплантациядан кейінгі балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту ерекшеліктері бойынша И.В. Королева, О.В. Зонтова, Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А., Т.В. Николаева, Г.А. Таварткиладзе, Н.В. Тарасова, О.С. Жукова, А.Леве, Л.В. Нейман, Р.М. Боскис, А.А. Ланцов, Н.В. Пудов және т.б. ғалымдар айналысқан.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған бала, кохлеарлы имплантация, сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту.

Аутаева А.Н.¹, Исабек А.А.²

¹Заведующая кафедрой специального образования
к.пс.н., доцент, akbota-n@mail.ru

²Магистр 1-го курса по специальности 6М010500 – Дефектология
akbota_bota_95@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ НА КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности слухоречевой реабилитации детей с кохлеарной имплантацией. Были рассмотрены специальные психолого-педагогические труды по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами, определены особенности слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантациями.

Слухоречевая реабилитация – это самый сложный и долгий период кохлеарной имплантации. Слухоречевая реабилитация после кохлеарной имплантации происходит из различие, узнавание и понимание.

В изучении слухоречевой реабилитации занимались такие исследователи, как И.В. Королева, О.В. Зонтова, Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А., Т.В. Николаева, Г.А. Таварткиладзе, Н.В. Тарасова, О.С. Жукова, А.Леве, Л.В. Нейман, Р.М. Боскис, А.А. Ланцов, Н.В. Пудов и т.д.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация.

Autaeva A.N.¹, Issabek A.A.²

¹Scientific director, doctor of psychology, professor
akbota-n@mail.ru

²1st year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology
akbota_bota_95@mail.ru

PECULIARITIES OF HEARING AND SPEECH REHABILITATION OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTATION IN THE KAZAKH LANGUAGE

Abstract

The article discusses the features of hearing-speech rehabilitation of children with cochlear implantation. Special psychological and pedagogical works on the hearing-speech rehabilitation of children with cochlear implants were considered, the features of the hearing-speech rehabilitation of children with cochlear implants were determined.

Oral-speech rehabilitation is the most difficult and long period of cochlear implantation. Oral-verbal rehabilitation after cochlear implantation results from discrimination, recognition, and understanding.

In the study of hearing-speech rehabilitation, such researchers as I.V. Korolieva, O.V. Zontova, A.N. Autaeva, L.A. Butabaeva, T.V. Nikolaeva, G.A. Tavaradklidze, N.V. Tarasova, O.S. Zhukova, A. Leve, L.V. Neiman, R.M. Boskis, A.A. Lancov, N.V. Pudov.

Keywords: children with hearing impairment, cochlear implantation, auditory rehabilitation.

Есту анализаторының тұрақты бұзылысы баланың сөйлеу тілінің зақымдалуына, психикасының бұзылуына, қоршаған ортаны тану мүмкіндігін тежеуге, білім, білік және дағдыларды меңгеруге қиындықтар алып келетіні белгілі (В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Л.А. Венгер, Т.А. Власова, К.А. Волкова, Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюкова, Н.Ф. Слезина, И.М. Соловьев, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, Т.В. Розанова, Ж.И. Шиф және т.б.).

Есту қабілеті зақымдалған балаларды ерте анықтау және медициналық («кохлеарлы имплантация» отасын жасау, заманауи есту аппараттарымен протездеу) және психологиялық-педагогикалық (түзету) көмек көрсету оларда ауызша сөйлеу тілін қарым-қатынас құралы ретінде қалыптастырып қоймай, баланың толық дамуына оңтайлы әсер етеді /1/.

Қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған адамдар, соның ішінде кішкентай балаларды еститіндер ортасына интеграциялауға мүмкіндік беретін тиімді оңалтудың бағыты ретінде кохлеарлы имплантацияны қарастыруға болады. Кохлеарлы имплантациядан кейінгі сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту кезеңі ең маңызды болып табылады. Дәл осы кезеңде балалардың жан-жақты дамуы жүзеге асады. Сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту, ол Л.В. Нейман (1961), Р.М. Боскис (1963), Л.П. Назарова (1976), Е.П. Кузьмичева (1981) және т.б. зерттеулері көрсеткендей өздік қорының жиналуы және сөйлеу тілінің даму деңгейін жоғарылатады /2/.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту сөздік материалдарды ажырату, тану, түсіну арқылы жүзеге асады.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылау мүмкіндіктерін анықтау мақсатында диагностикалық әдістемелер жүргізіледі. Кохлеарлы имплантталған баламен сөйлеу тілін естіп қабылдауын оңалту шарасын бастамас бұрын баланың сөйлеу тілі мен естіп қабылдау мүмкіндіктерін анықтауымыз керек. Диагностикалық әдістемелерді қолдану арқылы баланың сөйлеу тілін естіп қабылдауының деңгейі анықталады /3/.

Диагностикалық әдістемелерге талдау жасайтын болсақ, Т.В. Николаева, И.В. Королева, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская секілді ғалымдардың әдістемелері негізге алынды.

Тексеруді сурдопедагог және психолог өткізуі тиіс. Психолог баланың эмоционалды – ерік сферасының қалыптасқан деңгейімен, операциядан кейінгі естіп сөйлеу тілін қабылдауды дамыту жұмысын өткізуге кедергі келтіретін психологиялық қиындықтарды анықтайды. Сондай-ақ баланың зиятының даму деңгейін тексереді, ата-анасына психологиялық көмек көрсетіп, КИ нәтижесін адекватты күтуге дайындайды. Психолог болмаған жағдайда арнайы педагогикалық әдістерді қолдану арқылы сурдопедагог өткізуге де болады, бірақ күрделі психологиялық қиындықтар байқалған жағдайда бірден психологқа көрінуі қажет. Тексерудің нәтижесін қорытындылай келе және басқа да тексерулерге (аудиометрия, психологтың қорытындысы) сүйене отырып, сурдопедагог өзінің тексерулерінің нәтижесін, естіп қабылдауын дамытуға жағымды және жағымсыз факторларын және КИ қолдану перспективасын бағалауын қорытынды қағазға түгелдей жазады.

КИ жасалатын балаларды кейіннен естімей қалған және ерте естімей қалған балалар деп қарастырылады. Осы топтарға жататын балаларға байланысты психология-педагогикалық тексерудің міндеттерінде айырмашылықтар болады.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын тексеру әдістерін құрастыру өте маңызды болып табылады. Соған байланысты MED-EL австриялық фирма мамандары құрастырған КИ балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын бағалаудың EARS әдістемесі таңдалынды. Аталған әдістеме кохлеарлы имплантталған балалардың ең қарапайым есту механизмдерінен (дыбысты табу) бастап ең күрделі механизмдеріне (сөйлеп тұрған сөздерді түсіну және тану) бағалау мүмкіндіктерін беретін бірқатар тесттерден тұрады. Аталған әдістеме ерте жастағы балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын бағалауға мүмкіндік береді. Әдістemenің негізгі мазмұны балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың жалпы заңдылықтары мен әр түрлі тілдің лингвистикалық қағидаларына негізделген /4/.

Тесттер жинағының қазақша нұсқасы түпнұсқа және орысша нұсқасы сияқты 7 тесттен және 2 сауалнамадан тұрады. Бұл тесттер жинағы КИ балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдау және ауызша сөйлеуді қолдану дағдыларын бағалауға мүмкіндік береді.

Тест 1. Естіп қабылдауын дамыту. Тілдік және тілдік емес дыбыстарды тану, екі тілдік емес дыбыстарды ажырату, қаттылығы, ұзақтығы, қайталануы, бойынша (тілдік және тілдік емес) дыбыстарды ажырату, жоғары және төмен жиіліктегі 5 дыбысты танып, ажырату, буындық құрамы әртүрлі екі таныс атты ажырату, тыныш жерде өз атына қарау дағдыларын бағалау.

Тест 2. Сөздің буындық құрамын қабылдау. Әртүрлі буындары бар (бір, екі, үш және екпіндері әртүрлі) сөздерді ажырату және жабық тандауда осы сөздерді тану қабілетін бағалау.

Тест 3. Бір буынды сөздерді жабық тандауда тану. Жабық тандауда бір буынды сөздерді есту арқылы тану қабілетін бағалау.

Тест 4. Сөйлеу кезіндегі сөздерді тану. Сөйлеу кезіндегі сөздерді есту арқылы тану қабілетін бағалау.

Тест 5. Ашық таңдауда бір буынды сөздерді тану. Ашық (шексіз) таңдауда «дауыссыз-дауысты-дауыссыз» құрылымы бойынша бір буынды сөздерді тану қабілетін бағалау.

Тест 6. Қарапайым сұрақтарды қабылдау. Қарапайым сұрақтарды түсінуін бағалау.

Тест 7. Таныс емес сөйлемдерді қабылдау. Таныс емес сөйлемдерді қабылдау және сөйлеу кезіндегі сөздерді тану қабілетін бағалау.

«Есту интеграциясының шкаласы» сауалнамасы (ЕИШ). Ата-анасының/педагогтың бақылауына сүйене отырып, күнделікті өмірде баланың КИ қолдану тиімділігін бағалауға арналған (қосымшаны қара).

«Ауызша сөйлеуді қолдану шкаласы» сауалнамасы (АСҚШ). Баланың ата-анасының/педагогтың бақылауына сүйене отырып, күнделікті өмірде, қарым-қатынаста баланың ауызша сөйлеуді қолданудың тиімділігін бағалауға арналған (қосымшаны қара).

Бұл әдістеме дыбыстар мен сөйлеуді тек есту арқылы қабылдауын бағалауға арналған. Бірақ тестті жүргізуге дайындақ кезінде, тапсырманы қалай орындау керектігін түсіндіру үшін естіп-көру арқылы қабылдауын қолдануға болады. Бұл әдістеме КИ қолданудың қаншалықты тиімді екенін және 2-6 жас аралығындағы (тестке байланысты) балаларды оңалтудың нәтижесін бағалауға мүмкіндік береді. Әдістемелер кешеніне мыналар кіреді: тексеруді өткізуге арналған нұсқаулар, кесте түріндегі тесттің материалдары, тестке керекті суреттер, сөздер жазылған карточкалар, ойыншықтар (кішкентай балалар үшін), тексеру кезінде толтыратын кестелер, тексеру кезінде педагогтың ернін жауып тұратын арнайы экран. Тесттер батареясына ата-аналар мен педагогтарға арналған сауалнамалар да кіреді.

7 тесттен тұратын жинақ мынадай есту дағдыларын бағалауға арналған:

- Дыбысты анықтау – дыбыстың бар болуына немесе жоқ болуына жауап беру қабілеті.
- Ажырату – екі дыбыстық сигналдардың өзара ұқсастықтары мен айырмашылықтарын ажырату қабілеті.
- Дыбыстарды білу – басқа дыбыстардың ішінен белгілі бір дыбысты (немесе сөзді) таңдау қабілеті.
- Дыбыстарды тану – дыбыстарды, сөздерді имитациялау және қайталау қабілеті.
- Түсіну – сөйлеуді түсіну қабілеті.

Төмендегі кестеде көрсетілгендей тестілеу кезінде тілдік емес дыбыстар, дыбыстар, буындық құрылымы әртүрлі жеке сөздер, сөйлеу кезіндегі сөздер, таныс және таныс емес сөздер, сұрақтар қолданылады.

«Дыбыстарды білу» және «дыбыстарды тану» дағдыларын бағалау үшін тестте екі түрлі тәсіл қолданылған: шектеулі (жабық) және шексіз (ашық) таңдауда сөздер мен сөйлемдерді таңдау. Шектеулі таңдау кезінде бала алдына қойылған сөздерден естігенін көрсетеді. Шексіз таңдау кезінде бала өзіне қандай сөздер айтылатынын білмейді (берілетін сөздер балаға көрсетілмейді).

КИ балаларды осы тесттердің көмегімен тексеру белгілі бір уақыт аралықтарында өтіп отыруы тиіс: операцияға дейін, сөйлеу процессорын бірінші түзеткеннен кейін, 1, 3, 6, 12, 18, 24 ай сайын өткізіп тұру керек. Баланың сөйлеу тілінің даму деңгейіне байланысты, тестте қолданатын материалдарды өзгертіп отыруға болады. Бірақ тесттің құрылымы мен өткізілу қағидасы өзгертілмеу керек. Тесттерді қолдану кезектілігін өзгертіп тұрауға болады: жеңілінен бастауға болады немесе керісінше жасауға болады, ең бастысы тексеру кезінде баланы жалықтырып алмау керек. Тестілеуді бірнеше бөлімдерге бөліп өтуге болады. Бірақ барлық тест өткізілуі керек. Себебі жаңадан пайда болған дағдыларды тек осы тестілеу кезінде байқауға болады. Жоғарыда аталған уақыт аралықтарында тестілеу жүргізілмесе, себебін көрсету керек:

- бала шаршағандықтан қатынасқа түсу қиындығы;
- техникалық, сөйлеу процессорын түзеткен соң бала әлі үйреніп үлгермеді немесе құрылғымен қиындықтар туындауы;
- тілдік, бала естіген дыбысын символмен байланыстыра алмайды, тесттің лингвистикалық талаптарын орындай алмайды.

Тестілеуді қайтадан өткізу мүмкін болған болған жағдайда жалғастыру керек.

Жинақта 7 тесттен басқа ата-аналар мен педагогтарға арналған екі сауалнама бар. Олар баланың КИ қолдану тиімділігін (ЕИШ) және ауызша сөйлеуді қолдануды (АСҚШ) бағалауға арналған. Тестілеу жүргізілген уақытта сауалнамада жүргізіледі. Ата-аналар мен педагогтар күнделікті өмірде қарым-қатынас кезіндегі бақылауларына сүйеніп жауап береді.

Осы тесттер мен сауалнамадан басқа «Қарапайым заттарды атағанда есту арқылы білу» (Common Objects Token Test – COT) тесті де енгізілген. Бұл 4-ші тестті «Сөйлеу кезіндегі сөздерді тану» және

6-шы тестті «қарапайым сұрақтарды қабылдау» әлі орындай алмайтын кішкентай балаларға қолданады, ол сөйлеу кезіндегі сөздерді қабылдауын бағалауға арналған.

Осы тесттерді қолдану баланың естіп қабылдауының дамуының динамикасын анықтауға және естіп сөйлеуін дамытудың бағдарламасын құруға мүмкіндік береді /5/.

Ерте жастан естімей қалған мектеп жасына дейінгі балалар. Бұл балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдау реабилитациясы бірнеше жылға созылады және КИ көмегімен естіп сөйлеу тілін қабылдауын дамытумен ғана шектелмейді. Бұл балалар сөйлеу тілін ерте жастан жоғалтқаны себебі, олардың қарым-қатынасы мен таным құралы болып табылатын тілдік жүйесінің коммуникативті және когнитивті дағдысының қалыптасуы мен ауызша сөйлеу тілінің барлық жағы бұзылады. Әртүрлі дағдыларының қалыптасуының бұзылу деңгейі әр балада әртүрлі болғандықтан әр балада КИ қолдану перспективасы мен естіп сөйлеу тілін қабылдауды дамыту реабилитациясының мақмұны да әртүрлі болады. Сондықтан да сурдопедагогтың міндеті баланың КИ кандидат екенін анықтап қана қоймай, оның операциядан кейінгі естіп сөйлеу тілін қабылдауды дамыту реабилитациясын бірнеше жыл бойы өткізуге қолайлы жағдай мен оның тиімді өтуіне қажетті түрлі дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау.

ЕА көмегімен қалдық есту жағдайының қалыптасқанын бағалау. Тексерудің алдында сурдопедагог сурдолог дәрігерден баланың ЕА дұрыс түзетілгені жайлы хабар алу керек. Себебі кохлеарлы имплантация жасалатын балаға дұрыс түзетілген ЕА көмектеспеген жағдайда ғана жасалады. Егер бала ЕА таппаған немесе дұрыс түзетілмеген ЕА таққан болса, онда есту мүмкіндігінің жағдайын тексеру 3-6 айға кейін шегеріледі. Сол уақыт аралығында бала дұрыс түзетілген ЕА тағып, сурдопедагогпен есту қабілетін дамыту бойынша жүйелі жұмыс жүргізіледі.

Қалдық естуін тексеру барысында есту және есту-сөйлеуін талдау механизмдерінің қалыптасу деңгейін бағалайды. Қарапайымнан бастап (дыбыстық сигналдарды табу), күрделіге қарай (ашық таңдаудағы сөйлеу тілі мен сөздерді қабылдау) жүргізіледі.

1. *Дыбыстық сигналдың шыққанын табу біліктілігі.* Сондай-ақ әртүрлі дыбыстарға баланың ерікті (шартты-рефлекторлы қозғалыс реакциясы) және еріксіз реакциясын бағалайды. Ол үшін әдеттегі сөздік емес дыбыс шығаратын заттарды: барабан, ысқырық, шикылдақ ойыншық, сылдырмақ және сөздік дыбыстар – «па-па-па», «ш-ш-ш», «с-с-с» қолдану ұсынылады. Кішкентай балалардың дыбысқа шартты-рефлекторлы қозғалыс реакциясының бар екенін анықтап алу қажет. Егер ол қалыптаспаған болса, онда ата-анасына оны қалыптастыру тапсырылады. Қандай қашықтықтан дыбыстарды қабылдайтыны анықталады. Сонымен қатар, өз атына реакция бертіндігін де анықталады. Баланың дыбысқа деген еріксіз реакциясына да назар аудару маңызды орын алады, Шартты рефлекс реакциясы арқылы таныған дыбыстарға балада ешқандай еріксіз реакция болмайды. Бұл дегеніміз бала өзінің бар есту қалдығын пайдаланбайды, қоршаған орта дыбыстары ол үшін маңызды еместігін дәлелдейді. Бұндай жағдай көбіне есту аппаратын тұрақты таппайтын және қалдық естуін дамыту жұмысын жүйелі өтпеген балаларда байқалады. Баланы тексеру кезінде тапсырманы баланың түсінуі үшін ол тапсырманы бірінші мамасы орындайды, сосын баламен бәрге орындайды. Бұл тапсырмалар баланың дыбысты табу процессінің қалыптасқандығын анықтап қана қоймай, ол балаға кохлеарлы имплантация жасауға бола ма деген сұрақтың шешімін береді. Егер бала 2-метрден аса қашықтықта төмен және жоғары жиіліктегі дыбыстарды тануға қабілетті болса, онда ол балаға хирургиялық операция жасамай-ақ, дұрыс ұйымдастырылған коррекциялық көмек көрсету арқылы есту аппаратының көмегімен естіп қабылдауын дамытуға болады.

2. *Дыбыстық сигналдардың акустикалық белгілері бойынша ажырату біліктілігі.* Бұл белгілердің қатарына мыналарды «жай-дауыстап», «біреу-көп», «ұзақ-қысқа» ажырату кіреді. Дыбыстауға сөздік және сөздік емес дыбыстарды қолданады. Осы тапсырманы түсініп орындауы жеңіл болуы балаға тапсырмаға сәйкес суреттер ұсынылады (мысалы, үлкен немесе кішкентай барабан, бір немесе бірнеше А). Бала керекті суретті таңдау керек немесе сол дыбысқа ұқсатып айтады.

3. *Буындық құрамына сүйеніп, жабық таңдауда сөздерді ажырату біліктілігі.* Әртүрлі буындағы 3 сөзді алады (1, 2, 3 буынды сөздер баланың сөздік қорында бар сөздер, мысалы, *үй, мысық, терезе*). Ата-анасынан алдын ала баланың қандай сөздер білетінін біліп алу керек. Балаға тапсырманы түсіндіреді: педагог сөзді атағаннан кейін бала сол сөзге сәйкес суретті көрсетеді. Егер бала 3 сөзден тұратын тапсырманы орындап шықса онда сөздердің санын 6-ға, 12-ге дейін ұлғайтамыз. Бұл тапсырманы орындау кезінде тек дұрыс аталған сөздердің санын ғана бағаламай, сондай-ақ баланың буынды дұрыс анықтауын да бағалау керек.

4. *Жабық таңдаудағы сөздерді буындық құрамына сүйенбей ажырату біліктілігі.* Бұл тапсырма алдыңғы тапсырма сияқты орындалады, тек бұндағы сөздер бір буынды немесе көп буынды болады. Бір буынды сөздерді ажырату өте қиын тапсырма. Сөздер жинағы мынадай болуы мүмкін: «терезе-машина-жапырақ», «мысық-төсек-есік», «ит-үй-лақ». Өте кішкентай балалар үшін дыбыстық еліктеулерді қолдануға болады: «ав-ав, мяу-мяу, пи-пи, хрю-хрю».

5. *Жабық таңдаудағы сөйлеу тіліндегі (сөзтіркестері мен фразаларда) сөздерді ажырату біліктілігі.* Бұл тапсырмаларда өткен тапсырмалар сияқты орындалады, тек сөздік материал ретінде фразалар қолданылады. Фразалар жиынтығы мынадай болуы мүмкін: «үлкен машинаны бер – кішкентай жапырақты бер, үлкен жапырақты бер – кішкентай машинаны бер», «көк машинаны көрсет – қызыл допты көрсет – жасыл орындықты көрсет – қызыл машинаны көрсет». Бұл тест баланың сөйлеу кезіндегі сөздерді ажырата алу білігімен есту арқылы қабылданатын хабарламаны өңдеу білігін бағалауға мүмкіндік береді.

Ашық таңдауда сөздер мен сөйлемдерді буындық құрамына сүйенбей ажырату біліктілігі. Бұл тапсырма кезінде балаға есту арқылы түрлі сөздік материал береді – әртүрлі құрамды, көп құрамды, бір құрамды сөздер және сөйлемдер. Көп жағдайда ерте естімей қалған балалар бұл тапсырманы орындай алмайды. ЕА таққан және есту тәжірибесі бар балалар бұл тапсырманы орындай алады, яғни бұл ЕА тағудың қаншалықты маңызды екенін көрсетеді /6/.

КИ процессорын іске қасып түзеткен соң, баланың есту табалдырығы 25-40 Дб, демек, І деңгейдегі нашар естушілікке сай келеді. Мектепке дейінгі І деңгейдегі нашар еститін баланың қандай екенін кез келген маман біледі. Егер қосымша ауытқулары жоқ болса, қалыпты дамып келе жатқан бала. Ол айтқан сөздерді жақсы түсінеді, сәл кешеуілдеп болса да, фразалық сөйлеуі дамиды. Дауысы анық, жарқын және мәнері қалыпты болып келеді. Бұндай балалардың есту қабілеті зақымдалғанын кейде байқамай, көбіне логопедиялық бақшаларға барады. Логопедиялық түзету жұмысының арқасында бұл балалардың сөйлеуі қалыпқа келіп, кейін жалпы білім беретін мектепте оқып, оны да жақсы бітіріп шығуы мүмкін. Тек аз ғана ана тілінің грамматикасынан қиналуы мүмкін.

КИ процессорын іске қосып түзеткеннен кейін, балаларды тыныш/салдырмен шығатын және сыбырлап айтылған дыбыстарға (4-6 метрден [с], [ш], [ц] дыбыстарын) шартты реакциясын қалыптастырамыз. Бірақ, өте тыныш жерде өзінің атын да ажырата алмайды және қоршаған орта дыбыстарын танымайды. 1-3 ай өткен соң, қоршаған орта дыбыстарына назар аудара бастайды және естіген сөзін қайталауы мүмкін.

КИ алғашқы айларда қолданан бала біз жоғары да айтқан балаға мүлде ұқсамайды. Дегенмен, екеуінің де есту табалдырығы бірдей. Сөйлеуді түсінуі мен өз бетімен сөйлеу тілінің жағдайы естімейтін балаға ұқсас болады.

Ерте жастан, екі жасқа дейін кохлеарлы имплантация жасалған балаларда, ешқандай қосымша ауытқулары болмаса, дыбыстық сигналдарды талдау және сөйлеуді қабылдауын дамытудың негізгі үрдістерін қалыптастырғаннан кейін, өз сөйлеу тілі мен қоршаған дыбыстарды қабылдауы спонтанды жүзеге асады.

Кохлеарлы имплантация екі жастан асып кеткенде жасалса, онда сөйлеуді түсінуі мен өз сөйлеу тілінің спонтанды даму үрдісі кеш жүреді. Бұл үрдістің дамуы, баланың имплантацияға дейін қалдық естуінің, ауызша сөйлеу дағдыларының дамуына және қосымша ауытқуларының бар болуын байланысты. Егер бала 6-8 айында есту аппаратын тағып, қалдық естуін дамытса және былдырдың даму кезеңдерін өтіп, алғашқы сөздері мен қарапайым фразаларды қолданса, онда сөйлеу процессорын қосқаннан кейін 1-2 айдан соң, сөйлеуді түсінуі мен өзінің сөйлеуі спонтанды дами бастайды /7/.

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. Бастапқы кезде бала бәрін естиді, бірақ көбіне назар аудармайды. Ол сабақ кезінде сыбырлап айтқанды естігенде шарикті қорпшаға сал деген тапсырманы оңай орындап шығады, ал сабақтан тыс уақытта артынан атын атап айқайлағанда назар аудармайды. Сосын ол, барлық дыбыстар мен сөздерді естиді, бірақ олардың қай затқа қатысты екенін білмейді, сөзді түсінбейді, бірақ қайталайды. Сондай-ақ, екі жастан аысп кеткен балаға имплантация жасалғанда олардың ұзақ уақыт есте сақтаулары нашар екені анықталған. Бала сабақ кезінде жаңа сөзді тез ұғып алады, кейін ол сол сөзді тек қайталайды, сәйкес келетін суретті немесе затты көрсете алмайды және өзінің сөйлеуінде қолданбайды. Бұдан мынадай қортынды жасауға болады: КИ бала дыбыстар мен сөздерді

дыбыстық сигнал ретінде есту арқылы тез талдайды, ал сөздерді лингвистикалық сигнал ретінде талдау үрдісі баяу қалыптасады. Сонымен қатар, сөздердің есту бейнесі мен оның мағынасы арасындағы байланыстың қалыптасуы да осыған жатады. Яғни бас ми қабығының есту орталықтарының дамуының және осы орталықтардың көру және қозғалыс орталықтарымен байланысы қалыптасуының бұзылғанын көрсетеді. Яғни, бала алғашқы 12-18 ай бойы естімеген, нәтижесінде есту орталықтары дамымаған. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, дәл осы кезеңде ми қабығының түрлі орталықтары арасында анатомиялық (нейрондық деңгейде) және функционалдық байланыстар қалыптасады. Көру және есту бейнелері арасындағы байланыстар да қалыптасады. Есту орталықтарына дыбыстық сигналдардың, көру орталықтарына көру сигналдарының бір уақытта келуі арқылы жүзеге асады. Бала сылдырмақтың дыбысын естиді, оны көреді және қолымен ұстайды дауысын шығарып өзі сылдырлатады. Бала сылдырмақтың дауысын көру арқылы алған бейнелерімен және тактильді сезімдерімен байланыстырады. Ал кейін, бала сылдырмақты көрмей-ақ, оның даусын естігенде, сылдырмақ екенін біліп іздейді. Тапқан соң қолына алып, өзі сылдырлатады. Міне, осылай балада заттың күрделі полимодальды (есту-көру-тактильді) бейнесі қалыптасып, өмір бойына есінде сақталады /8/.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Тарасова Н.В. Комплексное сопровождение детей после кохлеарной имплантации в центре оториноларингологии. – Москва, 2010.
- 2 Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдері. – Алматы: Хабаршы/Вестник, 2017. – 2/12 б.
- 3 Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. – СПб., 2009.
- 4 Бутабаева Л.А. КИ мектепке дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекетінің ерекшеліктері. Абай атындағы ҚазҰПУ, Хабаршы/Вестник. – Алматы, 2017. – 7/15 б.
- 5 Бутабаева Л.А. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөзін іс-әрекетінің дамытудың психологиялық ерекшеліктері. Магистрлік диссертация. – Алматы, 2011. – 114 б.
- 6 Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. Сурдопедагогика негіздері: оқулық. Абай атындағы ҚазҰПУ. – Алматы, 2012. – 66 б.
- 7 Гарбарук Е.С., Королева И.В. Аудиологический скрининг новорожденных. Пособие для врачей. – СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи, 2009. – 28 с.
- 8 Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. Электродное протезирование слуха. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 752 с.

МРНТИ 14.35.01

УДК 376-056.36

Ж.И. Намазбаева¹, А.Ш. Әбілдаева²

*¹ғылыми жетекшісі, п.с.ғ.д., профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ*

*²6M010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, shakirqyzy_aya@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан*

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА
ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДАҒЫ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып жасындағы оқушылардың жазбаша тіл ерекшеліктеріне қысқаша сипаттама беріліп, зерттеу жұмысымен айналысқан ғалымдардың теориялық ережелері қарастырылған. Сонымен қатар ауызша сөйлеу тілі мен жазбаша сөйлеу тілі айырмашылықтар мен ұқсастықтары көрсетілген. Бастауыш сынып жасындағы зияты зақымдалған оқушылардың жазудың арнайы амалдары айқындалған. Зияты зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тіл әрекетінің барлық жүйелері әртүрлі деңгейге ие екені жазылған. Жазбаша сөйлеу тілінде

зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әріп пен буын қателіктері ескерілген. Оқушылардың ерекшелігі негізінде зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына жазбаша сөйлеу тілін қалыптастырудың жолдары көрсетіледі.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу тілі, зияты зақымдалған, зияты зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тіл ерекшеліктері.

Намазбаева Ж.И.¹, Әбілдаева А.Ш.²

*¹научный руководитель, д.пс.н., профессор
КазНПУ им. Абая*

*²магистрант 1 курса по специальности 6М010500 – Дефектология,
shakirgyzy_aya@mail.ru, КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье дается краткое описание особенностей письменной речи учащихся младшего школьного возраста с поражением интеллекта, рассмотрены теоретические положения ученых, занимающихся исследовательской работой. Также были показаны различия и сходства устной речи и письменной речи. Определены специальные приемы записи учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Записано, что у детей с нарушениями интеллекта все системы речевой деятельности имеют разные уровни. В письменной речи учтены ошибки букв и звеньев учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта. На основе специфики учащихся будут показаны пути формирования письменной речи учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: устная речь, нарушение интеллекта, особенности письменной речи у детей с нарушениями интеллекта.

J.I. Namazbayeva¹, A.Abildayeva²

*¹scientific supervisor, d.ps.s., professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abay*

*²a 1st year master student, major in 6M010500 – Defectology,
shakirgyzy_aya@mail.ru
Almaty, Kazakhstan*

THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF WRITTEN SPEECH AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article gives a brief description of the features of the written speech of primary school students with intellectual disabilities, the theoretical position of scientists engaged in research. Differences and similarities of oral and written speech were also shown. The special methods of recording primary school students with intellectual disabilities. It is written that in children with intellectual disabilities all systems of speech activity have different levels. The writing takes into account the errors of letters and links of primary school students with intellectual disabilities. On the basis of the specifics of students will be shown the ways of formation of written speech of primary school students with intellectual disabilities.

Keywords: oral speech, intellectual impairment, peculiarities of writing in children with intellectual disabilities.

XX ғасырдың бас кезінде қазақ балаларының білім деңгейінің көтерілуіне үлес қосқан А.Байтұрсыновтың қазақ тілінің дыбыс, сөз, сөйлем жүйесін үйрету мақсатында жазылған «Тіл құралы»

еңбегінің алатын орны бөлек. А.Байтұрсынов үшінші «Тіл танытқыш» кітабында: «Сөйлем дегеніміз – сөздердің басын құрастырып, біреу айтқан ой. Сөйлегенде, жазғанда кімде болса ойын айтады. Ойын айтуға тиісті сөздерді алады да, олардың басын құрап, біріне-бірін қырын келтіріп, қиындастырады. Қыры келетін сөздер тұрған күйінде алса да қиындасада қалады. Қыры келмейтін сөздерді қиындастыру үшін қырларын өзгертіп қиюын келтіреміз», – деп, байланыстырып сөйлеуге үйретудің алғашқы басқышы сөйлем құрастыруға көп мән береді [1].

Жазбаша сөйлеу тілін жазудың алфавиттік жүйесімен тұспа-тұс. Әліпби немесе алфавит – жазу нұсқасы, тілде оның құрылмасын жазу үшін пайдаланылатын белгілі бір тәртіп бойынша орналасқан таңбалалар жиынтығы. Сөздің жазу түрі екінші сигналды жүйенің уақытша байланысын көрсетеді, бірақ ауызша сөйлеу түріне қарағанда жазу тілі мақсатталып бағытталған оқу жағдайында ғана қалыптасқан. Яғни олардың механизмдері сауат ашу кезеңінен бастап қалыптасып, барлық оқу барысында іске асады.

Жазбаша тіл – барлық сауатты адамдардың қарым-қатынасының жалпы әмбебапты формасы, басқа адамға өз ойын және сезімін жеткізу тәсілі.

Жазбаша сөйлеу тілін қолдану үшін біліктілік және дағды қатарын игеру керек. Жазбаша тілді меңгерудің алғашқы кезеңі жазу және оқу дағдыларын игеру, яғни сауаттылық. Сауаттылықты игеру – бұл балалардың психикалық функцияларының белгілі бір деңгейін талап ететін ақыл-ойдың күрделі әрекеті [2].

Арнайы психологиялық зерттеулерін Л.С. Выготский өз еңбектерінде жазбаша сөйлеу тілін алғаш зерттеді. Жазбаша сөйлеу тілін жоғарғы психологиялық функциялардың дамуымен ұштастырып, жазбаша сөйлеу тілінде өзіндік психологиялық құрылымы бар деп айтқан. Оның ерекшелігі пікір алмасатын адам болмаса да жеткізетін ойды толық ашуға мүмкіндік болып, басқа мотивтерге ие болуында және ауызша тілге қарағанда шартталған мен саналығында. Жазу тілінің ұғымына оқу мен жазу кіреді. Жазу – сөз функциясының белгісі, графикалық элементер арқылы керекті информацияны арақашықтықта жеткізу және уақытқа бекіту. Кез – келген жазу жүйесі үнемі белгілердің құрамымен сипатталады [3].

Жазу сөйлеу тілі әрекетінің күрделі формасын құрайтын көп деңгейлі процесс. Ол әртүрлі анализаторлардың қалыптасуына септігін тигізеді: сөйлеу – есту, сөйлеу – қимылдау, көру, жалпы қимылдау. Жазу тілі ауызша сөйлеу тілімен тікелей қатысты және оның дамуының жоғарғы деңгейінің тек жеткілікті негізінде жетеді. Ересек адамдардың жазу процесі машықтанған және осы дағдыларды меңгеру арқылы баланың жазу сипатынан ерекшеленеді. Ересек адамдардың жазу процесі толығымен, байланыстылығымен сипатталады, синтетикалық процесс болып табылады. Сөз бүтін маторлы акт ретінде қалыптасады. Жазу процесі машықтану түрінде және екі бағытпен жүреді: кинестетикалық және көру [2].

Қол қимылының машықтануы ауызшы сөйлеу тілінің жазбашаға аударылуының күрделі процесінің соңғы кезеңі болып табылады. Бұған күрделі әрекет құрылады, соңғы кезеңі дайындайды. Жазу процесінің көп деңгейлі құрылымы бар, кеңделген тәсілді қосады. Жазуды меңгеру кезінде бұл тәсілдер басқа түрде кездеседі.

А.Р. Лурия оқу импрессивтік сөйлеу тілінің ерекше түрі, ал жазу экспрессивтік сөйлеу тілінің ерекше түрі деп атайды. Жазбаша сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тілінің негізінде қалыптасады. Бірақ, екеуінің арасында айырмашылық болады:

- ауызша сөйлеу тілі бір жаста, ал жазбаша сөйлеу тілі 5-6 жаста қалыптасады;
- ауызша сөйлеу тілі үлкендермен қатынас үдерісінде пайда болса, жазбаша сөйлеу тілі саналы түрде, оқыту процесінде қалыптасады;
- жазбаша сөйлеу тілінде күрделі пунктуациялық ережелер жүйесін қолданады;
- жазбаша сөйлеу тілінде эмоционалды қатынас түрлері (мимика, жест т.б.) қолданбайды;
- оқушыға немесе тыңдаушыға түсінікті болу үшін хабарланатын ақпарат толық, нақты болу керек.

Қазіргі уақытта арнайы ұсынылған әдебиеттерде жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуының (ЖСТБ) білдіретін әртүрлі терминдер қолданады:

- жазудың жартылай бұзылуы – дисграфия;
- жазудың мүлдем қалыптаспауы – аграфия;
- оқудың жартылай бұзылуы – дислексия;
- оқу дағдыларының мүлдем болмауы – алексия;
- орфографиялық біліктілігі мен дағдыларын меңгере алмауыға байланысты жазудағы кездесетін тұрақты қателер – дизорфография деп аталады.

А.Р. Лурия жазудың келесі тәсілдерін бөлген: «Жазу қызығушылықтан, мотивтен, талаптан басталады». Адам не үшін жазып отырғанын біледі, информацияны белгілі бір уақытқа дейін сақтау үшін, оны басқа біреуге береде, біреуді әрекетке итермелеу үшін және т.б. Адам ойша жазбаша айтудың жоспарын, қайталаудың мағыналық бағдарламасын, жалпы кезектілігін құрайды [4].

Алғашқы ойлау сөйлемнің белгілі бір құрылымымен сәйкес келеді. Жазу кезінде жазушы сөйлемдерді керекті ретті сақтау керек екеніне бейімделуі керек.

Жазбаша сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тіліне қарағанда бағытталған оқыту жағдайында қалыптасады, яғни жазбаша сөйлеу тілінің механизмі оқыту кезінде сауаттылыққа үйретеді және ары қарай оқытуды жетіледі. Сауаттылықты меңгеру – баланың көптеген психикалық функциясын белгілі бір деңгейде талап ететін күрделі ақыл ойдың әрекеті. А.Р. Лурия: «Жазу (кез-келген түрінде) белгілі бір түрткі ойдан басталады» деп атайды.

