

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» 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 376.072
МРНТИ 14.29.01

А.Н. Аутаева¹, А.Б. Әбдікерім²

¹пс.ғ.к.қауым.профессор

²6M010500 Дефектология мамандығының 2курс магистранты

azhar131157@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ ОҚЫТУДАҒЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕР

Аңдатпа

Қазақстан Республикасының президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Үш тұғырлы тіл» саясаты 2006 жылдан өз бастауын алды. Негізгі мақсаты – еліміздің экономикасын дамытып, алдыңғы лектегі елдер қатарына ену. Өскелең ұрпақтың үш тілді еркін меңгеруі сауатты да, бәсекеге қабілетті ел тіректерінің өсіп, қалыптасуына үлкен ықпалын тигізеді. Бұл талаптар көру қабілеті зақымдалған балаларға да қатысты. Қазіргі таңда елімізде ерекше қажеттілікті талап ететін буындарымыздың білім алу мүмкіндігіне шектеу қойылмай, керісінше жағдайлар жасалынып жатыр. Әсіресе оқу үдерісінде білім берудің жаңа әдістері мен технологиялары енгізілуде. Осыған негізделе берілген мақалада көру қабілеті зақымдалған балалардың психофизиологиялық жағдайын ескере отырып, ағылшын тілін оқытудың ерекшеліктері қарастырылады.

Түйін сөздер: тифлопедагогика, психофизиология, көру қабілеті зақымдалған, Брайль шрифті, зағип.

Аутаева А.Н.¹, Әбдікерім А.Б.²

¹к.п.н. доцент

² 6M010500 Магистрант 2 курса специальности «Дефектология»

azhar131157@gmail.com

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Впервые идея о введении трехязычия была озвучена Президентом Республики Казахстан Н.А.Назарбаевым в 2006 году. Основная цель – развитие экономики страны и войти в число наиболее развитых стран мира. Свободное владение тремя языками подрастающего поколения даст им возможность стать грамотными и конкурентоспособными гражданами страны. Эти требования также относятся к детям с нарушениями зрения. В настоящее время в нашей стране для обучающихся со специальными нуждами создаются необходимые условия для получения полноценного образования. В особенности внедряются в процесс обучения новые методы и технологии. Обосновываясь на это, в данной статье рассматриваются особенности обучения английскому языку детей с нарушениями зрения с учетом их психофизиологических возможностей, а также значение игровых технологий в процессе обучения.

Ключевые слова: тифлопедагогика, психофизиология, дети с нарушениями зрения, шрифт Брайля, незрячий.

FEATURES OF TRAINING OF YOUNGER STUDENTS WITH DISABILITIES ENGLISH LANGUAGE

Abstract

For the first time the idea of introducing trilingualism was voiced by the President of the Republic of Kazakhstan N. A. Nazarbayev in 2006. The main goal is to develop the country's economy and become one of the most developed countries in the world. Fluency in the three languages of the younger generation will give them the opportunity to become competent and competitive citizens of the country. These requirements also apply to children with visual impairment. At present, in our country, for students with special needs, the necessary conditions are created for obtaining a full-fledged education. In particular, new methods and technologies are being introduced into the learning process. Based on this, this article discusses teaching English to children with visual impairments, taking into account their psycho-physiological features.

Key words: Visual impairment, system of Braille, psychophysiology, blind.

Қазіргі таңда елімізде білім беру үрдісінде орта білім беру мазмұнына жаңартулар енгізіліп жатыр. Осыған орай жалпы және арнайы мектептердегі оқыту формасы, әдістері мен технологиялары және сабақ құрылымы өзгерісін табууда. Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған № 4 арнайы мектеп интернатында жүргізілген ғылыми – зерттеу жұмысымыздың нәтижесіне сүйене, бастауыш сынып оқушыларын ағылшын тіліне оқытудың ерекшеліктерін анықтадық. Алдыменен көру қабілеті нашар және көру қабілетінен айырылған балалардың психофизиологиялық ерекшеліктеріне тоқтап өтейік. Көру қабілеті қалыпты балаларға қарағанда көру қабілетінде бұзылысы бар балалардың танымдық үрдісі мен тұлғалық дамуында келесідей ерекшеліктер болады:

- Ақпаратты қабылдау жылдамдығы, толықтығы, нақтылығы төмен;
- жалпы және танымдық белсенділіктің, ізденіс – бағдарлы іс – әрекеттің төмендігі;
- таным үрдісінің тежелуі;
- зейін аударудың жылдамдығының, көлемінің, тұрақтылығының төмендігі;
- сөйлеу тілінің дамуындағы жетілмсіздігі, ойлау үрдісінің тежелуі;

Берілген ерекшеліктерді ескере, түзетушілік жұмыс кез – келген сабақтың, сонымен қоса ағылшын тілі сабағының ажырамас бөлігі болып табылады. Мұндай жұмыстың негізгі бағыттары:

- Таным белсенділігінің дамыту, қызығушылық аясын кеңейту;
- сезім тәжірибесін жинақтау;
- көріп қабылдауын дамыту;
- ұсақ моториканы және сипап – сезу дағдыларын дамыту;
- заттық түсінік пен ұғымды қалыптастыру;
- қалдық көру қабілеті мен сақталған барлық анализаторларды қолдану арқылы әртүрлі іс – әрекетке қатыстыру;
- сөйлеу тілі мен ойлауын дамыту;
- микро кеңістіктік дағдыларын дамыту;
- коммуникативті дағдыларын дамыту;
- еріктік сапаларын тәрбиелеу [3, 28 б.].

Көру қабілетінен айырылған балалардың бастапқы жағдайы көру қабілеті қалыпты балалардың тұрақты жағдайынан түбегейлі айырмашылыққа ие. Заманауи ағылшын тіліндегі оқу құралдарының көбісі бастапқы белгілі бір білім қоры бар балаларға бағытталған (background information). Мәселен, көру қабілеті қалыпты 1-2 сынып оқушылары дүние жүзінде әртүрлі елдердің бар екендігін, олардың өздерінің халқы туралы, тілдері туралы біледі, тіптен бір – екеуін атап беруі мүмкін. Кейбір балалар өзге елдерде болып көруі мүмкін және ағылшын тілінің өзге ұлт адамдарының сөйлеу құралы ретінде қолданылатыны туралы да көзқарасқа ие болуы әбден мүмкін. Олар күнделікті өмірде айналадан ағылшын тілінде жазылған жазуларды көреді: жарнамалар, дүкендер, киімдегі жазбалар, мектеп құрал жабдықтарынан т.б.

Ал, көру қабілетінен айырылған 1-2 сынып оқушылары көп жағдайда заттарды нақты және анық емес елестетеді, өз тілінің және өзге тілдердің концепциясын түсінбейді, «қала», «ел», «материк» туралы және қолданып жүрген тілінен басқа тілдің бар екендігі туралы да білмеуі айқын. Сондай – ақ айналада ағылшын тілінде жазылған жазбалармен кездесу мүмкіндігі де төмен. Көру қабілеті зақымдалған балалардың қарым – қатынасқа түсу ортасының шектеулілігі мен өмірлік тәжірбиесінің төмендігі, визуалды ақпараттардың қол жетімсіздігі, таным белсенділіктерінің төмендігі мектепте ағылшын тілін оқытудың бастапқы кезеңдерінде білім қорының аздығына соқтырады және мотивация ретінде қолданыла алмайды. Көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқытуда оқу мазмұны өзгеріссіз қалады, алайда балаларды оқытуда ескерілетін өзіндік ерешеліктер болады. Біз, өзіміздің зерттеуімізде қарастырған ерекшеліктерге, сондай – ақ сабақты ұйымдастыру кезеңіне, жалпы грамматиканы, фонетиканы және лексиканы оқу барысына тоқтап өтеміз.

Тілдік іскерлік.

Тыңдалым (listening) – көру қабілетінен айырылғын балалар үшін ең негізгі іскерліктің бірі. Көру қабілетінен айырылған оқушылар үшін тыңдалым іскерлігінің дамуы олардың қарым – қатынасқа түсуінен бөлек, бағдарлануына да әсер етеді. Мәтінді есту барысында оның мазмұнына ғана назар аудармай (не туралы айтылып жатыр), сондай – ақ сөйлеушілердің сипаттамасына (кім сөйлеп жатыр), олардың өзара – байланысына назар аудару болып жатқан жағдаятты дұрыс бағалауға мүмкіндік береді. Осыған байланысты құнды деректерді фондық дыбысы бар аудиомәтіндер бере алады: қай жерде болып жатыр, қай уақытта, кейіпкерлердің көңіл-күйі, эмоциясы т.б. Оқушыларға арнайы осы дыбыстарды естірту қажет, себебі олар өздері дыбыстарды айыра біліп, қорытынды жасай алуға үйрену керек. Бұл іскерлік балалардың күнделікті өмірінде оларға қолжетімсіз визуалды ақпаратты және вербальді емес коммуникацияның құралдарын орнын толтыруда маңызды. Ол үшін аудиомәтінге қосымша сұрақтар дайындау қажет (Кім сөйлеп жатыр? Олар қай жерде? Неліктен біз мұндай дыбыстар естіп жатырмыз, не болып жатыр? Сіз қалай байқадыңыз?). Барлық тілдік іскерліктер бір – бірімен байланысты және кешенді түрде қалыптасу қажет. Бұл ағылшын тілінде алынатын білімнің саналы және берік болуын қамтамасыз етеді.

Айтылым (speaking) – көру қабілеті зақымдалған бала үшін тілді меңгерудің маңызды компоненті, бірақ оны игеру қиынға соғады. Біріншіден, көру қабілеті зақымдалған балалардың өз ата тілінде сөйлеудің өзінде әртүрлі бұзылыстар болады (сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, логоневроз, дислексия, дисграфия т.б.), әлбетте ол ағылшын тілін игеруде кері әсерін тигізеді. Екіншіден, әлеуметтік және өмірлік тәжірбиесінің кедейлігі ана тілінде сөздік қорының аздығы мен байланыс тілінің қалыптаспағандығына соқтырады. Үшіншіден, көру қабілеті зақымдалған оқушылардың анализ және синтез операциялары баяу болғандықтан, олар өздігінен оқу мәтінінен тілдік үлгілер мен құрылымдарды бөліп, қолдана алмайды. Мұндай құрылымдарды механикалық түрде жаттап алу керек (drilling). Орталық жүйке жүйесінің органикалық бұзылысы есте сақтау мен логикалық ойлауға кері әсерін тигізеді, сол себепті үздіксіз қайталауды талап етеді. Мысалы, диалогпен жұмыс істеу барысында алдыменен бірнеше рет хормен оқу қажет, сосын, оны минималды өзгеріспен қайталау керек, одан кейін жұппен жұмыс жасауға болады (frame sentence). Оқу диалогтарымен жұмыс жасау барысында вербальді емес коммуникацияның элементтеріне – мимика, жестке назар аудару керек. Олар көру қабілетінен айырылған балалар үшін қолжетімсіз, бірақ олардың қолдану мақсаты білу қажет. Берілген диалогта қандай вербальді емес сигналдарды қолдануға болады: қолмен амандасу, жымыю, басын изеу, иықты көтеру т.б.

Оқылым (reading). Көру қабілеті зақымдалған балалардың ағылшын тілінің алфавитін үйренуге көруі қалыпты оқушыларға қарағанда аз уақыт кетеді, себебі ол қазақ тіліндегі Брайльдік алфавитпен бірдей. Брайльдік оқудың ерекшелігі: баяу (2 – 2,5 есе қалыпты балалардың оқуына қарағанда) темп, сөзді бірден толықтай оқи алмау, қатарларды іздеп оқу ұзақ уақыт алады, «мәтіннен тауып, көшіріп жаз» сияқты тапсырмалардың қиындығы, кесте, сызбаларды қолданудың тиімсіздігі; ағылшын тіліндегі сөздіктерді қолданудың ыңғайсыздығы (Ағылшын – орыс тіліндегі сөздік жалғыз Л.Брайль атындағы кітапханада бар және 32 том) жазық басылымды кітаптарға қарағанда Брайльдік кітаптар өте үлкен балады. Олардың форматы 30 * 40 * 8 см.

Жазылым (writing) – бұл оқушылардан көп уақыт пен еңбекті талап ететін үрдіс. Брайль бойынша жазғанда қатені жөндеу мүмкін емес, оны тек басынан жазу керек. Сондай – ақ қатені табу үшін бірнеше әрекет жасау керек: прибордан қағазды алып, қатені тауып, қатенің қай қатар мен қай символдан кеткенін ұғып алып, приборға қағазды қайта орнатып, қатені жөндеу керек. Сол себепті өзара тексеру де қиын. Көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тіліндегі бұзылысының салдарынан орфография өз ана тілінде де дұрыс болмайды. Көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқытуда «fill in the

gaps» (бос орынды толтыр), «fill in the table» (кестені толтыр), «solve a crossword puzzle» (кроссвордты шеш), «describe the picture» (суретті сипатта) және т.б. стандартты тапсырмалар мүлдем қолданылмау қажет [2, 31 б.].

Лексика. Жаңа лексикалық мәліметтермен таныстыру барысында көрнекілікке сүйену керек: заттық, қозғалыстық, аудиолық, ольфакторлы т.б. Бұл көру қабілетінен айырылған балаларға тән вербализм сияқты құбылыстардың болмауына және сенсорлық тәжірбиесін кеңейтуге бағытталған. Тіптен өз ана тілінде көру қабілеті зақымдалған балалардың заттар туралы нақты елестетуі болмайды, бірақ оның сипаттамасын жаттанды дұрыс айтып тұруы мүмкін.

Мысалы 2 сынып оқушыларының “The Wheels on the Bus” әнін жаттағанда, олар автобустың «дворниктері» қайда орналасқанын және не екенін білмеді [4]. Алайда сөздің өзі балаларғы таныс. Оқушылар автобустың орындығы, дөңгелегі, ұстайтын жері туралы нақты білетін еді. Пәнаралық байланыс көру қабілеті зақымдалған балаларды толықтай ақпараттандыруда маңызы үлкен. Көру қабілеті зақымдалған балаларға жаңа лексиканы бекітуге көру қабілеті қалыпты балалармен салыстырғанда анағұрлым ұзақ уақыт керек.

Грамматика. Көру қабілеті зақымдалған балалардың грамматикасында кездесетін дағдарыстар көп жағдайда сөйлеу тілінің бұзылысымен байланысты болады. Грамматикамен жұмыс істеу барысында көру қабілеті зақымдалған баланың өз ана тілінде түсінуін тексеру керек. Ол үшін оқушыдан өз ана тілінде ережені қалай түсінгені туралы сұрау қажет. Егер оқушы мұғалімнің көмегімен немесе өзі ереженің мағынасын түсініп, тәжірбиеде қолдана алса одан ағылшын тіліндегі ережемен ұқсастығы мен айырмашылығы туралы айтуын талап еткен жөн. Грамматикалық кестелер және сызбалар көрмейтін оқушылар үшін мүлдем қолжетімсіз. Тіптен, брайль бойынша жазылған болса да, олар оқушыларға қиын мәліметтерді игеруде көмек болмай, керісінше қабылдауында қиындық туғызады. Кестемен және сызбамен жұмысты сөйлемге талдау жасаумен және үлгімен жұмыс жасаумен (frame sentences) фланелеграфада тактильді фигураларды қолдану арқылы сызба жасаумен алмастыруға болады.

Фонетика.Брайль жүйесі бойынша ағылшын тілінің транскрипциялық таңбалары бар, бірақ олар жазуға өте тиымсыз, және бір дыбыстың өзі 3 – 4 таңбадан тұрады. Сол себепті бастауыш сыныптарда көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тіліндегі дамымаушылықтар мен бұзылушылықтарды ескере дыбыстық транскрипция қолданылмайды. Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының 80 % сөйлеу тілінде әртүрлі фонетикалық дыбыс шығаруда бұзылушылықтар кездеседі. Дыбыстың айтылуымен жұмыс мұғалімнің тілімен түзетіліп отырады, сонымен қоса өлең жолдарының ұйқасы қолданылады. Кейбір дыбыстардың артикуляциясы ([ð], [θ], [æ]) мұғаліммен көрсетіледі. Сөздіктерді брайль бойынша жазылған сөздікпен тексеру мүмкін емес себебі оның көлемімен байланысты [6, 45 б.].

Мәтін. Көру қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтау қабілетінің ерекшелігіне қарай, олар берілген мәтінді бірнеше рет оқып немесе естіп (3-5) шығу қажет. Мәтінмен жұмыс жасар алдында міндетті түрде белсенді лексика мен оқу ережесін қолдану керек. Кейбір оқушыларға бетті табуға көмек ретінде міндетті түрде бетбелгі қолдаған абзал. Сюжетті мәтіндермен жұмыс барысында көру қабілеті зақымдалған балалар өмірлік тәжірбиесінің аздығының салдарынан кейбір тіптен житейлік жағдаяттарды білмейді. Бірінші оқылымнан кейін балалардан оқиға орнын, кейіпкерлердің іс-әрекетінің себебін, мотив, эмоцияларын, қиыншылық туғызатын кездерді сұрау қажет. Оқушылармен қатты қиындық туғызатын сәттерін драммалық ойнауға болады. Мысалы 1 – сынып оқушыларының кітабында Colours атты тақырыпта нарықтағы жағдай туралы суреттеледі. Бала кейіпкер сатушы алдындағы көкөністерді жерге түсіріп алады. Сатушы ренжиді, ал баланың достары «Oh, dear! Your face is red!»- дейді. Көрмейтін баланың нарықта болып көрмегені анық. Сондықтан дүкен мен нарықтың айырмашылығын білу қиынға соғады. Сол себепті оқушылар қойылған сұрақтарға орынсыз, мағынасыз жауап береді. «Кім ренжиді және неліктен?», «Мен білмеймін кімнің ренжігенін». «Неліктен бала қызарды?» «Себебі оған ыстық». Мәтінмен оқу барысында түзетушілік рөлін де атқарады. Мысалы: сөздердің мағынасын түсіндіру жүреді, өмірлік жағдаяттардың түсінігі, сол жағдаяттарда өзін қалай ұстау қажет [8, 33 б.].

Тестілеу. Тестік тапсырмаларды орындау үшін көру қабілеті зақымдалған балалардың уақытын 2 есе көбейту қажет. Себебі үлкен шрифт пен брайль бойынша жазылған тесттер ұзақ уақытты алады. Бейнелік, суреттік мәліметтерді қолдануға болмайды, оның орнына сөздік сипаттамаларды қолдану қажет. Кестелік, графикалық, сызбалық мәліметтерді қолданбаған жөн, себебі қабылдауға қиын. Тесті белгілеу көрмейтін балалармен екінші қағазға жазылады, себебі бос орынға қажетті әріпті қою қиын және көп уақыт алады. Аудио тест алдында оқушыларға таратылған мәліметпен, қағазбен танысуға алдын ала уақыт беріледі.

Балалар аудионы естіп, ары қарай қағаздарымен жұмыс жасайды. Егер тесте 10 сұрақ болса балаларға аудионы 3 рет тыңдату керек.

Дидактикалық мәліметтер. Көру қабілеті зақымдалған балалар дидактикалық материалдармен өзге анализаторлардың көмегіне жүгіне жұмыс жасайды. Мұндай компенсациялық анализаторларды: есту, тактильді, қалдық көру, ольфакторлы, дәм сезу деп қарастыруға болады. Ағылшын тілі сабағында және сабақтан тыс уақыттарда келесідей құралдар қолданылады:

- Шын объектілер немесе олардың шынайы натуралистік бейнелері: көкөніс, жеміс, күнделікті қолданылыстағы заттар, жануарлар

- Объектілердің моделі (үй, мектеп, трасса, ландшафт, ескерткіштер, транспорт)

- Рельефті және фактуралы иллюстрациялар

- Карта – мозаикалар

- Дыбыстар : жануарлардың дыбысы, транспорт, шумдар, ұлттық әуен, балалар әуені

- Иістер: эфирлі майлар, дәмдеуіштер [7, 62 б.].

Кейбір дидактар, мысалы В.А.Сластенин дидактикалық құралдарды 2 топқа бөліп қарастырады: жеке құралдар және мұғалімнің қолданатын құралдары. Көру қабілеті зақымдалған балалардың жеке қолданатын құралдарына: брайльдік прибор, грифель, дәптер, дидактикалық карточкалар, өзге де таратпа материалдар. Мұғалімнің қолданатын дидактикалық құралдары: тақта, проектор, оқу фильмдері т.б [4, 18 б.]. Тақтамен жұмыс жасағанда мұғалім тақтаға не жазып жатқаны туралы дауыстап айтып тұру керек.

Біз, өзіміздің ғылыми – зерттеуімізде көру қабілеті зақымдалған балаларға ағылшын тілінде білім беру барысында көптеген спецификаларға назар аудару керектігін, тілге үйрету барысында сабақ формасын, әдісін, технологиясын, құрылымын балаға сауатты қолдану керектігіне назар аудардық.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1 Кацап О.Ю. Особенности изучения английского алфавита слепыми школьниками./ О.Ю. Кацап // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития - 2010. - №3 - С. 68-71

2 Кацап О.Ю. Реализация страноведческого компонента в обучении незрячих младших школьников английскому языку./ О.Ю. Кацап // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития - 2011. - №2 - С. 28-31

3 Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. -- СПб. : Изд-во РГПУ, 1998.

4 Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002

5 Best A. Teaching Children with Visual Impairments. Open University Press, 2003.

6 Nikolic T. Teaching a Foreign Language in Schools for Blind and Visually Impaired Children // Journal of Visually Impairment and Blindness. 2014. February.

7 Покутнева С. А. Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов. К.: Институт дефектологии АПН Украины, 1996.

8 Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998

МРНТИ 14.29.01
УДК 376-056.26

Л.К. Макина¹, Т.К. Дариябаев²

¹психол.г.к.доцент

²6М010500-Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты

Dariyabaev@list.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ТИРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ФИЗИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДА ИППОТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада церебральды сал ауруы бар(БЦСА) балалардың физикалық қабілеттерін дамытуда иппотерияны қолданудың ерекшеліктері қарастырылған. Аталған тақырып бойынша балалардың физикалық қабілеттерін дамыту әдістемелері баяндалған.

Иппотерапия церебральды сал ауруы бар балаларды оналтуда ерекше орын алады. Бүгінгі күні бұл емделудің ең перспективалы әдісі болып табылады, оның нәтижесінде церебральды параличі бар балалар аяққа тұрып кетіп жатады.

Дененің қайталанатын тербеліс қозғалысы дененің жекелеген бөліктерін қысылу, созу, қысылу түрінде диагональды күйге түсіреді. Шабандоздың атпен орындалатын көп бағдарлы әрекеттері оған бұлшық етті реттеуге, қозғалысты жүзеге асыруға және қажетті моториканы меңгеруге көмектеседі. Денені түзетуге арналған жаттығуларды орындау физикалық дамуына сәйкес тепе-теңдікті сақтауға, қозғалтқыш қызметін түзетуге мүмкіндік береді.

Мақалада церебральды сал ауруымен ауыратын балалар мен жасөспірімдермен иппотерапияны өткізгенде, аурудың түрін ескеру қажет екендігі баяндалған.

Дененің қайталанатын тербеліс қозғалысы дененің жекелеген бөліктерін қысылу, созу, қысылу түрінде диагональды күйге түсіреді. Шабандоздың атпен орындалатын көп бағдарлы әрекеттері оған бұлшық етті реттеуге, қозғалысты жүзеге асыруға және қажетті моториканы меңгеруге көмектеседі. Денені түзетуге арналған жаттығуларды орындау физикалық дамуына сәйкес тепе-теңдікті сақтауға, қозғалтқыш қызметін түзетуге мүмкіндік береді.

Церебральді сал ауруының бұзылуын жоюдың жалпы қағидасы, алдымен, пассивтік, сосын әдеттегі қозғалыстарға қарама-қайшы пассивтік - белсенді оқушының дене мүшелерінің әрқайсысы бөлек қозғалысқа түсуі. Науқастың зардап шеккен және сау шеткі мүшелерінің шартсыз әрі біркелкі қозғалысының механизмін жою маңызды.

Түйін сөздер: иппотерапия, балалар церебральды сал ауруы (БЦСА), физикалық қабілет.

Макина Л.К.¹, Дариябаев Т.К.²

¹канд.психол.наук, доцент

² мамандығының Магистрант 2-го курса специальности 6М010500-Дефектология

Dariyabaev@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИППОТЕРАПИИ ПРИ РАЗВИТИИ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности иппотерпии в развитии физических способностей детей с церебральным параличом (ДЦП). Рассмотрены методы развития физических способностей детей.

Иппотерапия занимает особое место в реабилитации детей с церебральным параличом. Сегодня она считается наиболее перспективным методом лечения, в результате которого дети с церебральным параличом буквально встают на ноги.

Повторяющиеся колебательные движения тела носят диагональный характер, в виде чередующихся сжимания, растягивания, вращения отдельных частей тела. Разнонаправленные действия всадника,

выполняемые на лошади, помогают ему научиться регулировать мышечный тонус, осознать движение и приобрести необходимые двигательные навыки. Выполнение упражнений, направленных на выпрямление туловища, позволяет осуществить коррекцию двигательной активности, равновесия в соответствии с физиологическим развитием.

В статье изложены виды заболеваний, которые следует принимать при иппотерапии с детьми и подростками с церебральным параличом.

Одновременное сочетание повторяющихся разнонаправленных движений тела, многогранность воздействия, массаж внутренней поверхности ног, позитивный психотерапевтический эффект от общения больного ребенка с лошастью определяют уникальность иппотерапии.

Повторяющиеся колебательные движения тела носят диагональный характер, в виде чередующихся сжимания, растягивания, вращения отдельных частей тела. Разнонаправленные действия всадника, выполняемые на лошади, помогают ему научиться регулировать мышечный тонус, осознать движение и приобрести необходимые двигательные навыки. Выполнение упражнений, направленных на выпрямление туловища, позволяет осуществить коррекцию двигательной активности, равновесия в соответствии с физиологическим развитием.

Общий принцип устранения нарушений при ДЦП состоит в том, что в начале пассивно, а затем пассивно-активно отдельными частями тела пациента придаются положения, противоположные существующим установкам. Важно разрушить механизмы непроизвольного, одновременного движения в пораженной и здоровой конечностях, характерные для заболевания.

Ключевые слова: иппотерапия, детский церебральный паралич (ДЦП), физические способности.

Makina L.K.¹, Dariyabaev T.K.²

¹k. ps.s., docent

²2-nd year graduated student by speciality 6M010500 – Defectology

Dariyabaev@list.ru

FEATURES OF THE APPLICATION OF THE HIPPOThERAPY IN THE DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL ABILITIES OF CHILDREN WITH DISTURBANCES OF THE SUPPORT-MOTOR APPARATUS

Abstract

This article discusses the features of hippoterium in the development of physical abilities of children with cerebral palsy (CP). The methods of development of physical abilities of children are considered.

Hippotherapy holds a special place in the rehabilitation of children with cerebral palsy. Today, it is considered the most promising treatment method, as a result of which children with cerebral palsy literally stand up.

Repetitive oscillatory movements of the body are diagonal in the form of alternating compression, stretching, rotation of individual parts of the body. The rider's multidirectional actions performed on a horse help him learn how to regulate muscle tone, realize movement and acquire the necessary motor skills. Performing exercises aimed at straightening the body, allows for the correction of motor activity, balance in according to physiological development.

The article describes the types of diseases that should be taken when hippotherapy with children and adolescents with cerebral palsy. The simultaneous combination of repetitive multidirectional body movements, the multifaceted effects, the massage of the inner surface of the legs, the positive psychotherapeutic effect of communication between a sick child and a horse determine the uniqueness of hippotherapy.

Repetitive oscillatory movements of the body are diagonal in the form of alternating compression, stretching, rotation of individual parts of the body. The rider's multidirectional actions performed on a horse help him learn how to regulate muscle tone, realize movement and acquire the necessary motor skills. Performing exercises aimed at straightening the body, allows for the correction of motor activity, balance in accordance with the physiological development.

The general principle of the elimination of violations in cerebral palsy is that at the beginning, the positions opposite to the existing settings are given passively and then passively active separate parts of the patient's body. It is important to destroy the mechanisms of involuntary, simultaneous movement in the affected and healthy limbs characteristic of the disease.

Key words: hippotherapy, cerebral palsy (cerebral palsy), physical abilities.

Тірек-қимыл жүйесі (ТҚЖ) – кеңістікте қозғалу мүмкіндігі мен ағзаның ішкі мүшелерінің қорғанысын қамтамасыз ететін, оған тірек болатын, ағзаға пішін беретін, қаңқа түзуші құрылымдар кешені, адамның қозғалыс аппараты. Тірек-қимыл жүйесі 640 бұлшықеттен, 200-212 сүйектен (қаңқа), бірнеше жүздеген сіңірден тұратын өздігінен жұмыс атқаратын механизм. Тірек-қимыл жүйесінің өсуіне гипофиз гармоны соматотропин ықпал етеді.

Қимыл-қозғалыс белсенділігі-жоғары дамыған тірі материяның ерекшелігі ғана емес, тіршілікке қажетті жағдай. Адамның эволюциясындағы дамуы оның барлық мүшелері мен жүйелерінің қалыпты қызмет атқаруын тек белсенді қимыл-қозғалыс әрекеттері бар жағдайларда ғана мүмкін еткен.

Кеңістікте қозғалып жүру, денені тік қалыпта ұстау, теңдікті сақтау қабілеттері адамның сүйек-ет жүйесінің қасиеттері мен қызметіне байланысты. Сүйек-ет жүйесіне, яғни тірек-қимыл аппаратына адамның қаңқасы мен бұлшық еттері жатады.

Баланың қимыл-қозғалыстар табиғи мұқтажығы шектелген болса, оның іштен туа біткен мүмкіндіктері өз маңызынан айырылады. Әрекетсіздік денені де бұзады. Қимыл-қозғалыс белсенділігінің шектелуі организмнің қызметтік және құрылымдық өзгерістеріне әкеліп, өмірін қысқартады. Тұңғыш даму кезеңдерінде баланың қимыл – қозғалыс (локомоторлық) функциясы өте қарапайым формаларында іске асады.

Бір – екі жастағы бала жүрісін еске түсірейік. Оның қимыл белсенділігі, көптеген спорт түрлеріндегі немесе әртістік өнердегі қимыл – қозғалыстарға мүлде ұқсамайды.

Иппотерапия церебральды сал ауруы бар балаларды оңалтуда ерекше орын алады. Бүгінгі күні бұл емделудің ең перспективалы әдісі болып табылады, оның нәтижесінде церебральды параличті бар балалар аяққа тұрып кетіп жатады.

Церебральды сал ауруы - бұл жатырышілік даму кезеңінде, босану немесе сәбилік кезеңде пайда болатын және тірек-қимыл, сөйлеу, есту және психикалық бұзылулармен қатар жүретін органикалық ми зақымдануы.

Мүгедектерді церебральды сал ауруымен емдеу кешенді болуы керек, барлық оңалту құралдарын қолданумен қатар, тірек-қимыл, сөйлеу және ойлау қабілетін дамыту бойынша шараларды қамтуы керек [1].

Оңалтудың барлық дәстүрлі әдістері бұлшықет тонусын азайтады, пассивті қозғалыстардың көлемін арттырады, бірақ жаңа белсенді әрекеттерді меңгеруге көмектеспейді. Жылқы терапиясы оңалтудың аталмыш қасиеттеріне ие болып табылады [2,3,4].

Қимыл – қозғалыс функциясының дамуы біркелкі емес. Туғаннан соң бір жасқа дейін бала өте тез өседі. Тұңғыш балалық шақта тұлға бұлшық еттерінің массасы тез артады. Тек мектепке дейінгі жаста ғана (5-6 жаста) қолдарының ұсақ бұлшық еттері тез дамиды. Бұл жаста бала саусақтары дәл және нәзік қимыл – қозғалыстарға ие бола бастайды.

Тірек – қимыл аппаратының және орталық реттеуші механизмдерінің жетілуі жоғарылаған сайын жаңа қимыл – қозғалыстарды меңгеру қабілеті артады. Бастауыш сыныптағы балалар, шапшаң шешім қабылдап орындауды талап ететін, аяқ астынан пайда болатын қимыл – қозғалыс жағдаяттарына салыстырмалы тез бейімделеді. Қимыл – қозғалыс дағдыларын үйрену және оларды орнықтыру жеделдігі көптеген жағдайларда оқытушының шеберлігіне, қуаттау әдістерінің ебін табуына, баланың сабаққа деген ынта – жігерін арттыра білуге байланысты. Сондықтан физиологиялық әрі педагогикалық тұрғыдан алғанда да, түсінік беріп, жаттығулардың орындалуына баға беріп, баланың қимыл әрекеттеріне тұрақты бақылау жасап отырғанымыз дұрыс. Бұзылудың нақты себептері де анықталмай қалуы мүмкін. 1-3 жас аралығындағы балаларды түзетудің педагогикалық емдік жұмысының басты мақсаты: заттық манипуляциялық іс-әрекетті, сенсорлық тәрбиені, қоршаған ортаға қатысты сөйлеу тілін, заттық іс-әрекетті, өз-өзіне қызмет ету мен әлеуметтік қызмет көрсетуді дамыту. Жұмыстың басты бағыты: ұсақ және жалпы моториканы дамыту, коммуникативтік тәртіпті қалыптастырып, дамыту болып табылады.

Түзету жұмысы баланың ауыр түрі мен жас ерекшелігін ескеріп жүргізіледі. Заттық- тәжірибелік және ойын іс-әрекетінің негізінде үлкендердің көмегімен сенсорлық-моторлық тәртіппен дауыстық әрекет қалыптасады. Тежелу және жеңілдету әдістері қолданылады. Бұлшық ет тонусы жетекшілік ететін қажетсіз патологиялық қимыл тежеліп, бір мезгілде еркін сенсорлық-моторлық активтілік жеңілдетіледі [5, 10].

Басты, денені, аяқ-қолды қалыптастыруында артикуляциялық аппараттың жұмысын жеңілдетіп, көру-моторлық координаттарын жаттықтыру үшін түрлі қалыптастыру жұмыстары пайдаланылады.

Кондуктивтік тәрбиенің әдістерін қолдану және жалпы және ұсақ моторикасының тәрбиенің жүйелілігінің қалыптасуын жүзеге асырады.

Қимыл-қозғалыс қызметінің зақымдану дәрежесіне қарай, қимыл-қозғалыс дағдыларының қалыптасу деңгейіне қарай, бұл категориядағы балалар балалар үш топқа бөлініп қарастырылады:

Қимыл-қозғалыс қызметінде, ауыр бұзылуы бар балалар: олардың кейбіреулерінде тұзу тұру мен жүру, ұстау, өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптаспаған; енді біреулері ортопедиялық жабдықтардың көмегімен әзер қозғалады, өзіне-өзі қызмет ету дағдысы, жартылай қалыптасады;

Ортада дәрежедегі қимыл-қозғалыс бұзылуы бар балалар (сан жағынан ең көбі); балалардың басым көпшілігі өздігінен шағын аралықта жүре алады, ең қажетті, бірақ автоматтандырылмаған өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптасқан.

Жеңіл дәрежедегі қимыл-қозғалыс бұзылуы бар балалар: олар бөлмеде, көшеде өздігінен жүре алады, өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптасқан, бірақ патологиялық күйлер, жүрістің бұзылуы, зорлық қимылдар сияқты көріністер кездеседі;

Бұл балалардың көпшілігінде, тірек-қимыл аппаратының бұзылуымен бірге, екінші кемістер жиі кездеседі. Мұның клиникалық көрінісі – қозғалыс кемістігі (жетілмеу, зақымдану, дамуындағы тежелу т.б).

Қазіргі уақытта пациенттерді сауықтырудың әртүрлі тәсілдері бар. Емдік дене шынықтыру, курстар массаж, түрлі физиотерапиялық процедуралардан басқа, бассейндегі кешенді гимнастикалық жаттығуларды, емдеу ботулинум токсині бар дәрілік зат (Ботокс дайындау), кешенді лазерлік терапия, хирургиялық түзетулерді қолдану тиімді әрі көп қолданысқа ие.

Дегенмен, барлық осы әдістемелер бұлшықет тонусын азайтады, пассивті қозғалыстардың көлемін арттырады, бірақ жаңа белсенді моторикалық дағдыларды меңгеруге көмектеспейді. Мұндай қызметке иппотерапия ие болып табылады. Бұл көп қырлы, көп бағытты бір мезгілде қайталанатын комбинациялы дене қозғалысы, аяқтың ішкі бетіне еріксіз жасалатын жеңіл массажы, науқас баланың мен жылқы арасындағы қарым-қатынастан жағымды психотерапиялық әсер алуы иппотерапияның бірегейлігін анықтайды.

Тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларға арнайы жеке жұмыс жоспары құрылады, сол жоспар арқылы еңбек дағдылары мен таным қабілеттерін қалыптастыру мақсатында жеке түзете-дамыту жұмыстары үнемі үздіксіз жүргізіліп отырады. Балалардағы қимыл қозғалыс патологиясымен байланысты, өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын игеру мәселесі, айрықша маңызды болып саналады. Ал, бұл дағдылардың қалыптасу қиындығы, науқастың ерекшеліктерімен байланысты. Көптеген балаларда, апраксия байқалады, яғни мақсатты практикалық іс-әрекеттерді орындай алмау. Мұндай балалар, киіну, шешіну, түймелену, бәтеңкенің бауларын байлау сияқты дағдыларды қиындықпен үйренеді; текшелер мен таяқшалардан құрастыруға, ұзақ уақыт бойы үйрене алмайды т.б. Өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының орнығуына ғана кері әсер етіп қоймайды, сонымен бірге, іс-әрекеттің басқа түрлерінің дамуына кедергі жасайды.

Аттың үстінде отырған адам өз денесін үнемі тепе-теңдікте сақтауға тырысады. Бұл жауырынның, қарынның, кеуденің бұлшық еттерінің қызметін біресе босаңсытып, біресе қатайтып ширықтыруға мәжбүрлейді, соның нәтижесінде, омыртқаны демеитін әрі оған түсетін жүктемені азайтатын бұлшық ет «белбеуі» қалыптасады. Сол арқылы адамның жеке мүсіні де әдеміленеді. Әрі адамның жайшылықта әрекетке түсе қоймайтын бұлшық еттері де іс-қимылға көшеді. Иппотерапия дәрігерлерінің айтып түсіндіруінше, жылқы бұлшық еттерінің қозғалысы адам денесіне массаж жасауға тиімді көптеген элементтерден тұрады. Астындағы аты жайлап желігеннің өзінде 110 түрлі тербеліс тудырады да, желіп келе жатқан аттың бұлшық еттерінің қозғалысы үстіндегі адамның бойына беріледі. Сондай сәтте адам ат үстінен құлап қалмай, тепе-теңдікті сақтауға тырыспайды ма? Мінеки, бұл тірек-қимыл жүйесінің қызметі бұзылған адамның қимылсыз қалған бұлшық еттерін «тірілтіп», іске қосады, жүйке дертінің ауыр түрімен сырқаттанған адамды қоршаған ортамен үйлестіріп, табиғатпен қайта табыстырады, өмір сүруге деген ынта-ықыласын арттырады, жүрегінің қызметін жақсартып, жүйкесін тыныштандыра бастайды.[4,8,9]

Бірнеше рет қайталанатын дене қозғалыстары, көп қырлы әсерлері, аяқ бұлшықетінің ішкі бетіндегі массажы, науқас баланың және жылқы арасындағы қарым-қатынастың оң психотерапиялық әсері иппотерапияның бірегейлігін анықтайды.

Салт аттыға жылқы жүзден астам қозғалысты береді. Иппотерапияның ерекшелігі - бұл қозғалыстардың қарапайым тренажер кезіндегі монотондылықтан арыла отырып көп мөлшерде қайталау мүмкіндігі.

Дененің қайталанатын тербеліс қозғалысы дененің жекелеген бөліктерін қысылу, созу, қысылу түрінде диагональды күйге түсіреді. Шабандоздың атпен орындалатын көп бағдарлы әрекеттері оған бұлшық етті реттеуге, қозғалысты жүзеге асыруға және қажетті моториканы меңгеруге көмектеседі. Денені түзетуге арналған жаттығуларды орындау физикалық дамуына сәйкес тепе-теңдікті сақтауға, қозғалтқыш қызметін түзетуге мүмкіндік береді.

Церебральді сал ауруының бұзылуын жоюдың жалпы қағидасы, алдымен, пассивтік, сосын әдеттегі қозғалыстарға қарама-қайшы пассивтік - белсенді оқушының дене мүшелерінің әрқайсысы бөлек қозғалысқа түсуі. Науқастың зардап шеккен және сау шеткі мүшелерінің шартсыз әрі біркелкі қозғалысының механизмін жою маңызды.

Шабандоздың еркін орналасуына байланысты, аттың барлық қозғалысына дұрыс әрекет етуге мүмкіндік тууы, оған ат үстінде сенімді қонуға қол жеткізіледі. Жаттығу барысында церебральды сал ауруымен ауыратын балалар өздерін еркін ұстауға үйретіп, соның нәтижесінде бұлшық ет тонусы азайады. Оның сондай-ақ эмоциялық және физикалық жағдайын жақсартады. Көптеген балаларда жаяу жүру кезінде арқасын дұрыс ұстауы байқалады, дене бітімі жақсарып, жаяу жүруді жақсартуға ықпал ететін тараптарда аяқты жан-жаққа қозғалтуға мүмкіндіктерін кеңейеді.

Белсенді қозғалыстарды шектейтін немесе жасайтын қозғалыстардың бұзылуы, барлық дене жүйелерінің (жүрек-тамыр, тыныс алу, асқазан-ішек) дамуына теріс әсер етеді, баланың жалпы денсаулығына әсер ететін дененің суыққа және жұқпалы ауруларға төзімділігін төмендетеді және нейропсихологиялық қызметті реттейді. Бұдан басқа, баланы дамытудың ерте кезеңдерінде әр түрлі әдеттер моторлық және сөйлеу функцияларын автоматтандыру арқылы қалыптасады. Егер церебральды сал ауруымен ауыратын бала бастапқыда қате әрекеттер қалыптасып, содан кейін бекітілсе, оларды кейінірек жою өте қиынға соғады. Сондықтан қозғалысты дамыту осы балаларда дене тәрбиесінің негізі болып табылады [2].

Иппотерапияның мақсаты - пациенттің жылқыға міну арқылы өмірге деген динамикалық стереотипін қалыптастыру. Жылқының арқа бұлшық еттерінің қозғалысы шабандоздың аяқтарының спастикалық бұлшықеттерін қозғалысқа түсіріп, жылытып, аяқтар мен барлық денедегі қан ағымын көбейтіп, сайып келгенде миды қанмен қамтамасыз етуді жақсартады. Ауру бала үшін қалыпты қарқынмен жүріп жүрген адамның қозғалысына еліктеу өте маңызды. Дененің жинақталған тәжірибені еске түсіру үшін өзінің көмекші механизмдері бар және атқа мініп жүру оған көмектеседі. Төменгі шеткі мүшелер, ат үстіндегі жаттығулар кезінде, шабандоздың жамбас аймағы жүретін адамның күрделі үш өлшемді қозғалысына еліктейді. Шабандоз барлық бұлшықет топтары жұмыс істейді. Жүріп келе жатқан жылқы үстіндегі тепе-теңдікті сақтау қажеттілігі шабандоздың дененің, мойнының және аяқтың бұлшық еттерінің жұмысын синхронизациялауға мүмкіндік береді. Жұмысқа адамның белсенді емес, тіпті салданбаған бұлшықеттері кіреді.

Атқа мінген интеллектуалдық проблемалары бар балалардың көпшілігі атты бақылауға қабілетті дамып, жағдайды бағалауға мүмкіндік береді және оған әсер етеді, жылқыға деген сенім біртіндеп науқас адаммен өзара қарым-қатынас жасайтын әлемде адамдарға сенім артады [4].

Осылайша, иппотерапия арқылы оңалту процесінде физикалық, коммуникативтік және психологиялық дағдыларды игеру дәйекті үрдісі бар.

Балалар мен жасөспірімдердің церебральды сал ауруымен ауыратын иппотерапияны өткізгенде, аурудың түрін ескеру қажет, сондықтан спастикалық гемиплегия кезіндегі контрактурға көп көңіл бөлінуі керек. Бұл церебральды сал ауруының спастикалық гемиплегия түрі кезінде иппотерапиялық жаттығуларды ең кең ауқымда жүргізуге болады.

Спастикалық диплегиясы бар балалар үшін атқа міну ерекше маңызды.

Жаяу жүруді үйренудің негізгі кедергісі - төменгі шеткі мүшелердің жинаушы-бүгуші контрактурасы сияқты бұзылыстар.

Жылқыға міну бұлшық ет спазмаларын жоюға, жамбас бұлшықеттерінің тонусын тегістеуге көмектеседі, қабырғалар мен контрактуралардың орнынан тайып кетпеуін болдырмауға көмектеседі. Төменгі шеткі мүшелердің бүгуші бұлшық еттерін үйретуімен бірге, баланы жүруге дайындау кезінде жоғары нәтижеге қол жеткізуге болады.

Спастикалық диплегияның оқшауланған және күрделі гиперкинетикалық синдромы кезінде - ат үстіндегі келесі жаттығулар пайдаланылады:

- Жылқы үстіне ұзынынан және көлденеңнен жатқызу;
- Жоғарғы шеткі мүшелермен жоғары әрі жан-жаққа созылу; повороты в стороны;
- Айналымы қозғалыстар;
- Иықтарды кезекпен және бірге жоғары көтеру;
- Қолды желкеге және жамбасқа қойып еңкею және бұрылу;
- Алдыға артқа еңкеюлер: оң қолмен сол аяқтың тобығына дейін созып тигізу және керісінше;
- Тыныс алу жаттығулары;
- Паралимпиадалық жаттығуларды үйренуге бағытталған кіріспе жаттығулар; [5].

Қос гемиплегия жоғарғы және төменгі шеткі мүшелердің зақымдалуымен сипатталады. Қол қимылдарының ақауы анық көрінеді. Қос гемиплегия жағдайында түзету реакцияларының пайда болуына және қолдардың спастикалық құбылыстарының азаюына, баланың бас қозғалысын бақылауға қол жеткізу керек.

Гиперкинетикалық күй көптеген еріксіз қозғалыстармен сипатталады. Бұл кемшілік үшін жабық кинематикалық тізбекте орындалатын гиперкинезді басуға және азайтуға көмектесетін жаттығулар маңызды. Қажетті нәтиже үшін жаттығуды «қап» (жылқы бойымен жатып) жаттығуын қолданумен аяң жүрісте жаттығуға артықшылық беру керек.

Бастапқы кезеңде гемиперетикалық пациенттің терапиялық және сауықтыру шаралары қозғалыс кезінде сау және бұзылған шеткі мүше бұлшықеттерінің тиісті өзара әрекетін қалпына келтіруге бағытталуы керек.

Балаға орындалған қозғалыстарға өзін-өзі бақылауды үйрету, сау және бұзылған аяқ-қолдар қозғалысын симметриялы түрде орындауын үйрету маңызды. Сау және бұзылған шеткі мүшелерінің қозғалыс кезінде бір-біріне сәйкестендіре білуін үйрету.

Балаға жаттығулар жиынтығы кезінде барлық қозғалыстардың зақымдалған мүшеден бастауын үйрету керек. Бұл кез-келген қозғалысты жүзеге асыру кезінде сау мүшенің үстемдік стереотипін азайтуға көмектеседі.

Атоника-астатикалық күй қозғалыстардың тепе-теңдігі мен үйлесімділігі бұзылуы, тоникалық рефлекстерінің қызметінің сақталған жағдайдағы бұлшық ет тонусты төмендігімен сипатталады.

Бұл күй кезінде иппотерапия баланың денесіне өте жағымды әсер етеді. Оң нәтиженің пайда болуы үшін, әдетте, көп уақыт қажет.

Қозғалыс тепе-теңдігін және қозғалысты үйлестіруді үйрететін, арқадағы бұлшықетті күшейтетін жаттығуларға көңіл бөлінеді.

Жаттығулар кезінде қолданылатын дене жаттығуларының сипаты баланың нақты физикалық және психикалық жағдайына байланысты сипатталады. Жаттығулардың сәтті дамуы мен белсенді араласуды ынталандыру үшін атты басқаруға арналған жаттығуларды (нұсқаушының көмегімен) енгізу керек. Балаға «жыланды» аралық жолмен конустармен өткіге, заттар айналасына айналуға, ойыншықты шелекке лақтыруға немесе тағы басқа әрекеттерді орындау ұсынылады.

Церебральды сал ауруының атонико-астатикалық түрі кезінде жаттығу өткізу шартымен психологиялық адаптацияға бағытталған дайындық шараларына аса мән беру қажет. [5].

Алғашқы сабақта баланы ат үстіне отырғызбау абзалырақ. Ол жануармен танысу керек, атты сипап, нұсқаушының бақылауымен тамақтандыруға немесе жай ғана ірі, күшті жануарлардың маңайына бірте-бірте үйреніп, атқа жақындауға мүмкіндік беруі керек. Церебральды сал ауруының атонико-астатикалық түрі моторлық бұзылулардың ауырлығы мен сипаты жаттығулар жиынтығын және оларды жүзеге асыру жолдарын айтарлықтай шектейді. Тұрақты ат үстіндегі және әсіресе жүріп келе жатқан атқа арналған барлық жаттығулар тұрақты бақылаумен және тұрақты қауіпсіздік желісімен орындалады. [7]

Атқа мініп жүру арқылы емдеу (иппотерапия) балаға ешқандай қысым түсірмейді, оның сеансы өте жеңіл де қарапайым әрі табиғи. Барлық бала атқа отыруға қатты қызығатындықтан, денсаулығын қайта қалпына келтіруде иппотерапия олар үшін барлық емнен шипалы болып табылады. Сырқат балалар атпен тез тіл табысып, төрт түлік төресінің көңіл күйін де тәп-тәуір сезінеді. Атпен жақындасу арқылы мінез-қылығы ашылып, жан-дүниесі байи түседі. Ең қуанарлығы, соңғы жылдары балаларды иппотерапиямен емдеу тәжірибесі халыққа кеңінен насихатталып, Қазақстан Республикасы әлемде бірінші мемлекет болып иппотерапияны қаржыландырып, оған үлкен қолдау көрсетуде. [6]

Аталған жұмыстарға жүргізілген сараптамалардың нәтижесі бойынша, иппотерапияның церебральды сал ауруы бар балалардың физикалық тұрғыдан қимыл-қозғалысын жақсартудың ең негізгі әрі тиімді құралы болып табылатынына көз жеткіздік, сондай-ақ, баланың қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсу, көңіл-күйін көтеруге ерекше ықпал ететіні байқалған.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Баданян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. *Детские церебральные параличи.* - Киев, 2008. - 186 с.
2. Балакишин, О.В. *Лошадь для иппотерапии* / О.В. Балакишин // *Коневодство и конный спорт.* – 2000. – No 6. – С. 31.
3. Джосвик Ф., Марджори К. *Вопросы и ответы по ЛВЕ.* - М.: Изд-во Московский конно-спортивный клуб инвалидов, 2010. – 201 с.

4. Климова, Е.К. Влияние гипнотерапии на состояние некоторых функций организма детей, имеющих проблемы в развитии / Е.К. Климова, Я.В. Тарабан, Н.А. Лукьянов, А.В. Посохов // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №9. – С. 70-72.
5. Костин, И.А. Гипнотерапия детей с синдромом раннего детского аутизма/ И.А. Костин // Коневодство и конный спорт. – 2000. – № 6. – С. 29-
5. Баймұқанов М. Кемтар балаларға әлеуметтік қамқорлық қажет// Заң. - 2002. -№2. -Б.26-30
6. Антология социальной работы / Сост. М.В.Фирсов: В 5т М., 1995.
7. Биекенов К.Ү. Жаназарова З. Ж. Отбасыменәлеуметтікжұмыс.- Алматы: Қазақ университеті.- 2003.-133б
8. Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е. М. Дети с церебральными параличами: пути обучения и коррекции нарушенных функций. М., НИИОП, 1981.
9. Левченко И.Ю., Приходько О. Г., Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М. АСАДЕМА, 2001.
10. Босых В.Г., Павловская Н. Т. Нарушение функции верхних конечностей при спастической диплегии: обследование и коррекция // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1 (3). – с. 52-59.

МРНТИ 14.29.01
УДК 376.3

К.М. Туганбекова¹, Ю.А. Николаева², А.С. Кударина³

¹к.п.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им.Е.А.Букедова, г.Караганда, Казахстан
klaratuganbekova@mail.ru

²магистрант 2 курса, специальности «6М010500 – Дефектология», КарГУ им.Е.А.Букедова, г.Караганда, Казахстан
www.j_north@mail.ru

³м.п.н., старший преподаватель КарГУ им.Е.А.Букедова, г.Караганда, Казахстан
aselya_aronova@mail.ru

НАРУШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РДА

Аннотация

В данной публикации описаны основные показатели нарушения эмоционально-волевой сферы у детей с ранним детским аутизмом (РДА), представлены группы страхов, сравнение эмоциональной сферы детей с РДА и нормотипичных детей, дана возрастная классификация проблем детей с РДА, подчеркивается необходимость коррекционной помощи детям с аутизмом, важной составляющей которой является работа по эмоциональному развитию, проводимая систематически, терпеливо и постепенно. Помочь ребенку научиться осознавать и распознавать собственные переживания, а также эмоции окружающих может взрослый (учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель, родители).

Ключевые слова: аутизм, эмоционально-волевая сфера, психическое развитие, эмоции, агрессия, страх, социальные навыки, коммуникация, РДА.

К.М. Туганбекова¹, Ю.А. Николаева², А.С. Кударина³

¹п.ғ.к., Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ дефектология кафедрасының доценті, Қарағанды қ., Қазақстан
klaratuganbekova@mail.ru

²«6M010500 – Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ,
Қарағанды қ., Қазақстан
www.j_north@mail.ru

³п.ғ.м., Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ дефектология кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды
қ., Қазақстан aselya_aronova@mail.ru

ЕРТЕ БАЛАЛАР АУТИЗМІ БАР БАЛАЛАРДА ЭМОЦИОНАЛДЫ-ЕРІК САЛАСЫНЫҢ БҰЗЫЛУЫ

Аннотация

Бұл мақалада ерте балалар аутизмі (ЕБА) бар балалардың эмоционалды-ерік аясының бұзылуының негізгі көрсеткіштері сипатталған, қорқыныш топтары, ЕБА бар балалар мен норматипті балалардың эмоциялық аясының салыстыруы ұсынылған., ЕБА бар балалардың проблемаларының жас бойынша жіктелуі берілген, аутизмі бар балаларға жүйелі, шыдамды және біртіндеп жүргізілетін эмоциялық даму бойынша жұмыс маңызды құрамдас бөлігі болып табылатын түзету көмегін көрсету қажеттілігі атап өтіледі. Балаға өз уайымдарын, сондай-ақ айналасындағылардың эмоцияларын сезінуге және тануға үлкендер (мұғалім-дефектолог, педагог-психолог, тәрбиеші, ата-аналар) көмектесе алады.

Түйін сөздер: аутизм, эмоционалды-ерік саласы, психикалық даму, эмоциялар, агрессия, қорқыныш, әлеуметтік дағдылар, коммуникация, ЕБА.

К.М. Tuganbekova¹, Y.A. Nikolaeva², A.S. Kudarinova³

¹k.p.s., associate Professor of chair defectology, Academician Y.A. Buketov Karaganda State University,
Karaganda, Kazakhstan
klaratuganbekova@mail.ru

²2 nd course master specialty of 6M010500, Academician Y.A. Buketov Karaganda State University
Karaganda, Kazakhstan
www.j_north@mail.ru

³ Master of Pedagogic sciences, Senior Lecturer, Academician Y.A. Buketov Karaganda State University,
Karaganda, Kazakhstan
aselya_aronova@mail.ru

DISRUPTION OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN CHILDREN WITH EARLY INFANTILE AUTISM

Abstract

This publication describes the main indicators of emotional-volitional disorders in children with Early Infantile Autism (EIA), presents groups of fears, comparing the emotional sphere of children with RDA and normotypic children, gives an age classification of problems for children with EIA, emphasizes the need for corrective help for children with autism, an important component of which is work on emotional development, carried out systematically, patiently and gradually. An adult can help children learn to recognize and recognize their own experiences, as well as the emotions of others (special education teacher, educational psychologist, educator, parents).

Key words: autism, emotional-volitional sphere, mental development, emotions, aggression, fear, social skills, communication, EIA.

Аутизм – это тяжелое расстройство развития, которое проявляется в первые годы жизни ребенка, которое влияет на коммуникацию и отношения с другими людьми, а так же на восприятие и понимание окружающего мира.

Понятия «аутизм» было впервые введено психиатром Э.Блейлером в начале XX века при описании течения шизофрении у взрослых пациентов. И характеризовало состояние психики с выраженным

дефицитом социального, личностного, речевого развития, склонностью к самоизоляции, отстранением от внешнего мира и утратой связи с ним [1, с. 43].

В 1943 году Л. Каннер - врач-психиатр использовал этот термин в другом значении, при описании нового, отличного от шизофрении расстройства. Провел исследование одиннадцати случаев «врожденного нарушения аффективного контакта». Под этим термином Каннер понимал, что в отличие от нормотипичных детей, эти дети не проявляли интереса к другим людям. Их проблемы в социальной сфере являлись врожденными. Доктор Каннер дал подробное описание этих первых 11 случаев необычного поведения [2, с. 14].

Аутистические нарушения аффективного контакта: Все производимые ребенком звуки и все его движения и действия повторяются так же монотонно, как и речевые высказывания. Существуют заметные ограничения в различных спонтанных действиях. Поведение ребенка определяется сильным навязчивым желанием поддержать одинаковый порядок вещей, который может быть нарушен только сами ребенком и лишь иногда. Изменения привычного образа жизни, расстановки мебели, распорядка дня и последовательности, ежедневно исполняемых действий могут привести его в отчаяние.

Основные признаки синдрома Каннера:

- Выраженный недостаток эмоционального контакта с другими людьми.
- Навязчивое полное тревоги желание постоянства.
- Зачарованность предметами, для обращения с которыми необходимы навыки мелкой моторики.
- Мутизм или своеобразная речь, не предназначенная для межличностного общения.

К первичным нарушениям при РДА относится характерное сочетание двух факторов создающих патологические условия его развития:

- нарушение возможности активно взаимодействовать со средой;
- снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

К первому фактору относятся нарушения связанные, прежде всего, с очень низкой психической активностью, с тяжелой пресыщаемостью, обуславливающей дискретность в восприятии окружающего, трудности в охвате целого, затруднения, связанные с сосредоточением активного внимания, грубые нарушения целенаправленности, произвольности.

Второй фактор – является наиболее важной причиной основных нарушений аффективной сферы, которые проявляются в общей тревожности с готовностью к диффузным страхам.

Оба фактора действуют в одном направлении, создавая препятствия для развития активного взаимодействия со средой и создавая предпосылки для усиления самозащиты.

Для детей с РДА характерной особенностью является стереотипность, которая сопровождает все психические процессы ребёнка. Стереотипность поведения, как утверждает Кревелин В. проявляется в стремлении к сохранению привычного постоянства в окружающем: питаться одной и той же пищей; носить одну и ту же одежду; постоянно повторять одни и те же движения, слова, фразы; переживать одни и те же впечатления; заикленность на одних и тех же интересах; тенденция вступать в контакт со средой и взаимодействие с людьми одним и тем же привычным способом.

Нарушение стереотипных условий жизни вызывают у ребенка диффузную тревогу, агрессию или самоагрессию.

В условиях сложившегося дискомфорта у ребенка с РДА как правило формируются определённые патологические формы компенсаторной аутостимуляции, которые позволяют такому ребенку повысить свой тонус и заглушить дискомфорт. К этим формам относятся двигательные, речевые, интеллектуальные явления, поведенческие стереотипии, компенсирующие дефицит положительных раздражителей извне и выступающие мощным средством защиты от травмирующих впечатлений [3, с. 115].

В структуре РДА можно обозначить и третичные образования – истинно невротические, которые вызываются чувством собственной неполноценности и недостаточности.

Аутизм – это низкая переносимость контактов со средой и людьми, стремление к самоизоляции в условиях недостаточно понятного и пугающего окружающего мира.

Прежде всего, аутизм обусловлен нарушением адекватной эмоциональной связи с людьми. Неудачный опыт контактов аутичного ребенка, с точки зрения Х. Ремшмидта, с окружающими его людьми, восприятие ребенком своего состояния как болезненного – все это, присоединяясь к эндогенным тревоге и страхам, нарушает у него веру в себя, усугубляет аутистическое развитие его личности.

Ранний детский аутизм является вариантом искаженного психического развития. Искажённое развитие – это тип дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психического

недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к возникновению качественно новых патологических образований [4, с. 18].

Традиционно выделяются две основные группы детей с аутизмом с учетом ведущего симптомокомплекса, лежащего в основе искаженного развития:

- 1) дети с выраженным искажением эмоционально-волевого развития;
- 2) дети с выраженным искажением когнитивного развития.

Эмоционально-волевая сфера – это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны со стержневыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями, сознательным волевым управлением. Содержательные аспекты волевой сферы выражаются в способностях человека, проявляющихся в самодетерминации и регуляции им своей деятельности и различных психических процессов. В качестве основных функций воли выделяют: выбор мотивов и целей, регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации, организацию психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему, мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей [5, с. 123].

Эмоции бывают разными. Они характеризуют отношения людей к окружающему миру и к самим себе. Существует много эмоциональных нарушений, но некоторые из них считаются неотложным поводом для посещения специалиста. Среди них: подавленное, тоскливое настроение, повторяющегося, затяжного характера; постоянная смена эмоций, без серьезных причин; неуправляемые эмоциональные состояния, аффекты; хроническая тревожность; скованность, неуверенность, робость; высокая эмоциональная восприимчивость; фобии.

К нарушениям эмоциональной сферы относят следующие патологические отклонения:

- Апатия напоминает эмоциональный паралич. Ребенок полностью безразличен ко всему окружающему. Это сопровождается бездеятельностью.

- Гипотимия, при которой настроение снижается, ощущается подавленность, тоску, безысходность, поэтому фиксирует свое внимание только на негативных событиях. Для депрессии характерна такая триада, как гипотимия, замедление мышления, двигательная заторможенность. При этом появляется меланхолический настрой, глубокая печаль, тяжесть в сердце и всем теле. Рано утром самочувствие значительно ухудшается. В этот период существует большая вероятность суицида. В случае дисфории тоже настроение пониженное, однако оно имеет напряженно-злобный характер. Это отклонение кратковременное. Как правило, бывает у людей, страдающих эпилепсией. Не затяжной является и дистимия. Она проходит в течение относительно короткого промежутка времени. Для этого состояния характерно расстройство настроения. Ощущается уныние, тревога, гнев. Противоположностью вышеуказанных отклонений считается гипертимия, при которой появляется чрезмерная веселость, радость, бодрость, энергичность и преувеличение своих возможностей.

Эмоционально-волевая сфера начинает развиваться еще в раннем возрасте и продолжает формироваться до подросткового. Человек с рождения преодолевает такие типы развития: сомато-вегетативный; психомоторный; аффективный; доминирование; стабилизация.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка складываются основные личностные характеристики. Потребности, интересы и мотивы обуславливают поведение, целенаправленную деятельность и поступки ребенка. Успех в достижении желаемых для ребёнка целей, удовлетворение или неудовлетворение их наличных потребностей определяют содержание и особенности эмоциональной и волевой жизни детей старшего дошкольного возраста. Эмоции, особенно положительные, определяют эффективность обучения и воспитания ребенка, а волевое усилие оказывают влияние на становление любой деятельности дошкольника, в том числе и психического развития [6, с. 109].

Таким образом, ребенок в старшем дошкольном возрасте должен иметь достаточный уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний, сопровождающих реальные ситуации, способен адекватно переживать процесс переключения эмоций; овладеть такой структурой деятельности, в которой уясняются мотивы и цель, мобилизуются усилия, направляется и регулируется психическая активность.

Проблема развития эмоций и воли, их роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики [7, с. 55].

В основе искажения эмоционально-волевой сферы у аутистов лежит выраженное снижение порогов аффективного дискомфорта, господство отрицательных переживаний, состояния тревоги, страха перед окружающими. Наблюдается неравномерное развитие основных функциональных сфер, что усложняет деятельность педагогов по определению отправной возрастной точки коррекции. С.С. Морозова отмечает, что ребенок с аутизмом в возрасте 5 лет по своему эмоциональному развитию может находиться на уровне двух-трех месяцев, по речевому развитию - на уровне года, по развитию зрительного восприятия – на уровне 4 лет, по развитию моторики – на уровне 3 лет.

Детей с расстройствами аутистического спектра от нормально развивающихся сверстников отличает крайняя социальная негибкость, настойчивое стремление к постоянству, а также тяжелые вспышки гнева и истерики, связанные с изменениями рутинных процедур, сменой деятельности или любыми другими ситуациями, в которых ребенок не может контролировать происходящее или добиться получения желаемого [8, с. 154].