Жазу келесі арнайы амалдардың көрсетеді:

1. Жазуға бағынатын сөздің дыбыстық құрамын талдау. Жазудың бірінші шарты сөздегі дыбыстың кезектілігін анықтау. Екіншісі, дыбыстарды анықтау. Алғашында бұл процесс түсіну негізінде болса, кейін автоматтандырылған түрде өтеді. Акустикалық талдау мен жинақтау артикуляцияның қатысуымен жүреді.

2. Жазудағы негізгі амал – фонема (есту негізіндегі дыбыстар) және графеманы (жазу белгілері), яғни олардың элементтерінің кеңістіктікте орналасуы.

3. Жазудың соңғы кезеңінде әріптің көру схемасының кинестикалық жүйесімен байланысы.

Қолдың қозғалысы мен кинестетикалық қадағалау іске асырылады. Әріптерді, сөздерді жазу мөлшерімен, кинестетикалық бақылау, көру қадағалау мен бекітеді, яки жазылғанды оқумен. Қалыпты жазу процесі белгілі сөздің және сөз функциялардың қажеті деңгейде құрылуы мен іске қосылады: дыбыстың естіп машықтандырылуы, олардың дұрыс айту, тілдік талдау және жинақтау, сөздің лексико-грамматикалық жағының құрылуы, көру талдау және жинақтау, кеңістікте бағдарлануы.

Информацияның есте сақталуы мидың біртұтас жұмысымен атқарылады. А.Р. Лурияның белгілеуі бойынша жазып отырған адам бірінші кезеңде сөздің дыбыстық талдауына, келесі керекті графеманы іздеуге көңіл бөледі. Жазуды толық меңгергенде олар соңғы кезеңге түседі. Жақсы машықтанған сөздерді жазу кезінде жазу бір ырғақтылыққа кинестикалық стереотипке айналады [6].

Жазу және оқу туралы отызыншы жылдары психолог, педагог, дефектологтар айналыса бастады. Ол кезде мұндай бұзылыстарды ауызша сөйлеу тілімен тікелей байланыстырып көрсетті (М.Е. Хватцев, Р.Е. Боскис, Ф.А. Рау, Р.Е. Левина). М.Е. Хватцев өзінің ертедегі жұмыстарында жазбаша тілдің бұзылысты дыбысты айту бұзылысымен байланыстырады. Сөйлеу тілі процесінің күрделі түрі ол жазу. Оған көптеген анализаторлар кіреді. Көп уақыттық зерттеулер жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы ауызша сөйлеу тілінің дамуын қалыптастыратын процесс ретінде белгіленді. Зияты зақымдалған балалардың логикалық ойлаудың жеткіліксіздігі, жаңаны баяу темппен меңгеруі, тілдің даму ерекшеліктері жазбаша байланыстырылып сөйлеуін қалыптастыруда күрделендіреді. Сонымен бірге ішкі сөйлеудің де бұзылуы әңгімені ойша жоспарлауға, «өзі жайлы» сөйлем құрастыруға кедергі келтіреді. Жазбаша сөйлеу тілі процесіне қажет міндеттердің аспектілігі (мазмұнын ойластыру, керек сөздерді іріктеу, мазмұндаманың бірізділігін іріктеу, сөйлемді дұрыс құрастыру, оларды бір бүтінге біріктіру, сөзді орфографиялық дұрыс жазу) зияты зақымдалған балалармен жұмыста тағы басқа да қиындықтар туғызады. Бұл қиыншылықтар өзін-өзі бақылау дағдыларының, дамуының жеткіліксіздігінен тереңдейді, оқушыларға ойша лексикалық, грамматикалық, орфографиялық және стилистикалық қателерді тексеруге кедергі келтіреді. Көптеген әдіскерлердің зерттеулері көрсеткендей (Л.С. Вовин, Е.А. Гордиенко, М.Ф. Гнездилов, З.Н. Смирнов) жазбаша байланыстырып сөйлеумен жұмыс тілдік дамуы жағынан да, ой қызметін жүзеге асыруда да алға жылжытады [5]. Сонымен бірге жазбаша байланыстырып сөйлеу, мөлшері бойынша оны қалыптастыру, ауызша сөйлеуден бай болады. Арнайы мектептерде жазбаша байланыстырып сөйлеуін дамыту бағыты 2-ші сыныптан басталады. Оқушылар құрылған сөйлемдерді суреттің астына қолжазба түрінде жазады, мұғалімнің сұрағына жазбаша беруге үйренеді. Сонымен бірге оның жауаптары және сұрақтар сынып жоғарлаған сайын күделеніп отырады. Сұрақтарға жауап беру дағдыларын қалыптастыру келесі ретте ұсынылады:

- Заттың қарапайым атауларын талап ететін сұрақтарға жауап (бұл не?) жауап (не істеу керек? Қандай?).

- Жеке сөзді толық және қысқаша сипаттауды талап ететін сұрақтарға жауап (не істеу керек? Қандай?).

- Біріктіруді талап ететін сұрақтарға жауап (мына екі зат формасы бойыншы қандай?).
- Екі, үш одан да көп сөйлемдерден тұратын байланыстырып сөйлеуді талап ететін сұрақтарға жауап (қайда болдыңдар?). 3-4 сынып оқушылары мұғалім өзі толық құрып алған жоспар бойынша мазмұндама жазады, ұжым мен орындалады.

Бастауыш мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тіл бұзылыстары жүйелік сипатқа ие. Зияты зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тіл әрекетінің барлық жүйелері әртүрлі деңгейде қалыптаспаған болып келеді: жетекшілік қызметтің әлсіздігі, қатынасты сөз арқылы орнату қиындығы, сөйлеу бағдарламасын іске асыруының бұзылыстары байқалады. Осы мәселелерді зерттеу жүргізген ғалымдардың нәтижелері «арнайы мектептің бастауыш сыныптарында аса күрделі кемістіктер балалардың 40-60% байқалады» делінеді. Зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеу тіл ерекшеліктерін талдай келе, жазбаша сөйлеу тіл ауытқуына әкеп соғатын көптеген факторларды, оның ішінде негізгісі – таным әрекетінің дамымауын атады [6].

Зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеу тілін түзетуде олардың жоғары жүйке жүйесінің, психопатологиялық ерекшеліктерін ескерген жөн.

Зияты зақымдалған балалардың қоршаған орта туралы түсініктері төмен, вербальді қатынастардың әлсіздігі, қызығушылығы жетілмеген, оның салдарынан осы категориядағы балалардың сөйлеу тіл дамуы ауытқушылығы және баяу болады.

Зиятында зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстары негізгі белгілері, механизмі бойынша әр түрлі және тұрақтылығымен ерекшеленеді, түзетуі қиындатылған және талдауда дифференциалды көзқарасты талап етеді [7].

Зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілін зерттеу мәселесімен көптеген дефектолог-ғалымдар айналысқанына қарамастан, зерттеушілердің көңілі балалардың ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктерін көрсетуге негізделген. Оқушылардың жазбаша тілі маңызды талданады. Осыған орай арнайы мектеп оқушыларында кездесетін жазу қателердің сипатына тоқталайық (И.Н. Садовникова берген анықтамасын негіздеп отырып) [8].

Әріп және буын деңгейіндегі қателер.

Арнайы мектептерде оқитын оқушылардың жазуындағы қателердің арасына әріп және буындарын түсіп қалуы көптеп кездеседі. Ол арнайы мектеп оқушыларының сөздің барлық дыбыстық компоненттерін бөлмеуін және ажырата алмауын дәлелдейді. Мысалы: «шна» – шана, «тата» – тақта. Екі немесе одан да көп әріптердің түсіп қалуы (дауысты да, дауыссыз да) дыбыстық анализдің терең бұзылуы салдарынан, сөз құрамының бұрмалауына әкелді: ағаш – «аш», балалар – «балар».

Бірдей буындарды, әдетте дауыстылар жиі дауыссыздарды қосатын буындардың көршіленуі. Мысалы: қа (ра) ндаш, ше(гі) ртке, қоян (да)р және т.б.

Жазуды айтумен көрсететін балаларда жазуына қарамастан, сөз құрамындағы қайталанатын дыбысты кездескен жағдайда, мағынасынан шатасады.

Әріптерді алмастыру зияты зақымдалған оқушының сөз құрамында жеке әріптерді бөліп алуын көрсетеді, бірақ оны белгілеу үшін сәйкес емес әріпті таңдай алу қажет. Бұл жағдайда төмендегілер орын алуы мүмкін.

- әріп үлгісін көру және олардың арасындағы мағына сәйкес кездегі фонеманың графемамен қатынасының тұрақсыздық орналуы;

- акустика-артикуляциялық ұқсастығы берілген барлық әріптерді ажыратуда;

- кескінінде ұқсастығы бар әріптерді ажырату кезеңінде.

Зияты зақымдалған оқушыларға жазудың бұзылуының негізгі себебі, көптеген зерттеушілер олардың интеллектуалдық дамуынан деп есептеген, соның салдарынан сөйлеу тілі дамуында қалып қоюшылық байқалды. Бәрінен бұрын бұл сөздің дыбыстық құрамының қалыптасуының кешеуілдеуінен анық байқалады. Жазудың бұзылуына әсер ететін фонематикалық қабылдануының дамуының әсерінен болатынын көрсеткендер Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Д.И. Орлова, Р.Я. Журавлева. Арнайы мекемелерде оқитындар да дыбысты айту бұзылыстарына қарағанда жазудың бұзылуы көптеп кездеседі. Бұдан басқа зияты зақымдалған оқушыларда көру қабылдауы және елестетулері зақымданған, сонымен қатар қимыл-қозғалыстың бұзылуы, көрсетілген мысалдардың барлығы қолдың ұсақ моторикасының жетілмеуіне әсер етеді. Көптеген жағдайларда паралич, парездерде жиі кездеседі. Мұның бәрі өз кезегінде оқушыларды жазу дағдысын игеру мүмкіндігін шектейді. Бастауыш мектеп жасындағы зияты зақымдалған оқушыларды фонематикалық қабылдау жеткілікті қалыптаспаған оқушыларға мынадай қателер тән:

- а) дауысты және топтағы ұқсас дауыссыздардың алмасуы;
- б) әріптердің түсіп қалуы, жиірек күрделі сөздегі дауысты дыбыстар кездеседі;
- в) артық дыбыстарды қосу, дауыстылардың дауыссыз дыбыстарымен қосылуында болады;
- г) сөзді дұрыс бөліп қабылдамауына байланысты сөздерді қосып жазу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
- 2 Оралбаева Н. Қазақ графикасы мен орфографиялық негіздері. – Алматы, 1968.
- 3 Беркан О. О расстройствах речи и письма. – М., 1964.
- 4 Өмірбекова Қ.Қ., Балқыбекова В.С. Сөйлеу тілінің фонетикалық жағын тексеру және дамыту. – Алматы кітап, 2003.
- 5 Өмірбекова Қ.Қ., Мусина Ж.С. Қазақ тілі. – Алматы кітап, 2002.
- 6 Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – Санкт-Петербург, 1997.
- 7 Левина Д.И. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.
- 8 Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи, их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.

УДК 376.33
МРНТИ 14.29.27

Н.Б. Жиенбаева¹, П.Б. Бақытқали²

¹*психолог.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ*

²*Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, perizat-97@mail.ru*

НАШАР ЕСТИТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІ DAҒДЫЛАРЫН ДАМУҒА ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада нашар еститін бастауыш сынып оқушылардың коммуникативті дағдыларының дамуы сипатталған. Диалогтық сөйлеуді меңгеруінің маңыздылығы мен нашар еститін бастауыш сынып оқушылар арасында қарым-қатынас дағдыларын дамыту ерекшеліктері қарастырылады. Нашар еститін бастауыш сынып оқушылардың сөйлеу тілінің қалыптасуының теориялық негіздері ұсынылады. Сөйлеу қызметінің құрылымы, оның ішінде әртүрлі фонетикалық ақаулар, сөздік құрам жайында айтылады. Нашар еститін бастауыш сынып оқушылармен түзету-дамытушылық жұмыстарымен сөйлеу қабілеттерін дамытуға жағдай жасау жолдары қамтылған. Сондай-ақ, қарым-қатынас дағдыларын дамытудағы маңызды факторлар көрсетілген.

Түйін сөздер: коммуникативтік дағдылар, диалогтық сөйлеу, есту функциясы.

Жиенбаева Н.Б.¹, Бақытқали П.Б.²

¹*д.психолог.н., профессор, КазНПУ им. Абая*

²*магистрант 1 курса по дефектологии,
КазНПУ им. Абая, perizat-97@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье дана характеристика развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушениями слуха. Рассматривается значимость овладения школьником диалогической речью. Выявлены особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями

слуха. А также структура речевой службы, включающая различные фонетические дефекты и словарный запас. Представлены теоретические основы процесса формирования речи младших школьников с нарушениями слуха. Освещена коррекционно-развивающая работа с учащимися с нарушенным слухом. Описаны условия развития речевых способностей детей с нарушениями слуха. Также кратко описаны важнейшие факторы развития коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями слуха.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, диалогическая речь, слуховая функция.

N.Zhienbaeva¹, P.Bakytkali²

¹Doctor of psychological sciences, professor, KazNPU named after Abai

²1st year master in Defectology, KazNPU named after Abai, perizat-97@mail.ru

FEATURES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Abstract

The article describes the development of communication skills of younger students with hearing impairments. The significance of the schoolchild mastering the dialogical speech is considered. Identified features of the development of communication skills in younger students with hearing impairments. Presents the theoretical basis of the formation of speech of younger students with hearing impairments. As well as the structure of the speech service, including various phonetic defects and vocabulary. Illuminated correctional-developing work with students with impaired hearing. Describes the conditions for the development of speech abilities of children with hearing impairments. Also summarized the most important factors in the development of communication skills among younger students with hearing impairments.

Keywords: communication skills, dialogic speech, auditory function.

Адам өмірінде қарым-қатынас пен сөйлеу процесінің алатын орны өте ерекше. Бүгінгі таңда нашар еститін балалардың коммуникативті дағдыларын дамыту маңызды мәселелердің бірі болып саналады. Қоршаған ортадан түсетін дыбыстардың шектеулі болуы баланың бейнелі ойлау қызметінің қалыпты дамуына кедергі келтіреді.

Қоғамның дамуы мен білім беруде Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.П. Назарова, Т.В. Розанова, К.Леймитц сынды ғалымдардың назарын аударатын орталық ғылыми-практикалық проблемалардың бірі – есту қабілеті бұзылған балалардың даму мәселесі болып табылады. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу дамуын оңтайландыру бастауыш мектептің күрделі міндеті болып табылады. Ол қоғамда, жалпы алғанда, арнайы білім беру жүйесінде, атап айтқанда (И.М. Гилевич) болып жатқан интеграциялық процестерге байланысты өте өзекті. Табысты оқыту, олардың қабілеттері мен дағдылары туралы білуі әлеуметтік-психологиялық құзыреттілік сезімін қалыптастыруға әкеледі. Отандық ғалымдардың зерттеулерінде Намазбаева Ж.И., Макина Л.К., Жиенбаева Н.Б., Аутаева А.Н., Даурамбекова А.А., Махметова А.А., Бутабаева Л.А. және басқалар нашар еститін және естімейтін балалардың диалогтық сөйлеуін үйренуді, сөйлеуді жан-жақты дамыту қажеттілігін атап өтеді. Диалогты қалай өткізуге болатындығын балаларға диалогтың әртүрлі түрлері, тәсілдері мен құралдары жатады.

Балада есту қабілетінің бұзылуының пайда болуына жүктіліктің қолайсыз өтуі, ең алдымен – қызамық, қызылша, тұмау, герпес сияқты жүктіліктің бірінші триместріндегі ананың вирустық аурулары үлкен рөл атқарады. Есту қабілетінің бұзылуының себептері есту сүйектерінің туа біткен деформациясы, атрофия немесе есту жүйкесінің дамымауы, химиялық уланулар, босану жарақаттары (мысалы, қысқыштарды салу кезінде бала басының деформациясы), сондай-ақ механикалық жарақаттар – соғулар, соққылар, аса дыбыс тітіркендіргіштерінің акустикалық әсерлері (ысқырықтар, гудкалар және т.б.), жарылыс кезіндегі контузиялар болуы мүмкін. Естудің бұзылуы орта құлақтың жіті қабынуының салдары болуы мүмкін. Естудің тұрақты төмендеуі мұрын және мұрын жұтқыншақ (созылмалы мұрын, аденоидтар және т.б.) ауруларының нәтижесінде жиі пайда болады. Есту үшін бұл аурулар нәресте мен ерте жаста болған жағдайларда аса қауіпті. Есту функциясының бұзылуы көбінесе ерте балалық шақта болады.

Л.В. Нейманның (1959) зерттеулері есту қабілетінің жоғалуы 70%-да екі-үш жаста пайда болатынын дәлелдеді. Өмірдің кейінгі жылдары есту қабілетін жоғалту жағдайларының саны азаяды. Есту қабілеті бұзылған жағдайда тұқым қуалайтын факторлар үлкен маңызға ие. Естімейтін отбасыларда есту қабілеті бұзылған балалар естімейтін отбасыларынан әлдеқайда жиі туады. Саңырау баланың туу ықтималдығы ата-анасының біреуі немесе екеуі де туа біткен саңырау болып табылатын отбасыларда, сондай-ақ жақын туыстар арасындағы некелер кезінде немесе ерлі-зайыптылардың жасы үлкен айырмашылықта артады. Есту қабілетінің бұзылуының себептері ата-аналардың алкоголизм, "кессон ауруы" (ұшқыштар мен сүңгуірлерде) сияқты аурулары болуы мүмкін. Қатер тобына әртүрлі хромосомалық аурулары бар балалар жатады [1].

Баланың диалогтық сөйлеуді меңгеруінің маңыздылығы келесіде:

1. Диалогта танымдық белсенділік және олардың білімге қажеттілігі айтарлықтай жүзеге асырылады (И.В. Басова, Л.М. Брагина, С.И. Поварнин және т.б.).

2. Диалогты жүргізе білу ақыл-ой және жеке дамудың, табысты интеграцияның және жалпы әлеуметтендірудің маңызды шарты болып табылады (Л.И. Аксенова, Л.С. Выготский).

3. Сөйлеу дайындығы, баланың сөйлеу тілін түсінуі, есту функциясы бұзылған баланың білім беру процесіне және естуші адамдар қоғамындағы өмірге дайындығының маңызды критерийлерінің бірі ретінде қарастырылады (Е.В. Пархалина, Е.Г. Речицкая және т.б.).

Педагогикада диалогтың дидактикалық мүмкіндіктері туралы деректер қарастырылады, оқушының мұғаліммен және ол арқылы біліммен, мәдениетпен қарым-қатынасы білім берудің ең маңызды функцияларының бірі болып табылады. Психологиялық тұрғыдан диалогтық қарым-қатынас тек ақпарат алмасу ғана емес, оның қатысушыларының өзара іс-қимылы және ойлау міндеттерін бірлесіп шешу процесі ретінде түсініледі. Лингвистикада диалог тілдің өзіндік құралдарындағы нақты іске асырылуы, тілдік қарым-қатынас формасы, адамның сөйлеу іс-әрекетінің көрінісі және тілдің өмір сүру формасы ретінде кеңірек көрінеді.

Арнайы педагогика мен психологияда сондай-ақ проблемалар қарастырылады, ерекшеліктер анықталады, диалогтық сөйлеуді дамыту жолдары, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың коммуникативтік мінез-құлықтары белгіленеді. Дауда, диалогта ақиқат тек қана туады, сондай-ақ сыртқы сөзде көрініс табады. Осыған байланысты Л.С. Выготский диалогта ішкі, демек, сыртқы ауызша сөйлеуді дамыта отырып, оқушылар монологтық жазбаша және ауызша сөйлеу дағдыларын меңгере алады және диалогтық ауызша сөйлеуді жетілдіре алады, бұл сөзсіз оқушылардың коммуникативтік мәдениетін қалыптастыруға оң әсер етеді. Қазіргі әлеуметтік педагогика мен әлеуметтануда мүмкіндігі шектеулі және нашар еститін балалардың әлеуметтенуі мен интеграциясын зерттеуге арналған бірқатар жұмыстар бар, оның ішінде (Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, А.И. Ковалева, В.В. Коркунов, т.б.). Бұл еңбектерде нашар еститін балалардың әлеуметтену процесінде диалогтық сөйлеу және коммуникативтік құзыреттілігінің маңызды рөлі атап көрсетіледі [2].

Қарым-қатынас бала дамуының маңызды факторы болып табылады. Бірақ есту қабілеті бұзылған балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынасын құру ерекшеліктері бар. Нашар еститін балалардың сөздік қоры балалардың осы категориясына тән ерекшеленеді. Олардың негізгілері келесідей. Сөздердің аз қоры. Олар аз, себебі естудің төмендеу дәрежесі бар бала айналасындағыларды өз бетінше ұстай алады және одан да берік меңгере алады. Сол немесе басқа дыбысты өз бетінше айтуды үйренбеген нашар еститін бала оны педагогтың көмегімен оңай сіңіреді. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының тілдік дамуына арналған жұмыстарда диалогтық сөйлеуді қалыптастыру тек сабақ уақытында ғана емес, сабақтан тыс қызметте де жүзеге асырылады. Сыныптан тыс есту қабілеті бұзылған оқушылардың тыныс-тіршілігін ұйымдастыру және түзету-дамыту жұмыстарын ұйымдастыру проблемасы жалпы бірқатар жұмыстар атқарылады. Сабақтан тыс уақытта нашар еститін оқушылардың диалог жүргізу дағдыларын дамыту, олардың сөйлеу тілін әр түрлі тілмен байыту, олардың қарым-қатынас шеңберін кеңейту үшін қолайлы жағдай жасайды. Алайда, нашар еститін оқушылардың тілдік дамуы бойынша қазіргі заманғы еңбектерде сабақтан тыс іс-әрекеттерде диалогтық сөйлеуді жетілдірудің әзірленген жүйесі жоқ, нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеуін дамыту бойынша ұсыныстар сабақтан тыс уақытта жалпы түрде беріледі. Егер нашар еститін балаларда сөйлеуді қалыптастыру процесінің теориялық-әдістемелік негізіне сүйенсе және педагогикалық жағдайлар кешенін жүзеге асырса – зерттеу негізіне нашар еститін оқушылардың сабақтан тыс қызметінде диалогтық сөйлеуін қалыптастыру тиімді болады:

1) нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу сапасын арттыру (сөздік қорын байыту, қарым-қатынастың белгілі бір жағдайына барабар; пікірлерді дұрыс грамматикалық ресімдеу);

2) "сөйлеуді дамыту" бөлімінің бағдарламалық мазмұнын нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынасының нақты жағдайлары мен мүдделерін көрсететін диалогтармен толықтыру;

3) нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының әңгімелесушілермен диалогтық қарым-қатынас тәжірибесін кеңейту;

4) нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік біліктерін оңтайландыратын арнайы жаттығуларды қосу;

5) нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынас уәждемесін арттыру;

6) сабақтан тыс қызметтің барлық түрлерінде диалогтық сөйлеуді дамыту;

7) сабақтан тыс уақытта және қазақ тілі сабақтарында нашар еститін оқушылардың диалогтық сөйлеуін қалыптастыру, сөйлеуді дамыту және т.б. жұмысының өзара байланысы.

XIX ғ. соңында есту қабілеті төмен балаларды арнайы оқыту мәселесі дамуының екінші үрдісі пайда болды. Әңгіме бұқаралық мектепте есту қабілетінің жеткіліксіздігіне байланысты үлгермейтін балалар бар екендігі туралы болып отыр. Белгілі сурдопедагог проф. Ф.А. Рау 1891 жылы бірінші болып жаппай мектептердің барлық үлгермейтін оқушыларында есту қабілетін міндетті түрде зерттеу талабын ұсынды. Осыдан кейін көп ұзамай әртүрлі елдерде мектеп оқушыларына жаппай тексеру жүргізілді және нашар еститін балаларға арналған мектептерді ұйымдастыруға әрекет жасалды, бірақ бұрын саңыраулар мектеп оқушыларынан бөлінгендер үшін емес, әдеттегі мектептерде оқып үлгермеген нашар еститін балалар үшін [3].

Есту қабілеті бұзылған баланы "үйрету" – қиын міндет. Бұл туралы И.Васильев былай деп жазды: "Сөздің адам үшін маңыздылығы түсінікті және сөзсіз. Түсінікті, бірақ саңырау балаға ғана емес". И.Васильев естімейтін балада "Өз ойыңды қалай дәлірек көрсету керек...". Орыс сурдопедагогы айтқан осы жағдаймен тілді оқытудың коммуникативтік жүйесінің негізгі принциптері шығындалмайды. Бұл туралы оқушылардың сөйлеу дамуының жоғары деңгейіне қол жеткізуді көрсететін естімейтін мектептердің үздік мұғалімдерінің тәжірибесі де дәлелдейді. Естімейтін және нашар еститін мектепке дейінгі балаларда, олардың есту қабілеті сақталған құрдастары сияқты, дамудың жеке ерекшеліктері айқын көрінеді. Бірақ бұл айырмашылықтың барлық алуан түрлілігі кезінде олардың бірлі-жарым, ерекше және органикалық бұзылулар кезіндегі дамудың жалпы заңдылықтарын ажыратуға кедергі келтірмейді.

Қалыпты есту кезінде сөйлеуді меңгеру қоршаған ортамен қарым-қатынас барысында және еліктеу жолымен жүреді. Нашар еститін балаларда ұйымдастырылған оқыту жағдайында арнайы сөйлеуді қалыптастыру кезінде оны меңгеру процесі баяулады. Сөйлеу қызметінің құрылымында және тіл жүйесінде ұзақ уақыт ерекше ауытқулар сақталады. Оларға әртүрлі фонетикалық ақаулар, сөздік құрамы, аграмматизмдер, тілдік жинақтаудың төмен деңгейі жатады. Ауызекі сөйлеудің толық болмауы немесе оның терең дамымауы, сондай-ақ оның барлық жеңуге қиын кемшіліктермен баяу қалыптасуы барлық психикалық функциялар мен процестерге теріс әсер етеді [4].

Есту қабілеті бұзылған балалар тек бірте-бірте сөздің барабар мәнін жалпылау ретінде меңгеретіні анықталды. Бастапқыда олар бір сөзбен сыртқы белгілерге ұқсас заттарды белгілеуге бейім, бірақ әр түрлі атаулары бар (өзен-бұлақтар-теңіз). Жиі бір сөзбен зат және онымен тән әрекет ("кесу" мәніндегі қайшы). Сонымен қатар, сөзге осындай кең мән берумен қатар, сөздің мәнін тарылту жағдайлары байқалады, белгілі бір сөзбен осы түрдегі заттардың бір бөлігі ғана белгіленеді. Сөйлеуді қалыптастыру және сөйлеу қабілетін дамыту үшін қажетті жағдайлар болып табылатыны белгілі:

1) есту қабылдауының сақталуы;

2) естуші адамдар арасында болу және олармен қарым-қатынас жасау.

Нашар еститін балалардағы білім берудің полифункционалдылығының маңызды жақтарының бірі олардың есту қабілетін дамыту болып табылады. Нашар еститін түзету мектебінің қазіргі түлегі жаңа технологияларды меңгеруге, қарым-қатынастың қолжетімді құралдарын пайдалануға, қазіргі заманғы қоғамда өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жүзеге асыруға дайын болуға қабілетті шығармашылық тұлға болуға тиіс. Мұндай дайындықтың маңызды түрі сөйлеу тілін дамыту болып табылады. Сөйлеу ойлау қабілетін дамыту үшін негіз болып табылады, ал есту сөйлеу әрекетінің компоненті ретінде осы қызметті қалыптастыратын құрал болып табылады. Сөйлеу қызметі-адамның алуан түрлі және көпфункционалды құбылысын білдіретін бірегей қасиеті. Нашар еститін бастауыш сынып оқушысы үшін есту қабілетін дамыту сөйлеу, ойлау, айтылу дамуының шарты, білім көзі, сабақта өзара іс-қимылды іске асыру тәсілі, қарым-қатынас құралы және әлемдік мәдениет құндылықтарына тарту болып табылады. Сондықтан есту қабілеті бұзылған оқушылардың есту қабылдауын дамыту жеке

тұлғаның өзара түсіністігі мен өзара байытуына, қоғамда әлеуметтенуіне, кәсіби дайындығына ықпал ететін жалпы тұлғаның дамуының маңызды сипаттамасы ретінде әрекет етеді. Осының барлығы нашар еститін оқушылардың есту қабылдауын дамытудың дидактикалық жүйесін әзірлеудің маңыздылығы мен маңыздылығын атап көрсетеді [5].

Нашар еститін бастауыш сынып оқушылары тез шаршағыш болып келеді және де тілдері, сөздері дамымаған, сөздік қоры өте аз, дыбыс шығарулары дұрыс емес, айтқан сөздері түсініксіз болады. Қоршаған ортаның сөздерін ұғынуға қиналады. Естімейтін және нашар еститін баланы коллективтің рухында тәрбиелеу, оның өз тәртібіне, жеке басының жауапкершілігіне тәрбиелеуді, барлық оқу міндеттерін орындауды талап етеді. Сондықтан да, есту кемістігі бар балаларға арнайы мектеп тәрбиешісінің алатын орны ерекше. Осындай ерекше білім алуды қажет ететін балаларға қолдан келгенше көмек көрсетіп, оларға білім алу барысында көптеген қолдаулар көрсеткеніміз жөн. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік белсенділігін дамыту әлеуметтік қарым-қатынастарды дамытудың қазіргі кезеңінде ең маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Баланың өмірінде қарым-қатынас дағдысы басым факторлардың бірі болып табылады. Бастауыш сынып оқушыларына коммуникативтік мәдениеттің элементтерін меңгеру әлеуетін сәтті жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Мектепте бала білім беру қызметін жүзеге асыру үшін қолайлы психофизикалық алғышарттар жасайды. Өмірінде елеулі өзгерістер орын алады, дамудың әлеуметтік жағдайы түбегейлі өзгертіледі. Оқушының ішкі позициясы қалыптасады, оқыту оның басты қызметі болады. Бұл бастауыш мектеп жасындағы негізгі психологиялық дамудың дамуына ықпал ететін білім беру қызметі: ақыл-ой процестерінің озбырлығы, іс-әрекеттің ішкі жоспары, теориялық ойлаудың алғышарттары.

Нашар еститін балаларға арналған тәрбиенің мазмұны ерекше. Бұл тәрбиенің басты мақсаты – мүмкіндігі шектеулі балалардың кемістіктерін жою, оларды әр тарапты дамыған қоғамның толық мүшесі етіп дайындау біздің міндетіміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – С.15.
- 2 Стребелева Е.А. Арнайы педагогика. – М.: Академия, 2008. – 3-4 б.
- 3 Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. – С.16.
- 4 Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С.18-19.
- 5 Назаров Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Учебное пособие для ВУЗов. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – С.99-100.

МРНТИ 14.29.27

УДК 376-056.36

Л.Х. Макина¹, А.Ш. Қалмаханбет²

¹пс.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

²Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты,
«Дефектология» мамандығының 1 курс магистранты, aidana.kalmakhanbet@mail.ru

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА КЕҢІСТІКТІ БАҒДАРЛАУДЫ ДАМУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Кез келген қоғамда, даму дәрежесі қаншалықты жоғары болғанына қарамастан, әлеуметтік қиындықтар болып тұрады. Осындай себептердің салдарынан, қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған мүмкіндігі шектеулі балалар күннен-күнге көбеюде.

Ұсынылған мақалада Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында кеңістікті бағдарлауды дамытудың теориялық негіздеріне талдау жасалған. Оқушыларда қажетті адамгершілік түсініктері,

мәдениеттілік дағдылары қалыптасады. Зияты зақымдалған балаларды бастауыш сынып кезеңінен бастап, оқыту-тәрбиелеу жұмысы мен арнайы түзете-дамыту арқылы кеңістіктік ұғымын түсіну мен қолдану сапасын арттыру, байыту және ойлау әрекетінің сәтті дамуына жағдай жасау және кеңістікті бағдарлаудың қалыптасу ерекшеліктері, қоршаған ортаға бейімдеу туралы айтылған.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған, кеңістіктік ұғымы, арнайы түзете-дамыту, арнайы мектеп.

Макина Л.Х.¹, Калмаханбет А.Ш.²

¹к.п.с.н., доцент, КазНПУ имени Абая

²КазНПУ имени Абая, магистрант 1 курса, aidana.kalmakhanbet@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В любом социуме, несмотря на уровень развития, есть трудности. Поэтому количество нуждающихся в социальной защите лиц, в особенности, детей с ограниченными возможностями, постепенно идет к увеличению.

В данной статье рассмотрены особенности ориентации в пространстве детей с нарушениями интеллекта. У учащихся формируются нравственные понятия и культурные навыки. Рассматриваются вопросы об обучении и воспитании, также об обучении школьников начальных классов при помощи специальной коррекционно-развивающей работы понятию «пространство» и ориентировке в ней, о возможности успешного развития мыслительных процессов, об особенностях развития навыков ориентировки в пространстве и о приспособлении к окружающей среде.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, понятие «пространство», специальное коррекционное развитие, специальная школа.

L.Kh. Makina¹, A.Sh. Kalmakhanbet²

¹ps.s.c., dosent, KazNPU named after Abay

²KazNPU named after Abay, 1st master student
aidana.kalmakhanbet@mail.ru

THEORETICAL FRAMEWORK OF DEVELOPMENT OF SPACE SOFTWARE IN EDUCATIONAL ACADEMY STUDENTS

Abstract

There are difficulties In any society or social depending on the level of development. Therefore, particularly in need of social protection of persons with disabilities each time is to increase children.

This article describes the features of spatial orientation of children with intellectual disabilities. Also moral concepts and cultural skills of students are formed. Discusses issues about training and education and also about the training of primary school pupils with a special correctional – developing work, the concept of space and orientation in it, about the possibility of the successful development of mental processes, the peculiarities of development of skills of orientation in space on the lessons of fine arts and the adaptation to the environment.

Keywords: intellectual disabilities, the concept of "space", special development, special school.

Бала белгілі әлеуметтік ортада өсіп, айналасындағы заттар мен құбылыстарды танып біледі, олармен тікелей қарым-қатынастарда әсерленіп, бойындағы табиғи қасиеттерін жетілдіріп, ақыл-ой сезімін таным әрекетімен байланыстырады. Сезімнің бұл түрі балалардың оқып білім алуын, дүниетанымын, көзқарасын қалыптастырады. Баланың шындықты тануға деген ең алдымен таңданудан басталады, таңдауы баланың бәрбір нәрсенің, құбылыстың, оқиғаның мән-жайын жан-жақты танып, оларды тереңірек түсінуіне жетелейді, оның ізденімпаздық әрекетін тудырады.

Зияты зақымдалудың негізгі бұзылыстары интеллектуалды даму деңгейі, яғни, зейіні, есте сақтауы, ойлауы, кеңістікті бағдарлауы төмен болып келеді. Осы себептерге байланысты зияты зақымдалған балалардың оқу үлгерімі төмен болады. Бұл балалардың оқуға үлгермеушілігі жеті сегіз жастан анық байқалады. Оның негізгі белгілері: сабаққа белсенділігі байқалмайды, берілген тапсырмаларды үлкендердің көмегінсіз дұрыс орындай алмайды, сыныптастарымен аз араласады, өз ойын ашық айта алмайды, оқу мен жазу, есептеулерде көп қателер жібереді, тез шаршағыш, зейіні тұрақсыз болады. Зияты зақымдалған арнайы сынып оқушысының тұлғалық өзара қарым-қатынасы мен сыныптық ұжымда өз орнын бағалауы бірте-бірте қалыпасып, қоғамдық қарым-қатынасқа түсуіне тікелей тәуелді болады. Өзін-өзі бағалау оқу әрекетіндегі, еңбектегі және ойын барысындағы жетістіктері бойынша анықталып отырады [1].

Кеңістікті бағдарлаудың ең қарапайым түрлерінің қалыптасуы сәбилік шақтан басталады. Олар күрделі оптика-вестибулярлық пен кинестетикалық байланыста бірінші сигналды системада қалыптасады.

Бастауыш сыныпта кеңістікті бағдарлауды дамыту маңызды мәселелер болып табылады. Кеңістік туралы білімдері арқылы балалар білім алу мен тәжірибелік қабілеттері қалыптасады. Бала мектепке келгенде отбасынан, балабақшадан алған қосымша білімдерімен келеді. Мектепте бала әрі қарай кеңістік туралы білімдерін қатайтады. Бұл пәнге тек бастауыш сынып мұғалімімен қоса логопед, психолог мамандарда кіріктірілген. Ең бірінші кеңістік бағдарлау қабілеті дұрыс дамымаған балалармен жұмыс жасайды.

Бастауыш сынып балаларының ең сүйікті әрекеттері сурет салу, мүсіндеу, жапсырмалауда заттар мен құбылыстар туралы түсінігі қалыптасып, көркемдеп бейнелеуге және өзінің сол затқа қатынасын жаңа оймен бере білуге дағдыланады.

Зияты зақымдалған балалардың танымдық мүдделерінің жетіспеуінің көрінуі жоғары психикалық функциялардың жетілмеуімен, жадтың бұзылуымен, көру және есту арқылы қабылдаудың функционалдық жетімсіздігімен, қозғалыстың нашар үйлесуімен ұштасады. Зияты зақымдалған балалардың кеңістіктік ұғымын түсінбей, бағдарлай алмауына, оның біршама танымдық үрдістерінің зақымдануымен түсіндіреді. Сөйлеу тілінің ақаулығы, ұзақ уақыт еске сақтай алмауы, зейін мөлшерінің төмендігі мектеп бағдарламасын меңгеруде қиындықтар туғызады. Көптеген әдебиеттерде зияты зақымдалған балалардың кеңістіктік түсініктерді түсінбеуі және мектепте кеңістікке қатысты заттардың орнын анықтай алмауы туралы айтылады (К.И. Вересотская, Т.Н. Головина, В.И. Липа, И.М. Соловьев). Зияты зақымдалған балалар өздерімен жасты сау балалардан практикалық кеңістіктік есептеулерді шешуде: белгіленген бағыт бойынша бағдарлауда, қарама-қарсы орналасқан заттардың кеңістіктегі орнын анықтауда артта қалғандықтары анық байқалады. Заттар арасындағы кеңістіктік қатынастар және олардың атауларын толық түсінбеуі З.М. Дунаевтің еңбектерінде жан-жақты зерттеліп жазылған. Оған қоса, қиындықтары мен бастапқы психологиялық дамуын зерттеді [2]. Аталған авторлар, зияты зақымдалған балалардың бастауыш сыныптан үлкен сыныпқа өткенде кеңістікте бағдарлауы жақсы динамикамен дамидыны атап көрсетеді. Зияты зақымдалған балалар тобын, соңғы көрсеткіш бойынша 35 процентке жуығын нервтік-психикалық сферасы зақымданған мектепке дейінгі балалар құрайды. Зияты зақымдалған балалар категориясын 50-шы жылдардың аяғынан бастап зерттеу кеңінен қолға алына бастады. Проблеманы зерттеумен айналысқан ғалымдар: М.С. Певзнер, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев, П.Е. Сухарева, Б.Г. Ананьев, В.И. Луговский Хилько, В.В. Воронковой т.б. бала дамуы ерекшеліктеріне қарай өз пікірлерін ұсынды [3].

Зияты зақымдалған балалардың кеңістікті бағдарлаудың жеткіліксіздігі интеллектуалдық ақаулыққа тікелей байланысты. Психологиялық және физиологиялық зертеулер бойынша білгеніміздей, кеңістіктік көріністерді қабылдау түрлі анализаторлардың арақатынасына негізделген. Бала дамуындағы кеңістік қатынастардың бастауы түрлі анализаторлардың арасындағы кеңістік байланыстардың құрылуымен тығыз байланысты. Көптеген психологтар өз зерттеулерінде В.И. Павлов пен Т.Комарованың анализаторлардың кеңістікте атқаратын қызметіне берген кешенді сипаттамаларын тәжірибе жүзінде растады. Зияты зақымдалған балалар әркелкі топты құрайды, өйткені олардың даму қалықтығының себептері мен дәрежесі әртүрлі болады. Осыған байланысты зияты зақымдалған балалармен психологиялық-педагогикалық сынаптама құру қиындық туғызады. Осы санаттағы балаларға ортақ кемшілік зейіннің төмендігі, гипербелсенділік, жадтың төмендеуі, ойлау қызметінің баяу қарқыны, мінез-құлықты реттеудің қиындығы болып табылады. Алайда осы балалардың қызметін ынталандыру, оларға уақытында көмек көрсету, олардың таяудағы даму аймағын айқындауға мүмкіндік береді, оның өзі сол жастағы ақыл-ойы қалық балалардың әлеуеттік мүмкіндіктерін

бірнеше есе арттырады. Сондықтан да зияты зақымдалған балалар, оларға белгілі білім беру жағдайларын жасаған кезде, негізгі жалпы білім беретін мектептің бағдарламасын меңгеруге және көп жағдайда білімін жалғастыруға қабілетті.

Баланың кеңістікте бағдарлай алу даму кезеңдері бірнеше кезең бойынша бөлінеді.

I кезең. Балалар барлық бағыттарға бұрылады, дене бағытын, басын, қолдарын, осы қимылдарын көзқарасымен бақылай отырып тиісті жағдайға өзгертеді. Бұл кезеңде сөз шешуші рөл атқармайды.

II кезең. Балалар кеңістік бағыттарды қабылдау процесінде көрсетілгендей, баланың кеңістіктегі көзқарас жағдайына қарап бағаланған сөздік белгілер арқылы түсінік бағыттары мен сипаты белгіленген.

III кезең. Баланың кеңістік туралы неғұрлым жинақталған ойлар қалыптастыруы өзіне ғана емес, басқа тұлғаларға және заттарға қатысты бағыттарды анықтауы қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, баланың кеңістікте бағдарлауының қалыптасуы бірқатар алғышарттарға байланысты болады, олар:

1. Қозғалу мүшелерінің дамуы мен қолдың сипап сезу қызметі және қолдың қызметімен байланысты заттық қызметтер.

2. Локомоторлы қызметтің дамуы (отыру, еңбектеу, жүру).

3. Тілді меңгеру.

Мектепке дейінгі жастағы балаларда қоршаған ортамен байланысы жеңіл түрде қарастырылады. Балалар қарым қатынас кезінде көпшіл, сезімшіл, қамқоршыл келеді. Балаларда психикалық және физикалық дамулары қалыптасады. Ал мектеп жасына келгенде, балалардың ойынға деген қызығушылықтары арта бастайды. Балаларға кеңістік ұғымын қалыптастырудың бірден бір жолы ойын арқылы [4].

Оқушылардың кеңістікті бағдарлауын қалыптастыру мақсатында арнайы ойын тәсілдері іріктелді. Осы ойын тәсілдерін оқыту сынақтарында пайдаландық. Нәтижесінде анықтауыш зерттеуге қарағанда оқушыларда тапсырманы түсінулері жақсарғаны, тапсырманы орындауға деген қызығушылықтары артқаны байқалды.

Оқушыларға білім бере отырып ескеретін аса маңызды міндет оқушыларға көркемдік білім беру мен эстетикалық тәрбие беруді айтарлықтай жақсарту. Әсемдік сезімін дамыту жоғары эстетикалық талғам, өнер шығармаларын, туған табиғаттың сұлулығы мен байлығын түсініп бағалай білу қасиеттерін қалыптастыру қажет. Осы мақсатта әрбір оқу пәнінің, әсіресе зор танымдық және тәрбиелілік күші бар әдебиеттің, музыканың, бейнелеу өнерінің эстетикалық мүмкіндіктері жақсы пайдаланылуы тиіс. Мектепте бейнелеу өнері туралы білім беруде оқушылардың кеңістік жөніндегі ұғымын дамытудың маңызы зор. Зияты зақымдалған балалардың мінез-құлқы да өзіндік ерекше. Мектепте олар өздерін әлі мектепке дейінгі жастағы кішкене балалар сияқты ұстайды. Оларда оқуға деген қызығушылығы жоқ немесе аса әлсіз, мектепке деген жағымды қатынасы да байқалмайды. Олардың жетекші қызметі – әлі де ойын болып қалады. Жүйелі түрде оқыту басталғанға дейін зияты зақымдалған балаларда ойын әрекетінің жоғарғы формасы – сюжеттік-рөлдік ойын қалыптаспаған, шын мәнінде баланы өз қызметінің жаңа түрін – оқу қызметін орындауға дайындайтын ойынның осы формасы, тіпті ойынды ересектер немесе дұрыс дамып келе жатқан құрдастары ұйымдастырған жағдайда да бұл балалар өзіне бөлінген рөлді орындай алмай, біреуінен екіншісіне ауысып, манипуляциялық әрекет жасайды. Оқушылар заттың бейнесін дұрыс салғаны мен оны кеңістікте орналасуына аса мән бермейді. Мұндай олқылықтар балаларға кеңістік туралы берілетін білім мазмұнын анықтап психологиялық-педагогикалық мәселелерді дұрыс шешуді қажет етеді. Соған орай осы арада кеңістік ұғымына тоқтала кетейін. Шындық болмыстағы кез келген зат немесе құбылыс белгілі бір кеңістікте болады. Кеңістік дала көрінісі, бөлме іші т.б. болуы мүмкін. Кеңістікті қабылдауда көру мүшесі мен қатар сипап сезу, қозғалыс органдары елеулі рөл атқарады.

Күнделікті өмірде бала жер бедерін – ойнағанда, жүргенде заттың бедерін ұстап көру арқылы қабылдайды. Мысалы, оқушы суретін салатын затты ұстап көру арқылы формасын, өлшемін жақсы сезеді. Баланың кеңістіктегі затты қабылдауы жас кезінен басталады, бірақ олар заттарды кеңістікпен қосып қабылдауға шамасы келмейді. Бастауыш сыныптарда бала заттың өзі тұрған жазықтық пен төмен немесе жоғары орналасқандығын, үлкен не кіші екенін өз бетінше бақылауға шамасы келе бермейді. Мысалы, бетінде гүлдің суреті бар құмыраның кеңістіктегі орнынан гөрі гүліне көп көңіл бөледі де, оның қандай геометриялық фигураға ұқсайтынына назар аудармайды.

Б.Г. Ананьев еңбегінде «кеңістікті бағдарлау адам денесінің қалпына, қимылына, бағытталуына байланысты» деп көрсеткен.

И.В. Давыдова кеңістікті қабылдау қимыл-қозғалыс пен көру қабілетінің рөлі өте маңызды деп көрсеткен.

Бала мектепке келгенде бала өзінің оң мен солын ажырата алады. Сонымен қоса жоғары, төмен, келесі, жақын, алдында, артта ұғымдарын өз денесі бойынша қалыптастыру. Бастауыш сыныпта кеңістікті бағдарлау қосымша пәндер (математика, жазу, дене шынықтыру, бейнелеу өнері), жоғары сыныпта (геометрия, сызу, география) арқылы да қалыптасады [5].

Осы әдебиеттерден алынған мәліметтер бойынша кеңістікті бағдарлауды қалыптастыру туралы маңызды әдістер:

- көрнекілік қолдану арқылы;
- дамытушы тәжірибелік ойындардың қолдану арқылы;
- нақты заттарға тәжірибелік іс-әрекеті;
- ойындық әрекеттер құру (бастауыш сыныпта ойын әрекетін қолданып баланың сабаққа қызығушылығын ояту);
- бұрылуға байланысты жаттығулар жасау.

Күнделікті өмірде бала жер бедерін – ойнағанда, жүргенде заттың бедерін ұстап көру арқылы қабылдайды. Баланың кеңістіктегі затты қабылдауы жас кезінен басталады, бірақ олар заттарды кеңістікпен қосып қабылдауға шамасы келмейді. Бастауыш сыныптарда бала заттың өзі тұрған жазықтық пен төмен немесе жоғары орналасқандығын, үлкен не кіші екенін өз бетінше бақылауға шамасы келе бермейді.

Сонымен қатар, зияты зақымдалған балалардың сөз қорының аздық еркшелігі Л.С. Медникова, В.Г. Петрова, Н.В. Тарасенко, Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев сияқты көп авторлардың назарын аударды. Олар зияты зақымдалған балалардың сөз қорының кедейлігінің себептерін: ақыл-ойының төмендігі, қоршаған ортаны білмеуі, олар туралы түсініп, сезулерінің шектеулігі, қызығушылықтың қалыптаспауы, айналсындағы адамдармен араласып сөйлесу қажеттілігінің төмендігі деп түсіндірді (Сунцова А.В., Курдюкова С.В.) [6]. Зияты зақымдалған балалардың көпшілігі кеңістікті бағдарлай алмайды. Көптеген ғалымдардың зерттеуі бойынша, сөйлеу тілінің кемдігінен кеңістікті бағдарлай алмау мектеп бағдарламасын меңгеруде айтарлықтай қиындықтар туғызады. Зияты зақымдалған баланың сөйлеу тілінің кемістігін түзетпей жалпы кеңістікті, уақытты бағдарлай алу мүмкіндігі шектеледі. Сондай-ақ, кеңістікті бағдарлау түсініктері есте сақтау қабілетінің дамуымен тығыз байланысты. Кеңістік туралы арнайы педагогика мен психология әдебиеттерінде сипатталған. Р.Д. Бабенкова, С.Ю. Юровский көмекші мектептердің алдына сапалы білім беруді мақсат етіп қойды.

Б.Г. Ананьев өз жұмыстарында қоршаған ортаның бейнесі мен кеңістіктің бейнесін бір уақытта тануы да болып табылатын екі негізгі формада көрініс табатындығын айтып өтеді. Яғни ол формалар: сезімді бейнелі және логика – түсінікті. Бұл негізгі формалардың бірлігімен байланысы объективті қызмет бейнеленетін кеңістіктік бейнеден көрініс табады. Зияты зақымдалған оқушылардың кеңістік түсініктерді қабылдауының ерекшеліктерін айтар болсақ, олардың орталық жүйке жүйесінің ерте диффузды зақымдануынан, баланың жүйелі түрде кеңістікті қабылдау механизмін бұзады. Зияты зақымдалған балалардың әр түрлі анализаторларының қызметтерінде ақаулар болады. Сонымен, көру анализаторының көру аймағында тепе-теңдік концентрациялы іс-әрекеттері тарылады, көру өткірлігі мен көзбен анықтауы төмендейді, сезгіштік аймақтары шектеледі. Ассиметриялы қозғалу функциясы жеткіліксіз байланысқандықтан, баланың кеңістікті қабылдауына кері әсерін тигізеді.

Зияты зақымдалған балалардың кеңістікті бағдарлаудың жеткіліксіздігі интеллектуалдық ақаулыққа тікелей байланысты.

Зияты зақымдалған балалармен арнайы мекемелерде арнайы бағдарламалар негізінде тәрбиелеу мен оқыту, түзете-қалыптастыру тапсырмаларын шешуде және түрлі іс-әрекеттерін қалыптастыруда баланың генетикалық қағидасы ескеріліп, кешенді жұмыс жүргізілуі тиіс, бұл баланың әр түрлі дамуында және олардың қабылдауында, ойлауында, сөйлеуінде ақаулықтарына түзетуді қамтамасыз етеді. Зияты зақымдалған балалармен жүргізілетін түзету жұмыстардың жүйесі қоршаған ортада пайда болған шынайы заттар мен құбылыстарды елестету негізінде іске асырылады. Зияты зақымдалған балалар зейіннің ерекшеліктері оның тұрақсыздығынан, бір объектіге тұрақты көңіл бөле алмайтындығынан көрінеді. Басқа да сыртқы қоздырғыштардың болуы бұл оқушылардың жұмысын тежеп, қате жіберуін арттырады. Зияты зақымдалған балаларда қабылдау қабілетінің дамуы да төмен, мұны балалардың қоршаған әлем туралы білімдерінің жеткіліксіздігінен, шектеулігінен, үзік-үзіктігінен, әдеттегі қалыптан басқаша тұрған заттарды, сызбалық бейнелерді тани алмайтындығынан (егер олар сызылып тасталған немесе бірінің үстіне бірі орналастырылған болса) байқауға болады. Бұл қоршаған ортаның заттары мен құбылыстарын арнайы таныстырғанда, яғни іс-әрекеттің әр түрлі бағыттарын игеру барысында жүзеге асырылады (қарапайым еңбек негізінде, ойын, сурет салу,

құрастыру). Бірақ, бастауыш сынып мектеп кезеңінде зияты зақымдалған балаларға кеңістіктік ұғымдарын түснуі мен елестетулері баяу қалыптасып, алдағы уақыттарда оқуына кедергі келтіреді (Т.Н. Головина, И.А. Грошенко, В.А. Литвак, З.М. Дунаева) [7].

Зияты зақымдалған балаларды кеңістікті бағдарлап оқытуда – түзету процесінде әдістемелік нұсқауларды дұрыс және жоғары деңгейде ұйымдастырып, төмендегі жұмыс түрлеріне көңіл бөлу керек:

♦ Жалпы білім беру циклі сабақтарында, сондай-ақ арнайы оқыту кезінде әр баламен жеке жұмыс жүргізу.

♦ Түрліше әдіс, тәсілдермен қажудың алдын алу, яғни, ақыл-ой мен тәжірибелік жұмыстарды алмастырып отыру.

♦ Қызықты және әсемделген дидактикалық заттарды дайындау, көрнекіліктің түрліше әдіс тәсілдерін қолдану.

♦ Баланың білім алу іскерлігін барынша белсенді етіп, олардың сөйлеуін дамытатын және оқу іскерлігіне қажетті дағдыны қалыптастыру әдістерін қолдану.

♦ Дайындық (оқу бағдарламаның нақты бір бөлігін меңгеруге) жұмыстарын жүргізу және қоршаған орта жайлы білімдерін кеңейтуді қамтамасыз ету.

♦ Оқуда және оқудан тыс кездерде баланың барлық іскерлігінің түрін дер кезінде, қажетті жағдайға сәйкес үздіксіз түзетілуіне көңіл аудару.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Әбеуова И.Ә., Сүнәділлаева Ә. Зияты зақымдалған арнайы мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері. *Хабаршы, №1(52), 2018.*

http://www.kaznpu.kz/docs/vestnik/arnayi_pedagogika/1_2018.pdf

2 Қарашева Ж.Б. Көмекиі метептің бастауыш сынып оқушыларының кеңістіктік-уақыттық бағдарлауы. – Орал, 2012.

3 Воронковой В.В. Көмекиі мектепте тәрбиелеу және оқыту. – М.: Школа-ПРЕСС, 1994. – 416 б.

4 Бабенкова Р.Д., Юровский С.Ю. Пространственная диянизация движений учащихся вспомогательной школы.

5 Бабкина Н.В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития. – Дефектология, 2002.

6 Сунцова А.В., Курдюкова С.В. Изучаем пространство. – М.: Эксмо, 2009.

7 Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой развития. – М., 2006. – 144 с.

УДК: 376.3.018.42

МРНТИ: 14.29.29

Л.А. Бутабаева¹, А.К. Молдабаева²

¹PhD, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан

²6D010500 – Дефектология мамандығының 1-ші курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ Алматы қ., Қазақстан

БИЛИНГВИЗМ ЖАҒДАЙЫНДА ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУАҒАН МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ТІЛДІК ҚАБІЛЕТІН ДАМУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамуына балалардың билингвизм жағдайында сөйлеу тілі дамуының теориялық негіздері, сонымен қатар билингвизмнің балалық сөйлеу тілінің дамуына кері ықпалының аспектілері қарастырылған. Онтогенезде балалардың сөйлеу тілінің даму барысы сипатталған.

Түйін сөздер: мектеп жасына дейінгі балалар, жалпы сөйлеу тілінің дамуы, билингвизм.

Бутабаева Л.А.¹, Молдабаева А.К.²

¹КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
кафедра «Специального образования», PhD, старший преподаватель
г. Алматы, Казахстан

²докторант 1 курса по специальности 6D010500 – Дефектология, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация

В статье рассматриваются *теоретические основы развития* языковых способностей детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста в условиях билингвизма, а также аспекты отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие ребенка. Описываются пути развития речи детей в онтогенезе.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, билингвизм.

Butabaeva L.A.¹, Moldabayeva A.K.²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy
and Psychology, Department of "Special Education", PhD, senior lecture
Almaty, Kazakhstan

²Doctoral student of the 1st course on specialty 6D010500 – Defectology,
Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

THE THEORETICAL BASIS OF THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE ABILITIES OF CHILDREN WITH GENERAL DISABILITY OF SPEECH OF PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF BILINGUISM

Abstract

The article discusses the theoretical basis for the development of linguistic abilities of children with a general underdevelopment of speech of the preschool age in conditions of bilingualism, as well as aspects of the negative influence of bilingualism on the verbal development of a child. Describes the development of children's speech in ontogenesis.

Keywords: preschool children, general speech underdevelopment, bilingualism.

Заманауи адам баласының тілі мен сөйлеу тілі ұзақ тарихи дамуың нәтижесі болып келеді. Тіл аталмыш адам баласы қоғамының мәдениетінің маңызды көрінісі ретінде бола отырып, онда бар белгілердің тарихи жүйесін құрайды.

Сөйлеу тілдік қарым-қатынас фонетикалық, лексикалық, грамматикалық, және стилистикалық құралдар мен қарым-қатынас ережелерінің заңдылықтары негізінде жүзеге асырылады. Басты жайт – адам баласының белгілі ұлттық мәдениетке жатуы тұлғаның тілдік қабілетінің барлық деңгейінде көрініс табады: когнитивті, тілдік, эмоциональды, мотивациялық деңгейде – ұлттық сипат пен ұлттық менталитет деңгейі мен моторлы деңгейде – дене тілі, ым-ишара т.с.с. Сонымен, мәдениет тұлғаның тілдік қабілетінің барлық деңгейінде болады. Тіл осы орайда тіл заттық әлемге бейімдеудің жүйесі болып келеді.

Адам баласы өзінің этникалық мәдениетінің арқасында өзінің әлем туралы, өзі туралы көзқарасын қалыптастырады. Заманауи өмір қоғамы халықтың белгілі көші-қон жағдайымен байланысты бола отырып, соғар орай адамдар бір-бірімен тілдік қарым-қатынас жасап өмір сүреді.

ҚР қоғам ішінде ең кең тараған билингвизм түрі – қазақ-орыс тілі болып келеді. Билингвизм – көп аспектілі мәселе, ал оның пәні ретінде түрлі ғылым салаларын зерттеу болып, олардың әрқайсысы өзінің трактовкасында билингвизмді қарастырады. Билингвизмтің лингвистикада қарастырылуы аталмыш көріністі мәтінмен байланысты қарастырса, ал әлеуметтік тұрғысынан қарастырылуы екі тілді адам немесе адамдар тобының қоғамдағы орны, әрекеті тұрғысынан, ал оның психологиямен сабақтастықта қарастырылуы сөйлеу тілі және мәтін арасындағы қарым-қатынас, сөйлеу тілі механизмі тұрғысынан келіп, психолінгвистикамен ұштастырылады. Сондықтан, билингвизмді психологиялық, әлеуметтік, психологиялық, лингвистикалық жағынан жан-жақты қарастырудың маңызы өте зор. Екі тілділік анықтамасы көп жағдайда бір-бірімен қайшы, және ол екі жақты тұрмыстық және кәсіби түсініктермен түсіндіріледі. Мысалы, Ю.Д. Дешериев екі тілділік пен билингвизмді екі тілді жетік меңгеруі немесе адам баласының екі тілді меңгеу мүмкіндігі ретінде қарастырса, соған ұқсас пікір В.А. Аврорин тарапынан «екітілділікті екі тілді бірдей меңгеру деп қарастыру керек. Немесе екі тілділік екінші тілді меңгеуі бірінші тілді меңгеруіне жақындауы» деп қарастырған. Бұған дейін бұндай пайымдаулар Т.А. Бертагаев тарапынан де берілген.

Екі тілділіктің тағы бір түсінігін У.Вайнрайх, В.Ю. Розенцвейга, Е.М. Верещагина бір уақытта екі тілді қолдану тәжірибесін екі тілділік, ал оларды жүзеге асырушыларды – екі тілді тұлғалар деп атаймыз. Бұнда тілді меңгеру дәрежесі көрсетілмегенмен, оларды қолдану тәжірибелері оларды қарым-қатынас үшін қолдану мүмкіндіктерін көрсетеді. Логопедтердің түсінік берушілік-терминологиялық сөздігінде келесі анықтама беріледі: «екі тілділік (билингвизм) – екі тілді жетік меңгеру» деген анықтама берілген.

Билингвизм жасерекшелік, территориялық, әлеуметтік қатынастың кең аймағында бола отырып, бір жағдайда екі тілді бірдей меңгеруі немесе орыс тілін әлсіз меңгеріп, ана тілін жеткіліксіз меңгеруімен сипатталады. Билингвизм түрлі позицияда қарастырылатындығына қарамастан, барлық ғылым аймақтары келесі жайттарға негізделеді: жалпы қарым-қатынас үшін қолданылатын алғашқы тілдік жүйе болады. Егер адам баласы барлық қарым-қатынас жүйесінде тек осы жүйені қолданса, ол өзге тілдік жүйені қолданбайды. Бұндай адамды монолингв адам деп айтуға болады. Ал, қарым-қатынас барысында екі не одан да көп тілді қолдана алатын адамды билингв (полиглот) деп айтуға болады.

Е.М. Герешагин билингвизмді топтастырудың 4 критерийлерін бөліп көрсеткен:

1. Берілген қабілет негізінде орындалатын әрекеттер саны бағаланатын билингвизм. Осыған орай келесі критерийлері шығады:

- рецептивті билингвизм, яғни билингв тарапынан екінші тілдік жүйеге жататын тілдік шығарманы білуі;

- репродуктивті билингвизм, билингв өзінің естігені мен оқығанын айта алады. Репродуктивті билингвизмнің үлгісі ретінде белгілі ақпаратты алу үшін өзге тілді меңгеруін айтуға болады. Бұнда кей жағдайда мәтін қате түсіндіріліп, кей жағдайда қате айтылады.

- продуктивті билингвизм, бұнда билингв екінші тілдік жүйені жетік меңгеріп, түсініп, тіпті деңгейі тиісті дәрежеден жоғары болады.

2. Билингвизмнің екінші классификациясы екі тілдік механизмнің өзара сәйкестігі, екі тілдің де бір-біріне тәуелсіз қолданыла алуы, және сөйлеу тілдік акт барысында өзара байланысты болуы.

- таза билингвизм, отбасында бір тілдің, ал өзге де қоғамдық орындарда (көлік, дүкен т.с.с.) өзге тілдің қолданылуы;

- аралас билингвизм, бұнда тілдер бір-бірін еркін алмастырып, ал түрлі сөйлеу тілдік байланысты шығару механизмдері арасында байланыстың болуы.

Ғылымда билингвизмді топтастырудың өзге де жолдары бар. Дегенімен, әр нақты билингвальды қоғамда түрлі сөйлеу тілдік құрылым сипаты арасындағы корреляцияның өзіндік ерекше жүйесі қалыптасады.

Тұрмыстық билингвизм – кең тараған көріністердің бірі. Себебі, халық миграциялары тілдерді өзара алмастыра қолданады. Тілдерді араластыру көріністері бүгінгі таңда кең етек алып, қарқынды дамуда деп айтуға негіз бар. Осы орайда тіпті балалардың сөйлеу тілінен «хот-дог» сияқты тіпті ағылшын тілінен келген сөздерді де жиі кездестіріп жатамыз.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі әлі де даму үрдісінде болып, жан-жақтан келген бетбұрыстар мен түрлі ықпалдарға бейім болып келеді. Осы орайда билингвизмнің пайда болуына әкеліп соқтыратын аралас неке, қазақ тілді баланың өзге тілді балабақшаға баруы, ата-анасының біреуінің өзге тілде сөйлеуі, балаға теледидардан өзге тілдегі түрлі мультфильмдерді бақылаусыз

көрсетуі т.с.с. факторлар өз алдында баланың сөйлеу тілінің дамуына кері ықпалын тигізіп қана қоймай, балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын анықтауды қиындатып, баланың қоғамға бейімделуіне кедергі келтіруде. Соңғы жылдары мектеп жасына дейінгі балалар арасында кең етек алып отырған, және аталмыш мәселеге тікелей қатысы бар сөйлеу тілдік ауытқушылықтардың бірі – жалпы сөйлеу тілінің дамымауы деп айтуға болады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері болып келеді. Сөйлеу тілінің дамымауы әртүрлі деңгейде кездеседі. Р.Е. Левина жалпы сөйлеу тілі дамымауын үш деңгейге бөлсе, ал Т.Б. Филичева 4-деңгейді сипаттап қосқан.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы алалия, афазия, ринолалия, дизартрия сияқты күрделі сөйлеу патологияларының түрлерінде байқалуы мүмкін. Дыбыстарды айтуының бұзылуы, фонематикалық есту қабілетінің дамымауы, сөздік қоры мен грамматикалық сөйлем құрылымының артта қалуы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың барлығына тән кемшілік.

Л.С. Выготский «Мышление и труд» атты өзінің фундаментальды еңбегінде психолингвистиканың дамуына үлкен үлес қосып, сөйлеу тілінің заңдылықтарын да атап өткен. А.Н. Гвоздев, Г.А. Розенгард-Пупко, А.Н. Леонтьев сияқты ғалымда балалардың сөйлеу тілінің дамуын 2 кезеңге бөліп қарастырған: сөйлеу тілі шыққанға дейінгі (баланың туылған кезінен бір жасқа дейін) және сөйлеу тілі шыққан кезең (бір жастан кейін). Осы орайда онтогенезде балалардың сөйлеу тілінің дамуын профессор Өмірбекова Қ.Қ. жан-жақты сипаттап, қарастырған [1].

Сөйлеу тілі шыққанға дейінгі кезеңді дайындық кезең деп атайды. Бұл кезде баланың сөйлеу тілін меңгеруге дайындық жүріп, баланың туылған кезінен бастап дауыс реакциялары (айқай және жылау) пайда болады. Екі аптадан кейін бала айналасындағы сөйлеген адамның дауысына назар аударады, жылауын қояды, адамдар оған сөйлегенде «тыңдайды». 1 айдың аяғында баланы әлдилеп жұбатуға болады. Сөйлеген адамға басын бұрып және оның артынан көзімен қарайтын болады. Интонацияға (дауыс ырғағына) реакция береді: жылы және қатты сөйлегенді сезеді. Бұл кезде баланың үілдеуі әр түрлі интонациямен шығады. Ең бірінші пайда болатын дауысты дыбыстар (а, о, у, э). Содан кейін еріндік дыбыстар (б, п, м) пайда болады. Бұл физиологиялық есту процесіне байланысты. Ең соңында шығатын тіларты дыбыстар (к, г, х). Бұл физиологиялық жұту процесіне және тілдің түбінің көтеріңкі болуына байланысты (баланың шалқасынан жатуы). Үілдеу баланың еркіне байланысты емес. Ол өз бетімен пайда болады (рефлекторлы). Баланың 5-6 айында былдыр пайда болады (ба-ба-ба, ма-ма-ма, па-па-па, т.б.).

Былдыр дегеніміз белгілі дыбыстық комплекстердің, дауыссыз және дауысты дыбыстардың тіркестерінің пайда болуы. Үілдеу мен былдыр қарым-қатынас қызметін атқармайды.

7-8 айында бала ересектердің сөйлеу тіліне еліктеп, естіген дыбыс тіркестерін заттармен, іс-қимылдарымен сәйкестендіреді. 10-11 айында сөздің өзіне реакция беретін болады. Бірінші жылдың аяғында балада алғашқы сөздер пайда болады. Осы кезеңде баламен жиі қарым-қатынаста болу керек. Баланың сөйлеу тілінің дамуы оның жеке ерекшеліктеріне байланысты. Бір бала бірнеше сөз айта алатын болса, екінші бала он шақты сөз қолданады. Бұл баланың психосоматикалық жағдайына т.с.с. факторларға байланысты болады.

Сөйлеу тілі шыққан кезең өзара 3 кезеңнен тұрады. *Мектеп жасына дейінгінің алдыңғы кезеңі* бір жастан үш жасқа дейін созылады. Сөйлеу тілі оны құрайтын компоненттері бойынша дамиды: дыбыс айтуы, сөздік қоры, грамматикалық құрылысы.

3 жасқа таман балада сөйлеу тілінің грамматикалық жағы қалыптаса бастайды.

А.Н. Гвоздектің айтуы бойынша 3 жастағы балада грамматикалық негізгі категориялары толық қалыптасады. 4 жастағы бала өз тілінде жай және күрделі сөйлемдерді қолданады. 5 жастағы бала қосымша сұрақтарсыз тыңдаған әңгіменің мазмұнын өзбетімен айтып бере алады.

Осы жаста баланың фонематикалық қабылдау қабілеті де дамиды: алғашқыда бала дауысты және дауыссыз дыбыстарды, кейін – жіңішке және жуан дауыссыздарды, сонорлы, ысқырық, ызың дыбыстарды ажырата бастайды. 4 жасында қалыпты дамыған бала ана тілінің барлық дыбыстарын ажырата алуы керек, яғни оның фонематикалық қабылдау қабілеті толығымен дамыған болуы қажет [1, 4].

Қарап отырсақ, мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің дамуы ерте туғаннан бастап басты назарда болуы маңызды болып келеді. Себебі, сөйлеу тілінің онтогенезде даму барысы көрсеткендей, әр ай, әр жыл өзінің сандық қана емес, сонымен қатар сапалық таңбасын қалдырып, баланың сөйлеу тілінің арық қарай дамуының қайнар көзі болып келеді. Осы орайда баланың сөйлеу

тілінің дамуына кері ықпалдардың болуы белгілі паталогияның пайдаболуына әкеліп соқтыратыны анық. Бұған дәлел, билингвизм жағдайындағы жалпы сөйлеу тілі дамымағына балалардың сөйлеу тілінің даму мәселесі болып келеді. Сондықтан, тақырыптың өзектілігін алға тарта отырып, билингвизмнің өзге де тұстарын қарастырудың қажеттілігі туындап отырғаны анық.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Өмірбекова Қ.Қ., Серкебаев Қ. Логопедия. – Алматы, 1996.
- 2 Логопедия. Волкованың ред. – М., 2007.
- 3 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. – Екатеринбург, 2006.
- 4 Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеру // Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы, 2009.
- 5 Бейн Б., Панарин Ю.А. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л.Выготскому и А.Лурия) // Вопросы психологии, 1994. – №3. – С.68-81.
- 6 Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. VI: Языковые контакты. – С.25-60.

УДК 37.03

МРНТИ: 14.29.01

Л.А. Бутабаева¹, Ж.Ә. Айымқұлов²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Phd, аға оқытушысы

²Абай атындағы ҚазҰПУ, 6D010500 – Дефектология мамандығының 1-ші курс докторанты

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ФИЗИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған жасөспірім балалардың физикалық қабілеттерінің дамуының теориялық негіздері қарастырылған. Есту анализаторының бұзылысы бар балалардың физикалық даму мәселесінің өзектілігіне негіздеме берілген. Есту қабілетінің бұзылысы бар балалардың физикалық және психофизикалық даму ерекшеліктері сипатталған. Вестибулярлы аппарат жұмысының ерекшеліктері айқындалып, баланың сол жақ ми сыңарының жұмысы мен физикалық жаттығулардың өзара айланыстары анықталды. Сонымен қатар, педагогикалық жұмыста балалардың жеке даму ерекшеліктерін есепке алу қажеттілігі атап көрсетілді.

Түйін сөздер: вестибулярлы аппарат, есту қабілетінің бұзылысы, физикалық қабілеттер.

Бутабаева Л.А.¹, Айымқұлов Ж.А.²

¹КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования», Phd, старший преподаватель

²Докторант 1 курса по специальности
6D010500 – Дефектология, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические основы развития физических способностей у детей подростков с нарушением слуха. Дается обоснование актуальности проблемы физического развития

детей с нарушением слухового анализатора. Описываются физические и психофизиологические особенности развития вестибулярного аппарата детей с различными нарушениями слуха. Установлены особенности работы вестибулярного аппарата и отмечена взаимосвязь физических упражнений и работы левого полушария мозга ребёнка. Отмечены необходимость учета индивидуальных особенностей развития организма детей с нарушением слуха при проведении с ними педагогической работы.

Ключевые слова: вестибулярный аппарат, нарушение слуха, физические способности.

Butabaeva L.A.¹, Aymkulov Zh.A.²

¹*Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of "Special Education", Phd, senior lecture*

²*Doctoral student of the 1st course on specialty 6D010500 – Defectology, Kazakh National Pedagogical University Almaty, Kazakhstan*

THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF TEENAGE CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Abstract

The article is devoted the theoretical basis for the development of physical abilities in children of teenage children with hearing impairment. The rationale for the relevance of the problem of the physical development of children with impaired hearing analyzer is given. Physical and psychophysiological features of the development of the vestibular apparatus of children with various hearing impairments are described. The features of the work of the vestibular apparatus were established and the interrelation of physical exercises and the work of the left brain of the child's brain was noted. The necessity of taking into account the individual characteristics of the development of the body of children with hearing impairment during pedagogical work with them.

Keywords: vestibular apparatus, hearing impairment, physical abilities.

Дамудың әр кезеңіне тән анатомиялық-физиологиялық және психологиялық ерекшеліктерді әдетте жас ерекшеліктері деп атайды. Сондықтан педагогика және психология балалардың жас ерекшеліктеріндегі ширақтықты, өзгерімпаздықты айқындайды, тәрбиеленушінің және қоршаған ортамен жасайтын қарым-қатынастар жүйесіне тәуелді болатынын атап көрсетеді. Балалардың өсіп-жетілуінің бір сатысынан екіншісіне көшуі кездейсоқ емес. Әр жастағы кезеңге тән психологиялық ерекшеліктердің ұштасуын жиі байқауға болады. Сондықтан, аталымш ерекшеліктерді білу болашақта балалады оқыту мен тәбиелеудің алғышарты болып келеді.

Сана-сезімнің, дене күш-қуаттарының дамуы адамдардық жас ерекшеліктеріне байланысты. Баланың жасы өскен сайын бойлары өсіп, денелері тұлғаланып, ақыл-саналары дамып, білімдері тереңдей бастайды. Балалардың жас ерекшелігін есепке алу, Оқыту мен тәрбие жүйесіндегі негізгі қағидалардың бірі.

Тәрбие ісінде балалардың жас ерекшеліктерін ескеріп отыру қажеттігін педагогика ғылымы ерте кезде-ақ көрсеткен еді. Ал белгілі педагогтер Я.Коменский, Ж.Руссо тәрбие беру кезінде бала табиғатын, оның қабылдау, ойлау ерекшеліктерін еске алып отыруға үндеген болатын.