В рамках подхода Р.Хобсон отмечается, что аутичные дети не обладают врожденной способностью распознавания эмоций другого человека. Дети с РДА испытывают затруднения в понимании эмоционального состояния окружающих людей, при этом сами особым образом выражают собственные эмоции. Дети с аутизмом не проходят этапы развития в сопереживании с другими людьми, выражение эмоций со стороны детей с РДА не является средством коммуникации, они не могут совместно с окружающими оценивать происходящее, в связи с чем их эмоциональная реакция часто не совпадает с ожиданиями других людей [9, с. 126].

Для аутичных детей характерной является незрелость эмоциональных реакций, при этом базовые эмоции выражаются чрезмерно, немодулированно. Превалирующим является отрицательный аффект, положительные и отрицательные эмоции явно не разделяются, в связи с чем энтузиазм и отчаяние у детей с аутизмом фактически неотличимы. Возрастные изменения приводят к большей дифференциации эмоций со стороны аутичных детей. При этом затрудняется связывание в единое целое различных способов выражения эмоций (мимика, голос, жесты). Несмотря на трудности в выражении эмпатии, аутичные дети способны понимать, сочувствовать и сострадать людям, которые переживают определенные эмоциональные ситуации [10, с. 529].

У детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой. Вместе с тем, популяция таких детей, в том числе, и в дошкольном возрасте, чрезвычайно неоднородна. В связи с этим в настоящее время все чаще говорят не об аутизме, как таковом, а о «линейке» расстройств аутистического спектра. Тем не менее, при всем многообразии аутистических расстройств и видов РДА, общим для всех аутичных детей остается нарушение эмоциональной сферы, которая является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих жизнедеятельность организма. Эмоции как важнейший компонент целостного поведения человека с возрастом претерпевают существенные изменения, что отражено в трудах многих отечественных и зарубежных авторов теоретические взгляды которых подтверждаются исследованиями особенностей эмоционального развития у детей с аутизмом.

Нарушение эмоционально-волевой сферы может проявляться вскоре после рождения ребенка и является ведущим симптомом при синдроме РДА. О.С. Никольская считает, что это обусловлено нарушением развития системы аффективной организации сознания и поведения, ее основных механизмов – переживаний и смыслов, характеризующих взгляд человека на мир и способы взаимодействия с ним.

У этих детей отсутствует типичное для данного возраста стремление понравиться взрослым, заслужить похвалу и одобрение. Слова «мама» и «папа» возникают в речи ребёнка позже других и могут вообще не соотноситься с родителями. Все перечисленные симптомы являются проявлениями одного из первичных патогенных факторов аутизма, а именно, снижения порога эмоционального дискомфорта в контактах с миром [11, с. 42].

Ребенок с РДА демонстрирует крайне низкую выносливость в общении с миром. Он быстро утомляется даже от приятного общения, склонен к фиксации на неприятных впечатлениях, к формированию страхов. К. С. Лебединская и О. С. Никольская выделяют три группы страхов:

- характерные для детского возраста вообще (страх потерять мать, а также ситуационно обусловленные страхи после пережитого испуга);
- детерминированные повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью детей (страх бытовых и природных шумов, чужих людей, незнакомых мест);
- неадекватные, бредоподобные, т.е. не имеющие под собой реального основания [12, с. 29]

Страхи занимают одно из основных мест в формировании аутистического поведения этих детей. При установлении контакта, как указывает Е. Бычкова, наблюдается, что многие обычные предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, ветра и т.п.), а также отдельные люди вызывают у ребенка постоянное чувство страха.

Чувство страха, которое может сопровождать ребёнка иногда годами, характеризует стремление детей к сохранению привычной окружающей обстановки, продуцированию ими различных защитных движений и действий, которые носят характер ритуалов. Малейшие перемены в виде перестановки мебели, режима дня вызывают бурные эмоциональные реакции. Это явление получило название «феномен тождества» [13, с. 10].

В случае затяжного протекания психотравмирующей ситуации происходит нарушение процессов адаптации:

1. Вначале происходит нарушение собственно психической адаптации, приводящее к снижению адекватности функционирования психической сферы и соответственно эффективности интеллектуальной деятельности. Происходит это вследствие того, что при дезадаптации функциональные звенья, обеспечивающие переработку информации - ее поиск, восприятие, анализ и синтез, хранение и использование - могут разрушаться, функционировать извращенно или на сниженном уровне. Психическая напряженность проявляется в снижении устойчивости психических функций, приводящей к снижению эффективности деятельности, ее дезинтеграции, протекающей в следующих формах: тормозной (замедление выполнения интеллектуальных операций), импульсивной (ошибочные действия, суетливость) и генерализованной (срыв деятельности, сопровождаемый чувством безразличия, обреченности и депрессией).

2. На втором этапе добавляется ухудшение межличностного взаимодействия, то есть нарушение адаптации социально-психологической. Показано, что следствием любого пограничного психического расстройства является развитие в той или иной мере выраженной социальной дезадаптации. Последнее закономерно включает определенные черты психопатизации - нарушения коммуникации, чувство отчужденности от других людей, неприязнь ко всякой инициативе, а также уход от ответственности, неуверенность в собственной способности справляться с жизненными трудностями и кризис идентичности.

3. Дальнейшее ухудшение состояния психической адаптации приводит к формированию более или менее отчетливых физиологических сдвигов - расстройствам психофизиологической адаптации. В выраженных случаях подобные нарушения проявляются как клинически очерченные расстройства психического и соматического здоровья [14, с. 129].

Поведенческие проблемы у аутистов проявляются как реакции ребенка на собственную дезадаптацию.

Самый трудный период, на который приходится максимальное количество поведенческих проблем, связанных с самоизоляцией, чрезмерной стереотипностью поведения, страхами, агрессией и самоагрессией – это возраст от 3 до 5 – 6 лет. По мере взросления, яркость и многообразие клинической симптоматики снижается и на первом плане возникает социальная неприспособленность ребенка.

Исследователями (К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др.) подчеркивается необходимость коррекционной помощи детям с аутизмом, важной составляющей которой является работа по эмоциональному развитию, проводимая систематически, терпеливо и постепенно. Помочь ребенку научиться осознавать и распознавать собственные переживания, а также эмоции окружающих может взрослый (учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель, родители)] [15, с. 63].

Таким образом, забота о психологической безопасности и эмоционально – волевой сфере детей с ранним детским аутизмом оказывает содействие на их душевное, эмоциональное благополучие, формирование элементарных сенсорных представлений, развитие активности и любознательности, способствует снятию агрессии и мышечного напряжения.

Проводимые с детьми систематические занятия с применением сенсорных игр, учет педагогом их эмоционального состояния, адекватный и своевременный отклик на проявления у ребенка негативизма позволяют сохранить эмоционально-волевую сферу у детей с ранним детским аутизмом.

Список использованной литературы:

1. Лебединская К. С, Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. – М., 1991.
2. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – С. 288.
3. Куперник К. Н. Детский аутизм: ведущее поражение // Журн. невропат. и психиатр. им. С. С. Корсакова. 1972. № 10. – С. 52.

- 4 Евлампиева Г.А. Развитие эмоциональной сферы здоровых и аутичных детей дошкольного возраста как условие их успешной социализации: сравнительный анализ // научный форум: педагогика и психология. – М., изд. «МЦНО», 2017. – С. 126.
- 5 Лебединская К. С, Никольская о. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // дефектология. 1987. № 6. С. 10-16; 1988. № 2. -- С. 15.
- 6 Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М.: мгу, 1985. С. 109-140.
- 7 Туганбекова К.М., Арбабаева А.Т., Мадетова У.Н. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом // международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-8. – С. 155.
- 8 Каган В. Е. Аутизм у детей. Л.: медицина, 1981. – С. 215.
- 9 Выготский Л. С. Собр. Соч.: в 6 т. / под ред. А. В. Запорожцев. М.: педагогика, 1983. Т. 3. – С. 367.
- 10 Мнухин С. С, Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // журнал невропатологии и психиатрии. 1967. №10. – С. 1501-1506.
- 11 Беттельхейм Б. Пустая крепость: детский аутизм и рождение я. М.: академический проект: традиция, 2004. – С. 783.
- 12 Башина В. М., Козлова И. А., Ястребов В. С. и др. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации. М., 1989. – С. 82.
- 13 Блейлер Е. А. Аутистическое мышление. Одесса, 1928. – С. 24.
- 14 Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С., Симашкова Н.В. и др. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации. М. 1989. – С. 29
- 15 Нуриева Л.Г. Становление мышления аутистов. – Столица, 2003. – С. 244.

УДК 323.28

МРНТИ 11.25.41

С.К.Абильдина¹, Г.К.Алиынбекова², А.С.Кударинова³, Г.С.Ашимханова⁴

^{1,2,3,4}КарГУ им. академика Е.А.Букетова,
г.Караганда, Казахстан

ИНКЛЮЗИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ ОБЩЕСТВА К ОСОБЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ

Аннотация

В данной публикации рассматриваются вопросы взаимодействия инвалидов, их семей и общество, общих аспектов проблемы включения инвалидов в жизнь общества, реабилитации, обучения и профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется необходимости системной работы с людьми с особыми образовательными потребностями, с их семьями – ведущему условию полноценной инклюзии. Инклюзивная модель обучения затрагивает интересы всех субъектов образовательного процесса: лиц с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, обучающихся и членов их семей, педагогов и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность образовательной организации должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами, так и между обучающимися с ООП и их здоровыми сверстниками. Рассмотрены аспекты современной парадигмы социальной работы в структуре задач социальной инклюзии.

Ключевые слова: инвалиды, дизабилизм, сегрегация (экслюзия), инклюзия, реабилитация, абилитация, ограниченные возможности здоровья.

С.К.Абильдина¹, Г.К.Алишынбекова², А.С.Кударина³, Г.С.Ашимханова⁴

^{1,2,3,4} Академик Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ
Қарағанды қ., Қазақстан

ҚОҒАМНЫҢ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІНЕ ДЕГЕН ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИЯ

Аңдатпа

Мақалада мүгедектердің, олардың отбасыларының және қоғамның өзара әрекеттесуін, мүгедектерді қоғамға енгізу проблемаларын жалпы мәселелері, оңалтуды, оқытуды және кәсіби қызметті қарастырылған. Арнайы білім алу қажеттілігі бар адамдармен жүйелі жұмыс жасау қажеттілігіне ерекше назар аударылады, олардың отбасылары – қоғамдық өміріне толыққанды енгізілудің басты шарты. Инклюзивті білім беру моделі білім беру процесінің барлық субъектілерінің, мүгедектер мен олардың ата-аналары, балалар мен олардың отбасылардың, білім беру кеңістігінде мұғалімдер мен басқа да мамандардың, әкімшілік және қосымша білім беру құрылымдардың мүдделерін қорғайды. Сондықтан білім беру ұйымының қызметі мүгедектігі бар адамдарды оқыту мен тәрбиелеудің ерекше жағдайларын жасауға ғана емес, сондай-ақ мұғалімдер мен оқушылар арасында мүмкіндіктері шектеулі балалар мен олардың сау құрбыларымен өзара адекватты коомуникацияны қамтамасыз етуге бағытталуы керек. Сондай-ақ, мақалада әлеуметтік интеграцияның міндеттерінің құрамындағы қазіргі әлеуметтік жұмыс парадигмасының аспектілері қарастырылады.

Түйінді сөздер: мүгедектер, мүгедектік, сегрегация (алып тастау), қосу, оңалту, оңалту, денсаулық мүмкіндіктері шектеулі.

S.K.Abildina¹, G.K.Alshynbekova², A.S. Kudarinova³, G.S.Ashimkhanova⁴

KSU of the name of academician E.A. Buketov
Karaganda, Kazakhstan

INCLUSION AND TOLERANCE OF SOCIETY TO SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

This publication examines the interaction between people with disabilities, their families and society, the general aspects of the problem of the inclusion of people with disabilities in society, rehabilitation, training and professional activities. Special attention is paid to the need for systematic work with people with special educational needs, with their families - the leading condition for full-fledged inclusion. The inclusive education model affects the interests of all subjects of the educational process: persons with disabilities and their parents, students and their families, teachers and other specialists in the educational space, administration, and additional education structures. Therefore, the activity of an educational organization should be directed not only at creating special conditions for training and educating people with disabilities, but also at ensuring mutual understanding both between teachers and students with special educational needs and their healthy peers. The aspects of the modern social work paradigm in the structure of the tasks of social inclusion are considered.

Key words: disabled persons, disabilism, segregation (exclusion), inclusion, rehabilitation, habilitation, limited health opportunities.

Как показывает анализ литературы отечественных и зарубежных исследований, количество детей и взрослых с особыми образовательными потребностями и отклонениями в развитии, инвалидностью возрастает: многочисленные трудности и связанные с ними деструктивные и патологизирующие факторы приводят к различным заболеваниям и отклонениям в развитии [1]. Все существующие концепции периодизации возрастного развития и большинство существующих исследований этого развития посвящено здоровым детям. В свою очередь, термин «инвалидность» рассматривается как не вполне этичный. Он содержит в себе скрытое предубеждение и представление о неполноценности людей, концентрируя внимание на «остатках», а не на возможностях человека. Он проводит различие между «людьми с проблемами» и их нормальными сверстниками.

Причины трудностей в обучении и психологической поддержке и коррекции таких людей кажутся заложенными в самом человеке: взрослом или ребенке, и совсем не учитываются условия воспитания

личности и жизни, которые часто определяют результаты обучения и воспитания. Нередко практиками и теоретиками транслируется образ инвалида как человека «с ярко выраженным уродством», поведение которого «носит несколько оживотненный характер» и которого необходимо «постараться научить» «правильным» с точки зрения исследователя или практика формам контакта и отношений «с себе подобными». То, что звучание этой цели далеко от научного, этического и просто человеческого, мало кого из «специалистов» смущает. Существующая терминология препятствует адекватному психолого-педагогическому планированию и разработке эффективных и продуктивных психолого-коррекционных и развивающих программ. Она скорее фиксирует мнение, что если в современной науке: медицине, психологии, педагогике и т.д. неизвестны способы эффективной абилитации и реабилитации инвалидов и больных людей, то их и не существует. Такого рода заключения переносят акцент с неспособности специалистов помочь тому или иному человеку, на «недостатки» и несовершенства самого человека и его окружения, на болезнь или инвалидность, выступающие как не подлежащий обжалованию и пересмотру «приговор».

Интерпретации такого типа в науке и соответствующая им практика обозначаются термином – «дизабелизм» или «инвалидизм» [2]. Дизабелизм предполагает дискриминацию людей с особыми образовательными потребностями и отношение к ним как к неполноценным. Дизабелизм может быть двух видов: внешний - приписывание ограниченности жизненных ресурсов и самой человечности инвалиду со стороны сообщества, и внутренний - аутодизабелизм как приписывание ограниченности самим инвалидом. Ценность человека обществом и самим человеком при этом рассматривается с точки зрения его «полезности».

В некоторых ситуациях инвалидность рассматривается как социальная проблема. В центре внимания находится взаимосвязь между человеком и окружающей его средой.

Имеющиеся социально-политические, социально-экономические, социально-психологические и т.д. условия сужают возможности самореализации инвалидов, и инвалиды рассматриваются как группа притесняемая, нуждающаяся в помощи извне. И суть проблемы инвалидности – в неравенстве возможностей при провозглашенном равенстве прав. При этом собственные ресурсы инвалидов вновь остаются невостребованными: люди воспринимаются лишь как потребители помощи, не способные помочь еще кому-либо. С этим связана и тенденция «жалеть» инвалидов, не рефлексируя причин и целей инвалидизации, ее нравственно-психологического содержания.

Традиционная социальная работа декларирует помощь инвалидам и их семьям в осознании ими своих якобы «неотъемлемых» прав, часто перерастая в сражение за их права и игнорирование бесправия окружающих. Обязанностей по отношению к себе и обществу люди с ОВЗ и их семьи, а также их «правозащитники» не выдвигают [4, 5]. Это – результат прямого сведения жизни человека и общества к потреблению и приспособлению, сведение помощи к защите прав при игнорировании обязанностей, игнорирование ресурсов и обязанностей людей с особыми нуждами перед их семьями, обществом и государством. Однако, и развитие инвалида, и развитие общества немыслимы без полноценного продуктивного взаимно обогащающего взаимодействия, без контакта друг с другом и без общения с миром во всем его многообразии [6, 7].

Традиционная «помощь» отчетливо характеризует «благие намерения» специалистов как стремление обособить инвалидов от здоровых. Усилия социального психолога, социолога, педагога и медика должны быть направлены на преодоление этой и подобных позиций, стигматизирующих людей с особыми нуждами, на изменение представлений о них в обществе, на воспитание общества, развитие представлений о равноценности и уникальности личности каждого человека, в том числе инвалида, сироты, осужденного, мигранта, пожилого, бедного и т.д. Необходимо воспитание способности и желания людей жить вместе с людьми с особыми нуждами, попавшими в трудные жизненные ситуации, а не рядом с ними.

Сегрегация или эксклюзия – позиция, при которой инвалид оценивается как абсолютно другой, существующий и должный существовать отдельно от так называемых «нормальных» и «полноценных» людей, от общества в целом. Эта позиция разрушает общество изнутри: со стороны отчуждения обществом важнейших нравственных ценностей, служащих его основой. Отчуждение совершается и по отношению к другим ценностям и людям, чьи нужды можно назвать «особыми»: вместо того чтобы жить вместе, помогая решать друг другу общие проблемы, люди выбирают путь «наименьшего сопротивления», отдаляя от себя тех, кто может, по их мнению, разрушить благополучие, их жизнь социально здоровых и успешных представителей общества.

Таким образом, в образовательной организации должно быть создано толерантное пространство, и единство всех субъектов учебного и воспитательного процесса, формы организации их отношений, построенных на принципах «педагогике толерантности» и являющихся ведущим компонентом педагогической этики и основой гуманистического воспитания». Инклюзия не может замыкаться на обеспечении детям и семьям «сносных» условий существования, она нацелена на раскрытие их потенциала, в том числе – в процессе социального служения обществу, преодоления потребительских и пассивных установок и их преобразование в отношения активного дарообмена, взаимопомощи. Инклюзия и толерантность как позиция общества, нацеленная на общение, взаимодействие с людьми с особыми нуждами, на понимание их и принятие как полноправных членов группы, общества, требует от всех членов общества, общих усилий жить вместе, принося пользу себе и обществу, развивая себя и свои отношения с миром в духе любви и творчества, взаимопонимания, коллективизма.

Список использованной литературы:

- 1 Арпентьева М.Р. Пожилые инвалиды: проблемы инклюзии и метатехнология понимания / М.Р.Арпентьева//Клиническая геронтология, 2014. Т. 20. № 11–12.- С. 39–45.
- 2 Афонькина Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства/Афонькина Ю.А.//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2015. № 11 (55). -С. 149–162.
- 3 Богомолова Е.А. Инклюзивное образование в представлениях родителей/Богомолова Е.А.//Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в Калужском регионе. Вып. 1/Под ред. И.П. Краснощеченко. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014.- С. 44–54.
- 4 Боровикова И.В. Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов / Боровикова И.В.//Общество: философия, история, культура. 2016. № 2.- С. 27–29.
- 5 Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль? /Т.Бут //Социальная инклюзия в образовании: хрестоматия / Сост.: Ш. Рамон и В. Шмидт. М.: МВШЭСН, 2003. –С. 340.
- 6 Влашу-Балафути А., Зониу-Сидерис А. Политика и практика в области специального и интегрированного обучения в Греции/А. Влашу-Балафути А. Зониу-Сидерис//Социальная инклюзия в образовании: хрестоматия/Сост.: Ш. Рамон и В. Шмидт. М.: МВШЭСН, 2003. –С. 340.
- 7 Коробков А.Н. Психологический аспект в исследованиях по реабилитации/А.Н. Коробков// Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы. М.: Медицина, 2009.

УДК 323.28

МРНТИ 11.25.41

Сабанбаев Н.И.¹, Кударинова А.С.², Ашимханова Г.С.³, Жусупбекова З.Д.⁴, Саликов Ж.К.⁵.

^{1,2,3,4,5} КарГУ им. академика Е.А.Букетова,
г.Караганда, Казахстан

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗКУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

В статье описаны проблемы поведения аутичного ребенка, которые во многом связаны с дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Учет значения динамики психофизического статуса ребенка обусловил специальный подход к формированию физической среды, в которой ребенок пребывает. Основными задачами педагогов в организации двигательного режима являются: выявление психологических причин гиперактивности или малоподвижности, психоэмоционального напряжения, а также поведенческих проблем аутичных детей с учетом их индивидуальных особенностей; выявление общих интересов, склонностей и увлечений малоподвижных и моторных детей; создание ситуаций, стимулирующих их дружеские отношения; принятие участия в составлении и реализации индивидуальных маршрутов развития с использованием средств физического воспитания. Основной целью занятий по моторному развитию является формирование способности

ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Помочь ребенку развить эту способность можно с помощью основных приемов, которые используются и в работе по развитию других его способностей.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, лечебная физкультура, гиперопека, социализация, развитие.

Сабанбаев Н.И.¹, Кударинова А.С.², Ашимханова Г.С.³, Жусупбекова З.Д.⁴, Саликов Ж.К.⁵

^{1,2,3,4,5}*Академик Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ*

АУТИСТИК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН ТҮЗЕТУ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЕМДІК ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада аутист баланың мінез-құлық проблемалары сипатталған, олар көбінесе психофизикалық тонус тапшылығына немесе сәйкессіздікке байланысты. Баланың психофизикалық мәртебесінің динамикасының маңыздылығын ескере отырып, баланың физикалық жағдайын қалыптастыруға ерекше көзқарас себеп болды. Қозғалыс режимін ұйымдастырудағы мұғалімдердің негізгі міндеттері: аутистикалық балалардың жеке қасиеттерін ескере отырып, гиперактивтіліктің немесе қозғалыссыздықтың психологиялық себептерін, психикалық-эмоционалдық стрессті және аутистикалық балалардың мінез-құлық проблемаларын анықтау; белсенді емес және аса белсенді балаларының жалпы мүдделерін, қабілеттері мен қызығушылығын анықтау; олардың достығын ынталандыратын жағдайлар жасау; физикалық жаттығуларды қолдана отырып, жеке даму бағыттарын әзірлеуге және іске асыруға қатысу. Қозғалтқышты дамытудың негізгі мақсаттары - баланың өз денесінің қозғалысын өз еркімен ұйымдастыруға қабілеттілігін қалыптастыру. Балаға бұл қабілетті дамытуға көмектесу оның басқа қабілеттерін дамыту жөніндегі жұмыста пайдаланылатын негізгі әдістердің көмегімен мүмкін болады.

Түйінді сөздер: аутизм, аутизм спектрі бұзылыстары, физиотерапия жаттығулары, артық қамқорлық, әлеуметтену, даму.

Sabanbayev N.I.¹, Kudarinova A.S.², Ashimhanova G.S.³, Zhussupbekova Z.D.⁴, Salikov Zh.K.⁵

KSU of the name of academician E.A.Buketov

PHYSIOTHERAPY IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

The article describes the problems of behavior of an autistic child, which are largely associated with deficiency or misallocation of psychophysical tone. Taking into account the statistics of the dynamics of the child's psychophysical status has led to a special approach to the formation of the physical environment in which the child resides. The main tasks of teachers in the organization of the motor mode are: identification of psychological causes of hyperactivity or lack of mobility, psycho-emotional stress and behavioral problems of autistic children, taking into account their individual characteristics; identification of common interests, propensities and hobbies of sedentary and motor children; creation of the situations stimulating their friendly relations; taking part in the preparation and implementation of individual development routes using physical education. The main purpose of classes in motor development is the formation of the child's ability to organize their own body movements. To help a child develop this ability is possible with the help of basic techniques that are used in the work on the development of his other abilities.

Key words: autism, autism spectrum disorders, physiotherapy, hyper-care, socialization, development.

Тенденция роста детей с аутизмом в мире растет и только за последние 10 лет возросло в 10 раз (с 1 человека на 1500 новорожденных в 2000 году до 1 человека на 150 новорожденных в 2010 году) [1]. Эти количественные показатели внушают нам огромные опасения, связанные с не до конца исследованной природой аутизма, невозможностью предотвращения, проблемами его коррекции, спорностью медикаментозного воздействия и др. факторами. На сегодняшний день, в мире, ежегодно растёт количество людей - аутистов, имеющих огромные проблемы с социализацией и коммуникацией,

снижаются темпы социального развития, и в перспективе это может стимулировать труднопрогнозируемые негативные социальные явления.

Физическая культура это дисциплина, где ребёнок с аутизмом не только может получить знания, умения и навыки, но также быть ориентированным на их практическое применение, но в наибольшей степени получает навыки коммуникации, социализации, и имеет наибольшие перспективы для превращения взаимодействий непроизвольного характера в осмысленные. Потому очень актуальной представляется нам тема данной статьи.

Хотелось бы отметить, что дети-аутисты в большинстве случаев более чувствительны к болезням, чем их сверстники, часто страдают аллергическими заболеваниями, очень тяжело переживают даже простой насморк и изменения погоды. Данные свидетельствуют, что это может быть связано с замедленным развитием таких детей. Как следствие этого состояния становится гиперопека со стороны взрослых, желание предотвратить любое заболевание, минимизировать контакты с внешней средой. А результатом становится недоразвитие мышц, мышечная масса, не соответствующая возрастным нормам [2].

Как показывает анализ литературы, существует прямая зависимость состояния скелетных мышц и внутренних органов.

Итак, недостаточная физическая нагрузка для ребёнка с аутизмом провоцирует у него развитие различных заболеваний. Одним из эффективных способов снижения рисков такого рода должна стать организованная система занятий физической культурой, которая также может стимулировать развитие контактов ребёнка с аутизмом с другими людьми.

Физическая активность является одним из необходимых условий жизни, которое имеет биологическое и социальное явление. Функция движения является основным стимулятором процессов роста, развития и формирования детского организма. Посильный комплекс физических упражнений, вовлекая в работу опорно-двигательный аппарат и мышечную систему, повышает окислительные процессы в организме, кроме того, они благотворно влияют на метаболические процессы в коре головного мозга, тренируют сердце, повышают сопротивляемость организма, укрепляют иммунитет, улучшают эластичность мышц, подвижность суставов.

К счастью, нет таких заболеваний у детей, при которых лечебная физкультура была бы противопоказана. Французский врач Ж. Тиссо еще 200 лет назад сказал: движение как таковое может по своему действию заменить любое средство, но все лечебные средства мира не могут заменить действие движения.

В оценке терапевтического влияния физических упражнений следует учитывать, что их лечебное действие основано на способности стимулировать физиологические процессы в детском организме. Стимулирующее влияние, которое осуществляется через нервный и гуморальный механизмы, характеризуется усилением тех нервных связей, которые развиваются между функционирующей мышечной системой, корой головного мозга, подкоркой и любым внутренним органом.

Активная физическая деятельность повышает тонус центральной нервной системы, восстанавливает вегетативные функции. Также имеются указания на способность физических упражнений стимулировать функции эндокринных желез и повышать иммунобиологические свойства детского организма, ферментативную активность и его устойчивость к заболеваниям.

Как показывает изучение физической культуры в отношении детей с аутизмом, лечебная физкультура является эффективным методом реабилитации при аутизме. Одну из самых популярных и эффективных методик ЛФК разработали еще в прошлом веке Карел и Б.Бобатов. Систематические занятия лечебной физкультурой совершенствуют физическое развитие, способствует повышению его успеваемости.

Суть метода ЛФК заключается в том, что выбираются позы, которые блокируют возможность воспроизведения патологических рефлекторных движений. Если нарушены двигательные функции, то рекомендуют применять метод невролога из Чехии В.Войты. С помощью него стимулируют движения ползания и поворотов, которые развивают моторику развития ребенка, и те мышцы, которые участвуют в движении, ощущают приток крови, в них повышаются процессы регенерации.

Расстройство аутистического спектра – отнюдь небезызвестное стойкое патологическое расстройство психических функций. Оно проявляется в различных формах зависимо от уровня интеллектуального развития [3]. Глубокое изучение патологии мозга, понимание причин и патогенеза этого расстройства остается туманным, а лечение – несовершенным по сей день. На современном этапе существуют три основных взгляда на возникновение аутизма: биологический, социокультурный и психологический. Сторонники биологического аспекта обращают особое внимание на мозжечок. У людей с аутизмом в раннем детстве возникают аномалии в этой части головного мозга. Ученые считают, что мозжечок

помогает человеку быстро направлять внимание на определенный объект. При его поражении наблюдается отсутствие фокусировки внимания, понимания словесных намеков, мимики других людей и восприятия социальной информации. Кроме того, прослеживаются патологические изменения в стволе мозга, где находится ретикулярная формация с «энергоснаряженными системами». Учитывая дефицит знаний о болезни, аутизм считают малокурабельным даже при легких его проявлениях, и зачастую инкурабельным, то есть неизлечимым, когда он сильно выражен.

Родителям, принявшим решение все же бороться с данной проблемой, придется согласиться, что процесс не имеет четко определенных сроков выздоровления. Тем более что на достижимость результата влияет не только тяжесть проявления болезни, но и индивидуальные особенности отдельно ребенка, его социальное окружение, характер, уровень педагогической запущенности и пр.

Нами отмечается, что аутичный ребенок поверхностно не отличается от здоровых детей нарушением статокинетических функций: сидения, стояния, ходьбы, бега, захвата предметов, поисковых движений. Однако, при длительном наблюдении можно заметить: восприятие своих конечностей как средства достижения целей отсутствует, характерных для сверстников движений ребенок избегает. Можно увидеть, как аутичный ребенок без определенного смысла и заинтересованности бьет палкой, толкает мяч, прокручивает обруч. Новые вещи и предметы он игнорирует изначально или после непродолжительного созерцания. Лазить по лестнице, прыгать на одной или двух ногах, рационально двигаться в разных направлениях, получать предметы из неудобных положений больной если и может, то только спонтанно, а не контролируемо. В большинстве же случаев аутизма такие навыки вообще не сформированы. Сложные манипуляции, кажутся им вообще невозможными. С возрастом движения не совершенствуются, что со временем еще больше ограничивает возможности человека, отдаляет его от общества. Приходим к выводу о недостаточном анализе внешних стимулов и отсутствии координации отдельных частей, синхронизации элементов в целое, свойственные центральной нервной системе при аутизме. Учитывая, что картина болезни дополняется задержкой развития речи и психических функций, мы рассматриваем ЛФК с детьми с аутизмом как комплексный процесс интенсивного лечения и реабилитации по индивидуальному плану с обязательным привлечением к терапии родителей ребенка.

Такого ребенка недостаточно просто учить, даже успешное накопление им знаний и выработка навыков сами по себе не решают его проблем. Как показывает теоретическое изучение материала, развитие аутичного ребенка не просто задержано, оно искажено: нарушена система смыслов, поддерживающих активность ребенка, направляющих и организующих его отношения с миром. Именно поэтому ребенку с аутизмом затруднительно применять в реальной жизни имеющиеся у него знания и умения. Всем детям с расстройствами аутистического спектра, при значительной неоднородности этой группы по составу, необходимо лечебное воспитание, задачей которого является, прежде всего, развитие осмысленного взаимодействия с окружающим миром (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 2000) [4].

Двигательная сфера детей с аутизмом характеризуется наличием стереотипных движений, трудностями формирования предметных действий и бытовых навыков, нарушениям и мелкой и крупной моторики. Детям-аутистам свойственны, нарушения в основных движениях: тяжелая, порывистая походка, импульсивный бег с искаженным ритмом, лишние движения руками или нелепо растопыренные руки, не принимающие участия в процессе двигательной деятельности, одноопорное отталкивание при прыжке с двух ног. Их движения могут быть вялы и наоборот, напряженно скованны и механистичны, с отсутствием пластичности. Для них трудные упражнения и действия с мячом, что связано с нарушениями сенсомоторной координации и мелкой моторики рук.

Детей с РАС сначала рекомендуется обучать восприятию и воспроизведению движений в пространстве собственного тела – начиная с движений головой, руками, кистями и пальцами рук, а затем переходя к движениям туловищем и ногами. При двигательном и эмоциональном участии ребенка, после телесно ориентированных игр или во время упражнений на тоническую стимуляцию у ребенка часто устанавливается прямой взгляд, он начинает разглядывать педагога и окружающий мир.

Итак, проводимые в системе и комплексе занятия по ЛФК с ребенком аутистом направлены:

- на укрепление здоровья, своевременное формирование двигательных умений, навыков и основных физических качеств;
- коррекцию нарушений двигательной сферы и психомоторики;
- стимуляцию физического и двигательного развития, произвольной двигательной активности;
- создание предпосылок и стимуляцию интеллектуального и речевого развития;

- педагогический процесс формирования личности, обеспечивающий условия для последующей социальной адаптации и интеграции детей в общество.