Қазіргі педагогика және психология ғылымдары балалар мен жеткіншектер мен жасөспірім балалардың дамуындағы биологиялық фактордық рөлін айрықша көрсетеді. Педагогика ғылымы жас ерекшеліктерін анықтауға баланың дамуын үнемі қозғалыс үрдісі ретінде қарастыра отырып, бұл қозғалыстан сан жағынан жинақталу, сапа жағынан елеулі өзгерістер болатынын алға тартады. Мәселеге бұлайша қарау балалардың дене және психикалық дамуының бірқатар кезеңдерін белгілеуге мүмкіндік береді. Осының негізінде мектеп жасындағы балалар мен жасөспірімдердің өсіп-жетілуін мынадай кезеңдерге бөлу қабылданды:

- 1) төменгі сынып шағындағы кезең (7 жастан 11 жасқа дейін);
- 2) негізгі мектеп шағындағы жеткіншектік кезең (12 жастан 15 жасқа дейін);
- 3) орта мектеп шағындағы жасөспірімдік кезең (15 жастан 18 жасқа дейін).

Жасөспірім кезеңі – адам бұл кезде жаңа өмірге қадам бастайды. Өз тұлғасын қалыптастырады. Дәл жасөспірім шақта балалардың жеке тұлғасының дамуы жүреді екен. Жасөспірім балалардың бойы мен дене бітімінде лезде өзгерістер пайда болып, ақыл-ойының шарықтап, қалауларының өзгере бастағанын байқаймыз. Бұл кезеңде әр жыныстың өзіндік физиологиялық және гормоналдық дамуы жүзеге асады. Қыздар ер балаларға қарағанда ертерек жетіледі.

Көптеген мамандар жастық шақты балалық шақтың соңы мен ересектік кезеңнің басындағы «өтпелі кезең» деп қарастырады. Бұл кезең жылдам, үздіксіз даму мен аяқасты өзгерістер кезеңі болып табылады. Бұл кезеңдегі жеткіншек ата-анасы мен айналасындағы ересектер тарапынан не толық ересек, не де бала ретінде қабылданатынын білмей әлек болады, ата-ана секілді үлкендер мен жеткіншектердің оларға не істеуге болатындығы мен болмайтындығы туралы көзқарастары да сәйкес келе бермейді.

Қыздар үшін 14-16 жас, ер балалар үшін 15-17 жас арасы жасөспірімдік шақтың ортасы болып саналады. Жеткіншектер жылдам өзгерістерді артқа тастап, 16-17 жасында өмірі мен болашағына байланысты маңызды шешімдер қабылдауға бейімделе түседі. Бұл жастан кейін жасөспірімдік шақтың соңғы кезеңі басталады.

Жасөспірім шақта балалардың толыққанды даму жолында психологиялық ақуалы мен физикалық жағдайының оңтайлы дамуы оның әрі қарай өзін-өзі жетілдіруінде өзіндік ролді атқарады. Себебі, жасөспірімдік шақта «қиын, ауысу, өзгеру» кезеңі жүріп, балалар осы кезеңде жақсылық пен жамандық категориялары арысында саналы түрде өз орнын тауып, «намыс, адамгершілік, құқық, міндет сияқты тұлғаның сипатын айқындайтын өзге де ұғымдар толықтырылады. Жасөспірім кезеңде адам жақсылық пен жамандықтың ара-қатынасына мән беріп, қоршаған әлемдегі өз орнын табуға қандайкүш салып бағытталса да, барлық өмір мәнділігін тануға интеллектуальды дайын болса да көп нәрсені білмейді, өйткені баланың рухани тәжірибесі әлі де жеткіліксіз болып келеді.

Жасөспірімдік кезең сонымен қатар өзін, досын, барлық адамзат сияқты рефлексивті жаттығуларын бағалайтын кезең болып келеді. Осы кезде ол нәзік жанды, тезуайымдауға, сәтсіздікке берілгіш болып келеді. Л.Ф. Обухова өзінің зертеу жұмыстарында осы кезеңде балаларда өз тұлғасына деген қызығушылықтар күшейіп, өзіндік рефлексиясы, яғни өзін тануға, бағалауға деген талпыныстары пайда болатындығын айтқан.

Ф.Роис өзінің «Психология подросткового и юношеского возраста» атты еңбеінде осы кезеңде балалар өздерінің ішкі әлемін ашып, өз тұлғасын өзіне бағындыруы жүре бастайтындығын айтқан.

Жасөспірім кезең баланың тұлға болып қалыптасуындағы басты фаза деп айтуға да негіз бар. Осы кезеңде оқу мен тәрбиені баланың психологиялық және физикалық мүмкіндіктерін есепке ала отырып, жағымды, дұрыс жаққа бағыттау педагогиканың басты мәселесі болып келеді.

Даму заңдылықтары ортақ, дегенімен түрлі себептерге байланысты (экзогенді, эндогенді фактор) есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеу мен оқытуда аталмыш кезеңдердің жағымды өтуін қадағалау, олардыөзге де жаман іс-әрекеттерден сақтандыру, қоғамның толыққанды мүшесі ретінде әлеуметтендіру маңызды мәселе болып отыр. Психологиялық тұрғыдан балалардың аталмыш кезеңді өткеруі қалыпты балалармен салыстырғанда өзіндік қиындықтарымен сипатталады. Ол ең алдымен баланың жасөспірім шақ кризисіне соқтығысуы барысында өзінің болмасын саналы түсінуі және өзіндік «Мен» тұлғасына деген қарым-қатынасымен байланысты болып келеді.

Ст.Холл мен Э.Шпрангер жасөспірімдердің даму деңгейінің кезеңдерін үш типте көрсеткен:

1. Өткір, ашулы кризистік кезеңмен сипатталуы. Қайта дүниеге келген адамдай қайта уайымға түсуі, түп тамырындаөзіндік «Менінің» пайда болуы.

2. Өте баяу, жайбасар тұлға. Жасөспірім ересектік өмірге ешқандай өзгеріс енгізбей, аяң ба-суымен сипатталады.

3. Жасөспірім өзін саналық тәрбиелеп, өзін-өзі қалыптастырып, «өзіндік менінің ашылу» реф-лексиясының пайда болуы деп пайымдаған.

Аталмыш кезеңнің психологиялық ерекшеліктерін есепке ала отырып, есту қабілеті зақымдалған балалардың іс-әрекетін жағымды жаққа бұру өте маңызды болып келеді.

Осы орайда жасөспірім балаларды салауатты өмір салтына баулу отырып, спортқа бейімдеу, педагогикалық түзетушілік бағыттағы маңызды жұмыстардың бірі болып келеді.

Адам баласының еңбек, қарым-қатынас, эмоция, интеллект және іс-әрекет негіздері өмірге қимыл-қозғалыстар негізінде келеді екен. Адам баласы қандай да бір іс-әрекетті орындай отырып, өз қабілеттерін көрсетіп, ал аталмыш қабілеттер физикалық қабілеттер деп аталады екен (Теория и организация адаптивной физической культуры / под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: советский спорт, 2002. – 448 с.).

Матвеев Л.П. физикалық қабілеттер туа біткен морфофункциональды қабілеттер бола отырып, олардың арқасында адамның физикалық белсенділіктері жүзеге асырылатындығын айтқан (Чермит К.Д. Теория и методика физической культуры. – М.: Советский спорт, 2005. – 272 с.).

Григоренко В.Г., Сермеев Б.В. (1991) сияқты ғалымдар физикалық қабілеттерді адам ағзасының психикалық, морфологиялық компоненттерінің үйлесімділігі ретінде қарастырған (Теория и организация адаптивной физической культуры / под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2002. – 448 с.).

Л.И. Пензулаеваның пайымдауынша, балаларды физикалық тәрбиелеу оқыту мен тәрбиелеудің өзге де бағыттарымен тығыз байланыста болатын түзете-дамытушылық жұмыстың басты бағыты деп есептеп, дене шынықтыру мәдениетін атап көрсеткен. Дене шынықтыру мәдениеті – адамдардың дене қуатын жетілдіруге қолданылатын мемлекеттің, қоғамның материалдық және рухани байлығын құрайтын, халықтың жалпы мәдениетінің бір саласы болса, ал спорт – әр түрлі жаттығулардың көмегімен жоғары жетістіктерге қол жеткізуге бағытталған өнер түрі бола отырып, ол адамның психикасының, дене қуатының жетілуін қамтамасыз етеді. Осы орайда спорттың өзіндік сауықтыру мәдениеті: емдік және денсаулық нығайту дене мәдениеті деп бөлінеді. Емдік дене мәдениетінің мақсаты адам ағзасы мүшелерінің ауырып, уақытша жоғалтып алған қызметтік мүмкіншіліктерін дене жаттығулары арқылы қалпына келтіру. Денсаулық нығайту дене мәдениеті – денсаулықты нығайтуға, жаттығушылар ағзасының жұмыс істеу қабілетін арттыруға қызмет етеді.

Бүгінгі таңда жасөспірім балалардың физикалық қабілеттерін дамыту бойынша зерттеу жұмыстардың басым бөлігі қалыпты дамыған балаларға арналып отыр (Бальсевич В.К., 1999). Ал, есту қабілеті зақымдалған балаларға физикалық жаттығу құралдарын қолдануын зерттеуге арналған жұмыстар Хрипкова А.Г., 1990; Дмитриев А.А., 2002; Попов Н.С., 2005 жұмыстарында көрініс тапқан.

Есту функциясының зақымдалуы ағзаның функционалды жүйелерінің бұзылысына әкеліп, балалардың психикалық және физикалық үрдістерінің даму көрсеткіштерінің төмендеуіне әкеледі.

Есту қабілетінің зақымдалуы – биологиялық негізге ие болып келеді. Себебі, аталмыш балалар биологиялық құрылымның бұзылыстарына тап болады. нәтижесінде сыттан келетін дыбыстарды қабылдау мүмкіндіктері жоғалып, енемес нашарлап, бұл баланың психо-эмоциональды дамуына ықпалын тигізеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалар үшін өзге адамдармен қарым-қатынасқа түсуі қиын болғандықтан, басым жағдайда балалар қатынасқа бірінші болып ұмытылмай, үнсіз, еш қалау білдірмейтін болып келеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың дамуының қозғалыс аймағында вестибулярлық аппаратының зақымдалуына негізделген ауытқушылықтар туындайды. Аталмыш ерекшеліктер балалардың кеңістікті бағарлауы мен тепе-теңдікті ұстауы сияқты физикалық қабілеттерінде және күрделі координациялық қимылдарды орындауында байқалады.

Н.Л. Надеина (1989) өзінің зерттеу жұмыстарында есту қабілеті зақымдалған жасөспірім балалардың 62 вестибулярлы дисфункцияның түрлі көріністері болатындығын анықтаған. Ал, есту қабілетінің қандай да бір бұзылысы балаларда моторика бұзылыстарын шақырады екен. Осыған орай есту анализаторындағы патологиялық үрдіс вестибулярлық аппаратты өзгертіп қана қоймай, сонымен қатар сету қабілеті зақымдалған балалардың қимыл-қозғалыс ерекшеліктерін анықтайтын кинестезиялық функцияға да өз ықпалын тигізеді екен.

Н.И. Букуна (1988) мен өзге де физиолог ғалымдарының зерттеу жұмыстары есту қабілеті зақымдалған балалардың қозғалыс сферасының жағдайын кейбір неврологиялық көрсеткіштермен де айқындай болатындығын айтқан: 64 балаларда рефлекторлы жауаптарының тез өзгеруі, 43 бас ми қыртысының тежелу ықпалын түсірудің айқын емес сипаты т.с.с.

И.В. Новиков пен В.В. Новиковтың зерттеу жұмыстары есту қабілеті зақымдалған балалар дене салмағы, бойы, динамометриясы бойынша да қалыпты балалардан артта қалатындығын көрсетті.

М.А. Игнатъев есту қабілеті зақымдалған мектеп жасынағы балаларда антропометрикалық көрсеткіштердің дамуының төмендеуі, координациялық қабілеттерінің нашар болуы, қимылдарды орындаудың сенімсіздігі мен тепе-теңдік координацияларын (динамикалық және статикалық) орындаудың, сонымен қатар физикалық қабілет дағдыларын меңгерудің өзіндік ерекшеліктеріне ие болатындығын көрсетті. Дерек көздеріне сүйенетін болсақ, балалардың 62 дисгармоникалық физикалық дамуы байқалса, ал 43,6 жағдайында тірек-қимыл аппаратының қимыл бұзылыстары, 80 моторлық дамудың тежелуі байқалатындығын көрсетті. Балалар үшін қимыл белсенділігінің айқын

бұзылыстары моторикасында байқалып, қимыл-қозғалыстары сенімсіз, икемсіз, сонымен қатар берілген ритмді орындайында да белгілі бұзылыстардың байқалатындығы анықталды. И.В. Новиков өзінің зерттеу жұмыстарында физикалық жаттығуларды орындай отырып, есту қабілеті зақымдалған балалардың вестибулярлық аппаратын мақсатты түрде дамыту баланың статикалық және динамикалық тепе-теңдігін жақсартуға өзіндік ықпалын тигізетіндігін анықтаған.

Есту қабілеті зақымдалған балалар физикалық және психикалық тұрғысынан өз қатарларынан артта қалып, сол жақ ми сыңарларының ойлау үрдістерінің баяулығы көрініс тауып, аталмыш жағдай балалардың тілдік дағдыларының дамуын қиындытытындығын көрсетті.

Осыған орай есту қабілетінің бұзылысы балалардың танымдық үрдісін күрделендіріп, олардың коммуникативтілігін төмендетеді. Жеткіліксіз координация мен қимыл-қозғалыстарды орындаудың сенімсіздігі балалардың қозғалыс дағдыларын меңгеруін қиындытап, кеңістікте жаттығуларды қиындықпен және баяу орындауына әкеледі екен.

Сонымен, зерттеу тақырыбы бойынша арнайы психологиялық, педагогикалық, және физиологиялық әдебиеттерді ғылыми-теориялық тұрғыдан талдау барысы есту қабілеті зақымдалған жасөспірім балалардың физикалық қабілеттерінің өзіндік ерекшеліктерін көрсетті. Дәлірек айтқанда:

- жеткіліксіз координация мен қимыл-қозғалыстың сенімсіздігі;
- қимыл-қозғалыс дағдыларын меңгерудің баяулығы;
- кеңістікке бейімделуінің дамуы деңгейінің төмендігі;
- күш қасиеттерінің даму деңгейінің төмендігі (әсіресе статикалық және күш шыдамдылығының, сонымен қатар бұғу мен жазу сияқты негізгі бұлшықет топ күтерінің);
- тепе-теңдік координациясының бұзылысы;
- кері реакция қайтаруының баяулығы т.с.с.

Сонымен, зерттеу тақырыбын теориялық тұрғыдан талдау барысы есту қабілеті зақымдалған балалардың физикалық қабілетінің өзіндік ерекшеліктерге ие бола отырып, оның психологиялық байланыс астарының бар екендігін де аңғартты. Себебі, аталмыш жас кезеңінің ерекшелігінің өзі аталмыш жаста балалардың психо-физикалық мүмкіндіктерін есепке ала отырып, жүргізілген түзеті-дамытушылық жұмыстардың нәтижелі болуы дұрыс ұйымдастырылған, жүйелі жұмыстардың қажет екендігін айқындап отыр.

Қазақ халқының ұлттық тәрбиесі ерте кезеңнен бері балаларды тәрбиелеудің айнасы болды деп айтуға болады. Осы орайда балаларды ұлттық спорт түрлеріне бейімдеп тәрбелей отырып, ұлттық сананы қалыптастыруда орны толассыз аталмыш тәрбиені баланы жан-жақты дамыту үшін түзетушілік-педагогикалық дамыту бағыттарымен ұштастыру арнайы педагогикада есту қабілеті зақымдалған балаларды физикалық тұрғыдан оқыту мен тәрбиелеудің қажеттілігін айтқандай.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Волков Л.В. *Теория и методика детского и юношеского спорта*. – К.: Олимпийская литература, 2002. – 5 с.
- 2 Минаев Б.Н., Шиян Б.М. *Основы методики физического воспитания школьников*. – М.: «Просвещение», 1989.
- 3 Филлин В.П. *Теория и методик юношеского спорта*. – М.: ФКиС, 1987. – 4 с.
- 4 Набатников М.Я. *Основы управления подготовкой юной спортсменов*. – М.: ФКиС, 1982. – 15 с.
- 5 Филлин В.П. Фомин. *Основы юношеского спорта*. – М.: ФКиС, 1980. – 7 с.
- 6 Филлин В.П. *Тренировка юных спортсменов*. – М.: ФКиС, 1965. – 236 с.
- 7 Рудик П.А. *Психология и современный спорт*. – М.: ФКиС, 1973. – 72 с.
- 8 Холодов Ж., Кузнецов В.С. *Теория и методика физического воспитания и спорта*. – М., 2000. – 5 с.
- 9 Байкина Н.Г. *Диагностика и коррекция двигательной сферы лиц с нарушением слуха: Учеб. пособие*. – Запорожье: ЗГУ, 2003.
- 10 Боскис Р.М. *Глухие и слабослышащие дети*. – М.: Педагогика, 1963.
- 11 Обухова Н.Б. *Стандартная тренировочная программа для развития скоростно-силовых качеств у детей 12-15 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 2002. – С.58-65.
- 12 Попов Н.С. *Лечебная физическая культура*. 2-е изд. – М.: Академ, 2005.
- 13 Хрипкова А.Г. *Возрастная физиология и школьная гигиена*. – М.: Просвещение, 1990.

УДК 376.37
МРНТИ 14.29.29

Л.Х. Макина¹, З.Қ. Сәт²

¹Психол.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

²Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Дефектология» мамандығының 1 курс магистранты, logoped2050@gmail.com

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫСЫНЫҢ ДИСГРАФИЯ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТҮРЛЕРІ МӘСЕЛЕСІН ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы дисграфияға қысқаша сипаттама беріліп, ғалымдар мен зерттеушілердің жазу бұзылысы болып табылатын дисграфия мәселесіне теориялық талдаулар сараланып жазылды. Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы бастауыш сынып оқушыларында кездесетін басқа тіл бұзылыстарының арасында елеулі пайызды құрайды. Дисграфия бастауыш сынып оқушыларының мектеп бағдарламасын меңгеруіне елеулі кедергі болып табылады, ал жазбаша сөйлеу тілі адам өмірінде маңызды рөл атқарады. Қазіргі уақытта бастауыш сынып оқушыларының дисграфия бұзылыстарын диагностикалау және түзету мәселелері өте өзекті болып табылады. Мақалада дисграфия классификациясы қысқаша сипатталады.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу тілі бұзылысы, дисграфия, жазу үрдісі дисграфия классификациясы.

Макина Л.Х.¹, Сәт З.Қ.²

¹К.психол.н., доцент, КазНПУ имени Абая

²Магистрант 1 курса, КазНПУ имени Абая, logoped2050@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПО ВОПРОСАМ ДИСГРАФИИ И ЕЕ ВИДАМ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

В статье дается краткая характеристика дисграфии нарушений письменной речи, проанализированы теоретические анализы проблемы дисграфии, являющейся нарушением письменности ученых и исследователей. Нарушение письменной речи составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся начальных классов. Дисграфия является серьезным препятствием для освоения учащимися начальных классов школьной программы, а письменная речь играет важную роль в жизни человека. В настоящее время очень актуальны вопросы диагностики и коррекции дисграфических нарушений у учащихся начальных классов. В статье кратко описывается классификация дисграфий.

Ключевые слова: нарушение письменной речи, дисграфия, процесс письма, классификация дисграфии.

L.Kh. Makina¹, Z.K. Sat²

¹ps.s.c., dosent, KazNPU named after Abay

²1st master student, KazNPU named after Abay
logoped2050@gmail.com

THEORETICAL ANALYSIS OF THE STARTER STUDENT'S DYSGRAPHIC AND ITS TYPES OF ISSUES

Abstract

The article gives brief characteristics of dysgraphia disorders of written language, the theoretical analyses of the problem of dysgraphia which is a violation of the writing of scientists and researchers. Violation of written speech is a significant percentage of other speech disorders occurring in primary school students. Dysgraphia is a serious obstacle for the development of primary school pupils school programs, and writing plays an important role in human life. Currently, the issues of diagnosis and correction of dysgraphic disorders in primary school students are very relevant. The article briefly describes the classification of dysgraphia.

Keywords: violation of speech, dysgraphia, the writing process, the classification of dysgraphia.

Қазіргі уақытта бастауыш сынып оқушыларының дисграфия бұзылыстарын диагностикалау және түзету мәселелері өте өзекті. Себебі, мектепте оқуды бастағаннан кейін кейбір балаларда оқуға және жазуға қиындық туындайды. Балалар орыс тілін үйренуде қиындықтарға тап болады, бірақ математикамен және басқа да пәндермен жақсы меңгереді. Мұндай қиындықтар көбінесе дисграфияның ішінара спецификалық бұзылуының салдарынан болады.

Жазу қалыпты жағдайда сөйлеу қызметінің күрделі нысаны, көп деңгейлі үдеріс болып табылады. Оған әр түрлі анализаторлар қатысады: сөйлеу, көру, жалпы қозғалу. Олардың арасында жазу барысында тығыз байланыс және өзара шарттастық белгіленеді. Бұл үдерістің құрылымы жазу дағдысын, міндеттері мен сипатын меңгеру кезеңімен анықталады. Жазу ауызша сөйлеу процесімен тығыз байланысты және оның дамуының жоғары деңгейі негізінде ғана жүзеге асырылады. Жазу үдерісінің күрделі операцияларының бірі – сөздің дыбыстық құрылымын талдау. Сөзді дұрыс жазу үшін оның дыбыс құрылымын, әр дыбыстың реті мен орнын анықтау керек. Сөзді дыбыстық талдау сөйлеу және сөйлеу қозғағыш талдағыштардың бірлескен іс-әрекетімен жүзеге асырылады.

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы бастауыш сынып оқушыларында кездесетін басқа тіл бұзылыстарының арасында елеулі пайызды құрайды. Дисграфия бастауыш сынып оқушыларының мектеп бағдарламасын меңгеруіне елеулі кедергі болып табылады, ал жазбаша сөйлеу тілі адам өмірінде маңызды рөл атқарады.

Ауызша және жазбаша сөйлеуді дамытуда дисграфиясы бар оқушыларды тәрбиелеу мен оқыту мәселесі Түзету педагогикасының ең маңызды және өзекті мәселелерінің бірі болып табылады, себебі бұл дисграфия бастауыш сынып балаларының сөйлеу кемістігі болып табылады.

Дисграфия – жазу үрдісінің жартылай бұзылысы. Дисграфия қалыптағы жазу үрдісін іске асыратын жоғарғы психикалық қызметтердің толық жетілмеуімен шартталады. Жазу үрдісі көп деңгейлі құрылым, көптеген операциялардан тұрады.

Қ.Қ. Өмірбекованың «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары» атты кітабында А.Р. Лурияның «Очерки психофизиологии письма» атты жұмысы талдана келе, жазудың операцияларын анықтады. Адам жазбаша айтып жеткізуді ауызшы жоспарлайды, ойлап бағдармалайды, ойдың ортақ кезектілігін ойластырады. Бастапқы ой белгілі сөйлем құрылымымен сәйкестендіріледі. Жазылатын әр сөйлем оны құрайтын сөздерге бөлінеді, өйткені жазуда әр сөздің шекаралары белгіленеді. Жазу дағдысын меңгерудің бастапқы кезеңдерінде дыбысты айтудың маңызы зор. Ол дыбыс сипатын анықтауға, ұқсас дыбыстардан ажыратуға, сөзде дыбыстардың кезектілігін анықтауға көмектеседі. Келесі операция – сөзден бөлініп алған фонеманың әріптің белгіленген көру бейнесімен сәйкестендірілуі және ол басқалардан машықтандырылған (әсіресе графикалық ұқсас дыбыстармен) болуы керек. Графикалық ұқсас әріптерді ажырату үшін көру талдау мен жинақтаудың, кеңістіктік түсініктерінің жеткілікті деңгейі қажет. Талдау мен әріпті салыстыру бірінші сынып оқушысына жеңіл тапсырам бола алмайды. Одан кейін жазу процесінің моторлы операциясы жүреді – қолдың

қозғалысы көмегімен әріптің көру бейнесін тудыру. Қолдың қозғалысымен бір уақытта кинестетикалық қадағалау іске асырылады. Аталған функциялардың кез-келген біреуінің дұрыс құрылмауы жазу процесінің игерілуінің бұзылуын дисграфияны тудырады [1].

Оқу мен жазудың бұзылуы оқытудың барлық процесіне, балалардың мектепке бейімделуіне, баланың жеке басын қалыптастыруға және барлық психикалық дамуының сипатына кері әсер етеді.

Қазіргі уақытта жазбаша сөйлеуді меңгеру процесінің бұзылуы әр түрлі аспектілерде қарастырылады: клиникалық, психологиялық, нейропсихологиялық, психолінгвистика, педагогикалық (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Никашина, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев және т.б.). Алайда, жазудың бұзылуын түзету мәселесі әлі де өзекті болып отыр. Бұл жазудың бұзылуымен оқушылар санының артуымен, сондай-ақ осы бұзылыстың симптоматикасы мен механизмдерінің күрделенуімен байланысты.

Жазудың ерекше бұзылуы (дисграфия) орфографияны меңгерудегі бұзылуларға (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова) әкеп соғады [2, 3], баланың жеке тұлғасын қалыптастыруда кері әсерін тигізеді, және баланың сабақта артта қалуына себепші болады. Осыған байланысты логопедияның өзекті міндеттерінің бірі дисграфияны түзетудің оңтайлы жолдарын іздеу болып табылады.

Қазіргі әдебиеттегі "дисграфия" терминінің мазмұны әртүрлі. Міне, бірнеше ең танымал анықтамалар. Р.И. Лалаева келесі анықтаманы береді: дисграфия - бұл жазу процесіне қатысатын жоғары психикалық функциялардың қалыптаспауына байланысты тұрақты, қайталанатын қателерде көрінетін жазу процесінің ішінара бұзылуы [2].

М.Е. Хватцев дисграфияны көп зерттеген. Автор алғашқыда дисграфияны дыбыс айту кемшіліктерінің көрінісі деп қарастырса, кейіндыбыс айту кемшілігі балада түзелген соң әріп түрінде көрсетілген дыбыс стереотипті көруінің бұзылуымен байланыстырып түсіндірген.

Р.Е. Левина алғашқы жұмыстарында жазудың бұзылуын фонематикалық дамымаудың сипатымен түсіндірген. Ал Н.А. Никашина мен Л.Ф. Спирова зерттеулерінде жазу бұзылысы тілдік дамудың алғашқы кезеңдеріндегі дұрыс жұмыс жүргізілмегендігімен байланыстырады.

Соңғы жылдары дисграфия бойынша Өмірбекова Қ.Қ., Рахимова М.М., Нурсейтова Ж. зерттеу жұмыстарын жүргізген [1].

И.Н. Садовникова бойынша дисграфияны жазудың ішінара бұзылуы ретінде анықтама береді (бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеуді меңгерудегі қиындықтары), оның негізгі симптомы тұрақты ерекше қателердің болуы болып табылады. Жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларында мұндай қателердің пайда болуы зияткерлік дамудың төмендеуімен де, есту және көру қабілетінің бұзылуымен де, мектепте оқытудың тұрақсыз болуымен де байланысты емес [4].

А.Н. Корнев дисграфияны графика ережелері бойынша жазу дағдыларын меңгеруге тұрақты қабілетсіздігінен екенін көрсеткен (яғни, жазудың фонетикалық принципін басшылыққа ала отырып), интеллектуалдық және сөйлеу дамуының жеткілікті деңгейіне және көру мен есту қабілетінің өрескел бұзылуының жоқтығына қарамастан деп атайды [5].

А.Л. Сиротюк дисграфияны ми қыртысының зақымдануы, дамымауы немесе ми қыртысының дисфункциясы салдарынан жазу дағдыларының ішінара бұзылуы ретінде анықтайды [3].

Жазбаша сөйлеу тілін зерттеудегі невропатолог Н.К. Монаковтың көз-қарасы үлкен мағынаға ие болды. Ол бірінші болып дисграфияны ауызша сөйлеу тілінің, сөйлеу бұзылыстарының жалпы сипаттамасымен немесе афазиямен байланыстырды.

Е.Иллинг жазу бұзылысы кезінде бұзылатын үрдістер қатарын бөледі:

- 1) әріптің оптикалық бірлігі мен дыбыстың акустикалық бірлігін меңгеру;
- 2) дыбысты әріппен сәйкестендіру;
- 3) әріп және сөзді синтездеу;
- 4) сөзді оптикалық бірлігі мен дыбыстың акустикалық бірлігін меңгеру;
- 5) сөздің екпінін, әуенін, дауыстыларын анықтау;
- 6) оқығанды түсіну.

Ресей невропатологтарынан дисграфияны Р.А. Ткачев пен С.С. Мнухин зерттеген. Р.А. Ткачев меңгере алмаудың туа біткенін анықтайды. Бала сауатты оқу барысында әріптерді, буындарды дұрыс атай алады да оны есінде сақтай алмайды. Жеке буындардан көбіне аяққы буынды ғана есте сақтайды. Оны Р.А. Ткачев интеллектісі қалыпты жағдайдағы көру мен естудегі әріп бейнелерінің байланысының нашарлығынан дейді. Бұл бұзылыс тұқым қуалау факторымен сипатталады [1].

XX-ғасырдың 30-жылдарында жазу бұзылуын психологтар, педагогтар, дефектологтар қарастыра бастады. Ең бірінші болып Ф.А. Рау жазудың бұзылуы мен дыбыс айтудың байланысын көрсеткен, одан кейін М.Е. Хватцев, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина зерттеулері жазудағы жетіспеушілік көп жағдайда фонематикалық қабылдаудың бұзылысымен негізделгендігін дәлелдеді [1].

Қазіргі уақытқа дейін мектепте оқытудың қай жасында немесе қандай кезеңінде, сондай-ақ бұзылудың қандай дәрежеде пайда болуына балада дисграфияның болуын анықтауға болатын бірыңғай түсінік жоқ. Сондықтан "жазуды меңгерудегі қиындықтар" және "дисграфия" ұғымдарын бөлу мектептегі оқыту кезеңінде баланың жазуды жүзеге асыру үрдісінің тұрақты бұзылуы ретінде түсініледі, "техниканы" меңгеруі аяқталған болып саналады, менің ойымша, дисграфияның мәнін түсіну тұрғысынан да, сондай-ақ осы бұзушылықты алдын алу немесе еңсеру бойынша педагогикалық іс-шараларды ұйымдастыру тұрғысынан да неғұрлым дұрыс деп саналады.

Р.И. Лалаева қазіргі логопедиялық теорияға сәйкес дисграфия кезіндегі қателерді сипаттай отырып, олардың келесі ерекшеліктерін анықтайды [2]. Дисграфия кезіндегі қателіктер тұрақты және ерекше болып табылады, бұл хатты меңгере бастаған кезде кіші мектеп жасындағы балалардың көпшілігіне тән қателіктер арасында бөлуге мүмкіндік береді. Дисграфиялық қателер көп, қайталанатын және ұзақ уақыт сақталады. Бұл қателер сөйлеудің лексика-грамматикалық құрылымының қалыптаспауына, оптика-кеңістіктік функциялардың дамымауына, балалардың фонемаларды есту және айтылу арқылы ажыратуға толық емес қабілеттілігіне, ұсыныстарды талдауға, буындық және фонематикалық талдау мен синтездеуді жүзеге асыруға байланысты.

Дисграфияның классификациясы түрлі критерийлер негізінде іске асырылады: бұзылған анализаторларын, психикалық функцияларының бұзылуын, жазу операцияларының қалыптаспағандығын ескеру [1].

О.А. Токарева дисграфияның үш түрін бөледі: акустикалық, оптикалық, моторлы.

1. Акустикалық дисграфия кезінде естіп қабылдаудың ажыратылымдығының, дыбыстық талдау мен жинақтаудың жеткілікті дамымауы байқалады.

2. Оптикалық дисграфияның ауыр түрінде сөздерді жазу мүмкін емес. Бала тек жеке әріптерді ғана жаза алады. Әсіресе солақайларда айналы керісінше (зазеркальное) бейне жазу орын алады, ондай жағдайда әріптер бөлшектері оңнан солға қарай жазылады.

3. Моторлы дисграфия. Оған жазу кезінде қол қимыл-қозғалысының қиындығы, сөздің дыбыстық және көру бейнелері мен моторлы бейнелерінің байланысының бұзылысы тән [1].

Дисграфияның классификациясы толығырақ негізделген А.И. Герцен атындағы ЛГПИдің логопедия кафедрасының қызметкерлерімен құрылған классификациясы болып табылады. Ол бойынша дисграфияның келесі түрлері бөлінеді: артикулярлы-акустикалық, фонемді тану (фонемді ажырату) бұзылысы негізіндегі, тілдік талдау мен жинақтау бұзылысының салдарындағы, аграмматикалық және оптикалық дисграфия.

1. Артикулярлы-акустикалық дисграфия әріптерді алмастыру, тастап кетумен сипатталады. Көбіне дизартрия, ринолалия, полиморфты сипаттағы дислалияда байқалады. Кейде ауызша сөйлеу тілінде алмастыруды жойғанымен, жазуда олар қалып қояды.

2. Фонемді тану бұзылысы негізіндегі дисграфия (фонемді дифференциялау). Қалыптасқан терминалогия бойынша бұл – акустикалық дисграфия. Фонетикалық жақындығы бойынша сәйкес әріптерді алмастыруы байқалады.

3. Тілдік талдау мен жинақтау бұзылысы салдарындағы дисграфия. Оның негізінде түрлі тілдік түрлердің талдануы мен жинақтауының бұзылысы жатыр: сөйлемдерді сөздерге бөлу, буындық және фонематикалық талдаулар мен жинақтау.

4. Аграмматикалық дисграфия (Р.Е. Левина, И.К. Колпаковская, Р.И. Лалаева, С.Б. Яковлеваның еңбектерінде сипатталған). Ол сөйлеу тілінің грамматикалық жағының дамымауымен байланысты (морфологиялық, синтаксистік жалпылау).

5. Оптикалық дисграфия. Көру гнозиснің, талдау мен жинақтау. Кеңістікте бағдарлаудың дамымауымен байланысты, жазуда әріптің алмасуы мен шатастыруымен бейнеледі [1].

Сөз жазу оны оқығаннан әлдеқайда қиын. Жазуды меңгерудегі қиындықтар сөз жазуға қажетті әрбір үдерістің немесе баланың кейбір бөлігі жетілмеген. Фонематикалық талдаудың жеткіліксіздігі сөздерді құрамдас бөліктерге бөлу процесін қиындатады және бөлінген дыбыстардың әрқайсысын дәл тануға кедергі жасайды. Айтылу кемшіліктеріне байланысты сөздерді дыбыстық талдау және синтездеу қиын. Моторлы саланың бұзылуынан (саусақтың бұлшық етінің тиісті қимылдарының жеткіліксіз үйлесуі, қолдың барлық қолының және т.б. тұрақсыздығы) әріптерді сызудағы, қағаз парағындағы кеңістіктік бағдарда, жолда қателер байқалады.

Балалардағы жазудың бұзылуы (дисграфия) бұрыннан зерттеледі, бірақ бұл логопедияның ең өзекті мәселелерінің бірі болып табылады, себебі жазудың бұзылуы бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу патологиясының ең көп тараған түрі болып табылады. Жазудың бұзылуы балалардың барлық оқу процесіне және сөйлеу тілінің дамуына, сондай-ақ сөйлеу сипатындағы бірқатар функцияларды (кеңістіктік және уақытты бағдарлаулар, қолдың қозғалыс функциялары, есту-моторлы үйлестіру) қалыптастыруға әсер етеді. Бұл бұзушылықтарды уақтылы анықтау, әрбір жекелеген жағдайда олардың патогенезін нақты анықтау, дисграфияны басқа сипаттағы жазудың қателіктерінен ажырату балалармен логопедиялық жұмысты құру үшін өте маңызды.

Әдебиетті талдау бастауыш сынып оқушыларының жазбаша тілін дамыту бойынша жүйелі арнайы ұйымдастырылған жұмыс оқушылардың барлық коммуникативтік-сөйлеу дағдыларын қалыптастыра алатынын көрсетті.

Мектеп логопедінің негізгі міндеті – оқушылардың оқу-танымдық қызметін қиындататын оқытудың кейінгі кезеңдеріне көшуіне жол бермей, жазбаша сөйлеудің бұзылуларын дер кезінде анықтау және жеңу. Жазбаша сөйлеудің бұзылуының алдын алуда мұғалім-логопед және сынып мұғалімінің бірлескен жұмысы үлкен рөл атқарады.

Жұмысты қорытындылай келе, дисграфия көптеген авторлардың пікірі бойынша баланың өмірі мен оқыту жағдайларына байланысты екенін ескеру қажет. Сондықтан соңғы жылдары балаларда жазбаша сөйлеудің бұзылуының ұлғаю үрдісін педагогикалық әдістерді қолдану арқылы тоқтатуға болады. Педагогика, логопедия, медицина жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сынып оқушыларының дисграфиясын алдын алу және түзету үшін қажетті түзету базасын қамтамасыз етуі тиіс.

Ата-аналардың тиісті білімі жоқ, сондықтан дисграфияның алдын алу және түзету жұмысы мектеп логопедінің құзіреттілігіне қатысты міндеті болып саналады.

Жалпы білім беретін мектептердегі логопед мамандарының түзету жұмысының арқасында бастауыш сынып оқушыларының дисграфиясын түзетуде оң нәтижеге қол жеткізуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Өмірбекова Қ.Қ. *Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары: Оқу құралы.* – Алматы: Абай ат. ҚазҰПУ, 2010. – 115 б.
2. Лалаева Р.И. *Нарушения письменной речи.* – М., 1989.
3. *Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.* – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
4. Садовникова И.Н. *Нарушение письменной речи у младших школьников.* – М., 2003. – 296 с.
5. Корнев А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей.* – СПб.: Речь, 2003.

УДК 376.072
МРНТИ 14.29.01

Л.К. Макина¹, Б.У. Курбанова²

¹пс.г.к., доцент

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, bony0492@gmail.com
Алматы қ., Қазақстан

НАШАР КӨРЕТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ГРАФО-МОТОРЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі таңдағы бастауыш мектеп жасындағы балалардың көріп қабылдауы мен олардың графо-моторлық дағдыларын дамыту, бастауыш сынып оқушыларында графо-моторлық дағдыларының бұзылыстары көбейіп жатқандығы және оның түрлі себептері де келтірілді: туа пайда болған факторлар, психикалық депривация (сенсорлық, эмоционалдық, интеллектуалдық), соматикалық әлсіздік, танымдық үрдістердің қалыптасуының бұзылыстары. Графо-моторлық дағдылар – жазу процесін меңгеруге мүмкіндік беретін моториканың жиынтығы екені талқыланды. Сонымен

қатар, көру бұзылысы бар балалардың мектепке дайындығы визуалды-қозғалтқыш үйлестіруді дамытуға және жақсартуға бағытталған жаттығулар жүйесін қамтуы керектігі айтылды. Көру депривациясы бар балалардың көру-моторлық координацияның төмен деңгейде болуы олардың графомоторлық дағдыларының бұзылуына әкеліп соқтыратындығы және мұндай бұзылыстар баланың жазу және оқу үрдістерін меңгеру барысында айтарлықтай қиындықтар туғызатындығы жазылды. Графомоторлық дағдылар мен моториканы дамытудың кезеңдері мен әр кезеңге сәйкес ұсыналатын әдіс-тәсілдер келтірілді. Соңынан әдіс-тәсілдерге әдістемелік түсініктемелер нұсқаулықтар берілді және көрнекі көрсетілді.

Түйін сөздер: графо-моторлық дағдылар, психикалық деривация, көру-моторлық координация.

Макина Л.К.¹, Курбанова Б.У.²

¹к.п.с.н., доцент

²Магистрант 2 курса специальности «6М010500 – Дефектология»
КазНПУ им. Абая, bony0492@gmail.com
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация

В этой статье рассматриваются причины раннего детства, видение и развитие их графо-моторных навыков, а также развитие графо-моторных навыков у учащихся начальной школы и их различных причин: врожденные чрезвычайные ситуации, психические депривации (сенсорные, эмоциональные, интеллектуальные), соматическое ослабление, нарушения формирования когнитивных процессов. Графомоторные навыки обсуждались как набор мотивов, которые позволили бы им освоить процесс написания. Было также подчеркнуто, что дети с нарушениями зрения должны включать в себя систему обучения, направленную на развитие и совершенствование визуально-двигательной координации. Низкий уровень зрительной координации детей с лишением зрения связан с расстройством их графических двигательных навыков, и такие расстройства могут быть серьезной проблемой при изучении процессов обучения и письма ребенка. В статье также даны этапы развития графомоторных навыков и моторных навыков и методов, представленных в соответствии с каждым этапом. Впоследствии представлены методические объяснения.

Ключевые слова: графо-моторные навыки, психическая депривация, зрительно-моторная координация.

Makina L.K.¹, Kurbanova B.U.²

¹k.ps.s., docent

²2nd year graduate student by speciality 6M010500 – Defektology
KazNPU them. Abay, bony0492@gmail.com
Almaty, Kazakhstan

THE DEVELOPMENT OF GRAPH-MOTOR SKILLS IN VISUALLY IMPAIRED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract

This article discusses the causes of early childhood, the vision and development of their graph-motor skills, as well as the development of graph-motor skills in elementary school students and their various causes: congenital emergencies, mental deprivation (sensory, emotional, intellectual) somatic weakening, disorders the formation of cognitive processes. Graf-motor skills were discussed as a set of motives that would enable them to master the process of writing. It was also stressed that children with visual impairments should include a training system aimed at the development and improvement of visual-motor

coordination. The low level of visual coordination of children with visual impairment is associated with a disorder of their graphic motor skills, and such disorders can be a serious problem when studying the processes of learning and writing a child. The article also presents the stages of development of grafomotor skills and motor skills and methods presented in accordance with each stage. Subsequently presented methodical explanations.

Keywords: graph- motor skills, mental deprivation, visually motor skills.

«Балалардағы қабілеттер мен таланттардың пайда болуы олардың саусақтарында. Олардан баланың қолын қайнататын ең жақсы құздар, баланың қолын еңбектің құралымен өзара байланыстыру, осы өзара әрекеттесу үшін қажетті қозғалыстар неғұрлым күрделі, баланың ақыл-ойының жарқын элементі. Баланың қолында қаншалықты машық болса, бала соғұрлым ақылды» (В.А. Сухомлинский).

Қазіргі таңда бастауыш мектеп жасындағы балалардың көріп қабылдауы мен олардың графomotorлық дағдыларын дамыту – жалпы және арнайы педагогикадағы маңызды мәселелердің бірі. Соңғы кездегі зерттеу жұмыстарында бастауыш сынып оқушыларында графomotorлық дағдыларының бұзылыстары көбейіп жатыр. Оған түрлі себептер де келтірілуде: туа пайда болған факторлар, психикалық депривация (сенсорлық, эмоционалдық, интеллектуалдық), соматикалық әлсіздік, танымдық үрдістердің қалыптасуының бұзылыстары. Дегенмен, көру анализаторы жүйесінің бұзылыстары ең маңызды рөлге ие.

Көру жүйесінің жағдайы – баланың білім алуға даярлығын анықтауға мүмкіндік беретін маңызды факторлардың бірі. Қалыпты көретін бала ерте балалық шақтан-ақ айналадағы қоршаған әлем туралы ақпаратты арнайы жағдайлар жасамай ақ меңгереді. Ол ақпараттың 90%-ы – көру анализаторы арқылы қабылданған.

Көру қабілеті нашар бала – көптеген даму проблемалары бар бала. Л.С. Выготскийдің айтуынша, мұндай балаларда әдеттегі бұзылулар: сөйлеу, қозғалысты үйлестіру, туа біткен жарақаттар және жүйке жүйесінің аурулары, «анализатордың немесе зияткерлік ақаудың ақаулығы бір функцияны оқшауланған жоғалтуға әкелмейді, көптеген бұзылыстарға әкеледі» [4].

Графomotorлық дағдылары – жазу процесін меңгеруге мүмкіндік беретін моториканың жиынтығы. Демек, көру бұзылысы бар балалардың мектепке дайындығы визуалды-қозғалтқыш үйлестіруді дамытуға және жақсартуға бағытталған жаттығулар жүйесін қамтуы керек.

Мектеп жасындағы балалық кезеңде көру функциясының аздығы немесе әлсіздігі баланың өмірінде өзінің негативті көрінісін береді: индикативтік, танымдық, бақылау.

Бұл көру қабілеті зақымдалған балалардың графomotorлық дағдыларының күрделі бұзылыстарын түсіну үшін көпсалалы негізді қарастырған Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, Т.Н. Волкова, Л.С. Выготский, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова сынды мұғалімдердің, психологтардың, тіл мамандарының, физиологтардың еңбектерінде зерттелген [4].

Көру қабілеті бұзылған балаларда айналадағы қоршаған әлемді көру арқылы қабылдау үрдісі түпкілікті өзгеше. Зерттеулерде ақпараттың көлемінің аздығынан және қоршаған орта туралы бейнелердің нақты болмауынан сырттан келетін ақпараттың төмендігі байқалады. Көру қабілеті бұзылған балаларда көру арқылы қабылданған бейнелердің қалыптасу ерекшеліктері байқалады, толық және бөлшектеп қабылдау ақсандайды, форма, көлем, пропорция, кеңістіктік қатынастар, қағаз бетінде бағдарлау, ұсақ бөлшектерді ажыратудағы нақтылық бұзылады, бұрыштық және сызықтық көлемдерді ажыратуда қиындықтар туады. Бұл өз кезегінде қабылдаудың жылдамдығын, оның толықтығы мен нақтылығын төмендетеді, заттық және кеңістіктік елестетудің қалыптасуын қиындатады. Ал көру депривациясы бар балалардың көру-motorлық координацияның төмен деңгейде болуы олардың графomotorлық дағдыларының бұзылуына әкеліп соқтырады. Ол дегеніміз, мұндай бұзылыстар баланың жазу және оқу үрдістерін меңгеру барысында айтарлықтай қиындықтар туғызады.

Тиімді түзетушілік жұмысты ұйымдастыру кешенді психолого-педагогикалық диагностикасыз мүмкін емес.

Бала қолының қозғалысы қаншалықты епті болса, соншалықты ойлауы, сөйлеуі жақсы дамиды. Яғни бала қолымен көбірек жұмыс істесе, ақылы да сонша өседі. Ұсақ моториканы дамыту жұмыстарын бала туылған кезден бастау керек. Кішкентай сәбидің қолына массаж жасау арқылы біз алақандағы ми қыртыстарының жұмысын жақсартатын аймақтарды басамыз.

Бұл фактілер өзін-өзі басқару әрекеттері дұрыс емес қалыптасқанын көрсетеді. Педагог-психолог айтқан нұсқаны мақсатталған түрде үйрету процесінде, нақты айтқанда әрекетті орындауда балалар бірнеше негізделген жиынтықты іске асырады:

- педагогпен бірге нұсқаулықты қайталау емес, баланы да қосу;
- орындауға тиісті қимылдарды балаға түсіндіру;
- тапсырманы орындауда педагог нақтылықты үйрету;
- тапсырманы аяқтар алдында балаға қандай әрекеттерді қандай кезектілікпен орындау керектігін әңгімелеу;
- нұсқаны дұрыс орындауда баланың өзін-өзі бағалауы.

Ұсақ моториканы дамыту жұмыстарын ерте сәбилік шақтан бастаған дұрыс. Омыраудағы баланың өзіне саусақтағы бас миымен байланысқан активті нүктелеріне әсер ете отырып массаж жасау керек. Ерте жаста және мектепке дейінгі кіші жаста қарапайым жаттығуларды жасауда өлеңмен, тапқакпен ұйқастырылған жаттығуларды пайдалану ұсынылады. Сонымен қатар өзіне-өзі қызмет ету дағдысын қалыптастыру: тиегін өзі салып, өзі ағыту, бауын байлау, т.б. Ал ересек топтағы балалар үшін ұсақ моториканы дамыту және қолдың икемділігін арттыруға арналған жаттығулар мектепке дайындықтың яғни, жазу, сызуға үйренудің маңыздысы болып саналады.

Моториканың дамуы басқа жүйелік дамуларға әсер етеді. Көптеген зерттеулер (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, В.В. Цвынтарный және т.б.) дәлелдегендей, сөйлеу тілінің деңгейі ұсақ қол моторикасының дамуына байланысты екенін көрсеткен. Балалар физиологиясы институтының ғалымдары және жасөспірімдер академиясының педагогикалық ғылымдары (Е.Н. Исенина, М.М. Кольцова және т.б.) көрсеткендей, интеллектуальды даму мен саусақ моторикасы тығыз байланысты [7].

Моторлы функция дамуының дұрыс жетілмеуі кезінде саусақ қимылының және қол білегінің икемсіздігі; қимылдар және координация нақты емес екендігі байқалады. Бұл мына әрекеттер кезінде қатты байқалады: қол еңбегі, сурет салу, жапсыру, ұсақ бөлшектермен жұмыс (мозайка, құрастырғыш, пазлдар), сонымен қатар тұрмыстық әрекеттерді орындауда: бауларды байлау, шашты өру, түймені қадау және т.б. [3].

Бас мидың органикалық зақымы кезінде күрделі қимыл координациясының дамуы жоқтықтың қасы болады, қолдың графикалық қимылы интеллект бұзылысы бар балаларда айтарлықтай қиындықпен іске асады, олар жазу мен өзін-өзі күту әрекетінде қажетті қимылдар қалыптаспайды. Бұлшықет тонусының өзгерісі барысында қол білегінің әлсіздігі байқалып, бала қолында ұзақ уақыт қаламды не болмаса қаламсапты ұстай алмайтын жағдайда болады. Жүйке жүйесінің жеткіліксіз әрекетінде қимыл қолайсыз, біртекті емес болады. Айтылған бұзылыстар көру-қимыл координациясының бұзылысымен сәйкестендіріледі. Сондықтан арнайы жұмыстар ғана емес, күрделі координацияны қалыптастыруға арналған графикалық білімдер, мақсатты түрде бағытталған тапсырмалар орындалады.

Балалардың көру арқылы қабылдауы мен графо-моторлық дағдыларының дамуының деңгейін анықтауды ұйымдастыру мен жүргізуді Безруких М., Морозова Л. «Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет» еңбектерінде, және т.б. ғалымдардың зерттеулері мен әдістемелік материалдар көп келтірілген [1]. Аталмыш диагностикалық материалдар (көру мүмкіндіктерін ескере отырып көру қабілеті бұзылған балаларға бейімделген) көру арқылы қабылдауының деңгейін (күрделі формаларды, фигуралық-фондық айырмашылықтар, бейнелердің тұрақтылығын қабылдау мен қайта жаңғырту), көру-моторлық координацияны, көру-кеңістіктік қабылдауды (кеңістіктегі қалыптары, кеңістіктік қатынастар) және көру зейінін анықтауға мүмкіндік береді.

Жазу мен оқуды зерттеуге қатысты көпөлшемді көзқарас тифлопедагогикада жүзеге асырылуы көру анализатордың бұзылыстары бар балалардың оқу-танымдық белсенділігін дамытуда жетекші рөлін атқаратындығын зерттей отырып (Л.П. Григорьева, А.Г. Литвак, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.В. Фомичева), ақпараттарды алу мен өңдеуге көру анализаторының зақымдануының әсерін жазбаша және оқыған кезде зерттейді. Сонымен қатар, көру бұзылысы бар балаларда жазба және оқу дағдыларын дамыту кезеңіне арналған арнайы зерттеулер әлі күнге дейін тифлопедагогикада жүргізілген жоқ.

Полиמודальдық ақпаратты алу және өңдеуде жазбаша және оқуды табысты игерудің негізгі операциялық тетіктерінің бірі визуалды анализатордың интегративтік белсенділігі болып табылады. Бұл үдерістерді қалыптастырудың функционалдық негіздерін зерттеуге арналған зерттеулерде оқуға және жазуға үйренудің басында тек сөйлеу және сөйлеу-моторлық көріністердің тікелей бірлестіктері

орнатылмай, қозғалтқыш идеялары әлі қалыптаспайтындығын айтып өткен (Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, П.Л. Горфункель и др.) [5].

Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Цветкова және т.б. педагог-дефектологтардың еңбектерінде мектептегі сәтсіздіктердің бірнеше себептерін анықтады, көбінесе бастапқы кезеңде сауаттылыққа үйрету қиындықтарынан басталатындығын көрсетті [2].

Балалардың даму динамикасын зерттеудің нәтижелерінің негізінде түзетушілік іс-шаралар ұйымдастырылады.

Көру қабілеті бұзылған балалардың графо-моторлық дағдыларын дамытудың негізгі ұйымдастыру формасы түзетушілік сабақтары (топтық және жеке) болып табылады. Түзетушілік сабақтардың негізінде әр баланың дамуына бағытталған жеке-іс-әрекеттік тәсіл жатыр. Көру қабілеті бұзылған балалармен түзетушілік сабақтар жүргізуде әртүрлі әдіс-тәсілдер қолданылады. Әдіс-тәсілдерді таңдау тек жасерекшелік және баланың жеке мүмкіндіктеріне ғана емес, оның көру функциясының жағдайы мен көру арқыла қабылдауының деңгейі де ескеріледі.

Даярлау кезеңінде көру қабілеті нашар балалармен жазбаша дағдыны игеру бойынша жұмыс визуалдық-қозғалтқыш үйлестіруді дамытуға және жетілдіруге бағытталған жаттығулар жүйесін міндетті түрде қамтуы тиіс. Сонымен қатар, көрнекі-қозғалтқышты үйлестіру визуалды қабылдаудың кедергісі болып табылады, сондай-ақ визуалды функциялардың бұзылуы жағдайында ауыратындықтан, бұл бағыттағы жұмыс көру арқылы қабылдауды дамытуға ықпал етеді. Графомоторлық дағдыларды дамыту бойынша жұмыстар ұсақ моториканы дамыту бойынша жұмыстармен бірге жасалады.

Графомоторлық дағдылар мен моториканы дамытудың төрт кезеңі бар:

1 кезең – дайындық кезеңі (3жастан бастап).

Саусақтармен танысу, саусақтардың аты, саусақ ойындары.

Қарындашпен дұрыс жұмыс жасайтын қарындашпен танысу.

Қысымды күші бар жұмыс.

Графикалық жаттығулар «тректер»

Кескіндеме – контурдан шықпастан бояу, визуалды бақылауды жүзеге асыру.

2 кезең – саусақтарды қарындашпен жұмыста автоматтандыру (4 жастан бастап).

Графикалық тректерді қиыстыру.

Соқтығысу қағазды қадағалау арқылы көрсетеді.

Трафареттермен жұмыс істеу (ішкі).

Шулы суреттермен жұмыс (2 элемент) – бояу.

Лабиринттармен танысу.

Қағаз парағына бағдар беру.

3 кезең – графомоторлық дағдыларды дамыту (бес жастан бастап).

Көлеңкемен танысу.

Түсіндірме аңыз бойынша (мысалы, әртүрлі түстердің геометриялық пішіндері).

Шулы сызбалардағы қабылдау қабілетін арттыру.

Трафареттермен жұмыс істеу (сыртқы).

Соқтығысу қағазды қадағалау арқылы көрсетеді.

Лабиринт (объектілердің көбеюі).

Тақтасындағы жазу кітапшасымен танысу (үлгіні жалғастыру немесе көшіру).

Қағаз парағына бағдарлау (асқыну, кеңістіктік предлогтарды және жапсырмаларды пайдалану).

Трафареттерді қолданатын құрамы.

Аяқтау – «суретті, элементті кейбір нысанға айналдыру».

4 кезең – жазбаша дағдыны нығайту (6 жастан бастап).

Тақтасындағы жазу кітапшасындағы графикалық диктант.

Шулы суреттер (элементтер санының көбеюі).

Соқтығысу қағазды қадағалау арқылы көрсетеді.

Кестелермен жұмыс жасау (бағдар – ұяшықтағы жазу кітапшасына кесте салу және мұғалімнің ауызша нұсқауларына сәйкес ұяшықтарды толтыруды үйретіңіз).

«Сандарды қосып, суретті көріңіз».

Легенда бойынша түсі (сандар бойынша).

Түрлі формадағы лабиринт.

«Редакциялау» – композиция құру.

Шабуылдау (күрделі түрлер).

Жазу элементтері, ұяшықтарда хат жазу.

Әдістемелік түсініктемелер.

Сабақтың басталуына дейін екі қолдың әр саусағының қозғалысын қамтамасыз ету үшін тапсырма ұсынылады. Бұл саусақтардың жаттығулары, массаж немесе пальмалардың өзін-өзі уқалауы, қалдық материалдың көмегімен, су-джок терапиясы...

Әртүрлі бағыттарда (жолдар, лабиринттар, әртүрлі типтегі) әртүрлі сызықтарды өткізуге арналған тапсырмалар келесі компоненттерден тұрады: сызықты көрнекілендіру және оның атауы, кең қолжазбалық қозғалыстармен қолдарыңыздың қолына түсіп, индикациялық саусақпен және көрсеткішті бақылаудағы сызықпен қадағалау, сызықты қарындашпен немесе сезімтал қаламмен (көру қабілеті төмен балалар үшін) қолды ұстамай іздеңіз. Тапсырманың орындалу реті визуалды-мотор жадысын дамытады, визуалды функцияларды белсендіреді.

Шулы суреттерді бояу сияқты міндеттерді орындағанда, балалар ең маңызды визуалды дағдыға ие болады: шулы, көлеңкеленген өрістегі бөлек элементті көру. Көру қабілеті елеулі түрде бұзылған балалар үшін, олардың нәтижесінде элементтер біріктірілуі мүмкін, көру уақытын жоғарылату және парақ трафаретінің көмегімен келесі суретті жабу ұсынылады. Осындай тапсырмаларды орындау тұрақты көрнекі айырмашылықты талап етеді, сондықтан визуалды функцияларды бұза отырып, баланың көздері тез шыналуы мүмкін.

Туындылармен жұмыс істеуді үйрету кезінде баланы келесі ережелер сақталуы керек: трафаретті ұстап тұратын еркін қолдың жұмыс өрісін бір-біріне тигізбеуі керек, қарындаш соққылар трафареттің үзілуіне қарсы тұрса, инсульт үзіліссіз және қолды тоқтатпай орындалады. Көрнекі және моторлы бұзылулары бар балалар үшін көздің бақылауында жүзеге асырылатын жақында ұсынылған кесу конфигурациясының тактильді сараптамасы қажет. Осындай тапсырмаларды орындаған кезде, кез-келген конфигурацияның контурын қадағалау үшін баланың шеберлерін көрнекі тексеру (перцептивті) дағдылары.

Тор көз кішкентай бала саусақ бұлшықеттерінің, ұсақ моториканың көрнекі-мотор үйлестіруді және бағытын жақсарту ерікті көңіл әзірлейді, көзбен жады, аналитикалық қабылдау, сөз нығайту үдерісінде ұсақ моториканы және негізгі графикалық жазу дағдыларын дамыту үшін үлкен мүмкіндіктер береді. Қазірдің өзінде мектепке дейінгі жасында оның қолы бұрыштарды, орталық және тараптардың ортасын табуда көруге мүмкіндігі болуы үшін баланы үйрету өте маңызды болып табылады.

Өзін-өзі басқару құрылымы үш негізгі кезеңді қарастырады: бейімдеушілік (нұсқауды түсіну және игеру), орындаушылық (әрекет бағдарламасы және оның орындалуы), бақылау – бағалаушылық (алынған нәтижесінің бағалануы). Төменгі сынып оқушыларында бұл кезеңдердің қалыптаспағандығы бақыланған.

Көру қабілеті төмен балалар жазуда қиындық көреді: қол қатты тез шаршайды, жұмыс жасап отырған сызығы жоғалады, бала «сол», «оң», «парақ», «бет», «сызық» ұғымдарын ажырата алмайды. Бұл қиындықтар саусақтардың моторикасының әлсіздігінен және көрнекі қозғалтқышты үйлестірудің жеткіліксіздігімен байланысты. Ұяшықтағы жазу кітапшасында жұмыс істеуді үйрену тәртібі К.М. Утехинаның «Мен жазуды үйренемін» кітабында сипатталған [2].

Бұл жұмыстарды ұйымдастырған кезде, әрбір балаға көрнекі жүктемені қатаң сақтау керек және жұмыс орнының ұйымдастырылуына қойылатын талаптарды сақтау керек (қосымша жарықтандыру, тіректер, сызғышпен жұмсақ қарапайым қарындаш немесе қабыршақ қаламсап, ұяшық өлшемі, т.б.).

Графомотордың біліктілігін дамыту үшін мысал ретінде ойындар мен тапсырмалар.

1-жаттығу: Жол шекарасына тигізбей сызық жүргізіп өт.

Өткізілуі: балаларға тік төртбұрышты жолақты және үшбұрышты жолақты суреттер беріледі. Сол жолақтың ішімен шекарасына тигізбей жол салу керек. Араны гүлге апарып, кірпіні саңырауқұлаққа жеткізу.

2-жаттығу: Соңымнан қайтала.

Өткізілуі: бірнеше көпнүктелі сызықтармен картинкалар беріледі, тапсырма бала сызықтың үстінен басып шығып, аяқтап, оның не зат екендігіне түсініктеме беру.

3-жаттығу: Штриховкалар.

Өткізілуі: суретте бірнеше заттардың бөліктерге бөлінген бейнесі беріледі. Балалар оның әр бөлігін ерекшелеп қара қарындашпен штрихтап шығуы керек. Суреттер күрделене түседі.

4-жаттығу: Қарны ашқан жануарлар.

Өткізілуі: Бұл тапсырма соңғысы және қиынырағы, сондықтан соңына қарай алдыңғы тапсырмаларды орындағанда ғана беріледі. Суретте 3 түрлі жануар мен олардың сүйікті астары берілген. Әр жануарды өз асына жеткізу үшін араларындағы лабиринттен сызық сыза отырып жол салып жетуі керек.

Жаттығулардан күтілетін нәтиже: жаттығулар қиындық дәрежесіне қарай жеңілден бастап беріледі. Келесі жаттығу алдыңғысын дұрыс орындағанда ғана беріледі. Жаттығулар барысында балалар жұмысына қажетті құралды дұрыс таңдап тапсырма талабына сай сызықтар жүргізеді, мысалы, көлбеу сызық, тік сызық сияқты. Әр сызықты сызу барысындағы баланың әр әрекеті, реакциясы, тапсырманы орындау барысы барлығы бақыланып тіркеледі. Бұл жаттығулар кейіннен баланың сурет салу барысында, жазу барысында т.б. графомоторлық әрекеттерді орындау барысында көп көмегі тиеді.

Қажетті құралдары: тапсырма шартына сай картинкалар, қаламсап, қарындаш, түрлі-түсті қарындаштар, өшіргін.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Никулина Г.В., Потемкина А.В., Фомичева Л.В. *Готовим к школе ребенка с нарушением зрения.* – Детство-пресс, 2004.

2 Утехина К.М. *Я учусь писать.*

3 Граб А.М. *Рабочая тетрадь для детей с ОНР.* – Гном и Д, 2006.

4 Осипова Л.Б. *Развитие осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения.*

https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=94

5 Logorech.blogspot.com. Добрынина Оксана Валентиновна.

6 Абай атындағы ҚазҰПУ «Хабаршы» журналы, Арнайы педагогика сериясы, 2018(3). – 86 б.

7 Поваляева М.А. *Справочник логопеда.* – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 445 с.

8 Логопедия. Под ред. Волковой Л.С. – М., 2004.

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29

Л.Х. Макина¹, Д.С. Болишынбай²

¹Психол.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

²дефектология 1 курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, dinara.bolshynbay@mail.ru

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУАҒАН МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСАҒЫ БАЛАЛАРДЫ ЖАЗУДЫ МЕНГЕРУГЕ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілінің дамуына қысқаша сипаттама беріліп, ғалымдардың жазу мен оны меңгеру мәселесіне теориялық талдаулар сараланып жазылды. Жазудың дұрыс орфографиялық меңгерілуі сөзсіз психикалық функциялар мен үрдістердің жеткілікті деңгейде қалыптасуына негізделеді, сондықтан мектепке дейінгі жастағы балалардың оқу мен жазуды меңгеруге дайындау сұрақтары мектепте оқуға дайындық мәселесінің бір бөлігі болып табылады. Мақалада жазуды меңгеру мен жазудың сөздік және сөзсіз функциялары, дәрежелері, меңгеру кезеңдері көрсетілген. Баланың жазуды меңгеруіне қажетті операциялар мен алғышарттарын зерттеген ғалымдардың зерттеулері қарастырылады. Сонымен қатар, қазақ тілінің орфографиясындағы қағидаларға қысқаша сипаттамалар берілген.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамуы, жазуды меңгеру, жазбаша сөйлеу тілінің алғышарттары.

Макина Л.Х.¹, Болишынбай Д.С.²

¹к.психол.н., доцент, КазНПУ им. Абая

²магистрант 1 курса по дефектологии,
КазНПУ им. Абая, dinara.bolshynbay@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМА

Аннотация

В статье дается краткая характеристика общего недоразвития речи, проанализированы теоретические анализы проблемы письма и изучения ученых. Правильное орфографическое освоение письма, основывается на достаточном уровне формирования психических функций и процессов, поэтому вопросы подготовки детей дошкольного возраста к освоению чтения и письма являются частью проблемы подготовки к школьному обучению. В статье представлены функции, степени, этапы овладения письмом. Рассматриваются необходимые операции и предпосылки для овладения ребенком письмом. Также кратко описаны принципы орфографии письма казахского языка.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, освоение письма, предпосылки письменной речи.

L.Makina¹, D.Bolshynbay²

¹Candidate of psychological sciences, dosent, KazNPU named after Abai

²1st year master student in Defectology,
KazNPU named after Abay, dinara.bolshynbay@mail.ru

THEORETICAL BASES OF THE PROBLEMS OF PREPARING OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT TO LEARN LETTERS

Abstract

This article gives a brief description of the General underdevelopment of speech, analyzed the theoretical analysis of the problem of writing and the study of scientists. The correct spelling development of writing is based on a sufficient level of formation of mental functions and processes, so the issues of preparation of preschool children to the development of reading and writing are part of the problem of preparation for school. The article presents the functions, degrees, stages of mastering writing. The necessary operations and prerequisites for mastering the letter by the child are considered. Also briefly describes the principles of spelling letters of the Kazakh language.

Keywords: general underdevelopment of speech, the development of writing, the prerequisites of writing.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы терминінің астында сөйлеу тілінің түрлі күрделі бұзылыстары жатыр, есту қабілеті қалыпты және зияты сақталған балада сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің құрылуы бұзылған (сөйлеу тілінің дыбыстық жағы, лексико-фонематикалық үрдісі, сөйлеу тілінің грамматикалық жағы). ЖСТД-ның пайда болуына түрлі факторлар әсер етеді: инфекциялық токсикоздар, анасының аяғы ауыр кездегі интоксикациясы, анасы мен баласының резус қайшылығы, туу кезіндегі жарақаттар, асфиксия, мидың органикалық зақымдануы, нейроинфекциялық аурулар, бас миының бүтіндей немесе оның жеке құрылымдарының дамымауы, бала жасының алғашқы 1-ші жылындағы бас ми сүйегінің жарақаттары, генетикалық бұзылыстар, жағымсыз әлеуметтік факторлар, тәрбиелеу мен оқытудағы ақаулықтар. Көбінесе ЖСТД жағымсыз факторлардың кешенді түрде әсер етуі салдарынан пайда болады. Сөйлеу тілі іс-әрекетінің жүйелі бұзылысының жетекші көрінісі болып сөйлеу тілінің кеш (3-4 жас) басталуы – сөз қорының аздығы, аграмматизмдер, дыбыс айтудың ақаулығы, экспрессивті сөйлеу тілінің кешеуілдеуі болып табылады. Сөйлеу тілі іс-әрекетінің жеткіліксіздігі салдарынан сенсорлы, зияттық, аффективті-жігер саласының құрылуы қалыпты жағдайдан ерекшеленіп, зейіні тұрақсызданып, сөздік логикалық ойлауы қалыпты

жағдайдан қалып қояды. ЖСТД балалардың қателері сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық және фонетикалық жағының дамымауына байланысты. Әріптерді алмастырады, дыбыстарды дұрыс емес айтады, артикуляциялық пен акустикалық жағынан жақын фонемаларды ажырата алмайды. Сөйлеу тілі дыбыстарының арасындағы айырмашылықты түсінбегендіктен, бала сөздің дыбыстық құрамын игере алмайды. Бұндай қабылдау сөздегі дыбыстардың көлемі мен кезектілігін анықтау қиындықтарын тудырады, ал бұл жазуда керекті әріпті қолдану мүмкіндігінен айырады.

Жазу – сөйлеу тілінің таңбалы бекіту жүйесі, ол сөйлеу тілінің ақпаратын графикалық элементтердің көмегімен қашықтықтарға жіберуге және оны уақыт аралығында бекітуге мүмкіндік береді. Жазу дыбыстар мен жесттер арқылы белгілі бір жағдайға ақпаратты хабарлау мүмкін еместігінен пайда болған. Оның түрлі кейпі бар: идеограмма, силлабикалық, графикалық-силлабикалық, альфабетикалық. Жазудың бірнеше дәрежелері бар – алфавит, графика (графема, тыныс белгілері) және орфографика (бірқалыпты жазу жүйесі). Графема – сөйлеу тілінің графикалық жүйесі мен жазу жүйесінің ең кішкентай бірлігі. Ол ауызша сөйлеу тілімен, фонемамен және оларды құраушылармен байланысқан.

А.Н. Корнев көрсеткендей, баланы сауаттылыққа үйрету «жазудың қалыптасуының қоғамдық-тарихи кезеңін еске түсіреді». 5-6 жасқа дейін балаларға жазуға суреттер көмектеседі. А.Р. Лурия балалар жазуының генезисін зерттей келе, графикалық таңбаны меңгерудің екі кезеңін көрсетті:

- 1) шарттық-еліктеушілік жазбалар – шимақтар;
- 2) пиктограммалық жазбалар (әріптік жазбаларды дифференциялайды) [1].

Жазуда таңбалық-аллографамманың үш жүйесі бар: жазулық, қатарлық және баспалық. Олардың көбінесе графикалық түрде бір-бірінен айырмашылықтары болады, бірақ олар бір фонеманы білдіретіндіктен бала барлық таңбаларды меңгеру керек.

Қазақ тілі орфографиясында сөйлеу тілі талдауының белгілі бір ерекшелігімен байланысқан фонетикалық, дәстүрлі және морфологиялық қағидалары бар.

Фонетикалық қағида – сөз бөлшектері қалай айтылса, солай жазылады. Бұл қағида негізінен сөздегі қосымшалардың жазылуында ескеріледі. Мысалға, адам-дар, ағаш-тар, т.б. Бұл қағида басқа қағидалармен шектеледі, өйткені әріптік мағыналар бала еститін фонемаларға толығымен сәйкестенеді; сөздің әріптерін естіп, белгілеп және тиісті әріптермен бекіту өте маңызды.

Дәстүрлі қағида – қазақтың байырғы сөздері бұрын қалай жазылса, қазір де сол қалыптасқан күйінде жазылады. Мысалға, хайуанат, кейуана, миуа, қиуа, т.б.

Морфологиялық қағида – біріккен сөз, қоссөз және сөз тіркестерінің айтылуында олардың бір сыңарларының кейбір дыбысы өзгеріске ұшырауы мүмкін, бірақ жазылуда морфологиялық қағидаға сай түбірлері сақталып жазылады. Мысалға, шекара, қоян-қолтық. Дыбыс пен әріп арасындағы қатынас фонетикалық және морфологиялық қағидаларда көрсетілген. Фонетикалық қағида белгілі бір фонемадағы әріптердің жазылуын қарастырады. Балаға сөздегі фонеманың, оның жеке ерекшеліктері мен айтылуын, басқа фонемаға әсерін, ұстанымын абстракциялайтын алғашқы фонематикалық көріністерді меңгеру маңызды. Морфологиялық қағида – сақталған белгілі бір морфеманың анық айтылуына қарамастан сөздің өзгеруінде анықталатын графема мен фонеманың сәйкестенуін болжайды. Баланың түрлі дыбысталу шартында фонеманы көрсетуі маңызды. Бұл қағидалар жазудың лингвистикалық аспектілерін құрайды.

Жазудың дұрыс орфографиялық меңгерілуі сөзсіз психикалық функциялар мен үрдістердің жеткілікті деңгейде қалыптасуына негізделеді. Р.Е. Левина өзінің зерттеулерінде құрамында персеверация мен антиципация, т.б. бар графикалық қателіктердің жиі кездесіп, қайталануын зейіннің жеткіліксіздігінен пайда болатынын дәлелдеген. Орфографиялық дағдылар тек дыбысталу мен есте сақтау секілді мнестикалық үрдістер қажетті деңгейде дамыған кезде ғана қалыптасады.

Іс-әрекет түрі ретінде (А.Н. Леонтьев), жазу үрдісінің үш негізгі операциялары бар:

- а) сөйлеу тілінің таңбалық мағынасы (фонема);
- ә) графикалық таңбалардың көмегімен сөздің дыбыстық құрылымын үлгілеу (Эльконин Д.Б.);

б) графо-моторлы операция. Іс-әрекеттің орындаушы механизмі, оның психологиялық мазмұны, іс-әрекет үрдісінде жоғарғы психикалық функциялардың әрекеттесуі, жоғарғы психикалық функцияның біріншілік және екіншілік іс-әрекеті нейропсихологияны зерттеуге мүмкіндік береді. Жоғарғы психикалық функциялар заттық іс-әрекет пен қарым-қатынас шартында өмірде, әлеуметтік дағдыларды меңгергенде қалыптасады [2].

Л.С. Цветкова жазудың келесі деңгейлерін көрсетті:

- сенсомоторлы: жазу техникасын қамтамасыз етеді. Жазудың сенсорлы орталығының қалыпты қызметін есту қабілетінің, кинестетикалық көру қабілетінің, кеңістікті талдау мен жедел есте сақтау қабілеті қамтамасыз етіледі;

- психологиялық: жазуды барлық психикалық үрдістер қатысатын іс-әрекетті бақылау, жазбаша хабардың мазмұнын жоспарлау, ойлауының жиынтығы ретінде қарастырады;

- лингвистикалық: сөздер, сөз тіркестері, мәтіндер сияқты белгілі бір лингвистикалық бөлшектердің ішкі мағынасы аудармасының пайда болуын, жазудың қандай тәсілдермен жүзеге асатынын көрсетеді [3].