В процессе работы с детьми часто используются: физические упражнения, игры, оздоровительное плавание, а также средства физической реабилитации и разные виды анималотерапии.

Поскольку детский аутизм ведет к аномальному развитию всех областей психики, и нормальный ход развития ребёнка не только нарушается и задерживается, но и явно искажается, искажённым оказывается и моторное развитие ребёнка. Это проявляется в том, что в спонтанной непроизвольной двигательной активности ребёнок более успешен, чем в произвольной, когда приходится действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения.

Наблюдение показывает, что у детей с аутизмом задерживается формирование навыков как крупной, так и мелкой моторики, навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни действий с предметами. Своеобразие двигательной сферы детей с аутизмом заключается в обилии стереотипных движений: раскачиваний, однообразных поворотов головы, ритмичных сгибаний и разгибаний пальцев рук, в кружениях, беге по кругу, машущих движениях пальцами или кистями.

В целом у детей отмечается слабость реакции на помощь взрослого во время обучения, сопротивление при оказании помощи, а также затруднения в имитации движений взрослого.

Направленное физическое воспитание влияет на развитие детей с аутизмом, способствует гармоничному росту двигательных качеств, сглаживает, корректирует и компенсирует двигательные и интеллектуальные нарушения. Проблема развития двигательной сферы детей с аутизмом является на сегодняшний день значимой и актуальной.

Принципы занятий ЛФК для детей с аутизмом включают следующие особенности:

1. Занятия следует строить так, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно.
2. Поскольку дети плохо переносят тактильный контакт, помогать можно, если только ребенок разрешит.

3. Речь педагога должна быть четкая, негромкая, с паузами, с повторениями.

4. Одежда педагога не должна быть слишком яркой, но и не мрачной.

5. На индивидуальных занятиях дверь в зале можно держать открытой, чтобы ребенок мог выйти.

Специалисту по ЛФК необходимо работать в сплоченной команде специалистов: разного рода: нейропсихолога, невропатолога, педагогов. При составлении индивидуальной программы занятий учитываются рекомендации врача по развитию крупной, мелкой моторики, оптимизации мышечного тонуса, развитию движения глаз и т.д.

Для развития моторики у детей с аутизмом предлагается выполнять ряд простых упражнений.

1. Марш – относится к крупной моторике. При этом ребенок повторяет движения за взрослым. Начать лучше с шага на месте, постепенно включая движения рук, а потом и шаг вперед.

2. Батут – прыжки на батуте лучше всего помогают больным аутизмом развить крупную моторику и убрать тревогу.

3. Мяч – игры с мячом, хотя и очень просты, доставляют огромное удовольствие. Начните с простого перекачивания мяча. Игра с мячом поможет развиться навыкам зрительного движения, наблюдения за объектами. При положительном результате можно переходить и к другим упражнениям: ударам ногой по мячу, отбиванию его от пола, ловле руками.

4. Равновесие. Больным аутизмом часто сложно удерживать равновесие. Развить это чувство поможет ходьба по тонкой линии.

5. Полоса препятствий – уникальные упражнения для развития моторики. Можно начать всего лишь с одного препятствия. Это поможет ребенку развить навык упорядочивания действий.

6. Танцы – родители и инструкторы могут использовать танцы под музыку для того, чтобы стимулировать формирование навыков моторной имитации и других. Идеи для танцевальной деятельности охватывают уборку, чистку зубов, игры с замиранием и т.п.

7. Символические игры зачастую представляют собой серьезную проблему для аутичных детей. Многим из них будет легче работать над своим воображением, если подобные игры будут предполагать двигательную активность: «летаем как самолетик», «прыгаем как кролик», «одеваемся».

8. Шаги в коробку – мотивируйте ребенка, чтобы он наступил в коробку, а затем снова вышел за ее пределы. Постепенно усложняйте эту задачу, придумывая последовательности шагов или используя более глубокие коробки.

9. Туннель – ползание по туннелю тренирует моторные навыки и развивает чувство неизменности и устойчивости объектов. В этот вид деятельности можно включить социальные навыки, используя такие

игры как «прятки», поиск спрятанных вещей и символические игры. Тоннель можно выстроить из больших коробок или стульев и одеял.

10. Двухколесные и трехколесные велосипеды помогают развивать чувство равновесия, укрепляют мышцы ног у ребенка. Задание предполагает способность передвигаться на велосипеде, концентрируясь на направлении его движения [5].

Проводимые упражнения рекомендуется предлагать в наглядной форме, просто и доступно объяснять, повторять несколько раз с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями.

При достижении уровня целесообразных двигательных навыков ребенка переводят на следующий этап – развития социального взаимодействия. Для этого формируется группа из двух-трех, в дальнейшем – трех-четырех детей с аналогичным уровнем развития. Индивидуальные схемы занятий каждого адаптируются к коллективной программе. Обычно у ребенка с аутизмом сначала возникает адаптационное напряжение, и даже страх. Однако со временем он по собственной инициативе корректирует знания и навыки, полученные на предыдущем этапе, чтобы установить контакт с другими детьми. После адаптационного периода аутичный ребенок включается в мини- коллективное поведение под контролем инструктора по ЛФК. Он все чаще контактирует с окружающими через взгляд, адекватные эмоциональные реакции, проявляет инициативу в уже известных ему двигательных упражнениях, демонстрирует чувство общности в процессе игры. Занятия по ЛФК для аутичного ребенка должны проводиться пять раз в неделю. Их продолжительность определяет консилиум реабилитационного центра, а контролирует инструктор. В период адаптации к нагрузкам оптимальным является 45-минутное занятие. Эффективными занятия считаются только при появлении признаков усталости у аутичного ребенка в последний рабочий день недели.

Надо отметить, что интенсивное лечение является процессом с большими энергетическими затратами. В первую очередь расходуется потенциал головного мозга. Поэтому такому ребенку требуется медикаментозное сопровождение. Чтобы контролировать и при необходимости изменять воздействие лекарственных препаратов в условиях интенсивных умственных, психических и физических нагрузок, специалисты применяют инструменты диагностики – технологию ангиомаркеров, сосудистого скрининга, УЗИ сосудов головного мозга, ЭЭГ, капилляроскопию. В комплексе их дополняют осмотры детского невролога, логопеда, психолога, педиатра.

Итак, важным моментом взаимодействия при работе с детьми на занятиях ЛФК является последовательное превращение ребёнка из объекта взаимодействия в субъект через последовательное осмысление им процесса и результатов социального контакта. Форма организации занятий должна учитывать специфику ребёнка – аутиста в том плане, что такой ребёнок не может длительно концентрировать внимание, быстро утомляется, а потому продолжительность занятия во многом зависит от самочувствия и активности, демонстрируемых ребёнком – аутистом. Основой на уроках ЛФК для детей с аутизмом является развитие крупной и мелкой моторики. Таким образом, в рамках продуманно организованных и проведённых уроков физической культуры, ребёнок – аутист может приходить к отдельным вариантам осмысленного взаимодействия, с постепенным их развитием в качественном и количественном плане. Идеальная цель работы педагога здесь – превращение ребёнка с аутизмом из объекта в субъект взаимодействия, его активизация.

Список использованной литературы:

1. Коган, В. Е. Аутизм у детей / В.Е. Коган. - М.: АСТ, Corpus, **2010**. –С. 208.
2. Анне, Франческа Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Анне. - М.: Благотворительный фонд «Теревинф», **2011**. –С. 216.
3. Аутизм / Под.ред. проф. Э.Г. Улумбекова. - М.: Гэотар-мед, 2008.
4. Мартынова О.Г., Валишин Э.Х. Графическое обоснование адаптивной физической культуры как технологии реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра / О.Г. Мартынова, Э.Х.Валишин // Молодой ученый. - 2017. - №4. - С. 337-342.
5. Морозова, С. С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С.С. Морозова. - М.: Владос, **2010**. –С. 176.

УДК 37.013
МРПТИ 14.01.01

Bagirova Vafa Suleyman¹

¹PhD, Associated professor, Azerbaijan University of Languages

THE ROLE OF LANGUAGE ANXIETY IN EFL STUDENT PERFORMANCE

Abstract

Purpose: One of the crucial issues in today's methodology of teaching English is considered language anxiety influencing on EFL students' performance. Language anxiety can negatively or positively makes an impact on students' performance while acquiring a foreign language. Thereby, the key goal of teaching and learning English is to overcome language anxiety which can be a main obstacle for learners of a foreign language in communicating in non-native language, English. In the process of learning a foreign language, students may experience language anxiety that can be caused by both individual and personal characteristics of a student and specific characteristics of the learning process of a foreign language that make it difficult to effectively master a new foreign language reality. Methodology- we have analyzed theoretical materials on the issue discussed and the students' anxiety level while acquiring a foreign language. In the study both qualitative and quantitative methods were used in order to define students' attitudes, beliefs and level of language anxiety and their impact on the performance. Results – we have developed a model and a system of strategies for overcoming students' anxiety level while acquiring a foreign language. Originality. Improvement of the strategies for overcoming language anxiety, both facilitative and debilitating types of anxiety. Practical value – The obtained data can be used in designing effective programs for teaching students a foreign language. The results of the research can be used in educational practice of teaching students, training foreign language teachers working with students of linguistic and non-linguistic faculties, as well as in the program of further professional education.

Key words: language anxiety, student performance, English, foreign language.

Багирова Вафа Сулейман кызы¹

¹К.ф.н., доцент, Азербайджанский Университет Языков

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Аннотация

Цель: Одним из важнейших вопросов современной методики преподавания английского языка считается языковая тревожность, влияющая на успеваемость студентов, изучающих английский язык как иностранный. Языковая тревожность может негативно или позитивно влиять на успеваемость учащихся при освоении иностранного языка. Таким образом, основной целью преподавания и изучения английского языка является преодоление языковой тревожности, которая может стать основным препятствием для изучающих иностранный язык при общении на не родном языке, английском. В процессе изучения иностранного языка учащиеся могут испытывать языковую тревожность, которая может быть вызвана как индивидуальными, так и личностными характеристиками студента, а также специфическими особенностями процесса изучения иностранного языка, которые затрудняют эффективное освоение новой реальности иностранного языка. Методология - мы проанализировали теоретические материалы по обсуждаемой проблеме и уровень тревожности студентов при изучении иностранного языка. В исследовании использовались как качественный, так и количественный метод с целью определения отношения учащихся, их убеждения и уровень языковой тревожности и ее влияние на успеваемость. Результаты - мы разработали модель и систему стратегий для преодоления уровня тревожности студентов при освоении иностранного языка. Оригинальность - совершенствование стратегий преодоления языковой тревожности, как облегчающей, так и ослабляющей. Практическая ценность - полученные данные могут быть использованы при разработке эффективных программ обучения студентов иностранному языку. Результаты исследования используются в учебной практике при обучении студентов, подготовке преподавателей иностранных языков, работающих со студентами

лингвистического и нелингвистического факультетов, а также в программе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: языковая тревожность, успеваемость студентов, английский, иностранный язык.

Багирова Вафа Сулейман кызы¹

¹ф.э.к., доцент, Әзірбайжан тілдер университети

ОҚИТЫН СТУДЕНТТЕРДІҢ ҮЛГЕРІМІНДЕГІ ТІЛДІК ҮРЕЙДІҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Мақсаты: ағылшын тілін оқытудың заманауи әдістемесінің маңызды мәселелерінің бірі-ағылшын тілін шет тілі ретінде оқытын студенттердің үлгеріміне әсер ететін тілдік үрей. Тілдік алаңдаушылық шет тілін меңгеру кезінде оқушылардың үлгеріміне теріс немесе оң әсер етуі мүмкін. Осылайша, ағылшын тілін оқыту мен оқытудың негізгі мақсаты ана тілінде емес, ағылшын тілінде сөйлескен кезде шет тілін үйренушілерге негізгі кедергі болуы мүмкін тілдік алаңдаушылықты жеңу болып табылады. Шет тілін оқу барысында оқушылар студенттің жеке және жеке мінездемелерінен, сондай-ақ шет тілін оқыту процесінің өзіндік ерекшеліктерінен туындауы мүмкін тілдік алаңдаушылықты сезіне алады, олар шет тілінің жаңа нақтылығын тиімді меңгеруді қиындатады. Методология-біз талқыланатын мәселе бойынша теориялық материалдарды және шетел тілін үйренудегі студенттердің үрейлену деңгейін талдайды. Зерттеуде оқушылардың қарым-қатынасын, олардың сенімдерін және тілдік үрейлену деңгейін және оның үлгеріміне әсерін анықтау мақсатында сапалық және сандық әдіс қолданылды. Нәтижелер - біз шетел тілін меңгеру барысында студенттердің үрейлену деңгейін еңсеру үшін стратегиялар моделі мен жүйесін әзірледік. Түпнұсқалық-тілдік алаңдаушылықты жеңу стратегияларын жетілдіру, жеңілдететін де, әлсірететін де. Практикалық құндылық-алынған мәліметтер студенттерді шет тілін оқытудың тиімді бағдарламаларын әзірлеу кезінде пайдаланылуы мүмкін. Зерттеу нәтижелері студенттерді оқыту тәжірибесінде, лингвистикалық және лингвистикалық емес факультеттердің студенттерімен жұмыс істейтін шет тілі оқытушыларын дайындауда, сондай-ақ қосымша кәсіби білім беру бағдарламасында қолданылады.

Түйінді сөздер: тілдік үрей, студенттердің үлгерімі, ағылшын, шет тілі.

The actuality of the study. This article is devoted to the study of the problem of language anxiety of students learning English as a foreign language. The urgency of the problem is determined by the fact that in the conditions of language anxiety, students' academic performance decreases, which negatively affects the mastering of a foreign language and the learning process as a whole. One of the necessary prerequisites for overcoming anxiety in mastering a foreign language in higher educational institutions and secondary schools is the improvement of special strategies that promote an increase in the level of academic performance of students in the process of learning a foreign language. One of the factors that contribute significantly to improving academic performance in foreign language of students from both language and non-language universities is a reorientation from a traditional language teaching model to a communicative based model that is focused on the interests and needs of students, which requires the introduction of radical changes in the system of education. The level of unimpeded mastering a foreign language by students of a language university does not meet the requirements of modern education, which indicates the urgency of this problem.

Literature review. Learning a foreign language mostly depends on students' psychological stability and/or readiness to master the language properly and the ability to overcome anxiety while. In scientific literature the notion of language anxiety is differently interpreted. If a student is psychologically ready for acquiring a foreign language, he/she can easily overcome all obstacles preventing to master new abilities. There is no unanimity of views on the notion of anxiety while acquiring a foreign language. I.F.Arshave gives the following definition of anxiety: "Anxiety is understood as unstable emotional state of feeling fear, the intensity of which can vary" [4:3-6.]. The first scientist who studied language anxiety properly was E.Norwitz with her colleagues. They suggested the following definition: "Anxiety is a definite unity of self-esteem, beliefs, feelings and principles of behavior related with the learning of a foreign language that is occasionally termed with uniqueness of this process" [10:128]. Anxiety causes troubles or obstacles for students in different situations, not only in the learning and teaching process. It is clearly can be seen in the speech of students, for example, during an interview, speaking at international conferences, business meetings. Speaking about this peculiarity of language anxiety E.Horwitz with

her colleagues gave the following definition: “Language anxiety can be expressed in implicit behavior, in silence, shame, fear and even a panic state” [10:126].

In scientific literature one can come across with a number of definitions of language anxiety that prove that the issue of anxiety is considered very crucial and problematic while acquiring a foreign language. For this purpose foreign scholars have worked out the system of measuring the level of language anxiety by testing – Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), including thirty-three items (questions) with multiple choice answers. The test promoted the development of the notion of language anxiety by testing students in different situations, contexts, for example, “multi-factored model of language anxiety and negative evaluation in a class where Japanese is learned and in communicating with the bearers of the Japanese language” [2:155-168]; “the study of language anxiety of Chinese students and the correlation with their achievements while learning English” [14:22-34]; “interrelation between a teacher and group mates' support and language anxiety” [12:65-77]; “reduction of language anxiety beyond learning environment” [11:32-40]; “interrelation of anxiety and motivation in English classes” [13:121-144]; “the levels of language anxiety in correlation with socio-linguistic changes” [7] and so on.

Having considered the views on the theories of psychological and methodological thoughts of different scientists, it should be noted that speech is a sum of abilities and habits. The ability to correctly use language material is formed with speech abilities. B.V.Belyayev distinguishes the following types of phases in acquiring a foreign language: 1. Elementary; 2.the transformation of abilities into habits; 3.the establishment and formation of abilities [1:219].

The notion of language anxiety has also been widely defined by Russian scholars. Among them, for example, O.G.Barvenko distinguishes four groups of psychological barriers while learning a foreign language by adults: macro social, micro social, subjective barriers termed by psychological characteristics of foreign language learning process. “They are the barriers of fossilization, interference, communication techniques, mastering and application of knowledge of a foreign language, communicative barriers” [5:12]. E.I.Chaplina suggests the following psychological barriers of students while learning a foreign language: “emotional, cognitive and barriers of communication, which are expressed in the tension before a teacher for mistakes, shame to speak with mistakes before a group, fear to be laughed and disapproved, disability to apply gained knowledge in the situation of real communication” [6:8]. Moreover, psychological barriers of listening abilities while learning a foreign language [3], psychological peculiarities of learning a foreign language of non-language college students [8], motivation in learning a foreign language [9] and others have also been studied.

In foreign science of learning a language there are special theories and hypotheses that are used while acquiring a foreign language from a psychological point of view. The first and important one is the theory of Acculturation by John Shumman. The problems of acculturation are considered from the point of view of social and psychological “distance” as factors defining the success in acquiring a second language and culture. Social factors determine whether the situation of second language acquisition is “good” or “bad” depending on the degree of manifestation such changeable as social groups of bearers of L1 (the first language) and L2 (the second language). Psychological factors are considered as affective due to their nature; they are language shock, language anxiety, cultural shock, motivation, a person’s ability to master a second language.

The next hypothesis is the hypothesis of Filter by Steven Krashen. Accordingly, this hypothesis regulates with which amount of information an individual can contact and which part of Input will be interiorized. Affective factors are motivation, self-confidence and the state of anxiety. Those who have high motivation admit a great amount of information (input) due to low level of filter, and vice-verse. Affective filter has an impact on the speed of acquisition, but does not influence on the way of acquisition. S.Krashen also discusses a number of changeable models of Monitor. They are aptitude, the role of the first language, patterns, individual differences, age peculiarities of those who acquire a second language.

The purpose of the study. Improvement of the methodology in overcoming a student’s language anxiety and reduction of its impact on students’ performance.

The presentation of the main material. Based on the theoretical material describing the language anxiety of students and its impact on their performance we have worked a special methodology. Accordingly, a quantitative method was used by the author to find out relevant data about the subject and object of the study. Accordingly, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. [10:125-132] and a survey were used in our study. The study has been conducted at Khazar University located in Baku, Azerbaijan. As sampling procedure and participants of the study, for our purpose, two Schools were applied to select within the University of Khazar. For this study, the students of Schools of Economics and Management and School of Education were surveyed and tested according to the quantitative and qualitative method in order to

define their level of anxiety and attitude\feelings toward the second language acquisition. School of Education was chosen for having a group of students who usually obtain higher percentages of passing scores in the English tests and Schools of Economics and Management, in which students usually obtain a percentage of passing neither too high nor too low English scores. The observations were held in Schools of Economics and Management and School of Education which offer courses leading to Linguistics, Auditing and Audit, Biology.

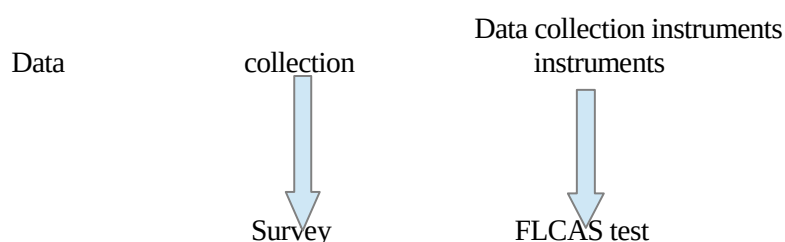
The first group, Linguistics MA of School of Education, comprised of seven students. All of them were girls. Four girls were twenty-one years old, three girls were 22, 23, 24 years old. They have English classes four times per week. The main textbooks of English classes taught in this group are various.

The second group, Auditing and Audit from the Schools of Economics and Management, comprised of six students. All of them were also girls. Their age varied from 18 to 24 years old. They have English classes three times per week. The main textbooks of English classes taught in this group are also various.

Firstly, the English teachers of the groups were asked by me to permit to observe their classes in order to define which group of the students were observed and tested according to Foreign Language Classroom Anxiety Scale by Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. [10:125-132] considering the most suitable number of students in the named groups. Twelve survey items and thirty-three FLCAS tests were administered to participants. All in all, thirteen students from both Schools were participated in the survey and test, all questions and items were answered by them.

As a result, quantitative data collection instruments were used to check out students' anxiety level, feelings and attitudes towards the acquisition of the second language (English) in this university.

Diagram 1.



Results. The most obtained data from the survey and Foreign Language Classroom Anxiety Scale test is discussed overall in this passage; thus, it includes the participants' answers separated by the two academic programs (Linguistics and Auditing and Audit) observed. The first section of the survey obtained personal information about the participants' age, gender, place of origin, schooling, and academic program.

Students' age. As shown in Table 1 below, students' ages in the sample ranged between 18 and 24. Very few were older than 24, which was understandable since all of the participants in the study were in the second semesters of their graduate studies. Consequently, the results of the survey showed that the students aging 18-21 are less motivated, but feel high level of language anxiety. The least motivated students were the students of Biology, less motivated students were the students of Auditing and Audit. The students of these faculties showed high level of language anxiety because of difficulties in the acquisition of the second language that they can not overcome (in listening, speaking, writing and reading). The most motivated students were the students of School of Education especially Linguistic students, first of all, their age ranged from 21-24. These students are most motivated and feel lower language anxiety.

Table 1. Students' age (overall)

age	number of students	Percent
18	1	10%
19	4	40%
20	0	0%
21	4	40%
22	3	30%
23	1	10%
24	1	10%
TOTAL	13	100%

Students' gender. Data in Table 2 shows that 100% of the participants of this study are female students. Therefore, it is difficult to find a gender difference in the acquisition of the second language.

Table 2. Students' gender distribution

	Number of students	Percent
Female	13	100%
Male	0	0%
TOTAL	13	100%

Place of birth and growth. As shown in table 3, nine students were born and grew up in Baku and four students were born and grew up in regions.

Table 3. Students' place of origin

Place	Baku	Regions
Students	9	4
TOTAL	13 students	

Level of knowledge in English. As shown in table 4, one student noted low level of speaking ability, five students – intermediate level, four students – intermediate and advanced levels, and one student – mixed levels (null, low, intermediate and advanced). Total number students who answered this question was 12, and one student did not give an answer. Consequently, the level of English language knowledge of students also varied regarding the specialty. For example, a student of Biology pointed low level of English language speaking and listening abilities. Most students regardless the specialty noted the intermediate level of the English language.

Table 4. Students' level of knowledge in English

level	Low	intermediate	Intermediate\advanced	Advanced	mix
Students	1	5	4	1	2

The results of Foreign Language Classroom Anxiety Scale test are shown below in the chart. FLCAS test was modified by the author and it comprised of 25 items (questions). For each item a student had to choose one of five options: strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree, strongly disagree. The items have been given to students previously. The students of the Schools of Education and Economics and Management participated in the test. The total number of students who participated in the test was also thirteen.

Table 5. Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Questions	Strongly Agree	agree	Neither agree / not disagree	Disagree	Strongly disagree
1	5 students	1	4	3	-
2	1	4	1	4	2
3	2	5	1	5	-
4	-	3	3	6	1
5	4	4	2	3	-
6	-	2	6	4	1
7	3	4	5	1	-
8	2	6	4	1	-
9	4	4	2	1	1
10	4	4	2	3	-
11	1	7	3	1	1
12	6	3	-	3	1
13	4	-	2	3	4
14	1	3	4	3	2
15	4	2	2	2	3
16	1	4	5	1	2
17	1	2	3	4	3
18	2	6	4	-	1
19	4	1	7	1	-
20	1	2	4	3	3
21	2	4	4	2	1
22	1	2	4	3	3
23	2	4	4	2	1
24	2	4	4	2	1
25	4	5	1	3	-
TOTAL:	25 questions			13 students	

As it can be seen from the table, for the first question five students strongly agreed with the statement “I never feel quite sure of myself while I am speaking English” [10:126]. For the second question the most students (four) agreed and four students disagreed with the statement “I tremble when knowing that I am going to be called on to speak English” [10:126]. For the third question five students agreed and five disagreed with the statement “I start to panic when I have to speak English without a preparation in advance” [10:126]. For the fourth question the most students (six) disagreed with the statement “In a speaking class, I can get so nervous I forget things I know” [10:126]. For the fifth question most students strongly agreed and the most simply agreed with the statement “I feel confident while I am speaking English” [10:126]. For the sixth question the most students neither agreed or

not disagreed with the statement “I feel very self-conscious while speaking English in front of other students” [10:126]. For the seventh question the most students neither disagreed and not agreed with the statement “I get nervous and confused when I am speaking English” [10:126]. For the eighth question the most students (six) agreed with the statement “I am afraid that other students will laugh at me while I am speaking English” [10:126]. For the ninth question equal number of students strongly agreed with the statement “I get so nervous when the language teacher asks me to speak English which I have prepared in advance” [10:126]. For the tenth question the most students strongly agreed or simply agreed with the statement “I have no fear of speaking English” [10:126]. For the eleventh question the most (seven) students agreed with the statement “I can feel my heart pounding when I am going to be called on” [10:126]. For the twelfth question the most (six) students strongly agreed with the statement “I feel relaxed while speaking English” [10:126]. For the thirteenth question the most students strongly agreed with the statement “It embarrasses me to volunteer to go out first to speak English” [10:126], but no-one agreed with this statement. For the fourteenth question the most students neither agreed or not disagreed with statement “I face the prospect of speaking English with confidence” [10:126]. For the fifteenth question the most students strongly agreed with the statement “I enjoy the experience of speaking English” [10:126]. For the sixteenth question the most students simply agreed with the statement “The more speaking tests I have, the more confused I get” [10:126]. For the seventeenth question the most students disagreed with statement “The more speaking tests I have, the more confused I get” [10:126]. For the eighteenth question the most students agreed with the statement “I feel anxious while waiting to speak English” [10:126]. For the nineteenth question the most students neither agreed or not disagreed with the statement “I want to speak less because I feel shy while speaking English” [10:126]. For the twentieth question the most students neither agreed or not disagreed with statement “I dislike using my voice and body expressively while speaking English” [10:126]. For the twenty-first question the most students agreed or neither agreed with the statement “I have trouble to coordinate my movements while speaking English” [10:126]. For the twenty-second question the most students neither agreed or disagreed with the statement “I find it hard to look the audience in my eyes while speaking English” [10:126]. For the twenty-third question the most students agreed or neither agreed with the statement “Even if I am very well-prepared I feel anxious about speaking English” [10:126]. For the twenty-fourth question the most students agreed or neither agreed with the statement “I keep thinking that other students are better at speaking English than I” [10:126]. For the twenty-fifth question the most students agreed with the statement “I always feel that the other students speak English better than I do” [10:126].

Conclusion. In conclusion, language anxiety of personal character making difficult to acquire the second language is regarded as low indicators of emotional state, disorder, low ability to control yourself, anxiety, stress, tendency to loose one control, and low brain operation, lack of abstract thinking and shortage of imagination. Thereby, the last two characteristics are connected with cognitive sphere of a learner. As a rule, an adult learner of a foreign language regardless the level of language achievements is distinguished with positive learning motivation. Compared level and the character of inner arousal in learning a language are observed in different categories of learners. This means that it is impossible to affirm that a student’s orientation in avoiding failure can serve a psychological barrier preventing the acquisition of a foreign language. It should be taken an account an integrative way of learning and teaching a foreign language while acquiring such abilities as listening, reading, speaking and writing. Psychological barriers in relation to cognitive abilities are low abilities in phonetic coding and underdevelopment of associative memory.

List of references

1. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения говорению на иностранном языке*. 5ое изд. М.: 2010, - 314 с.
2. Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese // *The Modern Language Journal*. No. 2. 1994, v.78, pp. 155-168. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. *Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015* ▪ www.sisp.nkras.ru
3. Агеева Н.В. *Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 21 с.* In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. *Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015* ▪ www.sisp.nkras.ru
4. Аршавя И.Ф. *Феномен языковой тревожности как показатель эмоциональной неустойчивости личности // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения.*

Всеукр. научно-практ. конференция. Днепрпетровск, 2013. Т. 2. С. 3-6. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

5. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 20 с. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

6. Чаплина Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: Курск, 2006. 22 с. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

7. Ekstrom A. Foreign language communication anxiety in correlation to the sociolinguistic variables gender, age, performance and multilingual competence: A linguistic pilot study of Swedish students' attitudes. Soderton University. Sweden: 2013, 44 p. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // Вестник АГТУ, 2007. № 2 (37). С. 273-279. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Galishnikova E.M. Language learning motivation: a look at the additional program «Translator for professional communication» // Procedia-Social and behavioral sciences. Vol. 152. 2015, pp. 1137-1142. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. // The Modern Language Journal. Vol. 70. No. 2. 1986, pp. 125-132. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Huang S., Eslami Z., Hu R. The Relationship between Teacher and Peer Support and English Language Learners' Anxiety // English Language Teaching. Vol. 3. No. 1. 2010, pp. 32-40. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Humphries R. Language Anxiety in International Students: How can it overcome? // Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication. Vol. 4. No. 1/2. 2011, pp. 65-77. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Shams M. Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards English Language Learning //Journal of Research and Reflections in Education. Vol. 2. No. 2, 2008, pp. 121-144. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

Zhao Na. A Study of High School Students' English Learning Anxiety // The Asian EFL Journal. Vol. 9. No. 3, 2007, pp. 22-34. In Калганова Г.Ф., Марданишина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №11(55), 2015 ▪ www.sisp.nkras.ru

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК 376.2-056.264

МРНТИ: 14.29.29

Г.Б.Ибатова¹ Текішева Б.Е.²

¹п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ-дың арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы

²ҚазҰҚызПУ, «6М010500 – Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН ҚАЗАҚ ТІЛДІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ГРАММАТИКАЛЫҚ ЖАҒЫН ТЕКСЕРУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының бұзылыстары мәселелері қарастырылған. Сонымен қатар қазақ тілінің грамматикалық құрылымы, яғни сөзжасам мен сөз өзгерту мәселелеріне шолу жасалған.

Сөзжасам дегенде тілдің лексикалық құрамына еніп, оның сөздік қорын байытатын жанадан жасалған сөздер мен жаңа сөздік бірліктер ескеріледі. Яғни, сөзжасамның басты қызметі- жаңа сөз тудыру, өмірге келген әр құбылысқа балама жасау, атау беру, сонын нәтижесінде тіліміздің лексикалық қабатын байыту, жаңа сөздермен толықтыру.

Сөздердің өзгерген түрлерінің ішінен әр түрлі лексикалық мағыналарыды білдіретіндері өз алдына дербес лексикалық бірліктер ретінде қаралуға әр түрлі грамматикалық мағыналарды білдіретін сөздің формалары ретінде қаралуы тиіс. Сөз бір ғана формаға емес, өзгеріп түрленіп әлденеше формаға ие болады.

Сөздердің лексикалық мағыналары мен грамматикалық мағыналарының қарым- қатынасының, сөздік пен грамматиканың бірлігінен, сөздердің өзгеріп, тіркесіп қолданылу дәстүрінен туып орныққан, қалыптасқан дағдылы тәсілдер, формалар болады. Олар әр түрлі. Сонымен бірге, олар жүйе- жүйеге бөлініп, бір емес, көптеген сөздердің өзгерілуін қамтиды. Олар грамматикалық формалар деп аталады.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеру әдістемелеріне іріктеу жүргізілген.

Түйін сөдер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, сөзжасам, сөз өзгерту, қосымша, жалғау, жұрнақ.

Г.Б.Ибатова¹ Текішева Б.Е.²

¹м.п.н., старший преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

²Магистрант 2 курса специальности «6М010500 - Дефектология» в КазНацЖенПУ

МЕТОДИКИ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ СТРУКТУРЫ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА КАЗАХО ЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются грамматические аспекты речевого языка детей с нарушениями речи. Также есть обзор грамматической структуры казахского языка, то есть слово и слово смена.