П.К. Анохин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев сияқты ғалымдардың зерттеулері көрсеткендей, жоғарғы психикалық функциялардың психофизиологиялық негізі – функционалды жүйелер болып табылады – «жұмыс перефериалары мен жүйке жүйесінің көбінесе әр аймағында орналасқан біршама анатомиялық және физиологиялық бөлімнен тұратын, таңдалмалы динамикалық ұйымдасу». Олар осы не басқа психикалық іс-әрекеттің құрылу мөлшеріне байланысты өзгере алады, бас миының жаракаттануына, бүтін функционалды жүйелердің бұзылысында ауыса алады. Функционалды жүйелер өз дамуында гетерохронды (әртүрлі функционалды жүйелер мен бір функционалды жүйелердің біртіндеп дамуы және олардың құрамы адамның жас ерекшелігінің деңгейіне қарай өзгереді) және полирецепторлы (афферентті (сезімтал) алаңды құрайтын мидың түрлі бөлігінен афферентті белгінің белгілі бір жиынын қалыпты жұмыс үшін иемденеді). Функционалды жүйе «баланың дүниеге келуіне байланысты дайын түрде пайда болмайды, баланың қарым-қатынас пен заттық әрекеті үрдісінде дамымайды». Психологиялық деңгей бас ми қабығының үлкен жарты шарының маңдай аймағының алдыңғы-артқы медио-базальды бөлігінің – мидың маңдай бөлігі жұмысының есебінен іске асады. Жоғарғы психикалық функциялардың мидың жіңішке шектелуін (локализация) оқу бұзылысының пайда болу себебін талдауға мүмкіндік бермейді, бірақ бұны жақтаушылар қайта қалпына келтіру үшін әлеуметтік ортаны қысуды, ақаулыққа бейімделуді ұсынды. Ал «антилокализационизмді» (эквипотенциалдық теория: тепетендік, арнайы емес) жақтаушылар психикалық қызметтердің бас миының жұмысына тәуелділігін, адам психикасының миының ұйымдастыруының мәселесіне әдістенеді. Осының салдарынан клиникалық тәжірибеде психикалық бұзылыстар мен оларды қайта қалпына келтіру туралы дұрыс емес көзқарас қалыптасты [4].

Жазу – бас ми қабығының бөліктері мен функционалды жүйенің бірлесе жұмыс істеуінің нәтижесінде пайда болады. Бас миының маңдай бөлігі қимылдар мен іс-әрекеттерді басқаруды, жоспарлауды ұйымдастыруға қатысады. Маңдай қатпарының артқы жағында орналасқан экстрапирамидалық орталық жатталған қимылдарды автоматты түрде реттеуге жауап береді. Сонымен қатар, мидың бұл бөлігі бұлшық ет тонусы мен ойлау үрдісін үнемі қолдауға қатысады.

Самай бөлігі (сөйлеу тілінің есту гностикалық Вернике орталығы) сөйлеу тілі дыбыстарын талдау-жинақтау үрдісі мен есте сақтау механизмін ұйымдастыруды бақылайды. Шүйде бөлігі көріп қабылдау мен көрген ақпаратты қайта өңдеу үрдісін реттейді. Бас миының төбе бөлігі кеңістікті бағдарлауды жүзеге асырады: төбе бөлігінің төменгі жағының қатпарларында бағытты қозғалыстарға жауап беретін орталық праксис бар, ал жоғарғы жағының қатпарлары бұлшық ет-буынның сезінуі және кинестетикалық қабылдау мен бақылауға жауап береді.

Е.Ф. Попова жазудың функционалды құрамын талдай отырып, функционалды жүйедегі үрдістермен байланысын көрсетіп кеткен:

- тонус пен сергектілікті реттейтін блок бас ми қабығының белсенді тонусын сүйемелдеуді қамтамасыз етеді. Бұл балаларға бір тапсырмадан екінші тапсырмаға өтудің инеттілігі, орындаудың өте баяу темпі мен бұлшық ет тонусының дамуы тән;

- ақпаратты қабылдау, өңдеу мен сақтау блогы есту-сөйлеу ақпаратын (фонемдік тану, лексемаларды тану, есту-сөйлеу жады); кинестетикалық (артикулемаларды дифференциялау, графикалық қозғалыстарға кинестетикалық талдау); көру (әріптер мен сөздердің бейнесін көру арқылы жасау); полимодальды (әріптердің, қатарлардың бөлшектерін кеңістікте бағдарлау, көру-моторлы координациясы) ақпараттарын өңдейді;

- бағдарлау, реттеу, бақылау блогы эфферентті қозғалыстарды ұйымдастыруға (графикалық қозғалыстарды моторлы түрде бағдарлау), психикалық іс-әрекетті реттеуге, жазуды жоспарлау, іске асыру мен басқару) әрекеттенуі [3].

А.Р. Лурия мен оның шәкірттері қозғалыстың бірқалыпталығын, ауысымдылығы мен сукцессивтілігін қамтамасыз ететін бірнеше факторлар қатарын көрсетіп кеткен болатын: кеңістіктік пен квазікеңістіктік қабылдау, фонематикалық есту қабілеті, кинестетикалық сезіну мен үрдістер.

Кейіннен Л.С. Цветкова өзге факторларды (қабылдау көлемі) атап өтті. Ол факторларын иерархиялық, деңгейлік құрылымы бар үрдіс ретінде қарастырып анықтады. Қалыпты жағдайда жазу үрдісі есту дифференциациясы дыбысының құрылуының, оның дұрыс айтылуының, тілдік талдау мен жинақтаудың, сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағының құрылуының, көруінің талдауы мен жинақтауының, кеңістікті қабылдауының негізінде жүзеге асады. «Очерки психофизиологии письма» деген жұмысында жазудың келесі операцияларын анықтайды:

1. Ниет, түрткі (мотив), міндет: егер балада жазуды үйренуге деген түрткісі қалыптаспаса, ой сақталмай, өзін-өзі реттеу ерекшеліктерімен бірікпейді, ол сөйлемді аяқтап жазып үлгермей жатып, сөздерді үзіп тастайды.

2. Сөздердің дыбыстық құрамына талдау сөйлеу тілінің есту және қимылдық талдағыштарының біріккен іс-әрекеті арқылы жүзеге асады (әрбір дыбыс орнының кезектілігін анықтау: дыбысталудың топтамасы жеке сөздерге сәйкестенген, ол естілетін нұсқалардың белгілі бір кезектілігінің бөлшектенуі шартында бөлініп шығады). Бірінші кезеңде дауыстап, сыбырлап немесе іштен айту маңызды. Кейіннен үрдістер машықтанады («естимін – сөзді бөлшектеймін – дыбыстарды анықтаймын»).

3. Сөзден бөлінген фонеманың белгілі бір әріптің көру кейпі – графемамен сәйкестенуі. Ол үшін мектеп жасына дейінгі балаға көру талдауы мен жинақтауын, кеңістікті қабылдауын қалыптастыру қажет.

4. Жазу үрдісінің моторлы операциясы қол қозғалысы көмегімен әріптің көру бейнесін тудыру. Қолдың қозғалысы бір уақытта кинестетикалық бақылаумен іске асырылады. Әріптерді, сөздерді жазу мөлшеріне қарай кинестетикалық бақылау көру бақылауымен бекітіледі, яғни жазылғанды оқумен [1].

Көптеген зерттеушілер (Е.Н. Винарская, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Е.В. Рыбалко, Е.Д. Хомская, Т.В. Астахова) жазудың психологиялық құрылымына есту-сөйлеу тілінің, кинестетикалық, көру, полимодальды ақпараттың; жазуды бағдарлау, реттеу мен басқарудың, қозғалысты ұйымдастыру бөлігінің маңыздылығын атап өткен.

Психофизиологиялық (сенсомоторлы) деңгейде сенсо-акустико-моторлы және оптико-моторлы деңгейшелер бар. Сенсо-акустико-моторлы деңгейше есту-сөйлеу тілі есте сақтау қабілетінің (техникалық) көмегімен жазу үрдісінің – дыбыс ажырату үрдісі (дыбыстардың акустикалық және кинестетикалық талдауы, сөз талдауы, тұрақты фонемалар мен артикулемаларды бөле алу) және сөздегі әріптердің реттілігін орналастыра алу – іске асуын қамтамасыз етеді. Ал оптико-моторлы деңгейшеде дыбыстан әріпке, әріптен моторлы қозғалысқа қайта шифрлау жүзеге асады, олар әрбір жеке әріптің жазылуына сәйкес келеді.

Жазу кезінде дыбыстық кейіп бөлшектеуді, талдау мен жинақтауды талап етеді; бала сөйлеу тілінің таңбаларын ауызша сөйлеу тіліне қарағанда саналы түрде меңгереді; бала көріп есте сақтауына (графикалық кейіпті іске асыра отырып), моторлы жадына (егер автоматты жазу пайда болса), сүйене алады, ережелердің үлкен жүйесі мен аналогиялық сұрыптауды қабылдай алады. Бірінші кезеңде балада жазудың қимылдық және «бақылау» назарының дағдысы қалыптасады. Әрбір операция саналы жекеленген қимылды шамалайды. Бала келесідей тапсырмаларды шешеді: 1) дыбысты бөлу, 2) оны сәйкес әріппен белгілеу, 3) оны есте сақтау, 4) әріпті графикалық түрде белгілеу, 5) дұрыстығын тексеру. Кейіннен, жазу дағдысының психологиялық және психофизиологиялық құрылымы өзгереді: жеке операциялар сананың бақылауынан шығып, машықтанады, бірігіп күрделі іс-әрекет – жазу тіліне айналады [5].

Осылайша, қалыпты жағдайда жазу машықтандырылған, бүтіндей синтетикалық үрдіс болып, ал операциялар қысқартылған мінездемелі болып табылады. Сөздің графикалық кейпі қолдың біріңғай моторлы машықтанған қимылдарының көру және кинестетикалық бақылауының нәтижесінде жүзеге асады. Мектеп жасына дейінгі балаға жазу дағдысын қалыптастыру үшін дыбыс, дыбыс пен әріптер арасындағы байланыс туралы жалпы түсінік қажет. Сөздің дыбыстық құрамы туралы нақты көріністі меңгермей, бала фонемаларды бөліп алу, сөздегі фонеманың орнын таба алмайды, яғни болашақта дұрыс морфологиялық жазуға көше алмайды.

Жазудың психологиялық құрылымының физиологиялық негізі бас миының бірігіп қызмет ететін кешенімен қамтамасыз етіледі және осы психикалық үрдістің қызметтік бөлшегі бөлектенетін қыртыс және қыртыс асты құрылымының дисфункциясы кезінде бұзылуы мүмкін. Жазу іс-әрекетінің ұйымдастырылуы бас ми қыртысының маңдай, төбе, самай, шүйде бөліктерінің бірігуінің нәтижесінде және психофизиологиялық негізге – акустикалық, оптикалық, кинестетикалық, кинетикалық,

кеңістік және функционалды жүйелермен – жауап беретін талдағыштар қатарының іс-әрекеті арқылы жүзеге асады. Психофизиологиялық деңгей артқы маңдай, төменгі төбе, самай, артқы самай, алдыңғы шүйде бөлімдердің бірігіп жұмыс істеуі нәтижесінде қамтамасыз етіледі. Тілдік әдісті таңдауда жүзеге асатын лингвистикалық деңгей сөйлеу тілінің парадигматикасы мен синтагматикасын қамтамасыз ететін (керекті дыбыс, сөз, синтаксис) сөйлеу тілінің алдыңғы және артқы бөлігінің бірігіп жұмыс істеуіне тәуелді. Бас ми қыртысының морфологиялық ұйымдасуының барлық көрсетілген біріккен жұмыстары жазу үрдісінің милық негізін құрайды. Дыбыстық талдау, бір дыбысты түрлі моторлы, оптикалық кейіптерге қайта шифрлау үрдістері қолдың жіңішке қимылдарын қамтамасыз ететін анализаторлардың әрекеттесуі нәтижесінде мүмкін. Іс-әрекеттің бір түрі ретінде жазудың психомоторлы аспектісі әріптер мен графо-моторлы дағдының көмегімен сөздің дыбыстық құрылымын үлгілейді, символизация дағдысын қосады.

Сонымен, жазу – күрделі үрдіс, сондықтан жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды жазуды меңгеруге дайындау мәселесі өзекті болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балаларда жазуды жақсы меңгерудің алғышарттары сөзді нақты дыбысталумен естісе, сөздің мәндік жағынан дыбыстық жағын бөлсе сөздің анық айтылған барлық бөлігінің дыбыстық құрамы талданса, қоршаған адамдардың түсініксіз дыбыстары бар сөздерінің дыбыстық құрамын түсінсе болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Лурия А.Р. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга.* – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2000. – 512 б.
- 2 *Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн.* – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. IV: *Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.* – 303 б.
- 3 Цветкова Л.С. *Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: Учеб. пособие.* – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 184 б.
- 4 Попова Е.Ф. *Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф.* – М., 2010.
- 5 Ахутина Т.В. *Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / под ред. О.Б. Иншаковой.* – Москва-Воронеж, 2001. – 7-20 б.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК: 376.-056.26

МРНТИ 14.29.00

А.Бауыржанқызы¹, Н.Б. Жиенбаева²

*¹Абай атындағы ҚАЗҚПУ-нің «6М10500 – Дефектология»
мамандығының 2 курс магистранты*

*²ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ*

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА АРНАЛҒАН ПСИХОКОРРЕКЦИЯЛЫҚ БАҒДАРЛАМАНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ МЕН МАЗМҰНЫ

Аңдатпа

Мақаланың авторы бастауыш мектеп жасындағы балаларда психикалық және педагогикалық ерекшеліктеріне негізделген зияты зақымдалған балалардың коммуникативті дағдыларын алдын-алу және түзету мәселелерін анықтайды. Соңғы жылдары елімізде әр түрлі балаларда ауруларының саны артып, мүгедек балалар саны айтарлықтай өсті. Түзету және дамыту бағдарламасының негізгі басты мақсаты аурулардың алдын алу, балалардың мүгедектен түзету және педагого-психологиялық-медициналық-әлеуметтік оңалту және мүгедектігі бар балаларды бейімдеу болып табылады. Жас-өспірімдердің мектеп жасындағы кезеңі – бұл тұлғаның психологиялық механизмдерінің нақты қалыптастыру кезеңі болып табылады. Баланың мінез-құлықында, құндылықтарында, үлкен жеке қасиеттерге ие болады. Егер мектепке дейінгі жаста жетекші қызмет ойын болса, ал мектепте ол таным процестерінің дамуы қалыптасады. Жетекші әрекеттің әсерінен психикалық процестерінің озбырлығы, мінез-құлықты саналы реттеу күшейтіліп, танымдық белсенділігі жүйелі болады. Әрбір бала – бұл адам. Біздің түзету кабинетке кіретін балалар физикалық, сонымен қатар психикалық стресстің, ақыл-ойдың артта қалуының және түрлі аурулардың салдарынан туындайтын жалпы физикалық әлсіздік, тез шаршаумен ерекшеленеді. Мұның бәрі түзетуді дамыту бағдарламасының деректерін жасау кезінде ескеріліп қарастырылады.

Бағдарлама психикалық функцияларын түзету мен дамытуға және баланың білім алуда, мінез-құлықта, басқа адамдармен қарым-қатынаста – балалар мен ересектерде жеке қабілеттерін дамытуға және оқушылардың әлеуметті шығармашылық мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған.

Түйін сөздер: бейімделу, зияты зақымдалған, психологиялық-педагогикалық ерекшеліктер, түзету, жеке даму.

Бауыржанқызы А.¹, Жиенбаева Н.Б.²

*¹магистрант 2 курса специальности «6М10500 – Дефектология»,
КазНПУ имени Абая*

*²научный руководитель, к.психол.н., профессор, КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан*

ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной проблеме – проблеме профилактики и коррекции нарушений коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Профилактика заболеваний, предупреждение детской инвалидности и педагога-психолого-медико-социальная реабилитация и адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья стали основными приоритетными направлениями в коррекционно-развивающей программе.

Разработанная программа структурирована, содержательные компоненты выстроены в соответствии: с психологическими особенностями формирования коммуникативных навыков личности младших школьников с нарушениями интеллекта; с учетом психологических механизмов развития индивидуальности в поведении, интересах, ценностях данной категории школьников; с учетом психофизиологических факторов (физическая ослабленность, быстрая утомляемость); с особенностями личностного развития и возможностей детей с нарушениями интеллекта в обучении, поведении. Основная цель психокоррекционной программы – раскрытие у учащихся потенциальных творческих возможностей.

Ключевые слова: адаптация, интеллект, коммуникативные навыки, психокоррекция, личностное развитие.

A.Baurzhankyzy¹, N.B. Zhienbaeva²

¹*Master's degree student of the second year, specialty «6M10500 – Defectology»,
Kazakh National pedagogical university named after Abai*

²*scientific director, candidate of psychological studies, professor*

PSYCHOLOGICAL INTERVENTION PROGRAM FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: STRUCTURE AND CONTENT

Abstract

This article is devoted to an urgent problem-the problem of prevention and correction of violations of communication skills in children of primary school age with intellectual disabilities.

Prevention of diseases, prevention of child disability and teacher-psychological, medical and social rehabilitation and adaptation of children with disabilities have become the main priorities in the correctional and developmental program.

The developed program is structured, the content components are built in accordance with: the psychological characteristics of the formation of communication skills of younger students with intellectual disabilities; taking into account the psychological mechanisms of personality development in behavior, interests, values of this category of students; taking into account psychophysiological factors (physical weakness, fatigue); with the features of personal development and the capabilities of children with intellectual disabilities in learning, behavior. The main purpose of psycho-correction program – the disclosure of students' potential creative possibilities.

Keywords: adaptation, intelligence, communication skills, psychocorrection, personal development.

Баланың психологиялық мәселесі өз қатарластарымен қарым-қатынасқа түсу барысында айқын көрініс береді. Сондықтан түзету жұмысының негізгі нысаны топтық және кіші топтық сабақтармен жүзеге асырылады. Топтық жұмыс сыртқы әлемді бейнелейтін және ішкі әлемінді өзара іс-қимылға қосатын шағын ғарыштық топ болып табылады, К.Рудестам (1993). Балалардың белсенді қарым-қатынасына кедергі келтіретін психологиялық ауытқушылықтың параметрлерін анықтай отырып, коммуникативтік дағдыларды дамыту мақсатында сюжеттік-рөлдік ойындар мен психологиялық жаттығулар кешені өткізілді [1, 2].

Зерттеу мақсаты: ақыл-ой кемістігі бар бастауыш мектеп жасындағы балалардың коммуникативтік дағдыларының бұзылуының алдын алу және түзету іс-әрекетінің мазмұнын, олардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері негізінде әзірлеу.

Зерттеу мақсатына сәйкес келесі міндеттер анықталды:

1. Интеллекті бұзылған кіші мектеп жасындағы балалардың коммуникативтік дағдыларының бұзылуының алдын алу және түзету бойынша іс-әрекеттің негізгі бағыттарын теориялық-әдіснамалық негізінде қарастыру.

2. Зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың қарым-қатынас ерекшеліктерін зерттеу үшін диагностиканы кешенді әзірлеу, жүргізу.

3. Интеллектуалдық бұзылыстары бар кіші мектеп жасындағы балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытудағы психологиялық көмектің негізгі бағыттары мен мазмұнын анықтау.

Зерттеу әдістерін жүзеге асыру үшін келесі міндеттер қолданылды:

1. Отбасын әлеуметтік-педагогикалық зерттеу.

2. Бақылау.

3. Психодиагностикалық әдістемелер:

1) "Менің отбасым".

2) "Социометрия".

3) "Екі үй".

Зияты зақымдалған балаларды зерттеу үшін арнайы жобалық және социометрикалық тесттер алынды, өйткені олар ым-ишараны яғни (вербализацияны) талап етпейді.

Менің отбасым «әдістемесі».

Бұл әдістеменің басты мақсаты – зерттелініп отырған баланың өз отбасы мүшелерінің әрқайсысына және отбасылық тәрбие стиліне деген нақты қатынасы эмоционалдық жақындығын анықтау. Нұсқауды тек тағы бір рет қайталаған жөн.

Отбасы суретін пайдалану, отбасы ішіндегі қарым-қатынастарды диагностикалау үшін бірқатар зерттеушілердің идеясынан пайда болды: И.З. Бернштейн (1971), Л.С. Выготский (1984), А.И. Захарова (1993), А.А. Катаева, Е.А. Стребелева (1998), Л.В. Кузнецова (1981), Г.Л. Лендрет (1994), Г.Х. Юсупова (2005). Әдістеменің толық сипаттамасы 1-қосымшада келтірілген.

Социометриялық бейімделу әдістемесі Я.Л. Коломинский (1978).

Әдістеменің мақсаты – мектепке дейінгі жастағы балалар тобындағы тұлғааралық қарым-қатынасты зерттеу және бағалау. Социометриялық әдістемесінің бұл нұсқасы, балаларға арналған нұсқаның бірі болып табылады. Оны өткізу рәсімі келесідей [3, 4].

Әр топтағы оқушы балаға өзі ұнатып қалайтын, тандаған заты беріледі. Бұл ойыншықтар, суреттер, кәмпиттер және т.б. болуы мүмкін.

"Ол тандаған үш затын бақылап, олардың тартымдылығына қарай, басқа балалардың өз қызығушылығын білдіре ма? Жоқ па? Бағалаңыз. Бірінші орынға балалар үшін ең қажетті, тандаған заттың, екінші орынға – сәл төмен қалауындағы затты, ал үшінші орынға – қалған затты қой.

Ал енді өзің осы заттарды сыйлағың келетін үш баланы тандап ал, оларды атаңыз да, оларға осы заттарды атап беріңіз. Ең тартымды затты сен бәрінен артық жақсы көретін адамға, сәл тартымды – сен үшін екінші орында тұрған адамға, ал соңғысы – үшінші орынға қоятын адамға беруі керек".

"Екі үй" әдістемесі. Бұл әдістеме И.Вандвик, П. Экблад 1994 ж. ұсынылған және баланың қарым-қатынас саласын диагностикалауға арналған, екенін көрсетіп айта білген Г.Х. Юсупова (2005).

Зерттеудің мақсаты: топтағы баланың маңызды қарым-қатынас шеңберін, өзара қарым-қатынас ерекшеліктерін және топ мүшелеріне деген сүйіспеншілігін анықтау.

Қажетті құрал жабдықтар: қағаз парағы, қызыл және қара қарындаштар (фломастерлер).

Стимулдық материал: Ақ қағаз парағы оған екі бірдей стандартты салынған үй, олардың біреуі үлкен, қызыл болса, екіншісі кіші қара түсті.

Бұл зерттеу әдістемесін жүргізу: 3-5 жастағы балаларды тексеруге арналған.

Зерттеу қатаң жеке жүргізілуі тиіс. Алдымен баланың қандай үйде тұратыны қысқаша талқыланады. Содан кейін педагог: "ал енді саған әдемі, қызыл, әдемі үй салайық" (және баланың алдында қызыл үй салады, тағы да оның тартымдылығын атап көрсете отырып, қызығушылығын бақылайды). "Ал енді, бұл тамаша үйге қоныстанайық. Әрине, онда сен өмір сүресің, өйткені біз оны сен үшін құрдық! (Үйдің жанында баланың аты жазылады). Ал тағы кім? бұл жерде, осы жаңа үйде өзіңмен бірге қоныстандырғың келетіндердің барлығы өмір сүре алады, сенімен маңызды емес, сен қазір жанында тұрасың ба жоқ па? Кімді қаласаң соны кіргіз!". Бала қызыл үйдің болашақ тұрғыны деп атаған адамды, жаңа есімді педагог жазып алады да, және мүмкіндігінше бейтараппен аса қызығушылық танытпайды, оның кім екеніне. Қызыл үйге екі-үш жаңа қоныстанатын адамды жазып алып педагог, үндемей оның қасына тағы бір қара үйдің суретін салып қояды. Бірақ оны сипаттамайды. "Ойланарсың мүмкін, осының ішіндегі біреуін өзіңмен бірге қызыл үйге қоныстандырғың келмейтін шығар. Бірақ оларға да өмір сүруіне тұратын жер керек". (Осы Әдістеменің классикалық нұсқасында екі үйде бірден салынады). Қандай жағдай болмасын қара үйдің жағымсыз немесе қызыл үйден жаман екенін ешқашан айтпау керек екенін естен шығармаған жөн. Қара үй мүлдем бағаланбайды, бұл жәй гана бала үшін басқа үй [5, 6].

Бақылау әдісі.

Бақылау әдісі кез келген жастағы балаларды зерттеу кезінде жетекші роль атқарады. Бұл дамуында ауытқулары бар балаларды зерттеуде ең сенімді әдіс. Бақылау әдісі баланың табиғи іс-әрекеті жағдайында оның психикасының әртүрлі көріністерін қадағалаушы тарапынан барынша бақылауға жағдайында мүмкіндік береді.

Зерттеушілер бақылауды екі түрге бөліп қарастырыды:

* Зерттеушілер баланың қызметіне, іс-әрекетіне араласпағанда пассивті бақылау.

* Белсенді бақылау немесе Ф.Лазурский әзірлеген табиғи психологиялық-педагогикалық экспериментпен түсіндіреді. Шванцар (1978), онда баланың өміріне әдейі араласуы психикалық функцияларды және жалпы тұлғаны зерттеумен ұштасады.

Бақылау сенімді болу үшін белгілі бір шарттарды сақтау қажет:

- * ол ұзақ болуы керек;
- * бақылау әрқашан белгілі бір мақсатты түрде жүргізілуі тиіс;
- * бақылау материалдарын бекіту қажет;
- * бақылау табиғи жағдайда жүргізілуі тиіс;
- * бақылауды, балалардың ерекшеліктерін білетін маман жүзеге асыруы керек;
- * бақылаудың параметрлері болуы тиіс;
- * баланың байланысқа ұмтылуы;
- * оның құрбыларымен, ересектермен қарым-қатынас жасау ниеті;
- * коммуникативтік қиындықтар туғызатын жағдайлар;
- * ақаудың болуына уайымдауы;
- * бұл уайым-қайғы қандай нысандарда көрініс берді;
- * қарым-қатынас орнату әрекеті кезінде теріс мінез-құлық көріністері;
- * қарым-қатынастың паралингвистикалық құралдарының болуы (қимыл, мимика).

Сабақ бағдарламасы екі блоктан тұрады. Бірінші блок коммуникативтік дағдыларды дамытуға бағытталған жаттығулардан тұрады, ұсынған Т.Н. Волковской, Г.Х. Юсуповой Г.Х. (2004), Н.В. Ключевой, Ю.В. Касаткиной (1997) әрбір сабаққа бір сюжеттен артық емес есеппен жасалған. Ең бастысы, рөл барлық қатысушылар арқылы өту керек. 20 күн бойы балалар ересектермен бірге сюжеттік-рөлдік ойындар ойнайды [7].

Түзету жаттығулары бірнеше түрлі бағыттарға бөлінеді:

• "Мен және менің денем". Бұл жаттығулар балалардың тұйықталуын, енжарлығын, жеңуге, сондай-ақ қимыл-қозғалыста ашылуына тиімді. Бұл өте маңызды, өйткені физикалық еркін сезінетін бала тыныш және психикалық жағынан қорғанышта болады.

• "Мен және менің тілім". Қимыл тілін, мимика мен пантомимиканы дамытуға, сөйлеуден басқа қарым-қатынастың басқа да құралдарының бар екенін түсінуге бағытталған ойындар мен жаттығулар.

• "Мен және менің эмоциям". Адамның эмоцияларымен танысуға, өз эмоцияларын сезінуге, сондай-ақ басқа адамдардың эмоционалдық реакцияларын тануға және өз эмоцияларын еркін жеткізе білуді дамытуға бағытталған ойындар мен жаттығулар.

• "Мен және мен". Мұнда баланың өз-өзіне, өз сезімдеріне, уайымдарына назар аудара отырып, жеңуге бағытталған жаттығулар жиынтығы.

• "Мен және басқалар". Балалардың бірлескен іс-әрекет дағдыларын дамытуға бағытталған ойындар, ортақ сезім, басқа адамдардың жеке ерекшеліктерін түсіну, адамдарға және бір-біріне деген ықыласты, тілектестікті қалыптастыру.

• "Мен және менің отбасым". Ойындар, отбасы ішіндегі қарым-қатынасты, оның мүшелеріне жылы қарым-қатынасты қалыптастыру, өзін толық сол отбасында құқықты екенін сезіну, басқа отбасы мүшелері сияқты өз орнын сезінуге бағытталған жаттығулар.

Түзету жаттығуларын ұйымдастыру және өткізу кезінде:

* бір реттен бірнеше жаттығуларды қолдануға болмайды, ақыл-ой кемістігі бар балалар тез шаршағыш болғандықтан, және осының аясында осы сабақтарға теріс көзқарас қалыптасуы мүмкін;

* мүмкіндігінше бала жақсы көңіл-күйде, шаршамаған, қарны аш емес, бірден тамақтан кейін емес, күндізгі демалудан кейін түзету сабақтарын жүргізген дұрыс;

* балаға тапсырманы дұрыс жасамағанын айтпаған жөн, әйтпесе одан әрі ол шынайы жауап беруден қорқып бас тартады;

* бала бірінші болып беретін ең шынайы ақпарат ешқандай ойланбастан бірден жауап берген жағдайдағы жауабы екенін есте сақтау қажет;

Топтық танысу және топтастыру блогынан кейін бағдарлама 5 жаттығу бойынша, 15 сабаққа есептелген коммуникативтік дағдыларды дамытуға арналған екінші блокты көздейді. Жаттығулар құрылымы бойынша сабақтарға біріктіріледі:

1. Кіріспе кезең-қатысушыларды босату; оларды топқа біріктіру; бала мен педагог арасындағы сенімді қарым-қатынас орнату; жағымсыз көңіл-күйді алып тастау; бұлшық еттің әлсіреуінің болдырмауына, зейінді аудару.

2. Түзету кезеңі-психикалық үдерістерді дамыту; ынтымақтастықты, өзара эмпатияны дамыту; агрессивті импульстерді разрядтау; қорқынышты түзету (ашкөздік, қыңыр және т.б.); балалардың мимикасын, пантомимикасын дамыту; эмоция көрінісінің формаларын дамыту (интонация);

3. Релаксациялық кезең – бұлшық еттің әлсіреуін болдырмау; агрессивтілікті төмендету; сезіммен, қабылдауын дамыту;

4. Қорытынды кезең – сабақты талқылау (қорытынды шығару); келесі сабаққа мақсаттар мен міндеттерді қою; үй тапсырмасы [8].

II блок. "Мен" Бейнесі. Өзін-өзі қабылдауы мен сезінуін дамыту.

Сабақ 1. Есімім. "Мен және менің атым" тақырыбындағы сурет.

Сабақ 2. Отбасы ішіндегі өзара қарым-қатынас. Ата-аналарға және отбасының басқа мүшелеріне қарым-қатынас. "Менің отбасым" тақырыбындағы сурет.

Сабақ 3. Есею. "Мен бүгінде есейемін" тақырыбындағы сурет.

Сабақ 4. Құпиялары. "Менің қорқынышты және керемет құпияарым" тақырыбындағы сурет.

Сабақ 5. "Мен" бейнесін дамыту. Өзін-өзі бағалау. "Көңіл-күй" тақырыбындағы сурет.

Сабақ 6. Әртүрлі эмоционалдық күйлерін ажырату қуаныш, қайғы, реніш, таңқалу, қорқыныш. "Машаның бет келбеті" тақырыбындағы сурет.

Сабақ 7. Біз әлемді қалай танимыз? Сезімдер мен қабылдауларды дамыту.

Сабақ 8. Түс және түс жору. Түстің суреті.

Сабақ 9. Сиқыршылар және қиялшылдар мерекесі. "Кляксография" тақырыбындағы сурет.

II. Мен және басқалар. Өз қатарластарымен үлкендермен қарым-қатынасы.

Сабақ 10. Мен және менің достарым. "Мен балабақшада" тақырыбында сурет салу.

Сабақ 11. Қашан және неге достарыңмен және туыстарыңмен ренжісесің? "Екі түсті достық" тақырыбына сурет (жұпта).

Сабақ 12. Қашан қорқасың және бұл не істеу керек? "Мен не қорқамын?".

Сабақ 13. Қорыққанда не істейсің? (Жалғасы.) Мен неден қорқамын сурет?.

Сабақ 14. Керемет қала. "Сіздің арманыңыздағы қала" тақырыбындағы сурет (топтық).

Сабақ 15. Сыйлықтар мен тосынсыйлар. Жаңа жылға сыйлықтар суреттері.

Зерттеу барысында педагогтар мен ата-аналар үшін бірқатар ұсыныстар әзірленді.

Педагогтарға:

- дефектолог-мұғалімнің зияты зақымдалған бастауыш сынып жасындағы балалардың қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктері бойынша бастауыш сынып мұғалімдері мен тәрбиешілеріне арналған жүйелі кеңестер, семинарлар өткізу;

- күнделікті тәрбие-білім беру жұмысы процесінде әр баламен қарым-қатынастың тиімді тәсілін анықтау мақсатында балалардың психологиялық-педагогикалық диагностикасының нәтижелерін бірлесіп талқылау;

- балаларда қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыс істеу үшін түзету аймағын құру: коммуникативтік жаттығулар мен тренингтер өткізу, демалу және сабақ кезінде релаксациялық әуендерді аудио құралын пайдалану, сабақтарда музыканы пайдалану, балаларды сенсорлық бөлме арқылы психологтың сабақтарына баулу;

- сабақтар мен ойындар өткізу кезінде өзін-өзі бағалауды қалыптастыру үшін барлық балалардың белсенді қатысуына қол жеткізу керек;

- ойын барысында балалардың сөздеріне қажетті түзетулер енгізу, олардың жетістіктерін атап өту және ойынның вариативтілігін қамтамасыз ету. Ойын барысына педагог тікелей қатысып, оның қатысу дәрежесі балалардың сөйлеу мүмкіндіктерімен, ойын міндеттерін түсіну және қабылдауын анықтайды.

Ата-аналарға ұсыныстар:

- Баланы көбірек қолдаңыз. Оған барлық бастамалардың көшбасшысы екенін түсіндіріңіз, бірақ өзгелер одан күштірек болуы мүмкін екенін түсіндіріңіз.

- Баланы басқа балалармен салыстырмаңыз, оны өзінің, кеше қандай болғанын және ертең қандай болатынын салыстырыңыз.

○ Сіз балаңызға уақыт сайын жақсы көретінін, бағалайтыныңызды сезіндіріңіз. Оны бірнеше рет қорғап, құшақтауға ұялмаңыз. Ол сізге қажет және маңызды екенін көрсін.

Қорытынды: Зияты зақымдалған бастауыш сынып жасындағы балалардың тұлғалық ерекшеліктерін зерттеудің негізгі аспектісі ретінде баланың тұлғалық дамуына және оның қарым-қатынас шеңберіне интеллектуалдық кемістіктің көрініс беруінің әсері туралы мәселе тандалынып қарастырылады. Мұндай зерттеу нәтижелері тұлғалық бұзылуларды түзету және алдын алу бойынша жұмыстың жолдары мен әдістерін анықтауға мүмкіндік береді.

Зияты зақымдалған балаларға эксперименталды зерттеу әдістемелерін жүргізу барысында жобалық әдістер ең нәтижелі болып табылды, диагностикалық маңыздылығы жоғары болғандықтан осы балалардың психикалық даму ерекшеліктеріне әсерін тигізбей, яғни сөздік және интеллектуалды деңгейін қажет етпейді [10].

Балаға барлық нәрселерді жасауға мүмкіндік бермеңіз, сонымен қатар оны барлық заттан шектемеңіз, өзіңіз үшін рұқсат етілген және тыйым салынған нәрселер туралы отбасының барлық мүшелерімен келісіп, шешіңіз. Өткізілген сабақтар нәтижесінде бала қарым-қатынас жасау қажеттілігін сезіне бастайды, онда көбінесе қарым-қатынастың қалыптасқан формаларын меңгеру үшін нақты платформаны қамтамасыз ететін қарым-қатынастың сападан тыс танымдық және жеке қабілеттерін қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.* – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
- 2 Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. *Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи.* – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
- 3 Выготский Л.С. *Основы дефектологии: Собр. соч. в 6 т. / АПН СССР.* – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
- 4 Выготский Л.С. *Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917-1927 / Под ред. Волгина В.П., Гордона Г.О., Луппола И.К.* – М., 1988. – 478 с.
- 5 Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. *Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников.* – М.: Просвещение, 1985. – 50 с.
- 6 Даргевичене Л.И. *Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук.* – М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. – 16 с.
- 7 *Диагностика психического развития / Под ред. Шванцара Й.* – Прага, 1978. – 235 с.
- 8 Зимняя И.А. *Новое учебное пособие по педагогической психологии (Рецензия на книгу Талызиной Н.Ф. "Педагогическая психология") // Вопросы психологии.* – 1999. – №2. – С.115.
- 9 Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. *Учим детей общению (характер, коммуникабельность).* – Ярославль: Академия развития, 1997. – 145 с.
- 10 *Программы специальных (коррекционных) образ. Учрежд. VIII вида: 0-4 классы.* – СПб.: филиал изд-ва «Провещение», 2007. – 220 с.

УДК 376.37
МРНТИ 14.29.29

З.Н. Бекбаева¹, Ж.С. Тұрғанбек²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., аға оқытушы,
Абай атындағы ҚазҰПУ

²6M010500 – Дефектология мамандығының 1-курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, zhanara.zhanzakova2018@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРҒА ҚАРАПАЙЫМ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың жалпы сөйлеу тілінің дамымауына сипаттама беріліп, ғалымдардың пікірлеріне теориялық талдаулар сараланып жазылды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың дамуы ерекшеліктеріне сипаттама жасалады. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу кемшіліктерінің ең көп көрінуімен жиі кездесетіні жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар болып табылады. Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға қарапайым математикалық түсініктері қалыптастыру маңызы қарастырылған. Сонымен қатар сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалармен түзету жұмыстары кезіндегі қағидалар көрсетілген. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың танымдық белсенділіктерінің ерекшеліктері қарастырылды.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеудің дамымауы, мектеп жасына дейінгі балалар, сөйлеу тілі бұзылыстары, қарапайым математикалық түсініктер.