Слова часто учитываются в лексической структуре языка, а также учитываются слова и новые словарные единицы, которые обогащают его словарный запас. То есть основная функция словообразования состоит в том, чтобы создать новое слово, создать альтернативу каждому явлению, дать имя, а затем обогатить лексический слой нашего языка новыми словами.

Среди различных типов слов различные значения лексики следует рассматривать как формы слова, представляющие различные грамматические значения как независимые лексические единицы. Слово не изменилось в одну форму, но изменилось и имеет более однородную форму.

Будут общепринятые подходы и формы, сформированные традициями лексического значения и грамматического значения слов, единства словарного запаса и грамматики, изменения и объединения

слов. Они разные. В то же время они разбиты на системы и охватывают много слов, а не одно. Они называются грамматическими формами.

Выбранные грамматические аспекты речевого языка для детей с речевым языком не были выбраны.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словообразование, слова изменения, сложение, суффикс.

G.B.Ibatova¹ B.E. Tekisheva²

¹Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Education, Abai Kazakh National Pedagogical University

²2nd year master student of the specialty "6M010500 - Defectology" in Kazakh National Women's Pedagogical University

METHODS FOR DIAGNOSTICS OF THE STRUCTURE OF THE GRAMMATIC SYSTEM OF THE LANGUAGE OF THE KAZAKH Pagan CHILDREN WITH GENERAL DISABILITY OF SPEECH

Abstract

This article discusses the grammatical aspects of the speech language of children with speech disorders. There is also a review of the grammatical structure of the Kazakh language, that is, the word and the word shift.

Words are often taken into account in the lexical structure of the language, and words and new vocabulary units that enrich its vocabulary are also taken into account. That is, the main function of word formation is to create a new word, create an alternative to each phenomenon, give a name, and then enrich the lexical layer of our language with new words.

Among the different types of words, different meanings of vocabulary should be considered as forms of the word, representing different grammatical meanings as independent lexical units. The word has not changed in one form, but has changed and has a more uniform form.

There will be common approaches and forms formed by the traditions of the lexical meaning and grammatical meaning of words, the unity of vocabulary and grammar, changes and combining words. They are different. At the same time, they are broken into systems and cover many words, not just one. They are called grammatical forms.

The selected grammatical aspects of the speech language for children with speech language were not selected.

Key words: general speech underdevelopment, word formation, change words, addition, suffix.

СТЖД балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасуы туралы әдебиеттерде кең ашылған (Р.Е.Левина, Е.Ф.Соботович, Л.Ф. Спирова, Ф.Б.Филичева, Г.Б.Чиркина, М.С. Грушевская). Сөз бен сөйлем элементтерінің грамматикалық түрлерін бөлу және меңгеру кезектілігін сөйлеу тілінің дамуы қалыпты және бұзылған балаларда сәйкес болады.

Алайда сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөйлеу тілінің грамматикалық түрлерін меңгеру әр түрлі жас кезеңінде өтіп, оларды меңгеру жылдамдығы созылады және тек берілген категориядағы балаларға тән ерекшеліктер пайда болады.

Көптеген авторлардың айтуынша ең тұрақты ерекшеліктерге аграмматизмдер жатады. Л.В. Мелехова белгілегендей аграмматизмдердің саны сөз қорының көбеюіне қарай кеңейеді.

Н.С.Жукованың анықтауы бойынша ерте сөйлеу дизонтогенезінің белгілеріне сөздерді морфологиялық жағынан дұрыс қолданбауы жатады. Сөйлемде пайдаланатын сөздердің бір – бірімен грамматикалық байланысы болмай, баламен тек бір түрде ғана қолданылады. Мысалы: мен мама барады. Бұл тенденция көп жылдарға дейін созылуы мүмкін. Көпке дейін грамматикалық жағынан дұрыс та, дұрыс та емес сөйлемдер қолданылады.

Сөйлеу арқылы қарым – қатынасты орнату үшін ойды дұрыс жеткізу керектігі мәлім. Бұл үрдіс сөйлемдер арқылы жүзеге асады. Сөйлеу тілінің бұзылуы кезінде сөйлемдер құрастыру мен қолданудың қиындықтары сөйлеу тілінің аграмматизациясынан көрініс табады.

С.Н.Шаховскаяның айтуы бойынша сөздің нөлдік түрінің ұзақ қолдануы балалардың жаттанды, үйреншікті сөзді ауыстыра алмауына байланысты болады. Сонымен бірге олар өз ойларын байланыстырып, кезекпен айта алмайды, синтаксистік құрылымдары мен сөз қоры кедей болады. «Сөйлемдегі әрбір сөзді нақты мағынада қолданып, нақты орынға қойып басқа сөздермен байланыстыру керек, ал бұл СТЖД балалар үшін 3-4 сыныптарда да қиынға соғады». Сондықтан сөйлем көлемінің, ондағы сөздер санының көбеюіне қарай соғұрлым грамматикалық қателерде көбейеді.

Сөздерде дыбыстық бейнелердің жоқ болуы және тұрақсыздығы сөйлемнің пайда болуын ұзаққа созады. Қарапайым сөздікті меңгеруіне қарай балаларда толымсыз сөйлемдер пайда бола бастайды. Кейін сөздіктің кеңейуіне қарамастан олар негізгі синтаксистік бірлік ретінде қолданылады.

Н.Н.Трауготтың айтуы бойынша естуі мен зияты қалыпты СТЖД балаларда мөлшерден ауытқыған, кедей сөз қоры мен грамматикалық категориялардың өзгеше қолдануы байқалады. Балалар меңгерген сөздерді әр түрлі сөйлеу қарым – қатынаста қолдана алмайды және бір жағдайда дұрыс айтылса, басқа жағдайда жоғалтып алады.

В.К.Зимичева белгілегендей бірінші сыныпқа келетін балалардың бірқатарында сөйлеу тілінің жетілмеуінің үшінші деңгейі анықталады. Олардың лексикалық– грамматикалық дамымауына әрекетті білдіретін сөздерді ауыстыру, сөз қатарын бұзу тән болады.

Мектепке дейінгі жастағы балаларды тексергенде М.С.Грушевская жалпы санның ішінен 7 % ЖСТД балаларды анықтаған. Бәрінің зияты сақталған. Болашақ оқушылар, Грушевскаяның айтуы бойынша, грамматикалық құрылымы жағынан мүлдем басқа және қарапайым сөйлемдерді пайдаланады.

Сөйлеу тілінің грамматикалық жағының бұзылысы –сөйлеу тілі жалпы дамымағандық сияқты күрделі ақаулықтың құрылымындағы тұрақты белгісі болып табылады. Соның салдарынан сөзжасам операциялары сөйлеу тілі арқылы ойын айтуды туындатуда және біреудің сөйлеуін қабылдаудың әртүрлі кезеңдерінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі және мектеп оқушыларында да байқалады. Сондықтан, сөйлеу тілінің грамматикалық жағының дамымауы ауызша және жазбаша сөйлеу тіліндегі тұрақты, спецификалық қателерге әкеп соғады.

Сөзжасам тіл білімінде жанадан пайда болған құбылыс емес, оның аты, термині жаңа болғанымен, заты, мазмұны, табиғаты мектеп оқушыларына таныс. Ал, балабақшада оқытылып тәрбиеленетін балалар құбылыс, мазмұнын саналы түрде қабылдамай, сөзжасаммен сөйлеу тілінде қолдануда ғана кездеседі. Мектеп жасына дейінгі балалар, оның ішінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың грамматикалық жағынан дұрыс, байланыстырып сөйлеуін дамыту жұмысының негізгі – сөзжасам дағдыларын қалыптастыру болып табылады.

Сөзжасам дегенде тілдің лексикалық құрамына еніп, оның сөздік қорын байытатын жанадан жасалған сөздер мен жаңа сөздік бірліктер ескеріледі. Яғни, сөзжасамның басты қызметі- жаңа сөз тудыру, өмірге келген әр құбылысқа балама жасау, атау беру, сонын нәтижесінде тіліміздің лексикалық қабатын байыту, жаңа сөздермен толықтыру. Сондықтан сөзжасам процесінің басты сипаты семантикамен, лексикалық мағынамен байланысты, өйткені сөздің сөз болып саналуы, белгі бір ұғымды білдіре алуы оның мағына білдіре алуымен байланысты. Осыдан келіп сөзжасамның тілде атқаратын қызметі айқындалады.

Сөздер кейде түбір қалпында жұмсалса, кейде оларға түрлі қосымшалардың жалғануы арқылы белгілі бір ой білдіріледі.

Қосымшалар: Жеке тұрғанда мағынасы жоқ, түбір сөзге жалғанып, сөздің лексикалық мағынасын түрлендіретін сөз бөлшегі қосымша деп аталады.Қосымшаларда, біріншіден, лексикалық ағына болмайды, екіншіден, сөзден бөлек қолданылмайды, үшіншіден, қосымшалардың дыбыстық нұсқалары болады. Қосымшалардың көпшілігі дыбыстық жағына өзгергіш, түрленгіш келеді, демек, қосылатын сөздердегі дауысты және дауыссыз дыбыстардың әуеніне қарай үйлесіп тұрады. Осы ерекшеліктеріне байланысты олардың бірнеше түрлері болады. Дыбыстардың үндесу заңдарына қарай қосымшалардың құбылуы фонетикалық нұсқалары деп аталады. Қосымшалар мағынасына және атқаратын қызметіне қарай жұрнақ және жалғау болып екіге бөлінеді.

Жұрнақ- өзі жалғанға сөзге лексикалық немесе грамматикалық мағына үстейтін қосымшалар. Мысалы: хат және хатшы деген сөздер түбірлес сөздер болғандарымен, екеуі- екі бөлек сөз. Жұрнақтардың қызметтері де, мағыналары да біркелкі емес әр түрлі. Кейбір жұрнақтар түбір сөздің мағынасын өзгерткенімен, сол сөзді басқа бір грамматикалық категорияға ауыстырып жібермейді. Мысалы, мал мен малшы сөздері лексикалық мағынасы жағынан зат есімге жатады. Кейбір жұрнақтар белгілі бір сөз табына тән сөздерді басқа бір сөз табына ауыстырады.

Қосымшалардың орын тәртібі. Жұрнақ сөз тудыратын, оны түрлендіретін сөз бөлшегі болғандықтан, үнемі түбірден кейін, жалғаулардан бұрын келеді. Жалағаулар сөзбен сөзді байланыстыратын, қарым – қатынаста түсіретін қосымшалар болғандықтан, сөздің соңында келеді. Жалғаулардың бірнешеуі бір сөзге жалғанғанда, ең алдымен көптік жалғауы, одан кейін тәуелдік жалғауы мен көптік жалғауы орын алмастыруы да мүмкін. Мысалы, апа- м- дар, апа- лар- ым, әке- м- дер...

Кәрі және жас деген сөздің қосарлануы арқылы (кәрі -жас) бүкіл жұртшылық дегенді білдіретін жаңа мағыналы сөз жасалған. Айғыр және жуа сөздерінің тіркесуінен (айғыржуа) өсімдіктің атын білдіретін жаңа мағыналы сөз туған.

Сөздердің өзгерген түрлерінің ішінен әр түрлі лексикасыз мағыналарыды білдіретіндері өз алдына дербес лексикалық бірліктер ретінде қаралуға әр түрлі грамматикалық мағыналарды білдіретін сөздің формалары ретінде қаралуы тиіс. Сөз бір ғана формаға емес, өзгеріп түрленіп әлденеше формаға ие болады. Мысалы, септік түрлерінің ішінде атау септік, әдетте негізгісі болып табылады да, ілік, барыс, табыс, жатыс, шығыс, көмектес септіктері туынды формалар ретінде саналады. Барыс септігі ілік септік формасынан емес, яғни септіктердің барлығы- атау септік формасынан жасалады.

Сөз әртүрлі тәсілдермен өзгеріп, алуан түрлі формаларда қолданылады. Сөздің өзгерген түрлерінің бәрі бірдей емес, оның ішінде лексикалық мағынаны өзгертпей, қосымша грамматикалық мағыналарды үстейтін түр өзгерістері ғана сөз өзгерту ретінде танылады. Басқаша айтқанда сөздердің өзгерген түрлерінің ішінен әр басқа лексикалық мағыналарды білдіретіндері өз алдына бөлек- бөлек лексикалық бірліктер ретінде қаралады да, әр түрлі лексикалық мағыналарды ғана емес, әр түрлі грамматикалық мағыналарды білдіретіндері бір сөздің түрлі формалары ретінде қаралады.

Тілдердің барлығына дерлік тән, жалпылама ортақ грамматикалық категориялардың бірі зат есімнің жеке және көпше түрі. Қандай да бір тілде сөйлейтін адамдар болсын, олардың ертеден- ақ бір заттан көп затты ажырата білгені белгілі. Жекеше ұғым мен көптік ұғымды бір – бірінен ажырату тілде өзінің көрінісін табады. Жекеше ұғымы мен көптік ұғымы әдетте заттармен тікелей байланыста болады да осыған орай, әр түрлі сөз таптарының ішінде зат есімге тән категория ретінде ұсынылады.

Әр түрлі тілдерге және олардағы есім сөздерге тән грамматикалық категориялардың бірі- септіктер. Септіктер есім сөздердің бір – бірінше қатысын немесе олардың басқа бір сөздерге қатысын білдіру қызметінде жұмсалады. Шындық өмірдегі заттар мен құбылыстар тілде есім сөздермен аталады да, ол заттардың немесе құбылыстардың арасындағы түрлі қатынастар негіз болады. Септіктердің әр түрлі тілдерде есімдерге әсіресе зат есімдерге тән болуы да осыдан.

Сөздің атау септік түрін басқа септіктермен, мысал, ілік немесе барыс септігі түрінде салыстырып қарастырсақ, септік жалғауындағы сөздің басқа сөздегі қатынасының қандай болатындығы ашық айқын аңғарылады. Мысалы, үй деген сөз ілік септікте, есік, терезе немесе басқа бір сөздермен тіркесіп (үйдің терезесі, үйдің есігі) меншіктеуші қатынасты білдірсе, барыс септігінде барамын, келемін деген етістіктермен тіркесіп (үйге барамын, үйге келемін) бағытты білдіреді.

Сонымен септік дегеніміз жалғау мен грамматикалық мағыналардың бірлігінен тұратын және бір есім сөздің екінші есімге немесе етістікке қатысын білдіретін грамматикалық категория.

Қазақ тілінің морфологиясы көптік, жіктік, тәуелдік, септік жалғауларының формаларын тексереді, себебі, бұл жалғаулар сөздерді түрлендіретін формаларға жатады. Морфология сөз таптары деп аталатын грамматикалық жалып категорияларды да, әрбір сөз табына тән жалпы категорияларды да зерттейді.

Әр жалғаулардың өзіне тән мағынасы, атқаратын қызметі, жұмсалып ерекшеліктері бар. Жалғаулықтардың қызметін, мағынасын зерттеп анықтау салалас сөйлемдердің құрылымдық- мағыналық типтерін толықтыруға себеп болады. Жалғаулықтар мағынасы жағынан топ- топқа бөлінеді де, әр топқа енген бірнеше жалғаулықтардың бәрі бірдей, ерекшелігі жоқ сөздер болып шығады. Профессор М.Балақаев морфологиялық құрылысына қарай жалғаулықтары дара, күрделі болып екі топқа бөлінеді.

Жеке сөз таптарымен байланысты қаралатын мәселенің бірі – жұрнақ деп аталатын категориясы. Жұрнақтар сөзден сөз тудырып сөздікті түрлендіретін категория болғанымен, жұрнақтар грамматикалық тұрғыдан қарағанда, тек сөз таптарына қатысты соларға тәуелді болып келеді. Сөзден сөз тудыру сөздің тұлғалық құрамын тексеру сияқты мәселелер де әдетте морфологияның объектісі болып саналады. Сонымен морфология сөзді өзінің негізгі объектісін тексеріп, оны грамматикалық жағынан сипаттайды. Сол себептен тілде бар сөздерді грамматикалық топтарға бөлу морфологияның әрі өзекті, әрі түйінді мәселесі болып саналады. Себебі, сөздерді дұрыс топтастыру деген сөз- сол сөздердің сынын дұрыс ашу, дұрыс айқындау, оларға дұрыс грамматикалық құрылыс пен негізгі сөздік қорының бірлігінен туып содан қалыптасқан.

Тілдегі сөздер қанша мағына болса, сонша форма бола бермейді, форма аз болады. Грамматикалық форма, грамматикалық бірнеше мағынаны білдіре береді. Сонымен қатар, грамматикалық мағынаны әр алуан сөздің әр түрлі формасы да білдіре алуы мүмкін. Мысалы, оқушылар, күйлер деген зат есімнің көптік мағынасы –лар,-лер қосымшасы арқылы жасалса, оқыдық, көрдік, барамыз, келеміз деген етістіктер көптік мағынасы –қ, -к және –мыз, -міз деген қосымшалары арқылы жасалынып тұр.

Сөздердің лексикалық мағыналары мен грамматикалық мағыналарының қарым- қатынасының, сөздік пен грамматиканың бірлігінен, сөздердің өзгеріп, тіркесіп қолданылу дәстүрінен туып орныққан, қалыптасқан дағдылы тәсілдер, формалар болады. Олар әр түрлі. Сонымен бірге, олар жүйе- жүйеге бөлініп, бір емес, көптеген сөздердің өзгерілуін қамтиды. Олар грамматикалық формалар деп аталады.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеру әдістемелерін іріктеу үшін арнайы әдістемелер қарастырдық. Яғни, Ж.Жомартова, Г.Б.Ибатованың мектеп жасына дейінгі қазақ балаларының сөзжасам дағдыларын анықтауға құрастырған арнайы әдістемесіне сүйене отырып, тексеру әдістемесі іріктелді және құрастырылды. Тексеру әдістемесіне сөз тудырушы және сөз түрлендіруші жұрнақтар арқылы сөзжасам дағдыларын анықтауға он тапсырма алынды.

Осы әдістемені толықтыра отырып, сөз өзгерту дағдыларын анықтауға қазақ тілінің төрт жалғауы бойынша төрт тапсырма алдық.

Баланың сөйлеу тілінің сөзжасам, сөз өзгерту жағын зерттеуде сөзжасам дағдыларын тексеруден басталды.

Зерттеудің анықтау бөлімінің міндеттерін шешу үшін жалпы сөйлеу тілі дамымаған үшінші деңгейіндегі балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістемелері даярланды; ол 5 тапсырмадан құрылған 3 сериядан тұрады. Бірінші – екінші, үшінші серияларды құру барысында біз балалардың жас ерекшеліктеріне, сөйлеу тіл мүмкіндіктеріне, тапсырмаларды қалай түсінетініне, белсенді және енжар сөз қорының қалпына назар аударылады; осы мақсатта тапсырмалардың бірінші сериясында суреттер ұсынылды.

Бірінші серия жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздің морфемдік элементін бөлудегі бағдарлау іс-әрекетінің қалыптасу деңгейін айқындауға бағытталып, түбірлес сөздер қатарын сәйкес суреттермен адекватты түрде сәйкестеуге бағытталған тапсырмалардан құрастырылды. Грамматикалық категорияларға қатысты түбірлес сөздер белгілі бір кезектілікте берілді: вербалді тізбекте бірінші сөз – дәлелдеуші сөз болады, кейіннен одан туындаған сөздер жалғасты. Туынды сөздердің модельдері, олардың құрамында қазақ тілінде жиі кездесетін әрі өнімді аффикстерден құралды.

Анықтауыш зерттеудің бірінші сериясы мынадай тапсырмалардан құралды: зат есімдердің сөзжасамдық аффикстерін бөлу (бір заты немесе іс-әрекеті бойынша атау, мамандығы, іс-әрекеті бойынша зат есім негізінен –шы жұрнағы арқылы құралған сөздер), затты белгілеу үшін, заттық мән білдіретін жұрнақ –ша, -ше; жұрнақтары арқылы заттарды сидыратын заттарды атау, кішірейтіп айту арқылы экспрессияны білдіру жұрнағы –шік, -ше.

Екінші сериядағы тапсырмалар ауызша, көрнекіліксіз берілді. Эксперименттің екінші сериясы балалардың бастапқы формасынан туынды сөздерді жасау мүмкіндіктерін айқындауға бағытталды. Бұл сериялар лексикалық материал балаларды жұрнақтар арқылы зат есімдер жасауға бағыттайтындай тапсырмалардан құрылды. Мысалы: туынды зат есім жасауға арналған тапсырма: «Сұрақтарға жауап бер: сабаққа баратын баланы кім дейміз?» т.с.с.

Үшінші серия бойынша балалардың сөз өзгерту дағдыларын анықтауға арналған. Сөз өзгерту дағдыларын анықтау бойынша төрт тапсырма беріледі. Яғни қазақ тілінің төрт жалғауына сәйкес. Мысалы: «Біз қазір ойын ойнаймыз. «Мен, сен, ол» деген. Сен өзінді «мен» деп, мына қуыршақты «сен» деп, ал мына қуыршақты «ол» деп айтасың. Мен саған бір сөз айтамын сен оны «мен, сен, ол» сөздерге қосып айтасың т.с.с.

Тапсырмалардың бірінші сериясы

1. Тапсырма

Мақсаты: Сөзжасам дағдыларын анықтау.

Нұсқау Осы сөздерден мамандықты білдіретін сөздерді құрастыр.

Реті	Берілген сөздер	Баланың жауабы	Баға
1.	Етік		
2.	Оқыту		
3.	Жұмыс		
4.	Қой		
5.	Би		
6.	Тігін		
7.	Есеп		
8.	Жүргізу		
9.	Дүкен		
10.	Құрылыс		

Тапсырма 2.

Мақсаты: Зат есімнің кішірейту мәнін тудыратын -ша, -ше, -шік жұрнақтары арқылы сөзжасам дағдысын анықтау.

Нұсқау: Заттарды кішірейтіп айтамыз (Үй-үйшік, жастық-жастықша).

Реті	Берілген сөздер	Баланың жауабы	Баға
1.	Үй		
2.	Жастық		
3.	Қап		
4.	Кітап		
5.	Көрпе		
6.	Қобди		
7.	Сандық		
8.	Көл		
9.	Қалақ		
10.	Жалау		

Тапсырма 3.

Мақсаты: -шы, -ші жұрнақтарының көмегі арқылы мамандықты білдіретін сөздерді жасауын анықтау.

Нұсқау: Мен қойған сұраққа жауап бер.

Реті	Берілген тапсырма	Баланың берген жауабы	Баға
1.	Киім тігетін адамды кім деп айтамыз? (тігінші)		
2.	Балабақшада балаларды тәрбиелейтін адамдарды кім деп айтамыз? (тәрбиеші)		
3.	Ән айтатын адамды кім деп айтамыз? (әнші)		
4.	Сабаққа баратын баланы кім дейміз? (оқушы)		
5.	Етікті тігетін адамды кім дейміз? (етікші)		
6.	Сиыр сауатын адамды кім дейміз? (сауыншы)		
7.	Дүкенде киім сататын адамды кім дейміз? (дүкенші, сатушы)		
8.	Үй салатын адамды кім дейміз? (құрылысшы)		
9.	Терезеге әйнек салатын адамды кім дейміз? (әйнекші)		
10.	Сиыр бағатын адамды кім дейміз? (сиыршы)		

Тапсырмалардың екінші сериясы

Тапсырма 1.

Мақсаты: Сөз жасаушы жұрнақтарды дұрыс пайдалану дағдысын анықтау.

Нұсқау: Мына жұрнақтарды дұрыс тауып қой: (-шек, -ша, -шы, -шік, -ке, -шең, -ші).

Реті	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1.	Іні+(шек)		
2.	Сандық+(ша)		
3.	Жазу+(шы)		
4.	Шеше+(ке)		
5.	Сөз+(шең)		
6.	Санақ+(шы)		
7.	Тігін+(ші)		
8.	Құрылыс+(шы)		
9.	Күрке+(шік)		
10.	Күрте+(ше)		

Тапсырма 2.

Мақсаты: Зат есімдерге жұрнақтарды жалғай отырып, туынды сөзжасауын анықтау.

Нұсқау: Ұсынылған сөздерге жақшаның ішіндегі жұрнақтарды қосып, сөз жаса: (-лық, -лік, -дық, -дік, -тық, -тік).

Реті	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1.	Бала		
2.	Кіші		
3.	Адал		
4.	Жеңіл		
5.	Жолдас		
6.	Биік		
7.	Жақын		
8.	Аңшы		
9.	Кішіпейіл		
10.	Асыл		

Тапсырма 3.

Мақсаты: Сын есім тудыратын жұрнақтарды пайдалануын анықтау.

Нұсқау: (-дай,-дей, -тай, -тей) жұрнақтарын пайдаланып сөз жаса.

Реті	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1.	Бала		
2.	Мұғалім		
3.	Тау		
4.	Құс		
5.	Немере		
6.	Тәрбиеші		
7.	Кірпіш		
8.	Гүл		
9.	Бал		
10.	Көбелек		

Тапсырмалардың үшінші сериясы

Тапсырма 1.

Мақсаты: Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау.

Нұсқау: Мен саған допты лақтырып, сөздің жекеше түрін айтамын, ал сен сөздің көпше түрін айтып, допты маған кері лақтыр.

Көрнекілік: Доп

Реті	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Кітап (тар)		
2	Бала (лар)		
3	Қалам (дар)		
4	Гүл (дер)		
5	Үйрек (тер)		
6	Биші(лер)		
7	Жастық (тар)		

Тапсырма 2.

Мақсаты: Зат есім сөздерді жекеше түрде жіктік жалғауда қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Біз қазір «Мен, сен, ол» ойынын ойнаймыз. Сен өзінді «мен» деп айтасың, мына қуыршақты «сен» деп, ал мына қуыршақты «ол» деп айтасың. Мен саған бір сөзбен айтамын сен оны «мен, сен, ол» сөздерге қосып айтасың.

Көрнекіліктер: Екі қуыршақ

Реті	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Сатушы	Мен – Сен – Ол -	
2	Дәрігер	Мен – Сен – Ол -	
3	Логопед	Мен – Сен- Ол –	
4	Ұстаз	Мен- Сен – Ол –	
5	Бастық	Мен - Сен – Ол-	

Тапсырма 3.

Мақсаты: Тәуелдік жалғауды жекеше түрде қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: біз «менің, сенің, оның» ойынын ойнаймыз. Сен өзінді «менің», мына қуыршақты «сенің», ал мына қуыршақты «оның» деп айтасың. Мен саған бір сөз айтамын.

Көрнекіліктер: Екі қуыршақ

Реті	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Айна	Менің – Сенің – Оның -	
2	Көйлек	Менің – Сенің – Оның -	
3	Тон	Менің – Сенің – Оның -	
4	Шырша	Менің – Сенің – Оның -	
5	Ойыншық	Менің – Сенің – Оның -	

Тапсырма 4.

Мақсаты: Септік жалғауды қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Мен саған суреттер көрсетемін. Ал, сен маған сол суретті әңгімелеп айтып бер.

Көрнекіліктер: Әр септік түрлеріне байланысты сюжетті суреттер

Реті	Ұсынылған суреттер	Баланың жауабы	Баға
1	Мұғалім сабақ өтіп жатыр		
2	Қыздың көйлегі		
3	Ұл мамасына гүл берді		
4	Қыз ұлды жолдан өткізді		
5	Алма себетте		
6	Ұл иттен қорықты		
7	Бала мамасымен жүр		

Ендігі кезекте алдымызға қойылған мақсат: осы іріктеліп алынған әдістемелер арқылы сөйлеу тілі жалпы дамымаған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының ерекшеліктерін анықтау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Р.Е. Левина докторская диссертация в форме монографии «Нарушение письма у детей с недоразвитием речи». 1961.
- 2 Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование, 1993.
- 3 Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. -М., «Педагогика», 1990.
- 4 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. – М., Просвещение, 1990.
- 5 Выготский Л.С. Основы дефектологии сборник сочинений 6 томах, М.:Педагогика, 1984.
- 6 Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов. М., 1956.
- 7 А.А.Леонтьев Психолнгвистика.- Л.: Наука, 1967.
- 8 Розенгард-Пупко Т. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М., 1963.
- 9 Баймұратова Б. Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста: автореф. дисс. ...к.п.н. – Алма-Ата , 1970.
- 10 Аяпова Т.Т. Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка): Автореф. дис. ...к.п.н. –Алма-ата, 1988.
- 11 Ибатова Г.Б Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістері // А, 2008.№1 «Хабаршы».
- 12 Аханов, Қ. Грамматика теориясының негіздері: жоғары оқу орындарының студент. арналған оқу құралы / Қ. Аханов. - Алматы : Санат, 1996.
- 13 Жомартова Ж.Ж. «Тіл кемшіліктері бар қазақ тілді балалардың сөзжасамын тексеру» Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы, №2, 2003ж.
- 14 Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., Педагогика, 1961.
- 15 Левина Р.Е. Логопедия. – М., 1968.Леонтьев А. А. Психолнгвистические единицы речевого высказывания. М., 1969.

УДК 376.37
МРНТИ 14.29.01

Н.Б. Жиенбаева,¹ С.М. Советова²

¹д.пс.н., профессор, КазНПУ им. Абая, Институт педагогики и психологии

Кафедра специального образования

²магистрант 2 курса по специальности 5М010500-дефектология, КазНПУ им.Абая
г.Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи первого уровня. Теоретические основы формирования коммуникативных навыков личности рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика, П.М. Якобсона, Я.А. Яноушека и др. В русле последних концепций дошкольного образования особое значение приобретает формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими, как залога их благополучного развития.

Ключевые слова: Общение, коммуникация, мотив, коммуникативная потребность, коммуникативные умения, коммуникативная деятельность, аффект, психика, ребенок, речь, развитие.

Н.Б.Жиенбаева¹ С.М.Советова²

¹пс.ғ.д., профессор, Педагогика және Психология институты,

Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы Қаз ҰПУ

²1 курс магистрантты, Педагогика және Психология институты,

Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Алматы қ., Қазақстан

БІРІНШІ ДЕҢГЕЙДЕГІ СӨЙЛЕУДІҢ ЖАЛПЫ ДАМУМАҒАН БАЛАЛАРДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫСЫНЫҢ СИПАТТАМАЛАРЫН ТЕОРИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мақалада бірінші деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамуымаған балалардағы қарым-қатынас дағдысының ерекшеліктері талқыланады. жеке тұлғаның коммуникативтік дағдыларын қалыптастырудың теориялық негіздері отандық және шетелдік ғалымдардың, А.А.Боддалевтің, А.А. Леонтьевтің, А.Н. Леонтьевтің, М.И. Лисинаның, Б.Ф. Ломовтің, А.В. Мудриктің, П.М. Якобсондің, Я.А. Яноушектің және басқа да шығармаларында қарастырылады. Балалардың мектепке дейінгі білім берудің соңғы тұжырымдамаларына сәйкес табысты дамуының кепілі ретінде басқалармен оң қарым-қатынас жасау дағдыларының дамуы ерекше маңызды.

Түйін сөздер: қарым-қатынас, ниет, коммуникавтік қажеттілігі, қарым-қатынас дағдылары, коммуникативтік белсенділік, психика, бала, сөйлеу, даму.

Zhienbayeva N.B.¹, Sovetova S.M.²

¹d.ps.s., professor, Institute of pedagogy and psychology,
Department of Special Education, Abai Kazakh National Pedagogical University

²The 1st year master student major in 5M010500-Defectology
Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL STUDY OF THE FEATURES OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE FIRST LEVEL

Abstract

The article considers features of communication skills in children with the general undevelopment speech of the first level. Theoretical basis of the formation of communication skills personality considered in the works of domestic and foreign scientists. Special value acquires the formation in children skills positive interaction with others, as a key to their prosperous development in line with the latest concepts of pre-school of education.

Key words: communication, motive, communicative need, communication skills, communicative activity, affect, mind, child, speech, development.

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается - от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида деятельности человека, направленного на познание и оценку самого себя посредством взаимодействия с другими людьми (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.).

Общение, являясь одним из главных условий полноценного развития ребенка, имеет сложную структурную организацию, основными компонентами которой являются предмет общения, коммуникативная потребность и мотивы, единицы общения, его средства и продукты. На протяжении дошкольного возраста содержание структурных компонентов общения меняется, совершенствуются его средства, основным из которых становится речь.

В соответствии с теоретическими концепциями отечественной психологии речь является важнейшей психической функцией человека - универсальным средством общения, мышления, организации действий. Во многих исследованиях установлено, что психические процессы - внимание, память, восприятие, мышление, воображение - опосредованы речью. Общение присутствует во всех видах детской деятельности и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом.

Решающими факторами становления общения ребенка психологи считают его взаимодействие с взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня сформированности коммуникативной потребности, который достигнут ребенком на данном этапе развития.

Образцы поведения, усвоенные им в семье, применяются в процессе общения со сверстниками. В свою очередь многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, привносятся в семью. Отношения дошкольника с детьми также во многом определяются характером его общения с воспитателем детского сада. Стиль общения педагога с детьми, его ценностные установки отражаются в отношениях детей между собой, в психологическом микроклимате группы. Особое воздействие на становление психической жизни ребенка оказывает успешность развития его отношений со сверстниками. Таким образом, при нормальном развитии наблюдается единство формирования общения ребенка и развития его личности.

При недостаточном общении ребенка со взрослыми и сверстниками темп развития его речи и других психических процессов замедляется. Отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое развитие ребенка, затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов, и, следовательно, препятствуют формированию полноценной личности.

Потребность в общении – одна из важнейших человеческих потребностей. Исследователи проблем общения отмечают, что оно служит установлению общности между людьми, регулирует их совместную деятельность, является инструментом познания и основой сознания для отдельного человека, служит

самоопределению личности, без чего человек выпал бы из совместной деятельности и оказался бы вне человечества потеряннным и беспомощным. Общение рассматривается как взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [1]. Этот особый вид деятельности имеет мотивы, предмет содержание, средства, результат.

В последнее время, наряду с термином «общение», широкое распространение получил термин «коммуникация». Общение, как коммуникативная деятельность рассматривается в трудах Г.М.Андреева, А.А. Бодалева, А.В.Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина. Разработчики ГОСО выделили образовательную область «Коммуникация», цель которой – развитие общения, развитие речевого общения.

Коммуникация – это процесс двухстороннего обмена информацией, ведущей к взаимопониманию [2]. В словаре русского языка С.И.Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение [3]. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентными

Коммуникация, по мнению психологов, умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Коммуникативные умения – освоенный человеком способ установления взаимоотношений между людьми, к ним относятся умение входить в контакт с незнакомым человеком, понимать его личные качества и намерения, предвидеть результаты его поведения и в соответствии с этим строить своё поведение [4].

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребёнка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесённых внутрь и ставших функциями личности и формами её структуры» [5].

Первые исследования, характеризующие коммуникативные качества личности, встречаются в трудах Б.Г. Ананьева, А.А.Бодалева. Данные авторы пока не выделяют понятие «коммуникативные качества», но подробно описывают качества, необходимые для общения и составляющие общения как психологического процесса.

Коммуникативные умения, как феномен коммуникативной культуры ребёнка, которая реализуется в ситуации общения, рассматривается О.А. Веселковой. Существует и ещё одно направление, максимально широко представленное в литературе (Я.Л. Коломинский, Н.А. Лемаксина, Л.Я. Лозован, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина и др.), в рамках которого коммуникативные умения рассматриваются как группа умений, характеризующих личностные качества ребёнка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия.

Особый интерес для нас представляют работы, посвящённые выявлению особенностей общения детей дошкольного возраста (Т.А. Антонова, В.Н.Давидович, Р.И. Деревянко, Е.Е.Кравцова, Л.В. Лидак, М.И. Лисина, Т.А.Репина, А.Г.Рузская).

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что «развитие общения дошкольников со сверстниками, как и со взрослым, представляется как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности» [6]

М.И. Лисиной в структуре общения, как коммуникативной деятельности выделены следующие компоненты:

1. Предмет общения – другой человек, партнёр по общению как субъект.
2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них с их помощью – к самопознанию и самооценке.
3. Коммуникативные мотивы- то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.
4. Действия общения - единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и основные действия.

5. Задачи общения - цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения - это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

По мнению М.И. Лисиной, подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «И филогенетическое и онтогенетическое развитие перестает сводиться к умножению коммуникативных операций или к появлению новых средств обмена информацией и осуществления контактов: напротив, сами перемены этого рода получают свое адекватное объяснение через преобразование потребностей и мотивов общения» [6].

А.Н. Леонтьевым [7] предложена концептуальная структура деятельности: деятельность- действие – операция. И исходя из этого коммуникативные умения в педагогике и психологии рассматриваются как операциональный ее компонент.

М.И. Лисина [6] отмечает, что общение для ребенка – это «активные действия», с помощью которых ребенок стремится передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои материальные и духовные потребности. Она выделяет в сфере общения со взрослыми экспрессивно- мимические, предметно- действенные и речевые средства. Появляющиеся последовательно, со значительными интервалами. В контактах со сверстниками ребенок использует те же три категории и к началу оформления общения, т.е. к трем годам он, практически, уже владеет ими. Автором отмечено. Что у младших дошкольников ведущее положение занимают выразительные и практические операции, однако к старшему дошкольному возрасту речь выступает на передний план и занимает положение ведущей коммуникативной операции. Таким образом, коммуникативные умения рассматриваются нами как часть культуры речи дошкольников, включающая осознанное усвоение выразительно – изобразительных средств речи и уместное их использование в собственных высказываниях в процессе общения, установления способов установления отношений между людьми.

В исследованиях А.А. Бодалева, Л.Я. Лозован, Е.Г. Савиной выделяются три компонента в структуре коммуникативных умений: информационно-коммуникативный, интерактивный, перцептивный .

Б. Ф. Ломов, в зависимости от выполняемой роли, выделил три группы функций коммуникативных умений: информационно – коммуникативную, регуляционно – коммуникативную. аффективно – коммуникативную.

Группа информационно – коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение. Вежливое обращение); ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях со сверстниками и взрослыми); соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы; получать и снабжать информацией о себе и других вещах; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регулятивно – коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению (осуществление само и взаимоконтроля учебной и трудовой деятельности, обоснование совместно выполняемых заданий операций в определённой логической последовательности, определение порядка и рациональных способов выполнения совместных учебных заданий); доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честными, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и слушать ответы других, доверять получаемой информации, своему товарищу по общению, взрослому, педагогу); применять свои знания индивидуальные умения при решении совместных задач (использовать речь, музыку, движение. Графическую информацию для выполнения заданий с общей целью, для фиксирования и оформления результатов своих наблюдений, целенаправленного пользования художественной литературой); оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других, принимать правильные решения, выражать согласие и несогласие, одобрение и неодобрение).

Группа аффективно – коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнёрами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнёрам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Таким образом, основываясь на данных исследований, посвященных формированию коммуникативных умений мы можем сделать следующий вывод:

- во-первых, характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать, что в психолого – педагогической литературе многие аспекты формирования коммуникативных умений остаются мало разработанными. Недостаточно раскрыты содержание коммуникативных умений, критерии и показатели их сформированности у детей дошкольного возраста, не определена последовательность включения дошкольников в процесс их формирования, формы организации вне непосредственно образовательной деятельности; противоречие между признанием значимости коммуникативных умений в воспитании личности ребёнка и неразработанностью педагогических технологий и методик формирования этих умений.

- во-вторых, в силу многомерности процесса общения его функции можно классифицировать по различным основаниям. Однако, во всех приведенных классификациях выделяются регулирующая и информационная, это вызвано тем, что ведущим средством общения является речь, которой присущи информационная и регулирующая функции.

- в-третьих, коммуникативные умения нужно формировать в процессе различных видов деятельности, главным из которых является развитие речи, без которого невозможен процесс коммуникации.

- в-четвёртых, принимая во внимание возрастные особенности детей, необходимо подобрать такие виды устного народного творчества, при которых формирование коммуникативных умений осуществлялось бы наиболее успешно.

Список использованной литературы:

1 Лемяскина Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника(психолингвистическое исследование): дис... канд. филол. наук / Н.А. Лемяскина. Воронеж, 2003. - 231 с.

2 Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1996. - №1. - С.62

3 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская А. Н.; Российский фонд культуры; - 3-е Изд., стереотипное - М.: АЗЪ, 1995 г.282с.

4 Соловьева Л.Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения: монография / Л.Г. Соловьева; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Архангельск: Поморский университет, 2006. - 164 с.

5 Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. - М.: Изд-во АПН, 1960. - 500 с.

6 Лисина М.И. Общение со взрослым и психологическая подготовка детей к школе / М.И. Лисина. - Кишинев: Штиинца, 1987. - 135 с.

7 Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 1969.

УДК 376.4

МРНТИ: 13.00.03, 19.00.10, 14.00.09

Завалишина О.В.¹, Дарменова Ф.А.²

¹к.п.н., доцент кафедры Специального образования,
Институт Педагогики и Психологии, КазНПУ имени Абая, olga.zavalishina22@mail.ru

²магистр 1 курса, кафедры Специального образования,
Институт Педагогики и Психологии, КазНПУ имени Абая, darmentovaf@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности эмоционального развития подростков с нарушением интеллекта. Исследование этой проблемы дает обширный материал для понимания психологических механизмов индивидуальных эмоциональных проявлений подростков с нарушением интеллекта, что необходимо для их успешной интеграции в общество. У детей с нарушением интеллекта подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этом возрасте начинают складываться устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим способностям, возможностям, обостряется внимание на мнение и критику окружающих, формируются негативные эмоциональные и личностные особенности. Данные качества затрудняют процесс социальной адаптации учащихся с нарушением интеллекта, а также оказывают влияние на качество коррекционно-образовательного процесса. Следовательно, эффективная коррекционная работа с подростками с нарушением интеллекта предполагает знание и учет основных закономерностей и индивидуальных особенностей развития их эмоциональной сферы, что окажет положительное влияние на повышение качества коррекционно-образовательного процесса, позволяя на практике реализовать инклюзивный подход.

Ключевые слова: подросток с нарушением интеллекта, эмоции, развитие, кризис, развитие, коррекция.

Завалишина О.В.¹, Дарменова Ф.А.²

¹п.ғ.к., Арнайы білім беру кафедрасының доценті,
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ, olga.zavalishina22@mail.ru

²Арнайы білім беру кафедрасының 1 курс магистрі,
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ, darmentovaf@mail.ru

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Мақалада білім беру үдерісіне зияты зақымдалған жасөспірімдердің эмоционалдық даму ерекшеліктері қарастырылады. Бұл мәселенің зерттеу маңыздылығы зияты зақымдалған жасөспірімдердің жеке эмоционалдық көріністерінің психологиялық механизмдерін түсіну үшін ауқымды материал береді, бұл олардың қоғамға табысты кірігуі үшін қажет. Зияты бұзылған балаларда жасөспірімдер күйзеліске, қиындықтарға және дағдарыстарға бай. Бұл жаста мінез-құлықтың тұрақты формалары, мінез-құлықтың белгілері, эмоциялық әрекет ету тәсілдері қалыптасады. Бұл жаста өзіне, өз қабілетіне, мүмкіндіктеріне назар аударылады, айналасындағылардың пікірі мен сынына назар аудару шиеленіседі, жағымсыз эмоционалдық және тұлғалық ерекшеліктер қалыптасады. Бұл сапалар зияты зақымдалған оқушыларды әлеуметтік бейімдеу процесін қиындатады, сондай-ақ түзету-білім беру процесінің сапасына әсер етеді. Демек, зияты зақымдалған жасөспірімдермен тиімді түзету жұмысы олардың эмоциялық сферасының дамуының негізгі заңдылықтары мен жеке ерекшеліктерін білуді және есепке алуды көздейді, бұл түзету-білім беру процесінің сапасын арттыруға оң әсер етеді, практикада инклюзивтік тәсілді іске асыруға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: зияты бұзылған жасөспірім, эмоциялар, даму, дағдарыс, даму, түзету.

¹candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Special education Department, Institute of Pedagogy and Psychology, KazNPU named after Abai, olga.zavalishina22@mail.ru

²master of 1 course, Department of Special education, Institute of Pedagogy and Psychology, KazNPU named after Abai, darменоваf@mail.ru

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article deals with the peculiarities of emotional development of adolescents with intellectual disabilities of the educational process. The importance of the study of this problem provides a broad material for understanding the psychological mechanisms of personal emotional manifestations in adolescents with intellectual disabilities, which is necessary for their successful integration into society. In children with intellectual disabilities teenagers are rich in stress, difficulties and crises. At this age, stable forms of behavior, signs of behavior, ways of emotional response are formed. At this age, attention is paid to themselves, their abilities, capabilities, increased attention to the opinion and criticism of others, formed negative emotional and personal characteristics. These qualities complicate the process of social adaptation of students with intellectual disabilities, as well as affect the quality of the correctional and educational process. Therefore, effective correctional work with adolescents with intellectual disabilities provides knowledge and consideration of the basic laws and individual characteristics of their emotional sphere, which has a positive effect on improving the quality of the correctional and educational process, allows to implement an inclusive approach in practice.

Keywords: teenager with intellectual impairment, emotions, development, crisis, development, correction

Наличие органического нарушения и связанного с ним нарушения динамики нервных процессов неизбежно откладывает свой отпечаток на высших формах психической деятельности ребенка с нарушенным интеллектом, изменяя тем самым и его эмоциональные проявления. У всех у них нарушено развитие познавательных процессов, в особенности сложных таких как, мышление (обобщение, абстрагирование, синтез, анализ), память, воображение, ощущения, восприятия. При нарушении интеллекта страдают также эмоционально-волевая сфера, моторика и личность в целом.

Изучение специфики выражения эмоциональных состояний детей и подростков с нарушением интеллекта проблема, лежащая на стыке нескольких областей психологического знания: психологии эмоций, психологии состояний и специальной психологии лиц с нарушенным интеллектом (олигофренопсихологии).

При исследовании эмоциональной сферы, и в целом эмоций следует помнить об их двойном содержании - это одновременно и объективный процесс взаимодействия и обмена информацией между людьми, но и оценка их друг другом [1]. Эмоции представляют собой один из наиболее внешне обнаруживающихся феноменов внутренней жизни человека. Когда предметом исследования становятся эмоции, не приходится указывать на то, что человек ощущает, воображает, мыслит, так как эти переживания очень ярко выражены. У детей нарушение интеллекта безусловно сказывается и на особенностях эмоционального развития, что характеризуется выраженным отставанием в развитии эмоций, нестабильностью и недифференцированностью чувств (радости, огорчения, веселья) ограничением диапазона переживаний. Проявлением незрелости личности подростка с нарушением интеллекта можно также рассматривать и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения.

У обучающихся с интеллектуальным нарушением эмоции более примитивны, чем у нормально развивающихся детей. Однако это не говорит о том, что они вовсе лишены их, и такие эмоции как тревога или страх так же присущи им. Безусловно, появление данных эмоций отрицательно влияет как на развитие детей в норме, так и на развитие детей с интеллектуальной недостаточностью [2].

В специальной психологической литературе имеется ряд работ, направленных на изучение особенностей проявления и понимания эмоциональных состояний детьми с интеллектуальным нарушением. Изучением данной проблемы занимались такие ученые как О.К.Агавелян, Н.И.Кинстлер, Е.П.Кистенева, Н.В.Скоробогатова, Е.В.Хлыстова, Н.Б.Шевченко и др.

Анализируя теорию К.Левина о роли аффективной (эмоциональной) косности детей с нарушением интеллекта, Л.С.Выготский пришел к выводу о том, что идея этой теории заключена в единстве аффекта и

интеллекта. Вместе с тем он критикует К.Левина за статичность понимания этого единства. В связи с этим Л.С.Выготский пишет: «На самых начальных ступенях развития интеллекта действительно обнаруживается его более или менее непосредственная зависимость от аффекта» (т. е. желание действительно отец мысли, вернее, потребность будет данным общим отцом). Но по мере развития личности ребенка данные отношения меняются» [3]. Отсюда следует вывод о том, что переход низших форм эмоций к высшим, связан с изменением отношений между аффектом и интеллектом.

В исследованиях Л.В.Занкова, М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейн, Ж.И.Шиф, Ж.И.Намазбаевой показано, что эмоциональная незрелость школьников с нарушением интеллекта по-разному проявляется во взаимодействии с окружающей средой. В своих исследованиях они пришли к выводу о том, что эмоциональное развитие детей с нарушением интеллекта вне зависимости от возраста представляется двумя параметрами, которые делятся на две группы.

-Первая группа: параметры, определяющие межфункциональные взаимодействия аффективной и интеллектуальной сфер психики.

-Вторая группа: параметры связанные с коммуникативными возможностями обучающихся [4].

Л.В. Занков указывал на то, что «школьника с нарушенным интеллектом характеризует своеобразие, недостаточность всей психики, в том числе и эмоций. Однако своеобразие это выражается не в том, что эмоциональная жизнь детей с интеллектуальным нарушением ограничивается так называемыми «низшими» эмоциями ...». По мнению Л.В.Занкова для школьников с интеллектуальной недостаточностью своеобразным является переживание успеха и неуспеха. То есть они переживают успех как нечто неприятное[5].

У детей с нарушением интеллекта преобладающими являются поверхностные или непосредственные переживания. Уже в раннем возрасте они капризны, слезливы, легко раздражаются, не переносят шум, смену обстановки. В подростковом возрасте они вспыльчивы, срывают уроки, выражают протест всевозможными действиями (крик, плач и т.д.). Также характерны состояния напряжения, которые у большинства наблюдаются более или менее постоянно, и им свойственны агрессивные вспышки [6].

В исследованиях Э.Я.Альбрехта, Д.Н.Исаева, К.С.Лебединской, В.В.Лебединского, В.А.Малинаускене, Г.Е.Сухаревой показано, что при нарушении интеллекта в подростковом возрасте эмоциональные расстройства могут значительно усугубляться, или даже возникнуть впервые. Это является основой для декомпенсации поведения по психопатоподобному типу, последствия которого могут привести к тому, что подросток будет способен на социально опасные действия. Из этого вытекает, что чем глубже интеллектуальное нарушение, тем больше аффективные вспышки, и тем меньше они соответствуют внешним стимулам и управляются интеллектом.

В исследовании Т.В.Жук описано отношение обучающихся с нарушением интеллекта к оценке [7]. То есть негативные эмоции по поводу низкой оценки могут быть показателями отношений таких школьников как к предмету, так и к учению в целом. Следует отметить, что если в норме воспитательное значение может иметь и отрицательная оценка, и отсутствие оценки, то учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не всегда адекватно реагируют даже на положительную оценку. Чем глубже интеллектуальное нарушение, тем хуже дети осознают смысл оценки.

В работах О.К.Агавелян, Л.С.Выготского, А.И.Гаурилюс, Л.И.Кузьмайте отмечается неадекватность эмоциональных реакций детей с интеллектуальным нарушением во взаимоотношениях со сверстниками. В подростковом возрасте дети начинают чаще опираться на мнения сверстников, что ведет к выработке образцов поведения, созданию конфликтных ситуаций. Возникают акцентуации характера- определенное заострение отдельных черт характера, что создает определенную уязвимость подростка. Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков чаще являются эмоциональными реакциями на неуверенность себя, что влечет формирование неадекватной самооценки.

Согласно определению, данному В.Н.Мясищевым представление школьников с нарушением интеллекта о своих возможностях и способностях, их самооценка редко соответствует реальной действительности не только в младших классах, но и в старших.

Старшеклассники с нарушенным интеллектом значительно выше нормально развивающихся сверстников оценивают свои учебные достижения. Причем самые незначительные успехи вызывают у них удовлетворение, а неудачи и трудности не приводят к негативным переживаниям и даже не всегда осознаются [8, 9].

Отсюда следует, что подростковый возраст характеризуется глубокими изменениями условий, касающихся физиологии организма, отношений складывающихся у подростков со сверстниками и со

взрослыми, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей, что влияет на личностное развитие подростка. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости [10].

При рассмотрении эмоциональной сферы необходимо учитывать волевую сторону, так как воля и эмоции находятся в тесной взаимосвязи. На взаимодействие волевых и эмоциональных процессов указывали психологи О.В.Дашкевич, В.К.Калин, Л.С.Рубинштейн, В.И.Селиванов, А.И.Щербаков. Они считали, что две стороны регуляции тесно связаны между собой и их деление условно, то есть они рассматривали эмоционально-волевое развитие как единый механизм саморегуляции [11].

Например, в подростковом возрасте у детей с интеллектуальным нарушением возрастает роль подражания в развитии личности. Новый этап в развитии этой формы поведения у подростков начинается с подражания внешним атрибутам взрослости (внешний вид, черты поведения и т.д.). Также помимо взрослых образцами для подражания могут стать и более старшие сверстники. Стоит отметить, что тенденция походить на них, а не на взрослых в подростковой среде с возрастом увеличивается [12].

Таким образом, изучение проблемы эмоционального развития подростков с интеллектуальным нарушением имеет важное значение в процессе обучения и воспитания, является одним из инструментов в формировании у данной категории детей позитивного отношения к школе, к сверстникам, развитию социально значимых черт личности. Эффективная коррекционная работа с подростками с нарушением интеллекта предполагает знание и учет основных закономерностей и индивидуальных особенностей развития их эмоциональной сферы, что окажет положительное влияние на повышение качества и успешности коррекционно-образовательного процесса.

Список использованной литературы:

1. Байярд, Р. *Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей*/ Р. Байярд, Дж. Байярд - М.: Академический Проект, 2005. - 208 с.
2. Рожков О.П. *Умственная отсталость у детей: Метод. пособие для студ. по курсу «специальная педагогика и специальная психология»*/ Сост. О.П. Рожков. – М.: Издательство Московского – социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. –120 с.
3. Асеев В. Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. М., 1976. Выготский Л. С. *Проблема умственной отсталости*—Собр. соч. М., 1983, ч. 5.
4. Шаповалова О.Е. *Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников :автореф. дисс. ... докт. психол. наук*. Н. Новгород, 2006. 48 с.
5. Занков Л. В. *Психология умственно отсталого ребёнка*. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. - 64 с..
6. Мясищев В.Н. *Личность и неврозы*. Л. : ЛГУ, 1960. 427 с.
7. Жук Т.В. *Психологические условия эффективного использования педагогической оценки во вспомогательной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. М., 1985. 18 с.
8. Намазбаева Ж.И. *Развитие уровня притязаний и самооценки умственно отсталых в процессе обучения во вспомогательной школе и в условиях самостоятельной трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук*. М., 1971. 17 с.
9. Щербакова А.М. *Хотят ли ученики учиться?* // Дефектология. 1998. № 5. С. 39-46.
10. Немов Р. *Психология. кн.2. Психология образования*— М.: Гуманитар, 2010 – 506с.
11. Маклаков А.Т. *Общая психология*. – СПб.: Питер, 2012. – 453с.
12. Бандура А., Уолтерс Р. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. - М.: Владос, 2009. – 289 с

УДК 376.4
МРНТИ: 14.23.11

Завалишина О.В.¹, Мұқашева Ж.М.²

¹к.п.н., доцент кафедры Специального образования,
Институт Педагогики и Психологии, КазНПУ имени Абая
²магистр 1 курса, кафедры Специального образования,
Институт Педагогики и Психологии, КазНПУ имени Абая

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются существующие подходы к проблеме эстетического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Подчеркивается важное значение эстетического воспитания в развитии личности ребенка с нарушением интеллекта, его социализации и интеграции в общество. Отмечается, что сформированность эстетических качеств личности является одной из значимых составляющих восприятия окружающего мира, развития эстетических и художественных способностей. В статье раскрываются особенности эстетического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, обосновывается необходимость разработки и реализации в воспитательно-образовательном процессе новых коррекционных технологий, направленных на преодоление имеющихся у детей нарушений и формирование эстетических качеств личности.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, эстетическое воспитание, эстетическое сознание, специальное дошкольное образование, развитие.

Завалишина О.В.¹, Мұқашева Ж.М.²

¹п.ғ.к., Арнайы білім беру кафедрасының доценті,
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
²Арнайы білім беру кафедрасының 1 курс магистрі,
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕ МӘСЕЛЕСІНІҢ ТЕОРЕТИКАЛЫҚ АСПЕКТІСІ

Аннотация

Мақалада зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың эстетикалық тәрбиелеу мәселесіне қатысты қазіргі көзқарастар қарастырылады. Эстетикалық тәрбиенің зияты зақымдалған баланың тұлға дамуы, оның әлеуметтену және қоғамға ықпалдасу маңызы атап өтіледі. Жеке тұлғаның эстетикалық қасиеттерінің қалыптасуы қоршаған ортаны қабылдаудың, эстетикалық және көркемдік қабілеттерінің дамуының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Әдеби дереккөздерді талдау зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың эстетикалық тәрбиесінің ерекшеліктерін анықтауға, балалардағы орын алған бұзушылықтарды жеңуге және эстетикалық қасиеттерін қалыптастыруға бағытталған тәрбиелеу-білім беру процесіндегі жаңа түзету технологияларын әзірлеу және іске асыру қажеттілігін негіздеуіне мүмкіндік берді.

Түйінді сөздер: зияты зақымдалған балалар, эстетикалық тәрбие, эстетикалық сана, мектепке дейінгі арнайы білім беру, даму.

¹*candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Special education Department, Institute of Pedagogy and Psychology, KazNPU named after Abai*

²*master of 1 course, Department of Special education, Institute of Pedagogy and Psychology, KazNPU named after Abai*

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Annotation

The article considers the existing approaches to the problem of aesthetic education of preschool children with intellectual disabilities. The importance of aesthetic education in the development of the child's personality with intellectual disabilities, his socialization and integration into society is emphasized. It is noted that the formation of aesthetic qualities of the person is one of the important components of the perception of the world, the development of aesthetic and artistic abilities. The analysis of literary sources allowed to reveal the features of aesthetic education of preschool children with intellectual disabilities, to justify the need for the development and implementation in the educational process of new correctional technologies aimed at overcoming the existing children's disorders and the formation of aesthetic qualities of the individual.

Keywords: children with intellectual disabilities, aesthetic education, aesthetic consciousness, special pre-school education, development.

Современный этап развития специального образования в Республике Казахстан характеризуется новым отношением государства и общества к лицам с отклонениями в развитии. Коренные преобразования системы специального образования обусловлены переосмыслением концептуальных положений, связанных с социализацией и интеграцией в общество лиц с ограниченными возможностями развития, в том числе детей с нарушением интеллекта.

Задачами специального дошкольного образования является создание благоприятных условий для эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка с нарушением интеллекта, введение его в общечеловеческую культуру через применение специальных технологий обучения, формирование разнообразных видов детской деятельности. В этой связи эстетическое воспитание является одним из наиболее эффективных направлений социализации и интеграции в общество детей с нарушением интеллекта.

Эстетическое воспитание в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях является не только одним из направлений воспитательной работы, но и неотъемлемой частью единого коррекционно-воспитательного процесса. При создании надлежащих педагогических условий дети с нарушением интеллекта способны достаточно продвинуться в своем эстетическом развитии, у них формируется интеллектуальная и эмоциональная отзывчивость по отношению к объектам эстетического восприятия, способность замечать, выделять и оценивать прекрасное, многие способны овладеть элементами художественного творчества, освоить простейшие навыки и умения создавать красивое [1,2].

Эстетическое воспитание детей с интеллектуальными нарушениями значительно осложняется в силу присущих данной категории детей: недостатков познавательной, речевой, эмоционально-волевой и двигательной сфер. Вследствие этого работа по эстетическому воспитанию имеет определенную специфику, обусловленную нарушениями психофизического развития детей, и требует специальной организации, предусматривающей: более элементарный уровень содержания эстетического воспитания; рациональное использование разнообразных форм, методов и средств эстетического обучения и воспитания, отвечающих возможностям детей; коррекционно-направленный характер всех учебно-воспитательных мероприятий.

Различные стороны данной проблемы нашли отражение в работах, раскрывающих вопросы художественного образования и воспитания (Н. И. Киященко); эстетическое сознание (Е. В. Волкова, Л. П. Печко); эстетические взгляды и идеал (В. Н. Липский, Н. А. Ястребова); содержание эстетического воспитания школьников (Б. Т. Лихачев, Г. И. Шукина); аксиологический аспект эстетической культуры (Б. Кабалаевский, С. М. Каргапольцев, Л. Б. Соколова); различные аспекты эстетики жизнедеятельности человека (А. С. И. П. Подласый, Н. Н. Румянцев); способность восприятия и понимания личностью прекрасного в искусстве и жизни (В. А. Сластенин, И. Ф. Харламов); принципы эстетического воспитания

(Е. В. Квятковский); познавательный потенциал эстетической деятельности (Ю. Б. Борев, М. А. Д. М. Гришин).

Особенность эстетического воспитания состоит в том, что оно затрагивает, прежде всего, чувства человека, вызывает у него разнообразные переживания, создает эмоциональную атмосферу, побуждает к общению с прекрасным. Однако стремление к красоте и эстетическая потребность - это не врожденные качества. Они формируются под влиянием окружающей среды и педагогического воздействия.

Как отмечают многие писатели, педагоги, деятели культуры (Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), формирование личности и эстетической культуры важно в дошкольном возрасте. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

Вопросами эстетического воспитания детей, занимались многие специалисты по дошкольному воспитанию (Л. Д. Лазуткина, Р. Орлова, А. Суровцева, Е. Тихеева, Л. Шлегер, В. Шмидт) и деятели общей психологии, педагогики, физиологии (Е. Архин, П. Блонский, К. Корнилов, С. Шацкий).

В понимании К. Маркса, эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс, в формировании творческой активности личности детей, воспринимающих прекрасное или безобразное в искусстве, способность жить «по законам красоты». Вслед за К. Марксом, Д.Б. Лихачев понимает эстетическое воспитание как целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности[3].

По словам П. Егорова и В. Руднева, эстетическое воспитание – система действенного целенаправленного формирования человека, способность к восприятию и оцениванию прекрасного, гармоничного или совершенного в жизни, способность жить по законам красоты. Формирующее эстетические отношения, эстетическое воспитание постепенно перерастает в формирование отношения к миру.

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. «Эстетический идеал - представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира». То есть, это представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, труде и искусстве[4].

Эстетическое развитие личности начинается в раннем детстве. Чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо обратить особое внимание на эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. Б.Т. Лихачев отмечает: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни»[5]. Автор подчеркивает, что именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности. Сущностные нравственно-эстетические качества личности закладываются в раннем периоде детства и сохраняются в более или менее неизменном виде на всю жизнь.

Рассматривая множество определений понятия эстетическое воспитание, можно выделить основные его положения.

- Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия.
- Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее.
- В-третьих, задача эстетического воспитания формирование эстетических чувств, вкусов и идеалов личности.
- В-четвертых, развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

С учетом своеобразия развития детей с нарушением интеллекта эстетическое воспитание направлено на решение следующих задач:

1. Воспитывать у детей интерес к различным видам изобразительной и художественно-графической деятельности.
2. Побуждать детей к созданию ассоциативных образов, развивать сюжетно-игровой замысел.
3. Поддерживать экспериментирование с красками, изобразительными материалами, аппликативными формами, комками глины и пластилина для создания простых, выразительных композиций.
4. Развивать у детей способность всматриваться в очертания линий, форм, мазков, пятен, силуэтов, находить их сходство с предметами и явлениями.
5. Учить детей в сотворчестве с педагогом и другими детьми выполнять коллективные работы по рисованию, лепке, аппликации.

6. Воспитывать эмоциональное отношение к природе и дизайну своего быта, формировать эстетическое восприятие окружающего мира.

8. Развивать художественную культуру ребенка в условиях социокультурной среды музеев, выставок, театров.

Недостатки познавательной, речевой, эмоционально-волевой и двигательной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью во многом осложняют решение указанных выше задач. Поэтому нужна специальная организация работы, предусматривающая, во-первых, более элементарный, чем в массовом детском саду, уровень содержания эстетического воспитания, во-вторых, рациональное использование разнообразных и отвечающих возможностям воспитанников форм, методов и средств воспитания и обучения, в-третьих, коррекционно-направленный характер всех учебно-воспитательных мероприятий. Следовательно, эстетическое воспитание в специальных дошкольных организациях образования имеет определенную специфику, которая обусловлена конкретными проявлениями психофизического развития ее воспитанников.

Согласно исследованиям И.М. Соловьева, К.И. Вересотской, Е.М. Кудрявцевой, Н.М. Стадненко отмечается значительное своеобразие восприятия детей с нарушением интеллекта. Оно характеризуется, в частности, замедленным темпом.

Еще одна особенность восприятия детей с нарушением интеллекта – недостаточная дифференцированность и пониженная активность этого психического процесса. Глядя на какой-либо объект, они не стремятся во всех деталях, основательно разобраться в его свойствах и особенностях. У них нет потребности всматриваться, анализировать и сопоставлять его с другими объектами. Дети не в состоянии выделить наиболее важные и характерные признаки. Кроме того, они плохо устанавливают связи и отношения между предметами или их частями. В результате восприятие и понимание окружающего оказываются упрощенными и нередко искаженными. Все это накладывает значительный отпечаток на прием и переработку эстетических впечатлений.