Бекбаева З.Н.¹, Тұрғанбек Ж.С.²

¹научный руководитель, к.п.н., старший преподаватель,
КазНПУ им. Абая

²магистрант 1 курса по специальности 6M010500 – Дефектология,
КазНПУ им. Абая, zhanara.zhanzakova2018@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье дается характеристика общего недоразвития речи детей дошкольного возраста, проанализированы теоретические анализы мнения ученых. Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с неразвитым общим языком речи. Наиболее часто встречаются нарушения речи у детей дошкольного возраста. В статье рассматривается значение формирования элементарных математических представлений детям с неразвитым общим языком речи. Также были изложены правила коррекционной работы с детьми с нарушениями речи. Были рассмотрены особенности познавательной активности детей с онр

Ключевые слова: общие нарушения речи, дошкольники, нарушение речи, простые математические занятия.

Z.N. Bekbaeva¹, Zh.S. Turganbek²

¹p.s.c., senior lecturer,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²a 1 year master student, major in 6M010500 – Defectology,
zhanara.zhanzakova2018@mail.ru
Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract

The article describes the General underdevelopment of speech of preschool children, analyzes the theoretical views of scientists. The characteristic features of development of children of preschool age with limited common language of speech. The most common speech disorders in preschool children. The article discusses the importance of the formation of simple mathematical concepts for children with underdeveloped common language. Also, the rules of correctional work with children with speech disorders were set out. The features of cognitive activity of children with speech disorders in General were considered.

Keywords: general speech disorders, preschool children, speech disorders, simple mathematical concepts.

Мектеп жасына дейінгі балаларда жалпы сөйлеу тілінің кемістіктері кездеседі. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – есту қабілеті мен интелектісі бар балалардың сөйлеу жүйесіндегі тілдік компоненттерінің қалыптасуының ауытқуынан болатын күрделі тілдік бұзылыстар мен кемістіктері.

Қазіргі таңда сөйлеу тіліндегі күрделі бұзылыстары бар мектеп жасына дейінгі балалар саны жағынан көбеюде.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың дамуы ерекшеліктері.

Сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар еркін сөйлей алмайды, күрделі сөйлемдерді жақсы меңгере алмайды. Олардың сөздік қоры жас ерекшеліктеріне қарай сөз құрастыру дағдыларын қалыпты балаларға қарағанда баяу. Осы жаста балада логикалық ойлау, салыстыру, талдау, сараптау сияқты дағдыларды кеңістікті бағдарлап, салыстырмалы түрде ойлауы қалыптаса бастайды.

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі дамымаған балаларды оқытуға бейімдеу: өзінмен тең санап, әңгімеге тарту арқылы тілін дамыту, тапсырма бойынша әрекеттер таныту, сұрақ-жауап беруге үйрету басты мақсат болып есептеледі.

Бірақ барлық жағдайда бұл процесс ойдағыдай бола бермейді.

И.Г. Пестолоций балаларды қарапайым есептеулерге жаттықтырған кезде нақты заттарды немесе олардың аз мөлшеріндегі бейнелерін пайдаланып, балалардың арифметика негіздерін тиянақты түрде меңгеруіне көңіл бөліну керектігін, ол баланы алдағы уақытта қате жібермеу мен жаңылысудан сақтайтынын айтып көрсеткен [1].

Логопедияда «баланың сөйлеу тілі дамымауы» мен «сөйлеу тілі дамуының кешеуілдеуі» – бұл баланың жасына сай келмейтін сөйлеу тілі деңгейі болып есептеледі.

Жалпы сөйлеу тілінің негізгі себептерін қарастырсақ:

1. Бала отбасында тәрбиеленген кезінде пайда болған келеңсіз жағдайлар (ата-анасы баламен жұмыс жүргізбеуі, басқа тілде сөйлейтін жандардың болуы т.б.).

2. Балабақшада бір тілде сөйлеп, отбасы басқа тілде сөйлеуі.

3. Қоғамдық жағдайлардың әсер етуі. Мысалы балалар үйінде тәрбиеленуі.

Сөйлеу тілінің бұзылыстарын түзету барысында ең алдымен назар аударылатын жағдай пайда болуының негізгі себептері болып табылады.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін ескере отырып, оларды оқыту мен тәрбиелеу кезінде, түзету жұмысын жүргізу барысында негізгі қағидаларға сүйенген дұрыс:

- Бұзылысты жоюдағы *жүйелілік қағидасы*.
- *Онтонегетикалық қағида*.
- *Сөйлеу тілінің психикалық дамудың басқа жақтарымен байланысты қағида*.

- Екінші бұзылыстың алдын алу мақсатында *сөйлеу әрекетіне ерте әсер ету қағидасы*.
- *Мектепке дейінгі мекемеде және отбасында түзету-оқыту процесінің үздіксіз және кешенділік қағидасы*.

- *Кешенділік қағидасы*.
- *Шоғырландыру қағидасы*.
- *Бірізділік қағидасы*.
- *Жеке және дифференциалды қозғарас қағидасы*.
- *Құрылымдық-семантикалық қағида*.
- *Сөйлеу тіліне үйретудің қатынастық қағидасы*.
- *Тұлғалық-бағдарлау қағидасы* [2].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының [3] талаптарына сай іске асырылады және мазмұнында білім берудің 5 саласы ескеріледі: «Денсаулық», «Қатынас», «Таным», «Шығармашылық», «Әлеумет».

Мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалармен жұмыс жүргізі – сөйлеуді дамытудың негізгі міндеттері болып есептеледі. Баланың сөздік қорын дамыту қоршаған ортамен таным әрекеттерін қалыптастыру, қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру мен ауызша сөйлеуге үйрету, дыбыстардың дұрыс айтылуын дамыта отырып, белсенді қарым-қатынас жасай білуге үйретеміз.

Мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың қарапайым математикалық түсініктері туралы сөздік қорларын кеңейтуде тәрбиешінің атқаратын міндеттері:

- Балалардың оқу іс-әрекеті кезінде қоршаған ортадағы заттарды салыстыру арқылы сөздік қорларын кеңейту.

- Кеңістікті және уақытты бағдарлау дағдыларын дамыту.

- Заттардың әр түрлі топтарын санау, сан және сан құрамын анықтау.

- Балаға логикалық ойлауды меңгерту.

- Әр түрлі математикалық логикалық есептер, математикалық ребустар, жаңылтпаштар, санамақ арқылы.

- Үйренген сөздерді қайталап, математикалық тапсырмаларды орындау.

Осы міндеттерді үнемі тәрбиеші басшылыққа ала отырып, баланың қарапайым математикалық түсініктерін кеңейтіп, сөздік қорларын дамытып отыру керек. Баланың қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыруда баланың өміріндегі басты ерекшелік – ойын екенін ескеру қажет. Осыған байланысты ғалымдардың тұжырымаларын алуға болады:

Н.Крупская: «Бала жас болғандықтан ғана ойнамайды, балалықтың өзі оған ойнау үшін, яғни жаттығу арқылы өмірде қажетті дағдыларды игеру үшін берілген», – деген пікір айтады [4].

В.Сухомлинский: «Ойынсыз ақыл-ойдың қалыпты дамуы да жоқ және болуы да мүмкін емес. Ойын дүниеге қарай ашылған үлкен жарық терезе іспетті, ол арқылы баланың рухани сезімі жасампаз өмірмен ұштасып, өзін қоршаған дүние туралы түсінік алады. Ойын дегеніміз – ұшқын білімге құмарлық пен еліктеудің маздап жанар оты», – деген ой айтады [5].

А.Макаренконың айтуы бойынша, ойынға бір жақты көзқарас қате. Педагогикалық үрдісте ойынды дұрыс пайдалану сабақтың тиімділігін арттырады, балаларға қуаныш сыйлайды. Ойын бала үшін жана ортаға тезірек бейімделуге мүмкіндік береді. Жаңа ортаға, оқу үрдісіне өту үйреншікті өмір сүру әдістерін өзгертуді қажет етеді [6].

Қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыру мақсатында ойын негізгі сабақ болып келетінін түсіндік, себебі бала ойын барысында қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастырады. Қорыта айтқанда, тәрбиеші ойын оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыру барысында баланың математикалық ұғымдарды тез әрі нақты қалыптастырады.

Сонымен қатар, баланың ойыны барысында сөздік ойындарды кіріктіруге болады. Мысалы: «Суреттерді құрастыру», «Геометриялық пішіндер», «Қиылған суреттер», «Пішіндерді ата», «Өрнекті есінде сақта», «Көңілді таяқшалар» сияқты жаттығу тапсырмаларын пайдалануға болады. Соның біріне тоқталайық:

Алты бұтақты ағашта,

Бұтақ сайын бір алма.

Біреуін бер Мақсатқа.

Сонда қалмақ неше алма? (5 алма).

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – сөйлеу әрекетінің күрделі түрі және сөйлеудің жалпы дамуының нәтижесі болып табылады. Оның қалыптасуы мен дамуы мәселелері көптеген психологиялық

зерттеулерде анықталды Р.Е. Левина, Е.И. Тихеева, Ф.Н. Блехер, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Тесленко, М.Монтессори, А.И. Маркушевич, М.Морозова, Д.Л. Волковский қарастырып зерттеген. Отандық ғалымдар арасында П.С. Сағымбекова, М.Сатимбекова, А.Балабаева және т.б. мектеп жасына дейінгі топтарындағы оқыту мен тәрбиелеу Сонымен қатар қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру мәселелерін жан-жақты қарастырған педагогтар (Н.А. Менчинская, Е.И. Тихеева, Н.Н. Лезова, З.С. Пигулевская, Ф.А. Михайлова) зерттеген.

Қалыпты дамуы барысындағы балаларда математикалық түсініктерін қалыптастыру ойлау мен қарым-қатынаспен қатар дамып отырады. Бірақ жалпы сөйлеу тілінің дамымауы кезінде басқа көріністі байқауға болады. Мектеп жасына дейінгі балалардың математикалық ұғымдарды қалыптастыру кезінде байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптаспауы олардың сөйлеу, ойлау әрекеттерінің дамуын, танымдық және логикалық ойлау қажеттіліктерін шектейді, білімді меңгеруіне кедергі келтіреді. Сол себепті жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) балалардың қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыруда дидактикалық принциптерді қолдану мәселесі өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Жалпы сөйлеу дамыған балалардың танымдық белсенділіктерінің ерекшеліктеріне тоқталайық.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардағы психикалық процестерді қалыптастыруға бағытталған көптеген психологиялық зерттеулердің негізі Л.С. Выготскийдің жоғары ақыл-ой функцияларының әлеуметтік тұрғыдан анықталған сипаты, олардың жүйеленген жүйелік құрылымы және психикалық процестерді қалыптастырудағы сөйлеудің жетекші рөлі.

ЖСТД балаларда әртүрлі психикалық функцияларды зерттеуде алынған деректерді талдау (У.Усанова, Л.И. Бильякова, Т.В. Филичева, Г.В. Чиркин) олардың психикалық даму ерекшеліктерін көрсетеді. Бұл санаттағы балаларда қабылдаудың әртүрлі түрлерінің жетіспеушілігі, бірінші кезекте, есту, визуалды, кеңістік.

Ғарыш кеңістігінде бағдарлау ерекшеліктерін зерттеп көрсеткенде, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар көбінесе «оң» және «сол» ұғымдарды объектінің орналасуын білдіретін ұғымдарды саралауда қиналады. Олар сондай-ақ өз денесіндегі бағдарлауда қиындықтарға тап болады (әдетте, тапсырмалардың күрделенуі). Әсіресе, тұрақты кеңістіктік бұзылулар адамның суретінде көрінеді: кескіндер қабаттылығы мен бөлшектерінің аз санымен ерекшеленеді.

Балада назар жеткіліксіздігінен сөйлеу баяулауы сипатталады, бұл жұмыс процесінде қызмет қарқынының төмендеу үрдісін анықтайды. Назар аудармаудың қателері бүкіл жұмыс барысында байқалады және балалардың өз бетінше жұмыс кезінде байқалмайды.

ЖСТД балалардағы мнестикалық функцияның зерттеулері олардың көру жадының көлемі нормадан айырмашылығы жоқ екенін анықтайды. Алайда есту жады мен есте сақтау өнімділігі қалыпты сөйлейтін балалармен салыстырғанда айтарлықтай төмендеген. Балалар жиі күрделі нұсқауларды ұмытады (үш-төрт сатылы), олардың кейбір элементтерін түсіреді және ұсынылған тапсырмалардың кезектілігін өзгертеді. Балалар, әдетте, нұсқауларды (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо).

ЖСТД балалармен жұмыс істеудің ерекше ерекшеліктерін Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева (1991) атап өтеді. Авторлармен назар аударудың жеткіліксіз тұрақтылығы, назар аудару кезіндегі қиындықтар ерекшеленеді. Балалардың бір бөлігінде еске алу белсенділігінің төмендігі танымдық іс-әрекетті дамыту мүмкіндіктерімен үйлесуі мүмкін. Сөйлеу бұзылыстары мен психикалық дамудың басқа да жақтары арасындағы байланыс ойлау ерекшеліктерін тудырады. Жалпы алғанда, ойлау операцияларын меңгерудің толыққанды алғышарттарына, олардың жасына қол жеткізе отырып, балалар ауызша-логикалық ойлауды дамытуда артта қалып, талдау мен синтезді, салыстыру мен қорытуды қиындықпен меңгереді.

ЖСТД балалардың бір бөлігінде соматикалық әлсіреуі және локомоторлық функциялардың баяу дамуы байқалады. Қозғалыстардың нашар координациясымен, мөлшерленген қозғалыстарды орындауда сенімсіздікпен, орындау жылдамдығы мен ептілігінің төмендеуімен сипатталатын қозғалыс саласының дамуындағы артта қалу В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичеваның және т.б. жұмыстарында байқалады. ЖСТД балалар кеңістіктік-уақыт параметрлері бойынша қозғалыс тапсырмасын ойнату кезінде қалыпты дамып келе жатқан құрдастарынан артта қалады, олар іс-қимыл элементтерінің реттілігін бұзады, оның құрамдас бөліктерін түсіреді. Қол саусақтарының жеткіліксіз координациясы, ұсақ моториканың жалпы дамымауы байқалады.

ЖСТД балалардың қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру кезінде шығармашылық тапсырмаларды шешуге ерекше мән беріледі. Себебі мұнда шығармашылық тапсырмалар өзінің

мазмұнымен балалардың логикалық ойлауын және сөйлеуін дамытуға ықпал жасап, өз ойларын түсінікті етіп тәрбиелеуге бейімдейді. Қызықты тапсырмаларды орындауда сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың өз бетімен жұмыс жүргізілуін дамыту, танымдық қызығушылығын арттыру көзделеді. Балалардың есеп шығаруға ынталарының арттырып, баланың ақыл-ойы мен қиялын дамытып, баламен түзету жұмысы жүргізіледі.

Осылайша, тілдің жалпы дамымауы кезінде танымдық іс-әрекеттің анықталған ерекшеліктері осы санаттағы балалардың қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру әдістерінің жұмыстарының қатарына және мектепке дейінгі балаларды оқыту әдістемелеріндегі жұмыстары да зерттеліп келеді. Мектепке дейінгі балаларға өз бетінше қызықты тапсырмаларды орындау үшін жасалған бірқатар аспектілер әлі де болса ары қарай зерттеулерді қажет ететіні көрінеді. Осыған байланысты мәселелерді жан-жақты қарастыру көзделеді.

Балалардың сөйлеу қабілетін қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру кезіндегі зерттеу мәселесі көптеген жылдар бойы өзектілігін жоғалтпайды, себебі бала сөздерді логикалық ойлау барысында балалар есептерді дұрыс шығару арқылы дұрыс ойлауға, сыни көзбен қарауға бақылағыштыққа бейімделеді. Қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру балалардың зейінділігін, еңбек сүйгіштігін, ұқыптылығы мен табандылық қасиеттерін бойына сіңіруге ықпал жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей. – 1801. – 65 с.
- 2 Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды оқыту және тәрбиелеу барысында ескерілетін қағидалар. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті. – 40-42 б.
- 3 ҚР Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. – Алматы, 2008.
- 4 Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Т.6. Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. – М.: Изд-во АПН, 1959.
- 5 Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – С.9-10.
- 6 Макаренко А.С. Книга для родителей. – Pubmix.com, 2012. – С.161-284.

МРНТИ 14.29.01

УДК 376.2

Л.К. Макина¹, Ж.Қ. Қуатова²

¹психол.ғ.к., доцент

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Zhansaya_28@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту жолдары қарастырылған. Аталған тақырып бойынша балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту әдістемелері баяндалған.

Шығармашылық қабілеттер тұлғаның әрекетін әр түрлі сапалы етіп жасауды қамтамасыз ететін тұлғаның интегративті психикалық қасиеті. Бастауыш мектеп жасының басты серігі шығармашылық болып табылады. Ал бейнелеу әрекеті шығармашылық дағдылардың ішіндегі ең қызықтысы болып есептеледі. Шығармашылық қабілеттер ішінде бастауыш мектеп оқушысына жақыны бейнелеу өнері деп есептейді ғалымдар (А.Н. Лук, Е.П. Торренс және т.б.). Балалардың шығармашылығын зерттеуші С.А. Флерица: «Балалардың бейнелеу қабілетін біз олардың өздерінің бақылауы, алған әсерлерін көрсететін қоршаған ақиқатты саналы түрде суреттеу, жабыстыру мен құрастыру арқылы жеткізуі» дейді.

Бейнелеу әрекетін ұйымдастыруда қолданылатын әдістер, оның шығармашылық қабілеттерді дамытудағы маңызы және тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар үшін жан-жақты дамыту тиімділігі туралы баяндалған. Көрсетілген әдістемелер арқылы аталған балаларда шығармашылық қабілеттерді қалыптастыру мен дамытуға бағытталған.

Түйін сөздер: тірек-қимыл аппараты зақымдалған бала, шығармашылық қабілет, бейнелеу қабілеті, шығармашылық ойлау.

Макина Л.К.¹, Куатова Ж.К.²

¹канд.психол.наук, доцент

²Магистрант 2-курса по специальности 6М010500 – Дефектология
Zhansaya_28@mail.ru

ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

В статье рассмотрены пути для развития творческих способностей детей с повреждением опорно-двигательного аппарата. Был сделан общий обзор работ ученых, изученных на эту тему. Изучены по определению творческих способностей у детей с повреждением опорно-двигательного аппарата.

Творческие способности – это неотъемлемые черты личности которые делают деятельность качественной. Ученые выделяют творческую способность как особую из ряда способностей. Один из главных видов творческой деятельности начального школьника является изобразительная способность. Рисование – как самый занимательный из творческих навыков. Среди творческих способностей ученые считают, что изобразительное искусство самое близкое для ученика начальной школы (А.Н. Лук, Е.П. Торренс и другие). По мнению С.А. Флериной, изучающей творчество детей: «Изобретательность детей относится их наблюдению, полученные реакции от окружающей среды и выражающей с помощью творчества (лепки, рисования и т.д)».

Изложены методы, применяемые в организации изобразительной деятельности, его роли в развитии творческих способностей и эффективности всестороннего развития для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Указанные методики направлены на развитие творческих способностей у данных детей.

Ключевые слова: дети с повреждением опорно-двигательного аппарата, творческие способности, творческое мышление, изобразительная способность.

Makina L.K.¹, Kuatova Zh.K.²

¹k.ps.s., docent

²2nd year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology
zhansaya_28@mail.ru

WAYS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH HURT LOCOMOTIVE APPARATUS

Abstract

The article deals with the ways of development of creative abilities of children with hurt locomotive apparatus. Was studied to determine the creative abilities of children with hurt locomotive apparatus.

Creativity is an essential personality trait that makes an activity of high quality. Scientists distinguish creativity as a special of a number of abilities. One of the main types of creative activity of primary school students is the visual ability. Drawing – as the most entertaining of creative skills. Among the creative abilities of scientists believe that fine art is the closest to a primary school student (A.N. Luk, E.P. Torrens and others).

The methods used in the organization of visual activity, its role in the development of creative abilities and effectiveness of comprehensive development for children with hurt locomotive apparatus.

These methods are aimed at the formation and identification of creative abilities in these children.

Keywords: children with hurt locomotive apparatus, creative abilities, creative thinking, visual ability.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың шығармашылық қабілеттері жоғары сынып оқушыларынан қарағанда ерекшеленеді. Олар үшін шығармашылық өз тұлғасын жасау, эстетикалық түсініктер мен қабылдауды дамыту, сонымен қатар өзін-өзі айқындау, ерекшелеу мәні болып табылады. Балалардың шығармашылығын көрсетуде әртүрлі персонаждарды таңдауы, оларды бейнелеуі баланың тек шығармашылық қырларының дамуын емес, сонымен бірге психикалық дамуын да көрсетеді. А.Г. Гогоберидзе мен В.А. Деркунская шығармашылық қабілет балалар үшін өзін ашумен өзінде жаңаны ашу болып есептеледі дейді. Баланың шығармашылық қабілеттерін көрсетуі өзінің ішкі жан-дүниесін көрсетуі дейді. Осылайша бала өзін қоршаған ортаға ашады. Н.А. Ветлуга мен Т.Г. Казакова шығармашылық қабілеттері еркін әрі педагогпен, ата-ананың басшылығымен саналы түрде дамуы қажет деп есептейді.

Бастауыш мектепте шығармашылық қабілеттер баланың қызығушылығына сүйеніп еркін, мәжбүрлеусіз қалыптасуы керек. Сонымен қатар бала үшін шығармашылықпен, сюжетті-рөлдік ойындармен және т.б. зерттеушілік әрекетпен айналысу балаға белгілі бір мәселердің шешімін табуға мүмкіндік береді.

Шығармашылық қабілеттер ішінде бастауыш мектеп оқушысына жақыны бейнелеу өнері деп есептейді ғалымдар (А.Н. Лук, Е.П. Торренс және т.б.). А.Н. Лук, В.Т. Кудрявцев, В.Синельников сияқты ғалымдар бастауыш мектеп оқушысына тән басты шығармашылық қабілеттерді атап көрсетеді:

- бейнелеу өнері;
- шығармашылық қиял;
- жекеден бұрын тұтасты байқау қабілеті;
- бұрын меңгерген дағдыларын жаңа жағдайларға қолдана білу;
- ойлаудың шымырлығы;
- бұрыннан меңгерілген білім жүйесіне жаңадан қабылданған ілімдерді біріктіре білу;
- альтернативті таңдауды өзінше жасай алу;
- идеяларды түрлендіре білу.

Бейнелеу өнері – әр баланың шығармашылық белсенділігін көрсету үшін үлкен орын алатын балалардың сүйікті жұмыстарының бірі.

Балаларды бейнелеу техникасына үйрету олардың шығармашылық әрекеттерді орындауында ерекше стимул береді. Сурет салуда оның түрінен басқа көлемі, түсі, құрылымы анықталады. Осындай танымдық процесстер нәтижесінде заттың толық мағынасын игеріліп зат туралы толық түсінік пайда болады.

Бейнелеудің әртүрлілігіне байланысты сурет салу әдісі (тәсілі) бойынша:

- баланың елестетуіне қарай;
- сурет салу ниеті бойынша;
- есте сақталған материалдарға қарай;
- еркін тақырыпта;
- жеке қабілеті бойынша бөлінеді.

Елестетеуі бойынша бейнелеу негізінен қиялдың комбинаторлық қызметіне құрылады, оның процесінде тәжірибе, әсерлер қайта өңделеді және салыстырмалы жаңа сурет жасалады. Бұл жағдайда көбінесе балаға сурет салуда еркіндік беріледі.

Сурет салу ниеті бойынша бала нені көрсеткісі (ішкі жан дүниесін, эмоцияны, табиғатты) келетініне қарай бағытталады.

Есте сақталған материалдар бойынша бейнелеу балалар қабылдаған, есте сақтаған нақты пішінді ұсыну негізінде оны қалай дәл бейнелеуге тырысатынына көңіл бөлу.

Жеке қабілеті бойынша затты, құбылысты тікелей дәл сол уақытта қабылдау процесінде бейнені жасау болып табылады. Немесе ол еркін тақырыпта да болуы мүмкін.

Бастауыш мектеп жасындағы мүмкіндігі шектеулі балалардың жас ерекшелігін ескере отырып, оларға қажетті бейнелеу техникалары: қолмен бейнелеу (алақанмен, жұдырықпен, саусақтармен, қол сүйектерімен және т.б.). Сонымен бірге бейнелеуге қажетті құралдармен: боуялармен, қарындашпен,

құммен, тұзбен және т.б. Балалар үшін шығармашылықпен айналысатын әрбір сабақ уақыты олардың еркін, батыл сезінуін және қиялын дамытады.

Тірек-кимыл аппараты зақымдалған балалар үшін бейнелеу өнері арқылы танымдық үрдістерін, ұсақ моторикаларды және шығармашылық қиял, ойлау қабілеттерін дамыту маңызды болып табылады.

Осындай бейнелеу әдістерінің әртүрлілігіне қарай балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуда мынадай әдістемелік ұсынымдарды көрсетуге болады:

№1 Әдістеме. «Ең көңілді».

Мақсаты: балалардың шығармашылық қиялын дамыту, эмоционалды көңіл күйін жоғарылату.

Құрал-жабдықтар: парақ қағаздар, бояулар, түрлі-түсті қарындаштар.

Өткізілуі: Балаларға әлемде ең көңілді бейнені салу ұсынылады. Суретте тек заттарды ғана емес, түстердің және пішіндердің әр түрлі үйлесімдерін көрсетуге болады. Дайын суреттер ұжымдық шешім қабылданады: кімнің суреті ең көңілді болды.

№2 Ойын. «Сиқырлы шеңбер».

Мақсаты: геометриялық фигураларды пайдалану арқылы шығармашылық қабілеттерді дамыту.

Барысы: Балаларға 7 бөлікке бөлінген фигуралар беріледі. Оның екеуі сопақша, екеуі үшбұрыш ал қалғандары әртүрлі фигуралар болуы тиіс. Фигуралар көлемі әртүрлі болуы мүмкін. Сол фигураларды қосып, біріктіріп бейне шығаруы керек. Қорытынды негізі шығармашылық ерекшелігіне сүйенеді.

№3 Әдістеме. «Суретті аяқтау» (Е.П. Торренс бойынша).

Мақсаты: образды шығармашылықты дамыту. Шығармашылық ойлау параметрін зерттеуге бағытталған.

Құрал-жабдықтар: Балаларға 2 қатарлы бірдей контурмен бейнеленген парақ беріледі. 2 қатар 4 шеңберден болады және оған мүмкіндігінше көп бейнелерді салу ұсынылады.

Нәтижелерді бағалау: Әрбір жаңа идея 1 баллдан есептеледі (бас тарту – 0 балл).

№4 Диактикалық ойын. «Мен сурет салғым келеді».

Мақсаты: шығармашылық қиялды, ойлауды дамытуға, сергітуге бағытталған.

Құралдар: парақ қағаздар, қара қарындаш.

Барысы: Ойынға қатысушылардың әрқайсысы қандай сурет салғысы келетіндігі туралы айтады, ал педагог олардың мағынасын қосып, бір мағынаға біріктіруі керек. Мәселен, бірінші бала аквариум, екіншісі аюды ал үшіншісі ракетаны бейнелегісі келуі мүмкін. Бейнелеу кезінде балалар өз суреттеріне қосымша бөліктер қосып, толықтыруларына болады. Ал, педагог аквариумда тұратын аюды және онда ұша алатын ракетаны (маскадағы аю, су астында жүзуге арналған костюмдегі аю және т.б.) бейнелейміз деп айтуы мүмкін. Осындай тұжырымдарға орай балалар өз шығармашылықтарын қосып суреттеп беруі керек.

Қорытындылау ұжымдық шешіммен белгіленеді. Суреттер мейілінше бір мағынаны өрсетіп тұруы қажет.

№5 Әдістеме. «Суретті бейнеле».

Мақсаты: Қиял процесстерін және бейнелеу қабілеттерін дамытуға арналған.

Құрал-жабдықтар: бірнеше парақ, түрлі-түсті қарындаштар.

Өту барысы: Парақта берілген сөздің артына сол сөзге байланысты сурет салу қажет. «Осы сөзді қалай елестетесіңдер және оны қалай түсінесіңдер соны бейнелендер. Әр түстерді пайдалануға болады».

Стимулды материал (сөздер): бақыт, мұң, жақсылық, ауру, өтрлік айту, байлық, ажырасу, достық, қорқыныш, махаббат, сұлулық.

Әдістеме уақыты шектелмейді.

Барлық суреттер 5 түрге классификацияланады:

- Абстрактылы (А) – сызықтармен бейнеленбеген.
- Белгілі-символикалық (Б) – белгілер мен символдар.
- Нақты (Н) – нақты заттар.
- Сюжеттік (С) – суреттер белгілі бір сюжетке біріктіріледі.
- Метафоралық (М) – метафора түріндегі суреттер.

Балалық сал ауруына шалдыққан балалардың тағы да бір бейнелеудегі ерекшелігі сурет салуда бала бейнелерді өзара байланыстырмайды. Ол адам бейнесін салғанда айқын көрінеді (аяғы мен денесін бөлек салу, көзді, ауызды бет пішінінен шығарып жіберу). Қозғалыстық зақымдалу әсерінен

де адам денесінің кейбір мүшелері түсіп қалуы мүмкін (мойыны, кеуде), аяқ, қолды бейнелемей кетуі, мұрын мен ауызды келістірмей салуы.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың бейнелеуге деген дайындығының белгілеріне мыналар жатады:

- 1) бейнелеу өнеріне деген қызығушылықтың болуы;
- 2) суреттерді немесе иллюстрациялардағы бейнелерді тани білу;
- 3) негізгі түстерді атау мен ажырата білу;
- 4) сурет салатын беттің жазықтығына үйрену;
- 5) айтылған бағытқа қарай қарындашпен сызық сыза білу;
- 6) бояулармен жұмыс жүргізудің басты тәсілдерін білу;
- 7) суретке қарапайым форма беру, кеңістікті қалыптастыру, заттарға негізгі түс бере білу;
- 8) суретте бірнеше заттарда бейнелеп оларға тұтас мағына бере алу;
- 9) сұлбаларға, квадрат, дөңгелекке декоративті мәнер беру.

Сонымен қатар мұндай балалардың үйдегі тәрбие формасына, ата-ананың балаға деген жағымды көзқарасы мен жанұяда ыңғайлы атмосфера қалыптасу нәтижесінде жан-жақты дамыту тиімді жүретіндігі белгілі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Архипова Е.Ф. *Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом.* – М.: Просвещение, 1989. – 77 с.
- 2 Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк.* 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
- 3 Альтишуллер Г.С. *Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач.* 2-е изд., доп. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1991. – 225 с.
- 4 Мукажанова Э.Т. *Сал ауруы бар балалардың жалпы моторикасын жетілдірудегі емдік дене шынықтыруды қолданудың ерекшелігі. Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Вестник. Серия «Специальная педагогика».* – №2 (45), 2016.
- 5 Кондратьева Н.В. *Развитие творческих способностей младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. L-LI междунар. науч.-практ. конф. №3-4(50).* – Новосибирск: СибАК, 2015.

ФТАХР 14.29.21

МРНТИ 14.29.01

Г.С. Оразаева¹, М.Н. Айтимова²

¹п.ғ.к., доцент, Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының меңгерушісі,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

²5B010500 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, e-mail: mikonia_95@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН АРНАЙЫ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
МУЗЫКА ЖӘНЕ ЫРҒАҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУ**

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған балалардың музыкалық және ырғақ қабілеттерін дамыту бойынша сұрақтар қарастырылады. Педагогикада музыка мен ырғақ егіз ұғым және оған үлкен мән беріледі, өйткені музыка белгілі бір құралдармен эмоцияларды тікелей білдіру қабілетіне ие. Музыка мен ырғақ эмоционалдық жағдайға жағымды әсер етеді, баланың сұлулықты сезінуіне көмектеседі. Музыканың әсерінен баланың сыртқы әлеммен әртүрлі байланыстарға түсуі, олардың қабілеттерін толығырақ ашуы мүмкін.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, музыкалық тәрбие, музыка және ырғақ, эмоция, музыкалық сабақ.

Оразаева Г.С.¹, Айтимова М.Н.²

¹к.п.н., доцент, заведующая кафедрой специальной и социальной педагогики,
Казахский государственный женский педагогический университет

²магистрант 2 курса, специальность 5B010500 – Дефектология,
Казахский государственный женский педагогический университет,
e-mail: mikonina_95@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Аннотация

В этой статье рассматриваются вопросы формирования музыкальных и ритмических способностей детей с умственными недостатками. В педагогике большое значение уделяется музыке и ритмике, поскольку известно, что музыка обладает особыми выразительными средствами, возможностью непосредственно выражать эмоции, музыка и ритмика оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние, развивает у ребенка чувство прекрасного. Под влиянием музыки ребенок способен включаться в многообразные контакты с окружающим миром, полнее раскрывать свои способности.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, музыкальное воспитание, музыка, ритмика, развитие, эмоции, музыкальные занятия.

G.S. Orazoeva¹, M.N. Aitimova²

¹C.p.s., Associate Professor,
Kazakh State Women's Teacher Training University

²Master student, 5B010500 – Defectology, e-mail: mikonina_95@mail.ru
Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF MUSICAL-RHYTHMIC ABILITIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRIMARY SCHOOL AGE IN THE CORRECTIONAL-PEDAGOGICAL WORK

Abstract

This article deals with the formation of musical and rhythmic abilities of children with mental disabilities. In pedagogy great importance is given to music and rhythmic, since it is known that music has special expressive means, the ability to express emotions directly, music and rhythmic have a positive effect on the emotional state, develops a sense of beauty in the child. Under the influence of music, a child is able to join in a variety of contacts with the outside world, more fully reveal their abilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, musical education, music, rhythmic, development, emotions, musical studies.

Соңғы жылдары зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеу жүйесінде айтарлықтай өзгерістер болды. Арнайы білімнің негізгі теориялық ұстанымдары тұжырымдалған, психологиялық-педагогикалық жіктеулер кеңейтіліп, типологиялық ерекшеліктер анықталды, ерте дифференциалды диагностика және психологиялық-педагогикалық қолдау механизмдері анықталды, осы санаттағы балаларды тәрбиелеу және тәрбиелеу жүйесіне ықпалдастырылған тәсілдер әзірленді (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, И.А. Грошенко, Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, Р.И. Лалаева, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, В.М. Мозговой, М.Н. Перова, В.Г. Петрова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына және т.б.). Дегенмен, жеке оқу пәндері мен тәрбие жұмысының бағыттары бойынша оқыту әдістерінің мазмұнын жетілдіру өзекті болып қала беруде.

Өнер әрдайым қоғам мәдениетінің дамуында маңызды орынға ие болды, өйткені ол ұрпақаралық байланыстарды қалпына келтіруге ықпал ететін адамзаттың рухани тәжірибесін таратады. Баланың әлемдегі тұтас бейнесін қалыптастыруға, өмірлік жағдайлардың кең ауқымында шешімдер қабылдауға үйренуге, теріс эмоциялық құбылыстарды еңсеруге көмектесетін қабілеті бар. Даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытудағы музыка рөлі белгілі (А.А. Айдарбекова, Г.А. Волкова, В.З. Кантор, Е.А. Медведева, С.М. Миловская, А.З. Свердлов, Е.З. Яхнина және т.б.).

Зияты зақымдалған балаларға арналған музыкалық тәрбие – бұл музыкалық мәдениеттің қалыптасуы, музыкалық сана-сезімнің қасиеттерінің жиынтығы, іс-әрекеті, қарым-қатынасы, түзету және оқушылардың дамуындағы қайталама ауытқулардың алдын-алу.

Сонымен қатар, бүгінгі күні зияты зақымдалған балалардағы музыкалық мәдениетті қалыптастыру мәселесінің теориялық және практикалық даму деңгейі оның өзектілігі мен әлеуметтік маңызы дәрежесіне сәйкес келмейді. Оқыту, психокоррекция, моральдық-эстетикалық тәрбие мәселелерін шешу үшін музыканы пайдалану балалардың өздерінің музыкалық мәдениетін қалыптастыруды, олардың әлеуметтік-мәдени дамуының маңыздылығын ескерусіз жүзеге асырылады. Зияты зақымдалған оқушылардың музыкалық мәдениетінің негіздерін қалыптастырудың маңызды сипаттамалары заманауи ғылыми жетістіктер тұрғысынан анықталмаған және дәлелденбеген. Бұл құбылысты анықтайтын педагогикалық шарттар жеткіліксіз анықталған және іс жүзінде толық зерттелмеген.

Музыкалық тәрбие – бұл зияты зақымдалған балалармен түзеу-педагогикалық жұмыс жүйесінің бір бөлігі. Бұл жүйеге органикалық түрде, яғни эстетикалық бірлікте түзете-дамыту міндеттерін де шешеді.

Музыкалық сыныпта балалармен жұмыс істеудің негізгі әдістері мен тәсілдері:

- көрнекі-аудиторлық (мұғалімнің ән орындауы, музыкалық аспапты ойнау, жазба арқылы);
- көрнекі-қозғалтқыш (ойыншықтарды және әндердің мазмұнын ашатын жарқын суреттерді көрсету, музыканың табиғатын көрсету, би қозғалысын көрсететін ересектерге арналған іс-әрекеттер);
- ересектің баламен бірлескен әрекеттері;
- ересектердің іс-әрекеттеріне еліктеу;
- қимыл туралы нұсқаулар;
- ересек адамның ауызша нұсқауларында баланың өз әрекеттері.

Зияты зақымдалған білім алушылардың зейіні өте тұрақсыз. Сондықтан, музыкалық есту, ән айту реңінің жиілігі, олардың зейінін бір әннен екіншіге жиі аудару, олардың елестеулерін, дауыс аппараттарын және эмоциялық жай-күйінің белсенділігін арттырып отыру пайдаланылады. Ән айту дағдысын дамыту білім алушылардың ән айту аппараттарын техникалық жетілдіріп қана қоймай, алдымен алынған икем дағдыларды әнді көркем орындауына және білім алушыларға терең эстетикалық әсер ету мақсатын көздейді.

Зерттеудің негізгі сұрағын шешу үшін, яғни зияты зақымдалған төменгі сынып оқушыларының әуен және ырғақтық мүмкіндіктерін қалыптастыру үшін біз алдын ала олардың әуен-ырғақтық сезімдерін, қозғалыс сферасын және сөйлеу тілінің ритмикалық құрылымын меңгеру жұмыстарын жүргіздік.

Алдымызға қойған мақсат – зияты зақымдалған төменгі сынып оқушыларының әуен және ырғақтық мүмкіндіктерді меңгере алу қабілетін анықтау тұрды. Бір уақытта біз ритмикалық сабақтардың құралдарын қолдану түзеу-педагогикалық процестің тиімділігін қалай арттыратынын анықтауға тырыстық.

Тәжірибенің негізгі әдістері ретінде келесілер алынды: Н.И. Озерецкийдің балалар мен ересектердің моторикасы мен моторлық қабілеттерін жаппай бағалайтын метрлік шкала; М.В. Семеновскийдің балалардың жас ерекшелік моторикасын анықтауға арналған тапсырмалары.

Балалардың әуен және ырғақтық мүмкіндіктерін анықтау үшін дәстүрлі әдістер қолданылды. Олар зерттеудің міндеттеріне және зерттелушілердің психофизикалық ерекшеліктеріне қарай бейімделіп алынды.

Зерттеу сабақтары сабақтан тыс бос уақыттарда, күннің бірінші жартысында өткізілді. Қалған уақыттарда балаларды сабақта (музыкалық, дене шынықтыру, логопедиялық) және бос уақыттарында, режимдік уақыттарда, ойын кезінде, серуендеп жүргенде, жеке қалыптастырушы тәжірибе кезінде бақылау жүргізілді. Балалар ұсынылған тапсырмаларды 2-3 сабақ барысында орындай алды.

Зерттеудің құрылымын кесте жүзінде ұсынамыз (1 кесте).

Кесте-1.

Зерттеудің құрылымы мен бағыттары		
I блок Әуен және ырғақтық сезіну	II блок Қозғалыс сферасы	III блок Сөйлеу тілінің ырғақтық құрылымы
1. Әуенді естуін зерттеу	1. Жалпы моторикасын зерттеу	1. Сөздің буындық құрамын меңгеру
2. Ырғақты естуін зерттеу	2. Ұсақ моторикасын зерттеу	2. Сөздің ырғақтық суретін меңгеру
	3. Артикуляциялық және мимикалық моторикасын зерттеу	3. Тақпақтың ырғақтық құрылымын қабылдау және оны айта алуын зерттеу

I блок. Әуен және ырғақтық сезіну

Әуен және ырғақтық сезінуді зерттеу келесіден тұрды:

1. Әуендік есту.

2. Ырғақты сезіну.

Тапсырманың мазмұнын жасауда келесі жағдаяттар есепке алынды:

1) тапсырма ерекше әуендік болды;

2) балалардың әуендік тәрбиесінің деңгейіне және олардың жастарына сай болды;

3) тапсырма зерттелушінің мүмкіндіктерін кешенді түрде зерттей алуға мүмкіндік берді.

1. Әуендік естуін зерттеу.

1.1. Тембрлік естуін зерттеу:

1.1.1. Әртүрлі топқа жататын аспаптардың (соқпалы, үрмелі) дыбысын анықтау және салыстыру.

1.1.2. Бір топқа жататын аспаптарды ажырату. Ескерту: тапсырманы дұрыс, қатесіз орындады; аспаптардың тек қана контрастты дыбысталатындарын (әр топтан) анықтап салыстырды; тапсырманы орындамады.

1.2. Динамикалық естуін зерттеу:

1.2.1. Барабанда музыкалық фрагменттің динамикалық сипаттамаларын ойнаңыз (пианинодағы экспериментатор ойнайды). Белгіленеді: динамиканың полярлық градациясын дұрыс шығарады; кателермен жаңғыртылады; ойнатпайды.

2. Ырғақты сезіну.

2.1. Музыкалық емес ритмикалық міндеттерді шешу:

2.1.1. Төмендегілерге негізделген қарапайым ритмикалық құрылымдарды қабылдау және көбейту:

А – бірыңғай қайталау.

В – «жиынтық» ритмі.

С – «ұсақтау» ырғағы.

Белгіленеді: барлық қарапайым ырғақты құрылымдарды қабылдайды және шығарады; көрсетілген дыбыс жылдамдығын өзгертеді, соққылардың санын көбейтеді; тапсырманы шеше алмады.

2.1.2. Квадраттың қарапайым нұсқаларын (ұзындықты) және квадраттық емес (ұзақтықтардың бірыңғай) ырғақтарын қабылдау және көбейту.

Белгіленді: тапсырманы дұрыс орындау; қосымша шыңдар пайда болды, ұсынылған ырғақ ауыстырылды, бірақ ұсынылғанға ұқсас сипаттамалары болды; тапсырма аяқталмады.

2.2. Ритмнің жеке құрылымдық компоненттерін қабылдау және көбейтуге арналған тапсырмалар:

2.2.1. Төмендегі (уақытша) дыбыс жылдамдығын қабылдау және көбейту – экспериментердің біртұтас ритмических конструкцияларынан кейін жылдамдықпен (минутына 40 рет) орта жылдамдықпен (минутына 30 рет) және баяу қарқынмен (минутына 20 рет) ұрып-соғу арқылы ойнату.

Белгіленді: тапсырма дұрыс орындалды; алдын-ала белгіленген мөлшерден шатасты.

2.2.2. Енгізілген және нақтыланбаған дыбыстарды (метрлерді) қабылдау және көбейту үшін сағаттық есептегіштердің негізгі үлгілері ұсынылды (екі бөлік, төрт бөлік, үш бөлік). Қарқыны орташа жылдамдығымен (минутына шамамен 35 соққы); ырғақтық үлгі бірдей ұзақтықтан тұрды.

Белгіленді: міндеттерді дұрыс орындау; тек бір акцент ойнағанда қатысу; қосымша белгілерді пайдалану, метрикалық құрылымды өзгерту.

2.2.3. Дыбыстардың ұзақтығына байланысты өзара қарым-қатынасын қабылдау және көбейту үшін дыбыстың негізгі қарым-қатынасы ұзақтығы енгізілген үш ырғақтық үлгілерді ұсынды; сәйкестік үндері айтылмаған, келесі дыбыстардың қарқыны орташа жылдам болды.

Белгіленді: тапсырмалар дұрыс орындалды; кателермен аяқталды; сәйкес келмеді.

2.3. Музыкалық ритмдік міндеттерді шешу.

2.3.1. Уақытша ритмді меңгеру мүмкіндігін зерттеу. (Балаларға ресейлік халық әндерінің музыкалық фрагменттері мен 2/4 немесе 4/4 жазылған музыкалық фрагменттері тыңдалады, оның ішінде біртекті ритммен қарапайым ритмикалық құрылымдар мен барлар, баланың музыкалық фрагменттің ритмикалық құрылымын клоптардан өткізген).

Белгіленді: музыкалық тапсырмаларды лайықты түрде жаңғырту; қателіктер жіберді; тапсырманы орындамады.

Нәтижелер балл бойынша бағаланды: 0 балл – бала міндеттерді қайталаумен тіпті тапсырманы орындамайды; 1 балл – бала тапсырманы аяғына дейін емес, көмекпен орындайды; 2 балл – бала тапсырманы өз бетімен аяқтайды.

II блок. Қозғалыс сферасын зерттеу.

Қозғалыс сферасын зерттеу келесі тармақтардан тұрды:

1. Жалпы моторикасын зерттеу.

2. Ұсақ моторикасын зерттеу.

3. Артикуляциялық және мимикалық моторикасын зерттеу.

1. Жалпы моториксын зерттеу.

1.1. Қозғалыс статикалық үйлестіру.

1.1.1. Көзді жұмып тұру (15 сек.) – қолдар төменде, сол жақ аяқтың шетіні оң аяғыңыздың өкшесіне қосылады, аяқтар бір сызықта орналасқан.

Белгіленді: ұстап қалу; ұстап, бірақ қолмен теңдестіруге, екінші жағынан қатты жағуға, екінші аяғымен еденге тиюге; позаны ұстай алмай, көзін ашады, жылжытады, орындаудан бас тартады.

1.1.2. Көзді ашып тұру (10 сек.) – қолдар жанында, аяқтар қосулы.

Белгіленді: ұстап қалу; қолмен түзеу; орнынан қозғалып кету.

1.1.3. Көзді жұмып тұру (10 сек.) – қолдар жанында, аяқтар қосулы.

Белгіленді: ұстап қалу; қолмен теңестіріп жіберу, аяқты төмендету; тұрақтылық, орнынан түсу, көзді ашық қалдыру.

1.1.4. Ашық көзбен (10 секунд) бір (оң, сол жақ) аяқтың үстінде тұру – қолдар төмендетілген, екінші аяқ тізесі тік бұрыш жасап бүгіледі.

Ескертулер: ұстап қалу; қолмен теңестіру, аяқтың жылжымалы қабатын икемдеу; тұрақтылығын сақтай алмай, орыннан қозғалып кету.

1.1.5. Көзді жұмып тұрып бір аяқпен тұру (10 сек.) – қолдар төменде, екінші аяқ тізе буынында тік бұрыш жасап бүгіледі.

Белгіленді: ұстап қалу; қолмен түзеп жіберу; бір қалыпты ұстап тұра алмайды; орнынан қозғалып кету, көзін ашып қою.

1.2. Динамикалық қозғалтқышты үйлестіру:

1.2.1. Екі аяқпен секіру (5 сек.).

Белгіленді: еденнен бір мезгілде екі аяқпен секіру; бір мезгілде аяғыңызды еденнен көтермеу, қолдарыңыздың қолын соза алмайды; екі аяғымен бірге секіре алмайды.

1.2.2. Оң аяқпен, содан соң сол аяқпен алға қарай секіру (5 секунд) – қолды белге қоямыз.

Белгіленді: бір аяқпен еркін жетеді; қатты шайқалу және қолды сермеу; бір аяқпен секіру мүмкін емес.

1.3. Қозғалыстың ауысуы:

1.3.1. Қолды алға қарай созу.

1.3.2. Аяғын екі жаққа созу.

1.3.3. Басын төмендету.

1.3.4. Баста солға (оңға) бұрыңыз.

Қозғалыстардың дұрыс орындалуы; дәл нұсқаулық; тапсырмаларды орындай алмады.

1.4. Қозғалыстың оптикалық-кинестетикалық үйлестіруі (баланың көзі жабық болады, экспериментатор көрсеткен үлгі бойынша жасалады).

1.4.1. Оң қолын иығына;

1.4.2. Бастың артқы жағындағы сол қолды қою;

1.4.3. Оң қолын иығына, сол қолына – белдеуге;

1.4.4. Сол аяқты алға жылжытыңыз;

Белгіленді: аяқтың қозғалысы дұрыс орындалады; жаттығуды шала орындады; тапсырмаларды орындай алмады.

2. Ұсақ моториканы зерттеу.

2.1. Қозғалыстың статикалық үйлесімі:

2.1.1. Алақанды тегістеп, саусақтарды қосу.

2.1.2. Алақаннан «қайық» жасау.

2.1.3. Саусақтарды жан – жаққа ашу.

2.1.4. Екінші және бесінші, үшінші және төртінші саусақтарды бас бармаққа тигізу (әр қолмен жеке орындалады).

Белгіленді: нақты орындау; жеткілікті түрде орындай алмау; тапсырманы мүлдем орындай алмау.

2.2. Қозғалыстың динамикалық үйлесімі.

2.2.1. Қол алақандарын жұдырыққа екі қолды қатар ұстап отырып жұму.

2.2.2. екі қолдың саусақтарын бір уақытта жайып, қайта жинау.

2.2.3. Бас бармақпен қолдың қалған саусақтарына тию, тура және кері реттілікпен; әр қолға бөлек жасау.

2.2.4. Сіріңкелерді реттеу.

Белгіленді: нақты орындау; жеткіліксіз орындау; тапсырманы орындай алмау.

2.3. Қозғалысты ауыстыра алу (балаларға қарапайым қозғалыс серияларын орындау ұсынылды):

2.3.1. Жұдырық – алақан;

2.3.2. Жұдырық – сақина (сұқ саусақ пен бас бармақты қосу);

2.3.3. Жұдырық – алақан – сақина.

Белгіленді: нақты орындау; жеткіліксіз орындау; тапсырманы орындай алмау.

3. Артикуляциялық және мимикалық моторикасын зерттеу.

3.1. Мимикалық жаттығуларды орындау сапасы:

3.1.1. Екі көзді кезек кезек жұму;

3.1.2. Қабақты түю;

3.1.3. Қасты жоғары көтеру;

3.1.4. Маңдайды қыржымдау.

Белгіленді: нақты орындау; жеткіліксіз орындау; тапсырманы орындай алмау.

3.2. Артикуляция аппараттарының органдарының қозғалысы:

3.2.1. Ұртты үрлеу;

3.2.2. Еріндерден «түтікше» жасау;

3.2.3. Оларды «күлімсіреп» ұстап тұру;

3.2.4. Тілдерді «күрекше» қалпында ұстау;

3.2.5. Тілді «ине» күйінде ұстау.

Белгіленді: нақты орындау; жеткіліксіз орындау; тапсырманы орындай алмау.

Нәтижелер келесідей баллдармен бағаланды: 0 – қалыпты ұстап тұра алмау; күш, дәлдік, көлемнің айқын өзгеруі; сөйлеу қозғалысының ауысу қиындықтары; 1 – қозғалыс көлемінің, күші мен дәлдігінің шағын өзгерістері; 2 – қозғалыстардың дәл орындалуы.

III блок. Сөйлеу тілінің ырғақтық құрылымы.

1. Буындық құрамды меңгеру.

1.1. Дауысты және дауыссыз дыбыстардан тұратын буындар қатарын қайталау: па – ту – ко.

1.2. Әртүрлі дауыссыздан, бірақ бірдей дауыстыдан тұратын буындарды қайталау: па – та – ка – ма.

1.3. Әртүрлі дауыстыдан, бірақ бірдей дауыссыздан тұратын буындарды қайталау: па – по – пу.

1.4. Бірдей дауысты мен дауыссыздан тұратын, бірақ әртүрлі екпінмен айтылатын буындарды қайталау:

па - па - па па - па - па па - па - па

1.5. Бір және екі буыннан тұратын сөздерді қайталау: су, қар, тал, ба-ла, қа-ла

1.6. Күрделі құрылымды сөздерді қайталау:

Ақ-ба-қай, Тал-ды-қор-ған, тү-йе-құс, қо-рап-ша.

2. Тақпақтың ырғақтық құрылымдарын қабылдай алу және оны айта алу қабілетін тексеру.

2.1. Бала өзі білетін және өз бетінше айта алатын тақпақты оқыту.

2.2. Пелагог айтқан тақпақты қайталау. (Қайталау үшін екі құрылымды және үш құрылымды қатарлар алынды.)

Нәтижелер келесідей баллдармен бағаланды: 0 – күш, дәлдік, көлемнің айқын өзгеруі; сөйлеу қозғалысына ауысу қиындықтары; 1 – қозғалыс көлемінің, күші мен дәлдігінің шағын өзгерістері; 2 – қозғалыстардың дәл орындалуы.

Осылайша, музыкалық және ырғақтық даму баланың үйлесімді әлеуметтенуіне, өзара әрекеттесу жолдары мен белгілі бір әлеуметтік ортада қабылданған іс-әрекеттердің қалыптасуына ықпал етеді. Жоғарыда келтірілген тапсырмалар арқылы зияты зақымдалған төменгі сынып оқушыларының ырғақ пен музыканы жақсырақ сезінуіне ықпал ете аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Грошенко И.А. *Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под редакцией В.В. Воронковой. – М., 1994.*
- 2 Долгих Л.Ю. *Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллекта. – Иркутск, 2006.*
- 3 Евтушенко И.В. *Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот. – М., 2003.*
- 4 *Идеи эстетического воспитания. Антология. В 2 т. / Сост. В.П. Шестаков. – М., 1973.*
- 5 Миловская С.М. *О коррекционных возможностях эстетического воспитания учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 1980. – №4.*
- 6 Орехова Г.А. *Использование средств искусства для коррекции нарушений личностного развития детей с выраженными интеллектуальными нарушениями // Коррекционная педагогика. – 2004. – №2.*
- 7 *Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Т.Н. Головиной. – М., 1972.*

МРНТИ 14.29.01

УДК 376-056.36

З.Н. Бекбаева¹, Ж.С. Суюнбекова²

¹п.з.к., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

²Абай атындағы ҚазҰПУ Педагогика және психология институты
«Дефектология» мамандығының 1 курс магистранты, suyunbekova.zhansaya@mail.ru

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРІНЕ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ӘСЕРІ

Аңдатпа

Сөйлеу тілі адам өміріндегі маңызды орын алады. Сөйлеу тілі жалпы дамудың көрсеткіші. Сөйлеу тілі және басқа да танымдық процестер өзара байланыспен дамиды. Қазіргі таңда әр түрлі себептерге байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың саны артып отыр. Мүмкіндігі шектеулі балалардың бір тобы – зияты зақымдалған балалар. Зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілі өзіндік ерекшеліктерімен дамиды. Балалардың сөйлеу тілімен арнайы түзете-дамыту жұмыстарын жүргізу керек. Түзету жұмыстарының нәтижесі олардың қарым-қатынас, білім алу, әлеуметтену процестеріне септігін тигізеді.

Ұсынылған мақалада жалпы сөйлеу тілі дегеніміз не, оның атқаратын қызметі, сөйлеу тілінің адам өміріндегі маңызы, Зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері, сөйлеу тілінің басқа танымдық процестермен байланысы, танымдық процестер мен сөйлеу тілінің бір-біріне әсері, зияты зақымдалу кезіндегі сөйлеу тілінің сипаты туралы айтылған.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған, сөйлеу тілі, танымдық процестер, арнайы түзете-дамыту жұмыстары.

Бекбаева З.Н.¹, Суюнбекова Ж.С.²

¹к.п.н., старший преподаватель

²магистрант 1 курса, КазНПУ имени Абая, suyunbekova.zhansaya@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РЕЧИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Речь занимает важное место в жизни человека. Речь является показателем общего развития. Речь и другие познавательные процессы развиваются взаимосвязью. В настоящее время по различным причинам возрастает количество детей с ограниченными возможностями. Группа детей с ограниченными возможностями – дети с нарушениями интеллекта. Речь у детей с нарушениями интеллекта развивается своеобразными особенностями речи. Необходимо проводить специальную коррекционно-развивающую работу с речевым языком детей. Результаты коррекционных работ способствуют процессам их общения, образования, социализации. В данной статье раскрывается понятие общего речевого языка, его функции, значение речи в жизни человека, особенности речи учащихся с нарушениями интеллекта, связь речи с другими познавательными процессами, влияние познавательных процессов и речи на друг друга, характер речи при поражении интеллекта.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, речь, познавательные процессы, специальная коррекционно-развивающая работа.

Z.N. Bekbaeva¹, A.Zh. Kalmakhanbet²

¹p.s.c., senior lecturer, KazNPU named after Abay

²1st master student KazNPU named after Abay
suyunbekova.zhansaya@mail.ru

EFFECTIVENESS OF THE SPEECHING LANGUAGE PROCESSES FOR DISCUSSION OF OCCURRED STUDENTS

Abstract

Speech takes an important place in a person's life. Speech is an indicator of overall development. Speech and other cognitive processes develop by interconnection. Currently, for various reasons, the number of children with disabilities is increasing. A group of children with disabilities – children with intellectual disabilities. Speech in children with intellectual disabilities develops peculiar features of speech. It is necessary to carry out special correctional and developmental work with the speech language of children. The results of correctional works contribute to the processes of their communication, education, socialization. This article reveals the concept of common speech language, its functions, the meaning of speech in human life, especially the speech of students with intellectual disabilities, the relationship of speech with other cognitive processes, the influence of cognitive processes and speech on each other, the nature of speech in the defeat of intelligence.

Keywords: intellectual disabilities, speech, cognitive processes, special correctional and developmental work.

«Тіл арқылы ойымызды басқа біреуге жеткізуді сөйлеу деп атайды. Сөйлеу – пікір алысу процесінде жеке адамның белгілі бір тілді пайдалануы. Адамға тән сөйлеу әрекетінде екі сипат болып шарт. Бірі – сөйлеудің мазмұндылығы, екіншісі – оның мәнерлілігі».

«Тілдесу – іс-әрекет қажеттігінен туындаған адамдар арасындағы байланыстардың даму көзі. Тіл қатынасы негізінен әңгімелесушілердің өзара ақпарат алмасуынан қалыптасады. Бұл ақпарат алмасу тіл қатынасының коммуникативтік сипатын құрайды. Тілдесудің екінші тарапы – сөйлеушілердің өзара ықпалы, яғни сөйлесу барысында сөз алмасу ғана емес, бір-бірінің әрекетін, қылығын танып, оны өзгерске келтіруі, жауап беру. Сөйлеу – тіл көмегімен түзілген адам аралық қатынас құралы».

Адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас құралдарының ішіндегі өмірде кең қолданылатыны және аса маңыздысы – тіл. Тіл – ойдың айнасы. Оның көмегімен біз бір-бірімізбен тілдесіп, әлемді танимыз. Адам мен қоғам үшін сөйлеу қызметінің маңызы зор. Қоғам адамның өмір сүру ортасы. Қоғамда адамдар бір-бірімен қарым-қатынасқа түседі. Өйткені қарым-қатынас жоқ болса адам өмір сүре алмайды. Қарым-қатынастың арқасында адам тұлғасы қалыптасады, интеллект дамиды, адам тәрбиеленеді және білім алады. Басқа адамдармен қарым-қатынас ортақ жұмысты ұйымдастыруға, жоспарларды талқылауға және іске асыруға көмектеседі. Осылайша, қоғам өркениеттің жоғары деңгейіне жетеді. Сөйлеу адам қарым-қатынасының негізгі құралы болып табылады. Онсыз адам көп ақпаратты алуға және беруге мүмкіндігі жоқ. Тілсіз адамның өз ойлары мен сезімдерін басқаларға жеткізу мүмкіндігі болмайды. Қарым-қатынас құралы ретінде сөйлеудің арқасында адамның сана-сезімі жеке тәжірибесімен шектелмей, басқа адамдардың тәжірибесімен байытылады, сонымен қатар сезімдер органдары арқылы жүзеге асырылатын байқалмайтын, тікелей танудың басқа да процестерінің, мысалы қабылдау, назар салу, қиял, есте сақтау және ойлаудың дамуына әсер етеді. Сөйлеу арқылы бір адамның психологиясы мен тәжірибесі басқа адамдарға қолжетімді болады, оларды толықтырады, дамуына ықпал етеді.

Зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу тіл ерекшеліктерін талдай келе, В.Г. Петрова сөйлеу тілі кемістігіне әкеп соғатын көптеген факторларды, оның ішінде негізгісі – таным әрекетінің дамымауын атады. Бұл балалардың қоршаған орта туралы түсініктері шектелеген, вербальді қатынастардың әлсіздігі, қызығушылығы жетілмеген, оның салдарынан осы категориядағы балалардың сөйлеу тіл дамуы аномальді және баяу болады. Зиятының ауытқуы бар балалардың сөйлеу тілі бұзылыстары белгілері, механизмі бойынша әр түрлі болып келеді де тұрақтылығымен ерекшеленеді, түзетуі қиындатылған және талдауда дифференциалды көзқарасты талап етеді [1].

П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия және т.б. ғалымдардың зерттеулері бойынша кез келген жоғары психикалық қызметтің негізі жеке «орталықтар емес», орталық жүйке жүйесінің әр түрлі бөліктерінде орналасқан, бір бірімен біртұтас әрекетпен байланысты күрделі функционалды жүйелер болып табылады. Сөйлеу процесі адам баласына ғана тән, өте күрделі жоғарғы психикалық қабілет. Ол шартты рефлекс заңдарына бағынады. Сөз арқылы қатынасқа түсу процесінде (коммуникация) адамдар бір бірімен ой бөлісіп, бір біріне ықпал етеді. Сөздік қатынас тіл арқылы мүмкін болады. Тіл дегеніміз – қатынас құралының фонетикалық, лексикалық, грамматикалық жүйесі. Сөйлеуші өз ойын жеткізу үшін керек сөздерді іріктеп, оларды тілдің грамматикалық ережелерімен байланыстырып, сөйлеу аппаратының артикуляциясы арқылы айтады. Адамның сөзі түсінікті және анық болу үшін, сөйлеу мүшелерінің қимылы заңды және нақты болуы тиіс. Сонымен бірге бұл қимылдар әдеттенген болып, еріксіз іске асуы керек.

Сөйлеу тілі қарым-қатынас үстінде тілдің таңба жүйесін қолдануға негізделетін күрделі функционалды жүйе болып табылады.

И.П. Павловтың ілімі бойынша сөйлеу тілі мидың күрделі психофизиологиялық қызметі, екінші сигналды жүйесі, сигналдың сигналы деп саналады. Біздің сезімімізді, қабылдауымызды И.П. Павлов бірінші сигнал болмысы деп атады. Олар арнайы физиологиялық механизмдердің, талдаушылардың арқасында пайда болады. Адамның ең зор дәулеті – оның сигнализациясының ерекше, жоғары түрі – сөйлеуі. Ол екінші сигналды жүйесі деп аталады. И.П. Павловтың ілімі бойынша бірінші және екінші сигналды жүйелер өзара тығыз байланыста. Екінші сигналды жүйе бірінші сигналды жүйенің негізінде қалыптасады. Бірақ кейін екінші сигналды жүйе бірінші сигналды жүйеге реттеуші ретінде әсер ететін болады. Бірінші сигналды жүйенің бұзылуы екінші сигналды жүйенің бұзылуына апарып соғуы мүмкін. Мәселен, сөйлеу тілінің бұзылу себебі кейде есту, көру анализаторларының механизмінің бұзылуынан болуы мүмкін. Сөз ерекше қасиеті бар сигнал болып табылады. Осы екі жүйенің өзара күрделі және тығыз байланысын ескеруі сөйлеу тіл бұзылыстарын және сөзсіз функцияларын түзетуіне бағытталған логопедиялық жұмысты дұрыс ұйымдастыруға көмектеседі.

Сөйлеу күрделі функционалды жүйе болып табылады. Сөйлеудің күрделі жүйесі ұзақ әлеуметтік-тарихи дамудың нәтижесі болып келеді және бала оны қысқа мерзімде меңгереді [4].

Зиятында ауытқуы бар балалардың сөйлеу тілі бұзылыстары жүйелік сипатқа ие. Балалардың сөйлеу тілі әрекетінің барлық операциялары әр түрлі деңгейде қалыптаспаған болып келеді: мотивациясының әлсіздігі, сөз арқылы қатынас жасау қажеттілігі төмен, сөйлеу бағдарламасын іске асыру бұзылыстары байқалады.

С.Я. Рубинштейннің пікірі бойынша зиятының бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарының негізгі себептері – бас ми қабығының тұйықтауыш функциясының әлсіздігі, барлық анализаторлардағы жаңа дифференциальды байланыстардың баяу дамуы.

Көптеген сөйлеу тілі бұзылыстары орталық жүйке жүйесінің бұзылыстарымен байланысты. Оларды анықтау тек логопедтің невропатолог дәрігермен немесе психоневрологпен өзара тығыз байланыста болғанда ғана бұзылысты диагностикалауға мүмкін болады. Сөйлеу тіл бұзылыстары бар адамдарда психикалық әрекетінің әр түрлі бұзылыстары байқалуы мүмкін (психикалық дамуының тежелуі, мінез-құлық және эмоционалдық бұзылыстары, зейін, ес, т.б. бұзылыстары).

Интеллектуалды аясы, сенсорлы, моторлы бұзылыстары бар ақауларда жүргізуші симптоматикасы негізгі ақаудың құрылымы болып табылатындықтан, сөйлеу түрінің түрлі кемістіктері болады. Статистика бойынша зияты зақымдалған оқушыларының 80%-ында сөйлеу тілінің әр түрлі ауытқулары байқалады. Сөйлеу тілі бұзылыстары өзінің арнайы сипатымен (белгілері) ерекшеленеді, педагогикалық түзетуге резистентті (түзетуге қиын) болып келеді.

Баланың интеллектуалды кемістіктерінде сөйлеу тілінің ерекше дамуы, сөйлеу функциясының қалыптасуының кешігуі, барлық тілдік деңгейлерде «лексика, грамматика, фонетика» әсер еткен кемістіктер байқалады. Барлық осы кемістіктер зияты зақымдалған балалардың коммуникативті мүмкіндіктерінің төмендеуіне әкеліп соғады [4].

Сөйлеу тілінің бұзылуы баланың бүкіл психикалық дамуына жағымсыз әсер етеді. Күрделі тіл кемістіктері баланың ойлау қабілетінің дамуына, таным әрекетінің жоғарғы деңгейлерінің қалыптасуына теріс әсерін тигізеді.

Сөйлеу тілі бұзылуының көптеген түрлері орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануымен байланысты. Тіл кемістігінің пайда болуы баланың психикалық іс-әрекетінің түрлі бұзылысына алып келуі мүмкін, мысалы: психикалық дамуының тежелуіне, мінез-құлық және эмоцияларының жағымсыз өзгерістеріне, зейіннің, ес процестерінің, ойлау қабілетінің бұзылуына және т.б.

Сөйлеу тілі адамның туа біткен қабілеті емес, ол онтогенез барысында адамның дене және ойлау қабілеттерімен қатар дамиды, адамның жалпы дамуының көрсеткіші болады.

Әдебиеттерде сөйлеу тілінің қалыпты дамуының кезеңдерін ғылыми түрде көп қарастырған ғалымдар: А.Н. Гвоздев, Г.Л. Розенгард-Пупко, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюков және т.б. [1].

Зияты зақымдалған балалардың психикасының дамуында есту арқылы қабылдау қабілеттері де өзіндік манызға ие. Есту арқылы қабылдаулар сөйлеудің дамуымен тікелей, әрі тығыз байланысты. Егер есту анализаторларының аймағындағы дифференциалдаушы шартты байланыстар өте баяу қалыптасса, сөйлеудің қалыптасуы тежеледі. Бұл өз кезегінде ой-өріс дамуын тежейді. Жүйке жүйесінде кемістігі бар барлық балалардың дерлік сөйлеудегі дыбыстарды ажырату қабілеттері өте кеш, әрі қиындықпен қалыптасады деп есептеуге болады. Есту арқылы қабылдау тек сөйлеудің ғана дамуына ғана емес, сонымен бірге, сан алуан дыбыстардан тұратын айнала қоршаған ортаны сол күйінде дұрыс қабылдауға да тікелей әсер етеді. Егер осы түрлі дыбыстардан құралған өмірді баланың дұрыс қабылдауға мүмкіндігі болмаса, оның айналаны бағдарлай алмауына таңдануға болмайды.

Сөйлеудің жетілмеуі мен ойлаудың нақтылығы өзара байланысты және өзара бағынышты. Сөйлеудің жетілмеуі баланың ой-өріс дамуын шектейді, ал талдау, топтай білу қабілетінің қиындығы сөздердің мағынасын дұрыс ұғынуға, сөйлеуді толық қабылдауға кедергі жасайды.

Кейбір жағдайларда балалардың сөйлеуі алдамшы, сырттай қарағанда өте жақсы жетілген сияқты болып көрінеді. Баланың ой-өрісі өз жасынан ерте жетілген тәрізді, сөздік қордың молдығы таң қалдырады. Күрделі сөйлемдер мен терминдерді жиі қолданады. Бірақ балалар бұлай сөйлегенімен олар өз сөздерінің мағыналарына терең бойламайды, естіген немесе оқыған сөздерін орынды-орынсыз, қажетті-қажетсіз тым жиі қолдана береді. Мұндай сөйлеудің дамуы ойды жеткізудің, қарым-қатынастың құралына айнала алмайды.

Сөйлеу-есту анализаторларының саласындағы дамып келе жатқан дифференциалды шартты байланыстардың себебінен бала сөйлеу тілі дыбыстарын көп уақытқа дейін ажырата алмайды, естіген сөйлеу тілін дәл қолдануы әлсіз. Аналитикалық-синтетикалық әрекеттің төмендігі фонематикалық қабылдаудың бұзылысында байқалады. Зиятының бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілінің дыбыс айту ақаулықтары жиі таралған. Сөйлеу тілінің фонетикалық жағының бұзылыстарының негізінде төмендегідей себептер жатыр: танымдық әрекетінің жетілмеуі, сөйлеу-есту дифференциясының қалыптаспауы, жалпы және сөйлеу тіл моторикасының әлсіздігі.

Көмекші мектептің бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айту бұзылыстарының ауыр түрлерінің жиі кездесетін себептерінің бірі – артикуляциялық моториканың бұзылуы (Н.А. Шарапановская, 1986). Артикуляциялық моторикамен қол саусақтарының ұсақ дифференциалді моторикасының бұзылыстары арасында коррекциялық байланыс белгіленген [1].

Интеллектісі бұзылған балалардың сөз қоры сапалық жағынан да сандық жағынан да жетілмеген – сөз қорының аздығы, сөздерді нақты қолданбай, белсенді сөз қорынан гөрі енжар сөз қоры көп, сөздікті нақтылауындағы қиындықтар, сөз мағынасы құрылымының қалыптаспауы байқалады. Сөйлеу тілінің лексикалық жағының жетілмеу себептері интеллектуалды дамудың төмен деңгейімен, қоршаған өмір туралы түсініктерімен білімдерінің шектелгендігімен, қызығушылықтарының аздығымен, сөз арқылы және әлеуметтік қатынастарға түсу қажеттілігінің төмендігі, вербальді есте сақтауының әлсіздігімен байланысты болып келеді.

Интеллектісі бұзылған балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымы кешігіп, ерекше өзінің жетілмеуімен ерекшеленеді де, аграмматизмдер, грамматикалық жалпылауды қажет ететін тапсырмаларды орындағандағы қиындықтарымен сипатталады. Сөзжасам және сөзөзгертудің морфологиялық формаларымен қатар сөйлемдердің синтаксистік құрылымдары жеткіліксіз қалыптасқан.

Сөйлем құраған кезде конструктивті сипаттағы және стилистикалық қателер көп кездеседі. Сөйлемдерде сөздерді тастап кету, сөйлемнің тұрлаулы және тұрлаусыз мүшесін тастап кету орын алады. Өзіндік сөйлеуінде фрагментерлы сөйлемдерде бастауыш пен баяндауышты, кейде екеуін де тастап кету байқалады. Тұрақты және таралған қателер: сөйлемдегі сөздердің байланысы жоқ, септік формаларды шатастырады. Күрделі сөйлемдер құрастырғанда жай және күрделі сөйлем арасындағы аралық нұсқа байқалады. Күрделі сөйлемдерді бөлшектеу жиі кездеседі. Үстеулерді қолдану біліктері жетілмеген. Интеллектісі зақымдалған балаларда морфологиялық жалпыламалар кедей және анықсыз, сөздің морфологиялық құрамы туралы, сөйлемдегі сөздің синтаксистік байланысы туралы морфологиялық жалпылауы анықсыз, грамматикалық мәндер жүйесі жеткіліксіз қалыптасқан. Сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық құрылымының жетілмеуі байланыстырып сөйлеуінде белгісін қалдырады.

Байланыстырып сөйлеуі өте баяу дамиды. Ұзақ уақытқа дейін ситуативті және сұрақ-жауап кезеңінде ғана болады. Өз бетімен баяндауға көшу қиын әрі көп жағдайларда жоғары сыныптарға дейін созылуы мүмкін. Балалар үнемі айтқандарын қошеметтеп отырғанды, сұрақ, айту сияқты көмектерді қажет етеді. Ерекше қиындығы – сөйлеу тілінің контекстті түрі. Интеллектісі бұзылған балаларға ең жеңілі – ситуативті сөйлеу тілі, яғни көрнекілікке, нақты жағдайға (ситуацияға) сүйеніп сөйлеуі. Балалардың байланыстырып сөйлеуі фрагментарлы, ондағы логикалық кезектілік, жеке бөлшектер арасындағы байланыс бұзылған. Балалар сюжеттің негізгі мәнін білдіретін қажетті бөлшектерін жиі тастап кетеді, олар көбінесе мәтінде жоқ және кез келген ассоциациялар негізінде бөлшектерді, жағдайларды қосып сипаттайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 *Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия. Оқулық: Жоғарғы педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ.Қ. Өмірбекованың редакциясымен). – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011. – 495 б.*

2 *Дербисалова Г.С. Логопедия бойынша арнаулы курс: оқу құралы. – Қарағанды, 2014. – 220 б.*

3 *Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология негіздері: Оқу-әдістемелік құралы. – Қарағанды: ЖК «АҚНҰР баспасы», 2014. – 264 б.*

4 *Ибатова Г.Б., Коржова Г.М. Дамуында түрлі ауытқуы бар балалардың сөйлеу тілі дамуының ерекшеліктері: оқу құралы. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 2010.*