Дети с нарушением интеллекта могут оставаться совершенно равнодушными к некоторым видам искусства. Существенным препятствием в развитии творческих и художественных навыков у детей с нарушением интеллекта является характерное для многих из них отставание в физическом развитии, прежде всего в двигательной сфере. Эти недостатки отрицательно влияют на эстетическое развитие детей, особенно во время занятий изобразительной и музыкально-ритмической деятельностью, ручным трудом.

Эстетическое воспитание не является изолированным от общего педагогического процесса. Пронизывая многие стороны жизни ребенка, оно тесно связано с нравственным, умственным, физическим развитием детей. Работа по эстетическому воспитанию в специальных дошкольных организациях образования тесно связана со всеми сторонами воспитательного процесса, формы организации ее очень разнообразны, и результаты проявляются в различных видах деятельности: в игре, занятиях, быту, труде, на праздниках и в развлечениях.

Таким образом, несмотря на определенную теоретическую разработанность проблемы эстетического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, отмечается некоторый разрыв между целеполаганием и реализацией процесса эстетического воспитания в дошкольных образовательных организациях. В этой связи становится актуальной разработка и внедрение в воспитательно-образовательный процесс новых коррекционных технологий, направленных на преодоление имеющихся у детей нарушений и формирование эстетических качеств личности.

Список использованной литературы:

1. *Грошенков И.А. Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под редакцией В.В. Воронковой. – М., 1994.*
2. *Евтушенко И.В. Эстетическое воспитание учащихся коррекционной школы VIII вида// Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т.В. Альшиева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова и др. М.: Дрофа, 2009*
3. *Лихачев Д. Б. Теория эстетического воспитания школьников / Д. Б. Лихачев. М. : Педагогика, 2002. с. 183.*
4. *Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека. М.: ИЦЭВ РАО, 1991*
5. *Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания. М. : Педагогика, 1992*

УДК : 376. -056.26
МРНТИ 14.29.00

А.Бауыржанқызы¹, Н.Б. Жиенбаева²

¹Абай атындағы ҚАЗҰПУ-нің «6М10500 - Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты

²ғылыми жетекшісі психол.ғ.к.профессор

Абай атындағы ҚазҰПУ

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ИНТЕЛЕКТУАЛДЫ ДАМУЛАРЫ МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған оқушылардың интеллектуалды дамулары мен психологиялық бейімделулерінің ерекшеліктері оқып зерделенген. Қазіргі таңда зияты зақымдалған оқушыларға білім беру саласы мемлекет деңгейінде қарастырып жатқан мәселенің өзектілігі айқындалып, оны әрі қарай дамыту жолдары қарастырылған. Ол үшін ең алдымен зияты зақымдалған оқушының қабылдау деңгейін анықтай отырып, оның жалпы психологиялық портретін қалыптастырған жөн. Түрлі танымдық ойындар мен оқушының қабылдауына оңай болатын ойын, әдістемелерді оқу үрдісіне енгізу қажеттілігі қарастырылған. Сонымен қатар басты психологиялық бейімдеудің құралы ретінде зияты зақымдалған оқушының жеке тұлға ретінде қоғамның бір бөлшегі екенін сезінетіндей ортада жұмыс жасау керектілігі қарастырылған.

Кілтті сөздер: Зияты зақымдалған, интеллектуалды, психологиялық, артикуляция

А.Бауыржанқызы¹, Н.Б. Жиенбаева²

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

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

г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье исследованы особенности интеллектуального развития и психологической адаптации учащихся с умственными недостатками. В настоящий момент определяется актуальности вопроса, рассматриваемого государством в области образования для учащихся с умственными недостатками и способы его дальнейшего развития. В первую очередь нужно путем определения уровня умственно отсталого ученика и составить общий психологический портрет. Необходимо введение игр, методологии в учебный процесс, которая может использоваться для различных когнитивных игр и восприятия учеников. А также необходимость работы для основной психологической адаптации к окружающей среде, чтобы ученик с умственной отсталостью и почувствовал, что является частью общества как личность.

Ключевые слова: Умственно отсталый, интеллектуальный, психологический, артикуляция

*Master's degree student of the second year, specialty «6M10500 - Defectology»,
Kazakh National pedagogical university named after Abai*

²scientific director, candidate of psychological studies, professor

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

In the article, psychological accompaniment of adaptation of the young schoolchildren with violations of intellect has investigated. Presently, the substance of the matter examining in the governmental level for the young schoolchildren with violation of intellect has accomplished, the ways to develop it has examined. For that, primarily by identifying the level of acceptance of the young schoolchildren with violation of intellect, it is preferable to make a common psychology portrait. Different intellectual games and accessible games, implementing of methods to the system of education has examined. Furthermore, as the main tool of the psychological accompaniment of adaptation the importance of the feeling in working as the part of society for the young schoolchildren with violations of intellect has examined.

Keywords: Mentally retarded, intelligent, psychological, articulation.

Ел дамуының «Қазақстан – 2050» ұзақ мерзімдік стратегиясының басым бағыттарының бірі өскелең ұрпақтың денсаулығы, білім алуы мен игіліктері болып табылады. Ел халқының денсаулығын нығайту үшін, мектеп, колледж және жоғары оқу орындары қабырғасынан бастап салауатты өмір салты мәдениетін қалыптастыру, қауіпті мінез-құлық факторларына қарсы тұра алатындай өмірлік дағдыларды бойына сіңіру өте маңызды. Бірақ, қазіргі таңда қоғамнан оқшау қалған зияты зақымдалған жасөспірімдердің тағдыры ешкімді алаңсыз қалдырмайтыны анық. Сондықтан қазіргі таңда мемлекет деңгейінде зияты зақымдалған оқушыларды интеллектуалды дамыта отырып психологиялық бейімдеу өзекті мәселелердің бірі болып қалып отыр.

Көптеген зерттеулер бойынша танымдық қызметтің толық жетіспейтіндігі арнайы мектеп оқушыларына тән қасиет екендігі дәлелденген.

Зияты зақымдалған балалардың түсіну, ұғыну және есінде сақтау, ойлау қабілетінің және сөйлеу тілінің бұзылғандығы оларды ақыл-ойы жетілген балалардан айырып тұрады.

Зияты зақымдалған балаларда сөйлеу тілінің бұзылуы өте көп кездеседі. Импрессивтік (түсіну) және экспрессивтік (белсенді) сөйлеу тілі де бұзылады. Сөйлеу тілінің фонетикалық, лексикалық, грамматикалық жақтарының, сондай-ақ диалогпен байланыстырып сөйлеуінің бұзылатындығы байқалады [1-2].

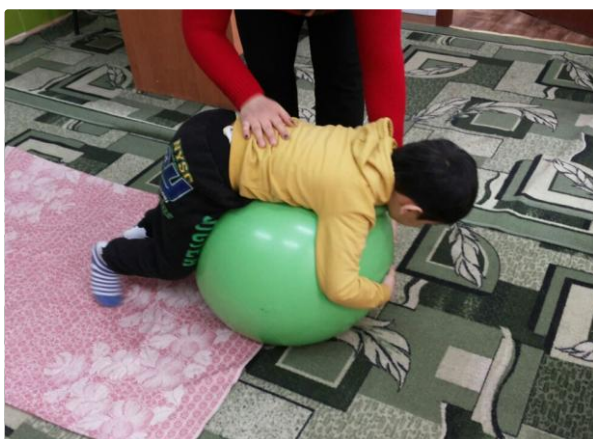
Осындай жайттарды ескере отырып тәуелсіздігімізді алғаннан кейін біздің елімізде де мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларға көмек көрсету жүйесінің құрылымында да өзгертуге деген ұмтылыстар байқалып отыр. Мұндай ілгерілеу үрдістері бұрын мүгедектер деп аталған балаларды қоғамға және білім ортасына біріктіру қажеттілігімен сипатталады. Тәжірибе жүзінде көмек көрсетудің әдісі қолданылып, күндізгі бөлімнің орталығы ұйымдастырылады. Біздің мемлекетіміздің көрсеткіші болып табылатын тұрғындардың ішіндегі ең бір әлсіз бөлігі мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларды, атап айтқанда, зияты зақымдалған балаларды қолдап, көмек көрсетуге бағытталған. Соның негізінде оңалту орталықтарында, білім беру жүйелерінде әлеуметтік бейімдеудің дағдылары мен біліктіліктерін қалыптастыруға бағытталған арнайы түзете-оқыту бағдарламалары жасалуда. Зияты зақымдалған балаларды әлеуметке бейімдеудің жетістігі арнайы мекемелерде ұйымдастырылған қоршаған ортада өз бетінше өмір сүруіне және еңбек етуіне бағытталған арнайы түзете оқыту мен тәрбиелеудің сапалығына байланысты [3].

Зиятында зақымданған оқушыларының бойындағы кемшіліктік ерекшеліктер жоғарғы психикалық функцияның мінез бен іс-әрекетті бейнелеу және реттеудің бұзылуы. Бұл таным процестердің бұзылуы сезу, қабылдау, есте сақтау, ойлау, елес, сөйлеу тілі, зейін сезімдік-еріктік сфера моторикасында және тұлғалық дамуындағы жетіспеушіктермен сипатталады. Зияты зақымданған балалардың қабылдауы және түйсік дамуы баяу жүреді. Олардың көру темпінің баяулығы да зерттелген. Сюжетті суретті түсіну, қабылдау, қабылдағанын ретсіз атай береді, кейде тіпті атап айтуды да білмейді. Зияты зақымданған балаларға тапсырма берілсе асықпай ойланып, бірнеше қайталау арқылы сұрақтарды қойса да жауап бере алмайды. Көбінесе, есте сақтаудың жеткіліксіздігінің себебінен, көбіне кемшіліктер айтылуы, себебі олардың жүйке жүйесінің дұрыс еместігі немесе бас миының зақымдану салдарынан есте сақтаудың

тұрақсыздығы немесе есте сақтай алмайтындығы байқалады. Сондықтан сөйлеу тілі бұрмаланады. Зияты зақымданған балалардың ойлау қызметінің кемістіктері оның кез-келген әрекеттерінен айқын байқалады. Оқу процестерінде тапсырманы орындамауы немесе ештеңе істей алмауы. Сөйлеу тілі кем дамиды, немесе сөйлеу тілі жетілмеген. Негізгі себептері бас ми функциясының әлсіздігі. Зияты зақымданған балалар оқу мен жазу, есептеудің қарапайым деңгейіндегі білім, икемділік пен дағдыны қамтып, әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға үйрету. Зияты зақымданған сынып оқушыларының мақсаты балалардың қол жетерлік қарым-қатынас дағдыларын, дұрыс мінез-құлықты, тәртіпті, тазалықты, оқудың қарапайым дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Сабақтарды балалар шынайы жағдайларды сезінуді, сыныптастарымен, ересек адамдармен қарым-қатынасқа түсуді, заттарды, заттық, суреттерді, белгілерді танып білуді үйренеді [4-5].

Зияты зақымдалған оқушылардың интеллектуалдылығын арттыру барысында ерекше көңіл бөлініп, ден қойылуы керек:

- ✓ Көріп-қабылдауын, естіп қабылдауына;
- ✓ Артикуляциялық моториканы дамуына;
- ✓ Сөйлеу тілін түсінуін танытуына;
- ✓ Балалардың қол жетерлік қарым-қатынас құралдарын қолдана алуына;
- ✓ Фонематикалық есту қабілетінің дамуына;
- ✓ Қарапайым жазу дағдыларының дамуына.



Сурет 1. Зияты зақымдалған оқушылармен коррекциялық түзету жаттығулары

Балалардың көбісінде қимыл-қозғалысында бұзылыстар байқалады. Балаларда қалыптасқан қимыл қозғалысты есепке ала отырып, жалпы моторикасын дамытуға арналған, қол саусақтары мен білезіктердегі ұсақ ажыратылмаған қозғалыстарды дамытуға бағытталған жаттығуларды тандап алуды ұсынамын. Таным қабілеттерін дамытамыз. Ұсақ моториканы дамыту жұмыстарын ерте жастан бастаған дұрыс. Баланың өзіне саусақтағы бас миымен байланысқан белсенді нүктелеріне әсер ете отырып массаж жасау, қарапайым жаттығуларды пайдалану ұсынылады. Сонымен қатар өзіне-өзі қызмет ету дағдысын

қалыптастыру, түймесін өзі салып, өзі ағыту, бауын байлау, замогын салу. т.б. Балалар үшін ұсақ моториканы дамыту және қолдың икемділігін арттыруға арналған жаттығулар жазу, сызуға үйренудің маңыздысы болып табылады. Ұсақ моториканы дамытудың маңыздылығы неде? Адамның бас миында саусақ қимылына және сөйлеуге жауап беретін орталықты дамыта аламыз. Біздің мақсатымыз ата-аналарға ұсақ моториканы дамыту ойындарының маңыздылығын ұғындыру. Ұсақ моториканың қимылдары қолдың икемділігі бас миының құрлымының даму деңгейін көрсетеді, осыдан келіп қол қимылдарын басқаруа білу туады. Сондықтан ешқашан баланы мәжбүрлеуге болмайды. Ұсақ моториканы дамыту әдістемесі мұндай жағдайда өте тиімді. Саусақ бала сен қайда барасың? Содан соң бас бармақты балан үйрекпен түйістіріп, Мына саусақпен орманға бардым. Орман терекпен түйістіріп отырып, Мына саусақпен ет пісірем. Мына саусақпен ботқа жеп Мына саусақпен ән салдым деп аяқтаймыз. Балаларға бұл жаттығу қатты ұнайды, уақытты да көп алмайды, пайдасы оның өте көп, себебі ұсақ моториканы дамытып жатырмыз[6].

Ойын түрлері:

1. Дүкеннен пирамида ойыншығын сатып аларда дөңгелектерінің әр түрлі болғанын қадағалаймыз. Бұл ойыншық балаға саусақ қимылы ғана емес логикалық ойлауына, түстерді ажыратуға да жол ашады. Балаға пирамида жинауды ұсынамыз. Алдымен бірге жинап, содан соң өз бетімен жинауға кіріседі [7].

2. «Қуыр-қуырмаш» ойынан саусақ атауларын бала тәрбиелеуге, тілін жетілдіруге пайдаланғанын білеміз [8]. Мына жерде құрт бар - деп қолтыққа жеткенде «қуыр-қуыр қуырмаш» деп қытықтаймыз. Бас бармақ, балан үйрек, орман терек, шылдыр шүмек, кішкене бөбек сияқты саусақ ойындарын, сергіту жаттығуларын ұйымдастырып іс-әрекеттерді үнемі пайдалануды ұсынамын және қимыл-қозғалыс икемділіктерін ұйымдастыру.

Зейіннің күрделі және жартылай бұзылуы немесе тербелуі оларға жалпы мектептің бағдарламасымен қатар көмекші мектептің бағдарламасын меңгеруге кедергі келтіреді. Олардың психикаларын, ұзақ уақыт жарақаттаушы мектепке үлгермеушілік бұл балаларда невротикалық және психопатқа тән синдромдарды туғызады[9].

Зияты зақымдалған балалардың зейінінің ерекшеліктерін зерттеу барысында қалыпты дамудағы балалардың зейіндерін салыстырмалы түрде зерттеген. Көптеген зерттеулер нәтижесінде көмекші мектеп оқушыларының әсіресе бас миының органикалық зақымдалуы бар балалардың зейіндерінің бұзылуы аса айқын болады. Олардың оқу процесіндегі оқу мен жазуды меңгермеушілік бас миының нейродинамикалық бұзылуымен түсіндірілмейді. Зейінді арнайы дағдыландыру арқылы өзіндік бақылауға үйрету қажет.

Ең бастысы, жалпы ғылыми деректерге сүйенетін болсақ, зейін туралы зерттеулер қорытындысына сай теориялық мәліметтер зор. Тек қалыпты балалардың зейін ерекшеліктері ғана емес, зияты зақымдалған балалардың да зейін ерекшеліктері жайлы мол мағлұмат алуға болады. Ал зияты зақымдалудың дәрежесіне сай балалардың зейіндерінің ерекшеліктері жайлы анық мәліметтер айтарлықтай ашылып көрсетілмегенін көруге болады. Қорытындылай келе, келешекте жеңіл және орташа деңгейдегі зияты зақымдалған балалардың зейін ерекшеліктерінің айырмашылығын ажырата зерттеуді ұсынамын. Бұл өз кезегінде оларға нәтижелі педагогикалық - психологиялық және коррекциялық көмек көрсетуге зор үлесін қосатын құнды материал.

Мектепке дейінгі жастағы қалыпты дамушы балада ойын, бейнелік, құрастырушылық және еңбек іс-әрекеттерінің элементтері дамиды. Мектепке дейінгі баланың сюжеттік-рөлдік іс-әрекеті жетекші болып табылғанмен қалған іс-әрекет түрлерінің рөлі әсіресе, бейнелік және құрастырушылық баланың психикалық дамуында өте жоғары дәрежеде болады.

Кіші мектепке дейінгі жаста ойын заттық іс-әрекеттің жалғасы мен оның дамуы болып табылады. Орта мектепке дейінгі жаста сюжетті-рөлдік ойын пайда болады да, жоғарғы мектепке дейінгі жаста одан әрі дами түседі. Балалардың өнімді іс-әрекеті оқытусыз пайда болмайды және құрастырушылық іскерлігі дамымайды. Сөйлеу мен қарым-қатынастың дамуына келетін болсақ, сөйлеу барлық мектепке дейінгі жас аралығында қарқынды дамуы жалғасады. Сөздік қор жинақтала бастайды. Бала сөздігіндегі сөздер саны қалыпты жағдайда үздіксіз арта бастайды және мектепке дейінгі жаста оның өсу қарқыны өте жоғары дәрежеде қалады.

Кіші мектепке дейінгі жастағы баланың сөзі жеткіліксіз түрде жалпыланған ситуативті немесе керісінше басты болып табылады. Бала өміріндегі сөз әртүрлі қызметтерді атқарады: қоғамдық тәжірибені жеткізу, қарым-қатынас, іс-әрекетті реттеу, бұл қызметтердің барлығы мектепке дейінгі жас аралығында қалыптасады және бір-бірімен өте тығыз байланыста болады[10].

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Дүйсенбаева Р.Д. Қолдың ұсақ моторикасын дамытуға тапсырмалар.
- 2 Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта /Под ред. М.И.Кузьмицкой.
- 3 Выготский Л.С. Развитие высших психических функций.
- 4 Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В., Сүлейменова Р.А., Есенжолова Г.Ж. Зерде дамуы орташа және терең бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамыту және сауаттылыққа үйрету
- 5 Намазбаева Ж.И. Психология. Тұлғаның қасиеттері. Зейін. Алматы қ., «Принтс», 2005жыл, 217-226 бет.
- 6 Жақыпов С. Жалпы психология негіздері. Зейін. Алматы қ., «Алла Прима», 2012 жыл, 106 -118 бет.
- 7 Жарықбаев Қ. Психология. Зейін. Алматы қ., «Дарын», 2010 жыл, 614 - 645бет.
- 8 А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Психология. Активность. Понятие о внимании. Москва, «Академия», 2006 жыл, 227 – 233 бет.
- 9 Баскакова И.А. Внимание школьников олигофренов. Москва, 2001 жыл, 7-35 бет.
- 10 С.Я. Рубинштейн. Психология умственно отсталого ребенка. Внимание. Москва, Просвещение, 1986 жыл, 140-146 бет.

УДК : 376. -056.26
МРНТИ 14.29.00

А.Тулеубаева¹, Н.Б. Жиенбаева²

¹Абай атындағы ҚАЗҚПУ-нің «6М10500 - Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты
²ғылыми жетекшісі психол.ғ.к.профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған балалардың тұлғалық қасиетінің жағдайы олардың жас ерекшеліктеріне, зияты зақымдалуының теориялық тәсілдеріне, зияты зақымдалған бала тәрбиеленетін әлеуметтік ортаға байланысты дамып, соның нәтижесінде өзіне тән ерекшеленетіндігі жайлы қарастырылған. Аталған мәселеге байланысты ғалымдардың зерттеулері талданды. Тұлғалық қасиеттерін дамыту мәселесінің өзектілігі: балалардың эмоционалдық жағдайының ауқаттылығын, олардың толеранттылық дәрежесін, өзін-өзі тануындағы даму деңгейі көрсетілген. Тұлғалық қасиетінің негізгі компоненті ретінде эмоционалды дамудың рөлі көрсетілген. Бұл оқыту тұлғалық қасиеттің қоғамдағы дамудың зияты зақымдалған баланың өмірлік құзыреттілігін қалыптастыруға және әлеуметтенуіне бағытталуы тиіс, ал бұл атап айтқанда коммуникативтік дағдыларды дамыту. Сонымен қатар тұлғаның және қоғамның дамуы – бұл білім жүйесінде маңызды рөл атқаратын өзара байланысты үдеріс. Жалпы тұлға – психология зерттеулеріндегі негізгі объект болып саналады. Онда тұлғаның психикалық құрылысы, жеке және жалпы жүйелерінің даму және қалыптасу үдерісінің ерекшеліктері зерттеледі. Маңыздысы, осы зерттеулердің арқасында мақсатталған және нәтижелі тәрбиелеу мен зияты зақымдалған тұлғаның қоршаған ортаға бейімделуіне әсер ету мүмкіндігінің жоғарлауы.

Түйін сөздер: тұлға, эмоционалдық сфера, зияты зақымдалған балалар.

А. Тулеубаева¹, Н.Б. Жиенбаева²

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

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические подходы к развитию в области изучения личности детей с нарушениями интеллектуального развития. В статье подчеркивается двойственная природа эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллектуального развития. Уделяется внимание способности оценивать себя и окружающих. Выявляются основные проявления эмоциональной сферы детей с нарушениями интеллекта. Определены основные причины, влияющие на нарушение эмоциональной сферы. Данное обучение должно быть направлено на формирование и социализацию жизненных компетенций ребенка с интеллектуальными нарушениями развития личности в обществе, а это, в частности, развитие коммуникативных навыков. А так же рассматриваются особенности детей и социальная адаптация, формирование себя в качестве личности, самооценка и развитие. Актуальность проблемы развития личности: уровень эмоционального состояния детей, их степень в развитии в самопознании. Показана роль эмоционального развития как ключевого компонента личностной идентичности. В то же время развитие личности и общества - это процесс, который играет важную роль в системе образования.

Ключевые слова: развитие личности, эмоциональная сфера, дети с нарушением интеллекта

A.Tuleubaeva¹, N.B. Zhiyenbaeva²

¹a 1st year master student, major in «6M10500 - Defectology»,

Kazakh National pedagogical university named after Abai

²scientific director, PH.D, associate, professor

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PERSONALITY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article discusses the theoretical approaches to the development of the study of the personality of children with intellectual disabilities. The article emphasizes the dual nature of the emotional sphere of children with intellectual disabilities. Attention is paid to the ability to evaluate themselves and others. The main manifestations of the emotional sphere of children with intellectual disabilities are revealed. The main causes affecting the violation of the emotional sphere are determined. This training should be aimed at the formation and socialization of life competencies of the child with intellectual disabilities in society, and this, in particular, the development of communication skills. As well as the features of children and social adaptation, the formation of yourself as a person, self-esteem and development. The relevance of the problem of personality development: the level of emotional state of children, their degree of development in self-knowledge. The role of emotional development as a key component of personal identity is shown. At the same time, the development of the individual and society is a process that plays an important role in the education system.

Keywords: development of personality, emotional sphere, children with intellectual disabilities

Ел басымыз Н.Ә. Назарбаевтың 2012 жылғы Қазақстан халқына арналған жолдауында барлық қазақстандықтардың өсіп - өркендеуі, қауіпсіздігі және әл - ауқатының артуына бағытталған негізгі басым бағыттар мен міндеттерді жүзеге асыру үшін сапалы білім беруді жақсарту, ғылыми - инновациялық жұмыстардың өндіріспен байланысын жандандыра түсу, білім беру ісіндегі тәрбиенің рөлі мен қатар, оқытудың әдіс - тәсілдерін қолданудың тиімділігін арттыру қажеттілігі көрсетілген болатын.

Қазақстан – тәуелсіз мемлекет. Тәуелсіз елді өркениетті елдерге танытатын, дамыған елдер қатарына терезесін тең ететін күш – білім және білімді ұрпақ. Қазіргі кезде республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалынып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Түбегейлі өзгерістерге бет бұрған

жаңа қоғамда тек білімді болу жеткіліксіз. Әрбір жеке тұлғаның бойында ізгілік, кішіпейілділік, батырлық, отансүйгіштік қасиеттер болуы керек. Жаңа ғасырдың тізгінін ұстайтын еркін елдің ертеңі шығармашыл кемеңгерлерді тәрбиелеу бесіктен басталып, үздіксіз даму барысында қалыптасады [1].

Көптеген ғылыми зерттеулерде зияты зақымдалған балалардың тұлғалық сипаттамалары бейнеленген. Осы мәселе төңірегінде адамның тұлға ретіндегі рөлін, оны қалай зерттеу керек екендігі жайында айтылуда. Л.С.Выготскийдің айтуы бойынша, адамның тұлғасы өзінің қарым-қатынасы, мінез-құлқының т.б. әсерінің нәтижесінде дамиды. Сондықтан да, біздің болашақ ұрпақтың, әсіресе зияты зақымдалған балалардың теріс жолға түспейтін, адамгершілік – өнегелі қасиеттерінің жоғары және ізгі ниетті азамат болуына, олардың тұлғасының дұрыс қалыптасуы, яғни өмір талабына бейімделуі мен талаптану деңгейі үлкен ықпалын тигізетін жүйелі тұрғыда қарастыру маңызды болып табылады.

Тұлға - белгілі бір қызмет түрлерімен айналысатын, оның қоршаған ортаға деген көзқарасын білетін және өзінің жеке сипаттамаларына ие нақты тұлға. Тұлға басқа адамдармен қарым-қатынаста дамиды. Басқаша айтқанда, жеке тұлға баланың дамуы барысында өзгертін микро әлеуметтік топтар мен ұжымдарда тікелей байланыс процесінде қалыптасады және көрініс табады. Жеке тұлғаны дамыту деңгейі, оның жетілу дәрежесі адамның жеке дамуы үдерісінде үйлестірудің жас шамасы бойынша анықталады.

Қалыпты баланың дамуы екі жолмен қарастырылады - табиғи (биологиялық) және әлеуметтік (мәдени) дамуының бірлігі болып табылады. Выготскийдің айтуы бойынша «екі сериялы өзгерістер бір-бірімен өзара байланысып, шын мәнінде баланың жеке өмірінің әлеуметтік-биологиялық қалыптасуының бір қатарын қалыптастырады» [2].

«Тұлға» ретінде адамды әлеуметтік тіршілік иесі деп сипаттайды. Осы ұғымның аясында тұлғаның мынадай психологиялық қасиеттері қарастырылады. Олар: мотивация, темперамент, қабілеттік және мінез.

Жеке тұлғалық – бұл нақты адамның өзгешелігі және қайталанбастығы көзқарасынан психикалық, физиологиялық және әлеуметтік ерекшеліктерінің жиынтығы болып табылады. Э.С. Мандрусованың деректері бойынша, церебрастеникалық жағдай түзету мекемелерінің басқа да оқушыларында байқалады. Бұл жағдай мектептердегі пәндерді меңгеруді айтарлықтай қиындатады. Ғалымның тағы бір берген ақпараттары бойынша, ұғымтал, зерек церебрастеникалық балалар бар, және оларды зияты зақымдалған балалардың қатарына жатқызуға болмайды.

Ұйымшылдықты, нақтылықты, мазасыздықты қажет ететін адамның кез-келген іс-әрекетінің қажетті шарты болып жоғары белсенділік пен зейін аудару болып табылады. Дәл сол себептен, зейінді адамның жеке тұлғалық дамуының негізгі көрсеткіші деп санайды.

Жеке тұлғаның негізгі компоненттерінің бірі, ол адамның қоғамда әлеуметтік адаптациясын қамтамасыз етуші өзін-өзі бағалау болады. Зияты зақымдалған оқушыларда өз-өзін бағалаулары адекватты болмайды, яғни өзінің мүмкіндіктерін, әрекеттерін дұрыс емес бағалайды. Оларда өзін-өзі бағалаулары өте жоғары немесе төмен болады.

Зияты зақымдалған оқушыларда еркіндік процесі де бұзылған. Көптеген оқушылардың белсенділігі жоқ, өз жұмыстарын өз бетінше басқара алмайды. Зияты зақымдалған оқушыларда психикалық даму ерекшеліктері, жас ерекшеліктері, баланың организмінің қайта құрылуына байланысты, әсіресе жасөспірім кезінде балаларға моральдық түсініктердің дамуын және орнатылған өнегелі қатынастарды меңгеру қиын болады. Оқушыларда өмірдегі қолайсыз жағдайлардан тәртібінде қиындықтар пайда болады.

Ал Зияты зақымдалған балалардың көпшілігі өзіне қатысты тұлғалық баға беруде өте сезімтал. Оларды мақтаған, мадақтаған жағдайда қуаныш сезімін айқын білдіреді, ал қателегін бетіне айтқан жағдайда ренжу, кейде агрессиясын білдіретін жағдайлар болады. Нақтыланған жағдайда эмоциясын реттей білу, қарым-қатынас орнату дағдыларын тиімді үйретудің алғы шарттары болып табылады. Егер зияты зақымдалған бала қоршаған адамдардан өзіне деген сүйіспеншілікті сезінбесе, онда ол балада қоршаған ортаға деген сенімсіздік, кейде қорқыныш пен агрессивтілік қалыптасуы мүмкін. Сол себепті аталған балаларда іс-әрекеттің түріне қатысты дағдыларды қалыптастыру барысында сезім мен эмоцияға өте көп көңіл бөлу қажет. Балалық шақ - бұл тек қана баланың эмоциясының қарқынды даму кезеңі ғана емес.

Бұл әрине, өз кезегінде оқушының көшеде жүрген кездегі, ғимарат ішіндегі, әсіресе, өзіне бейтаныс жердегі кеңістікте бағдарлануының бұзылысының себептерінің бірі болып табылады. Бұл мұқиятсыздықты оңай түзеу үшін оның негізгі екі бастауын ажырата білу қажет [3].

Бірінші және жиі кездесетін бастау – бас ми қыртысындағы жедел, қысқа мерзімді фазалардың пайда болуынан болатын психикалық белсенділіктің төңселіп тұруы болып табылады. Десе де, бұл сарқылуды

немесе шаршауды, сабақ күнінің соңында, болмаса оқу жылының соңында анықталады деп ойлаудың қажеті жоқ. Сарқылу немесе шаршау бірінші сабақта миға сәл күш түскеннен кейін пайда болуы мүмкін. Психикалық белсенділіктің тонусының бұлай төмендеуі мен теңселуі кез келген жүйке жүйесі әлсіз оқушыда (жалпы білім беретін мектептің оқушысында да) кездесуі мүмкін. Бірақ, көмекші мектеп оқушыларында психикалық белсенділіктің тонусының төмендеуі тұрақыт әрі жиі кездеседі. Ал зияты зақымдалған балалар таным процестерінің бұзылыстарынан басқа дамудың эмоциялық тұстары да артта қалуымен ерекшеленеді. Эмоция бұзылыстары ойлау мен сезімнің арасындағы байланыстың жоқтығымен айқындалады, ол өз кезегінде баланың бір нәрсеге уайымдау қасиеттерінің болмауына (немесе аз болуына) әкеледі. Негізгі белгісі эмоцияның тұрақсыздығы. Бұл балалардың көңіл-күйі еш себепсіз өзгереді, күлкі жылауға алмасу сәттері жиі кездеседі. Толғаныстары терең емес, шалағай.

Тұлға жүйелерінің бірі мінез. Бұл күрделі құрылым, мұнда адамның рухани өмірінің мазмұнымен формасы біртұтас көрініс беріп, тұлғаның мінез-құлық стилі болады. Адам мінезінде, оның ерік-жігері, қызығуы, эмоционалдық қасиеттері көрініс береді. Бас ми қыртысы әрекетінің әлсіздігінің, эмоционалды-ерік сфералары, қызығуы, наным сенімдерінің дамымағанына байланысты зияты зақымдалған балалардың мінездері тұлғаның басқа жүйелі компоненттері сияқты өзіндік өзгешелікпен ерекшеленеді [2].

А. Р. Лурия, В. И. Лубовской, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер зерттеулері көрсеткендей зияты зақымдалған балалардың шартты-рефлекстік іс-әрекеттерінде өрескел өзгерістер болады, қозу мен тежелу процестері теңгерілмейді, сонымен қатар сигнал жүйесіндегі өзара әрекеттестіктің бұзылуы байқалады. Осының бәрі баланың психикалық дамуының ауытқушылығына физиологиялық негіз болады, оның ішіне таным үдерісі, көңіл-күйі, еркі, жалпы жеке тұлға кіреді.

Зияты зақымдалған балалардың тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктері жеткілікті толық зерттелген (Л. В. Замков, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф тағы басқалары) арнайы әдебиеттерде, оқу пәндерінде де көрініс тапқан, сондықтан тағы да жете тоқталудың қажеті шамалы [4].

Зияты зақымдалған балаларға тән ерекшелік ол танымдық қызығушылығының болмауы (Н. Г. Морозова), ол өздерімен қатар балалардан танымға деген қажеттілікті аз сезінеді. Беріліп отырған зерттеу нәтижелері көрсеткендей, зияты зақымдалғандарда таным үдерісінің барлық кезеңінде жетілмеу элементтері орын алады, ал кейбір жағдайда психикалық қызметінде ауытқушылық болады. Нәтижесінде бұл балалар толымсыз, кей кезде айналадағы болып жатқан жағдайды бұрмаланған күйде қабылдайды. Олардың тәжірибесі өте аз.

Алғаш рет көмекші мектеп оқушыларын толық зерттеген Ж.И.Намазбаева. Автор тұлғаның негізгі құрылымының өзгешелігін аша отырып, зияты зақымдалған, тәжірибелік, мінез – құлқы бұзылған, қарым-қатынасы төмен, өз ой-пікірін айта алмайтын, еңбек іс-әрекет барысында, зияты зақымдалған балалардың жеке тұлғасының қалыптасу жолдарын анықтады.

Қазақстанда тұлға мәселесі Ж.И.Намазбаеваның жетекшілігімен және оның шәкірттерінің, яғни Л.О.Сарсенбаева, Р.Ш. Сабинова, С.Ж. Омирбекова және т.б. ғылыми зерттеу еңбектерінде белсенді түрде дамуда әрі жан-жақты зерттелуде Л.С.Выготскийдің өзі «Жоғары психикалық әрекеттердің даму тарихы – тұлғаның қалыптасу тарихы» деп атап көрсетсе де, ол отандық психологияда тұлға психологиясының мәселесін зерттеуші ретінде қабылданбаған. Бұл тұжырымдамадағы төменгі, қарапайым немесе табиғи психикалық үрдістерді жоғары, мәдени үрдістерге айналдыру бала тұлғасының даму үрдістерін түсінудегі негізгі сәт болып табылады. Л.С.Выготский бойынша адамның тұлғасы өзінің енген қарым-қатынастарының кешенді әсерінің нәтижесінде дамиды. Тұлғаның мінез-құлқы – бұл қоғамдық тарихи дамудың өнімі [5].

Л.С.Выготскийдің өзі осы сұрақтарға жауап алатын жолдарды көрсетіп, бағыт беріп отыр. Мұндай бағыт - баланың дамуын, оның жеке тұлға ретінде қалыптасуын, санасының дамуын талдау болып табылады. Сондықтан, Л.С.Выготский болжамы теория жүзінде негізделген және тәжірибе жүзінде өнімді. Бұл мұғалімдерді тәрбие мен оқытуда дұрыс жол іздеуге бағыттайды. Бірақ бала табиғатындағы ақыл кемістіктің басқа жағдайында да қарастыру қажет. Л.С.Выготскийдің «Ақыл –ес кемістіктің проблемалары» кітабында зияты зақымдалған балалар туралы терең талдау берілген.

Л.С.Выготскийдің осы жұмысының кейбір негізгі жақтарын қарастырайық. Ол неміс психологы Курт Левиннің зияты зақымдалған балалар туралы теорияға сүйенетін болсақ зияты зақымдалған тұлғалардың себептері әдеттен шықпаушылық, ауырқозғалушылық, өздерінің ерік-жігеріне жауап бере алмаушылық болып табылады екен. (К.Левин қолданып отырған ұғымдар академик И.П.Павловтың беріп жүрген әдеттегі сипаттамасынан өзгеше.

К.Левин ойынша күйзеліс, ауырқозғалушылық жеке басына жауапты болмауының себебі олардың пісіп жетілмеуінде, қимыл әрекеттерінде әдеттерден арылмауында, көңіл-күй ерекшелігінде.

К.Левин үшін күйзеліс пен ерік-жігер аффектісі белгілі мөлшерде баланың жеке тұлға ретінде сапалы түрде қалыптасуына әсер етеді. Бірақ, сонымен қатар, К.Левинде осы сапаны бағалаудың бірнеше формалды, қоспасы жоқ таза динамикалық әдістері белгілі болды. Ол материал құрылысының икемділігін немесе сынғыш екендігін жазады, осыған қарап жеке тұлғаның қалыптасуы, саралауға келетінін не келмейтіні құрылады екен. Осыған қарап ұғымдардың маңызды нобайылығы көрінеді, ол эмоционалдық саланы сипаттағанда қолданылады.

Бірақ Л.С.Выготский К.Левиннің теориясындағы ұтымды түйірге назар аударды. Бұл ұтымды түйір ойлаудың қажеттілікке қарай болатынын көрсетуінде. Себебі ойлау адамның басқа да әрекетіне қарай оның қажеттілігіне байланысты [5].

Зияты зақымдалған оқушыларының өзара тұлғалық қарым-қатынасын зерттеуде. Зияты зақымдалған оқушылар арасындағы қарым-қатынасының өзіндік құрылымына қарамай, сол заңдылықтар бойынша дамиды, яғни жалпы мектеп оқушылары арасындағы қатынастары сияқты және ойын, еңбек, оқу, интернатта бірігіп өмір сүру процессіндегі әлеуметтік қарым-қатынасындағы қажеттіліктеріне байланысты. Әр оқушыға ұжымда жағымды эмоционалдық өзін сезінуін және адекватты өзін бағалауын қалыптастыру және жеке өзара қатынас сферасындағы деңгейін қамтамасыз ету қажет. Ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың кейбіреулері өзінің мүмкіндіктерін тиісті дәрежеде бағаламайды, сондықтан алдарына мүлдем мақсат қоймайды. Кейбіреулері өзінің мүмкіндіктеріне сай мақсат қояды. Ал кейбіреулері әлеуметтік сәйкес емес мақсаттарды қоюы мүмкін. Зерттеулер бойынша олар қолжетімді мақсатқа жетуге ғана тырысады. Мақсатқа жетуде нақты мадақтау бар болса, мысалы, осы жетістігі туралы барлық сыныптың қатысуымен айтады немесе үлгі ретінде көрсетеді [2].

Л.С. Выготский өз еңбектерінде: «қалыпты жағдаймен салыстырғанда, Зияты зақымдалған балада интеллект пен аффекттік күйдің арақатынасы әртүрлі және дәл осы сипаттама олардың психикасының даму ерекшеліктерін түсіну үшін өте маңызды. Эмоцияның қалыптасуы адамның тұлға болып қалануының маңызды шарттары», деп жазған. Эмоционалдық жағдайларын дамыту зияты зақымдалған бала өмірінің алғашқы жылдарынан басталады және өзге сапаларға қарағанда, ақыл-ойын тәрбиелеу, баланы сөйлеуге үйрету, білімділікке үйретуге қарағанда маңызды болып табылады. Аталған балаларға арнайы оқытуды тиімді ұйымдастырған жағдайда ғана зияты зақымдалған балалардың ерік-жігері белсенді қалыптасып, соның негізінде ойлау қабілеттері, сөйлеу тілінің дамуы, тұлғалық дамуы жүзеге асады. Ал зият бұзылыстары бар балалардың көпшілігі өзіне қатысты тұлғалық баға беруде өте сезімтал. Оларды мақтаған, мадақтаған жағдайда қуаныш сезімін айқын білдіреді, ал қателегін бетіне айтқан жағдайда ренжу, негативизм, кейде агрессиясын білдіретін жағдайлар болады [4]. А.Н.Леонтьев балаларға тән еріксіз сезімдер мен алған әсерлер «ерікті» мінез-құлыққа қарай өтеді, яғни балалардың сыртқы әсерден ішкі реакцияларға өте алуы, өзінің мінез-құлқын жасауды таңдай алуына мән береді. Егер ересек адам мен баланың қарым-қатынасы жайында айтар болсақ, зияты зақымдалған балалар сезімдерінің арасында ерекше орынды-қорқыныш сезімі алады екен. Көп жағдайларда балалардағы қорқыныш сезімі дұрыс емес тәрбиелеуден және ересектер тарапынан ойластырылмаған мінез-құлықтарының салдарынан болуы мүмкін. Балалардың сезімдері жарқын болуымен қатар өте тұрақсыз және жағдаяттық. Бала ұзақ уақыт бойы қамқорлық жасау мен көңіл білдіруге қабілетті емес [6].

Жеке тұлға ретінде мінез-құлық және басқа да адамның бағалау стандарттарын тарихи нормаларын беруге байланысты құлағы зияты зақымдалған балалардың жеке дамуы үшін мына бағыттар бойынша біріншіден, ол тұлғаның сапасының нашарлау идеясын зияты зақымдалған балаларға мінезқұлық нормаларын эмоционалдық қасиеттерін қалыптастыру қажет.

Эмоционалдық игіліктер баланың тұлғасының қалыпты дамуына, жағымды қасиеттерінің пайда болуына, адамдармен жақсы қарым-қатынас жасауына жағдай жасайды. Зияты зақымдалған бала бойындағы эмоциялар баланың болашақтағы мінез-құлқына әсер етеді. Зияты зақымдалған балалардың зейіннің негізгі қасиеттерінің бірқатар көрсеткіштері бойынша (көлемі, төзімділігі, таратылуы) зияты зақымдалған балалар жалпы мектептегі өз қатарындағы оқушылардан едәуір қалыс қалады. Тұлғасы мен санасының дамуы қуатты тұлға, ерекше құнды, қайталанбас кезең. Сондықтан білім берудің алғашқы басқышы, қиын да жауапты жұмыс. Мектеп балаға білім беріп қана қоймай, оны жалпы дамыту, яғни сөйлеу, оқу, қоршаған орта жөнінде дұрыс көзқарас қалыптастыру, жағдайларды объективті түрде бақылап, талдау жасауға үйрету, ойын дұрыс айтуға, салыстыра білуге, дәлелдеуге, сөйлеу мәдениетіне үйретеді.

Білім беру процесіндегі зейіннің рөлі аса ерекше, ол танымдық іс-әрекеттің жүзеге асуының басты шарты болып табылады, өйткені оқу, білімдер мен дағдыларды иемденуге қажетті барлық танымдық процестердің жандануына ықпал етеді. Зияты зақымдалған оқушылардың зейінінің бұзылуы білімдерді меңгеру процесіне кері әсерін тигізеді. Оқушының жаңа материалдарды үнемі түсінбеуі, үй тапсырмасын орындаудағы қателіктер, нашар есте сақтау, ең алдымен зейіннің жетіспеушілігіне байланысты. Зейіннің даму деңгейі жеткіліксіз болуының салдарынан зияты зақымдалған балалар мұғалімдердің айтқандарының басым бөлігін назарына іліктіре алмайды. Сол себепті балалар өздеріне берілген біртүрлі жұмыстың қандай-да бөлігін қате орындайды [3].

Мектеп оқушылар зейінін оқу-тәрбие процестерінің (үрдістерінің) талаптарына байланысты жүйелі түрде қалыптастырып, дамытатын негізгі мекеме болса, мұғалім – зейінді дамытушы тұлға.

Оқу іс-әрекетінде таным үрдістері маңызды рөл атқарады, оқытудың нәтижелілігі оқушылардың психикалық үрдістерінің (түйсігі, қабылдау т.б.) дұрыс ұйымдастырылуымен тығыз байланысты. Солардың ішінде зейіннің орны ерекше, өйткені ол психикалық процестердің қызметінің қалыпты деңгейде болуына көмектеседі және педагогикалық үрдістің нәтижелі болуына жетелейді.

Белгілі болғандай, зияты зақымдалған жағдайда танымның алғашқы сатысы – қабылдауда кемістік пайда болады. Жиі жағдайда зияты зақымдалғандарда есту, көру, сөйлеу қабілетінің төмендігінен, қабылдау баяу дамиды. Бірақ кей жағдайда анализаторлар сақталғанда бұл балалардың қабылдауы бірнеше ерекшеліктермен көзге түседі. Мұны психологтар (К.А.Вересотская, В.Г.Петрова,) зерттеулері айқындап тұр.

Қабылдау жалпыланған бұзылуы ең негізгі кемшілік болып саналады, қалыпты балалар дамуымен салыстырғанда олардың қарқыны баяу дамиды. Зияты зақымдалған балаларға, оларға берілген (сурет, мәтін) қабылдауына көп уақыт қажет. Қабылдаудың қиындатытын нәрсеге олардың негізгі әрең ажыратып, олардың бөлімінің арасындағы байланысты, кейіпкерлерді түсінбеуі жатады. Сондықтан олардың қабылдауы да аз мөлшерде сараланған. Бұл ерекшеліктер баяу дамиды, әсіресе оқушыларда жазылуы ұқсас әріптерді, сандарды, заттарды, дыбыстарды, сөздерді ажырата алмай жиі танымай шатастыруда байқалады. Қабылдау көлемінің таяздығы байқалады. Зияты зақымдалған балалар көрініп тұрған заттан жеке бөліктерін ғана алады, естіген мәтіннен қажетті маңызды мәліметтерді айыра алмайды. Одан басқа қабылдау таңдауының бұзылуы қалыпты жағдай болып саналады. Барлық аталған қабылдаудың кемшіліктері осы үдерістің белсенділігінің жеткіліксіздігі аясында өтеді, оның нәтижесінде ары қарай құбылыстарды түсіну мүмкіншілігі төмендейді. Олардың қабылдаудың бақылауға алу қажет. Мысалы, балаларға қисынсыз жағдайды бейнелейтін суреттерді көрсеткенде (қисынсыз жайт оларға түсінікті), қалыпты зерделі балаларда болатын сезіну, оларда байқалмайды. Бұл қабылдау үдерісінің селқостығымен бірге, олардың сезім жан-толғанысының әртүрлілігімен түсіндіріледі. Олар бір жағымсыз көріністі көрсетсе өз бетінше үңіліп қарай алмайды, ізденбейді оларға үнемі қозғау салу керек. Оқу процесінде бұл балалар мұғалім түрткілеп сұрақ бермесе, оларға түсінікті тапсырма болса да, орындай алмайды. Зияты зақымдалғандарға кеңістік пен уақытты ажырата білуі ауыр, бұл оларға тән құбылыс, ол қоршаған ортада бағдар алуға кедергі келтіреді. Балалар жиі оң-солын ажырата алмайды, мектеп ішінде өз сыныптарын, асхананы, әжетхананы таппайды. Тұлғаның үйлесімді қалыптасуы үшін, баланың өзін-өзі бағалауын дамыту үшін, міндетті түрде өзін қоршаған ортамен дұрыс қарым-қатынас орнауы қажет, баланың қасында оны жақсы көретін және түсінетін ересек адам болу керек.

Олар сағаттың қанша болғанын, апта күнін, жыл мезгілін ажырата білмей, шатасады. Түстердің әр алуан реңін ажырату оларға өте ауыр салмақ түсіреді. Ж.И.Шиф мәліметтеріне сүйенсек қосымша мектеп оқушылары 14 % көлемінде қанық көк түсті затты қанық жасыл түс деп таңдалынып отырылған. Ал жалпы білім беретін мектепте бұл жағдай байқалмаған [4].

Бұл жағдайда танымдық іс-әрекетінің ерекшеліктері, онтогенездегі психиканың дамуы, екіншілік кемістіктің айқын дәрежедегі көрінісі және тұлғаның жеке қалыптасуы – тіл кемістігі бар балалардың психикалық дамуының негізгі мәселесі болып табылады. Өзін-өзі бағалауының айқын төмендігі есебінен баланың әлеуметтік бейімделуі мен қоғамға енуінде қиындықтар туындайды. Белгілі кемістіктің бар болуына байланысты, мүмкіндігі шектеулі бала мен оның қауымы арасында өзіне тән қатынас пайда болады. Көп жағдайда кемістік баланы оқшаулап, оны шеттетеді.

Тұлғаның қалыптасуы адамның мінезі үшін маңызды орын алады, яғни оның мінез-құлық пен іс-әрекетінің жоғары саналы формаларын қамтамасыз етіп, оның ақиқатқа байланысты барлық қарым-қатынастарының бірлігін құрайды. Бұл балалардың өмірде өз орынын табуы, әлеуметтік бейімделуі, өзін тұлға ретінде қалыптастыруы, өзін-өзі бағалауы мен дамытуы – қазіргі таңдағы ең күрделі мәселенің бірі.

Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев өз еңбектерінде объективті өмірді бейнелеу процесінде, белсенді тұлға, қоршаған әлеуметтік өмір танымы, сана сезімімен бірлестікте іске енетін – тұтастай субъект ретінде көрініс береді деп дәріптеледі [6].

Қазіргі таңда еліміздің егемендік алуы әлеуметтік-экономикалық және мәдени дамуымызға байланысты көптеген өзгерістер енгізді. Яғни қоғамымыздың қарқынды әлеуметтік дамуы белсенді, жасампаз тұлғаны қалыптастыруға жоғарланған талап қояды. Әсіресе білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесін құру, оқу мен тәрбие үрдісінің сапасын жоғарлату мен білім беру үрдісінде оқушылардың тұлғалық сана-сезімдерінің дамыту болды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. Астана, 2014 жылғы 17 қаңтар. – <http://www.akorda.kz/>

2 Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. - метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007.

3 Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986.

4 Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого ребенка / И.М. Бгажнокова - М.: Просвещение, 2010. - 93 с.

5 Намазбаева Ж.И. Психология. Тұлғаның қасиеттері. Зейін. Алматы қ., «Принтс», 2005жыл, 217-226 бет.

6 Жақыпов С. Жалпы психология негіздері. Зейін. Алматы қ., «Алла Прима», 2012 жыл, 106 – 118 бет.

УДК 373.3-056.263

МРНТ 14.23.11

А. Мырзақанова¹, А.Н. Аутаева²

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

²ғылыми жетекшісі арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі пс.ғ.к., доцент

Абай атындағы ҚазҰПУ

НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ ҚИЯЛ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада нашар еститін оқушылардың қиял ерекшеліктерін зерттеу әдістері қарастырылған. Оқушылар қиялының ерекшеліктерін зерттеу әдісі Е. Торренс «Толық емес фигуралар» («Incomplete Figures Task») тестінің негізінде әзірленіп, ұсынылды. Тест балалардың жасампаздық (шығармашылық) қабілеттерін диагностикалауға арналған. Сонымен қатар, көптеген психологтар атап өткендей, бұл қиял процестерін ішкі жоспардан сыртқы жоспарға жеткізуге мүмкіндік береді, бұл балалардың қиял процестерінің комбинаторларының ішкі механизмдерінің жеткіліксіз деңгейімен жеткілікті көрнекі қолдаулар жасайды. Бұл, шын мәнінде, «шығармашылық әрекеттің миниатюралық моделі» (Е.Торренс) болғандықтан, шығармашылық қиялдың ерекшеліктерін толық зерттеуге және осы процестің ерекшеліктерін қадағалауға мүмкіндік береді. Е.Торренс тұрғысынан шығармашылық қиялдың белсенділігі мәселелерге сезімталдық, кемшіліктерге, жетіспейтін элементтерге, дисармонияға және т.б. сыртқы сезімталдықтың пайда болуынан басталады, яғни сыртқы ақпарат тапшылығы жағдайында. Бұл әдіс қиялдың белсенділігін арттырады, оның негізгі қасиеттерінің бірі - бөліктердің тұтас көрінісін ашып көрсетеді. Бала ұсынылған тест-фигураларды бөліктер, кез-келген тұтастық туралы толық мәлімет ретінде қарастырады, оларды қалпына келтіреді. Қиялдың осындай реконструктивтік функциясын жүзеге асыру мүмкіндігі осы психикалық процестің ерекшеліктеріне негізделеді. Сондықтан оқу процесін ұйымдастыруда балалардың белгілі бір білімді алуына ғана емес, сондай-ақ осы білімді икемді түрде пайдалану қабілетін дамытуға ерекше жағдайлар мен шарттарға байланысты оларды шығармашылық түрде қолдану керек деген қорытынды жасаймыз.

Түйін сөздер: психологиялық еріксіздік, ішкі іс-қимыл жоспары, рефлексия, шығармашылық әрекеттің миниатюралық моделі.

А. Мырзақанова¹, А.Н. Аутаева²

¹магистрант 2 курса специальности «6М10500 - Дефектология», КазНПУ имени Абая
²научный руководитель, заведующая кафедрой специального образования, к.пс.н, доцент,
КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан

МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются методы обследования особенностей воображения детей с нарушениями слуха. Метод обследования особенностей воображения учеников предоставлен и изготовлен на основе теста Е. Торренса «Не полные фигуры» («Incomplete Figures Task»). Этот тест предназначен для диагностики творческих способностей детей. А также, как отметили многие психологи, это дает возможность перенести процесс воображения с внутреннего плана на внешний, это процесс комбинации воображения детей. Так как, это на самом деле является «миниятюрной моделью творческих действий» (Е.Торренс), нам это дает возможность изучить особенностей творческого воображения и дает возможность контролировать и наблюдать особенности этого процесса. По мнению Е.Торренса активность творческого воображения проявляется когда воображение дает процессу чувствительность, а недостатки, недостающие элементы, дисгармония начинается с появления внутренней чувствительности, то есть тогда, когда идет нехватка внутренней информации. Этот метод улучшает активность воображения, одним из его основных особенностей является то, что он раскрывает полный вид деталей. Ребенок рассматривает предложенные тестовые образцы как детали и восстанавливает их. Возможность реализовать такую рекреационную функцию фантазии основана на особенностях этого психического процесса. Поэтому мы приходим к выводу, что организация учебного процесса должна использоваться не только для приобретения ребенком определенных знаний, но и в контексте особых обстоятельств и условий для развития гибкого использования этих знаний.

Ключевые слова: психологическая неспособность, внутренний план действий, рефлексия, миниятюрная модель творческих действий.

A.Myrzakanova¹, A.N. Autaeva²

¹a 2nd year master student, major in «6M10500 - Defectology»,
Kazakh National pedagogical university named after Abai

²scientific director, head of the department special education, PH.D, associate, professor

METHODS OF SURVEYING THE PECULIARITIES OF IMAGINATION OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Annotation

The article discusses the methods of examination of the features of the imagination of children with hearing impairments. The method of examining the characteristics of the pupils' imagination is presented and made on the basis of the "Incomplete Figures Task" test by E. Torrens. This test is designed to diagnose the creative abilities of children. And also, as many psychologists have noted, this makes it possible to transfer the process of imagination from the inner to the outer plan, it is a process of combining the imagination of children. Since, in fact, this is the "miniature model of creative actions" (E.Torrence), this gives us the opportunity to study the features of creative imagination and gives us the opportunity to control and observe the features of this process. According to E.Torrens, the activity of creative imagination manifests itself when the imagination gives the process sensitivity, and deficiencies, missing elements, dysharmonia begins with the appearance of internal sensitivity, that is, when there is a lack of internal information. This method improves the activity of the imagination, one of its main features is that it reveals the full view of the details. The child considers the proposed test samples as parts and restores them. The ability to realize such a recreational function of fantasy is based on the features of this mental process. Therefore, we conclude that the organization of the educational process should be used not only for the child to acquire certain knowledge, but also in the context of special circumstances and conditions for the development of a flexible use of this knowledge.

Keywords: psychological inability, internal action plan, reflection, miniature model of creative actions.

Кішкентай мектеп жасында балалардың шығармашылық қиялын дамыту үшін осындай жаңадан пайда болған психологиялық ерексіздік, ішкі іс-қимыл жоспары, рефлексия (В.В. Давыдов және т.б.) ретінде қалыптастыруға байланысты көптеген мүмкіндіктер бар. Л.С. Выготскийдің пікірі бойынша, осы кезеңде қиялдың ең жақын байланыстары қайта қалпына келетін процестермен анықталады және жаңа қиялдың функционалды жүйесі қалыптасады.

Оқушылар қиялының ерекшеліктерін зерттеу әдісі Е. Торренс «Толық емес фигуралар» («Incomplete Figures Task») тестінің негізінде әзірленді. Тест балалардың жасампаздық (шығармашылық) қабілеттерін диагностикалауға арналған.

Бала жеке бланкілерде қарапайым геометриялық фигуралардың () суреттерін немесе жекелеген объектілердің элементтерінің сұлбаларын бейнелейді және () ұсынылған сандардың әрқайсысының негізінде мүмкіндігінше көптеген сызбаларды салуды ұсынады және сурет сызбаның ішкі жағында да, сыртында да балаға қолайлы парақтың кез келген бұрышымен орындалуы мүмкін және фигураның суреті, яғни әр нысанды әртүрлі бұрыштарда қолдануға болады.

Көрнекі сапа тұрғысынан сызбалардың сапасы, пропорциялардың сақталуы және т.с.с. талдау кезінде назарға алынбайды, өйткені бізді ең алдымен композицияның дизайнын, пайда болған бірлестіктердің алуан түрлілігін, сызбалардың техникалық аяқталуын емес, идеялардың іске асу принциптері қызықтырады.

Жұмыс уақыты шектеулі емес, өйткені баланың басқаша алаңдаушылығы, белгісіздігі, бұл эксперимент барысында қарапайым көрінісі модельдеуге тиіс шығармашылық үдерістің сипатына қайшы келеді.

Бұл әдіс, шын мәнінде, «шығармашылық әрекеттің миниатюралық моделі» (Е.Торренс) болғандықтан, шығармашылық қиялдың ерекшеліктерін толық зерттеуге және осы процестің ерекшеліктерін қадағалауға мүмкіндік береді. Е.Торренс тұрғысынан шығармашылық қиялдың белсенділігі мәселелерге сезімталдық, кемшіліктерге, жетіспейтін элементтерге, дисармонияға және т.б. сыртқы сезімталдықтың пайда болуынан басталады, яғни сыртқы ақпарат тапшылығы жағдайында. Бұл жағдайда сурет салуға және сәйкес нұсқаулықтың көрсеткіштері осындай сезімталдықтың пайда болуын тудырады және тапсырмаға көп мәнді шешім шығару мүмкіндігін тудырады, өйткені көптеген сызбалар әрқайсысының сынақ фигуралары негізінде орындалады. Е.Торренстің терминологиясына сәйкес, қиындықтарды, болжамның пайда болуы немесе жетіспейтін элементтер туралы гипотезаны қалыптастыру, осы гипотезаларды тексеру және қайта қарау, олардың әртүрлі сызбаларын құруда көрінетін мүмкін нұсқалары бар.

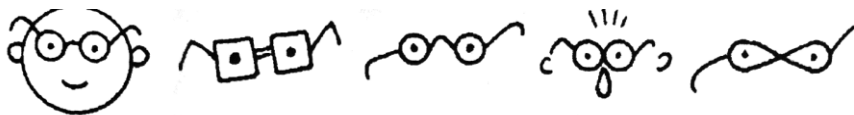
Бұл әдіс қиялдың белсенділігін арттырады, оның негізгі қасиеттерінің бірін- бөліктердің алдында тұтас көрінісін ашып көрсетеді. Бала ұсынылған тест-фигураларды бөліктер, кез-келген тұтастық туралы толық мәлімет ретінде қарастырады, оларды қалпына келтіреді. Қиялдың осындай реконструктивтік функциясын жүзеге асыру мүмкіндігі осы психикалық процестің ерекшеліктеріне негізделеді. Бірінші тарауда біз қиялдың механизмдері әрдайым диссоциациялау мен ассоциациялау үдерістері, қолданыстағы өкілдіктерді талдау және жинақтау болып табылатындығын атап өттік. Бала фигураларды суреттерге дейін жеткізе отырып, синтез операциясын орындайды. Алайда бұл тек осы фигураның уақытша талдауы, оны бірнеше объектілерден оқшаулау, оның қасиеттерін айқындау, оның функционалдық мүмкіндіктерін зерттеу және т.б. арқылы мүмкін. Негізінен талдау және жинақтау операцияларын қалыптастыру деңгейінен қиял белсенділігінің өнімділігі байланысты.

Бейнелеу қызметі осы жас кезеңіндегі балаларға тән. Сонымен қатар, көптеген психологтар атап өткендей, бұл қиял процестерін ішкі жоспардан сыртқы жоспарға жеткізуге мүмкіндік береді, бұл балалардың қиял процестерінің комбинаторларының ішкі механизмдерінің жеткіліксіз деңгейімен жеткілікті көрнекі қолдаулар жасайды.

Ақыр соңында, көрнекі белсенділікті пайдалану әмбебап объективті талдау жасау үшін практикалық материалдарды (балалар суреттері) алуға мүмкіндік береді.

Шығармашылыққа алдын-ала белгіленген стандарттарға негізделмеген қайталанбайтын бейнелерден жасалатын суреттер кіреді.

Жұмыстарды талдауға арналған бұл критерий түпнұсқа болып табылатын суреттердің шығарылған композицияларының жалпы санынан тандауға мүмкіндік береді. Шығармашылық емес жұмыстар естімейтін мен еститін балалар арасында да кездеседі (1 кестені қараңыз). Осылайша, кейбір жағдайларда бес немесе одан да көп композицияларлар құрылады, санау кезінде тек біреуі есепке алынады. Мысалы, бес элементтен, % бала сол нысанның бес түрлі кескінін орындады (бұл жағдайда «көзілдірік»). Ойлап тапқаны бір затты екені ескеріледі.



Көптеген шығармашылық емес жұмыстардың жоғарғы пайызы көп шешімдерді ұсынған оқушылардан көрінеді. Идеяларды пайдаланудағы икемділікті үшінші сынып оқушыларының (91% шығармашылық жұмыстардың) еститіндер көрсетеді, естімейтін құрдастарында табанды суреттер жиі кездеседі (шығармашылық жұмыстар саны 81%).

Барлық сандық өнімділік коэффициентіне сәйкес сыналушыларды үш топқа бөлуге болады: топта -ОК 1 ден 4 дейінгі композициядан тұрады; II топта – сандық өнімділіктің коэффициенті 7-ден аспайды; III-де - 7-ден астам композициялар (1 кестені қараңыз).

Кестеден көріп отырғанымыздай, еститін оқушылар барлық үш топта ұсынылған. Есту қабілеті нашар сыналушылар үшін де дәл осылай айтылады, бірақ айырмашылық пайыздық көрсеткіште көрсетілген. Осылайша, бірінші сынып оқушыларының басым бөлігі (85%) төмен тиімділікпен сипатталатын топқа жатады және олардың III топтағы өкілдігі 5%. Еститін үшінші сынып оқушыларының пікірінше, топтың санының ұлғаюына байланысты топтың сандық құрамында айтарлықтай төмендеуді (екі еседен астам) байқаймыз. Бұдан басқа, III топтағы үшінші сынып оқушыларының есту қабілеті нашар көретін балалардың өкілдігі 3 есе артады. Бұл жағымды өзгерістер білім алушылардың өмірлік тәжірибесін кеңейту, идеялардың белгілі бір қорын жинақтау, осы өкілдіктерді қайта құру әдістерін игеру арқылы туындаған, ең алдымен есту қабілеті нашар балаларға арналған өтемақы мүмкіндіктерін дамытуды көздейтін оқыту үдерісін ұйымдастыруға ықпал ететін қиял процестерінің жасына байланысты динамикасына куәлік етеді.

Естімейтін үшінші сынып оқушылары есту қабілеттерінің қалыпты көрсеткіштеріне жақындай отырып, оларға қол жеткізе алмайды, бұл III топ үшін сандық өнімділіктің коэффициентінің пайыздық көрсеткіштерін салыстыру кезінде айқын көрінеді. Бұл топтағы еститін оқушылардың функционалдық мүмкіндіктері бұзылған үшінші сынып оқушыларынан 2,5 есе жоғары болатын көрсеткішке 40% енгізілді. Осылайша, еститін оқушыларда басымдылық III топ болып табылса, естімейтін үшінші сыныптағыларда - II топ, естімейтін бірінші сынып оқушыларында, композициялар тобы басым.

Жұмыстарды талдау кезінде бұл критерий жеткіліксіз, себебі қиялдың сандық өнімділігі бұл психикалық процестің жалғыз сипаты емес. Көптеген психологтар қиялдың ең маңызды аспектілерінің бірі ретінде өздері жасаған суреттердің түпнұсқалығын, осыған байланысты орындаған композицияларды талдаудағы көрсеткіштердің бірі ретінде анықтайды, олардың түпнұсқалық дәрежесін білдіруге болады. Ерекшеліктер параметрі (даралық) және бейсызықтық (типтік) параметрлері қиял-ғажайып белсенділіктің өнімдерін бағалау үшін жиі психологияда қолданылады. Баладағы ерекше суреттердің көптігі өзінің қиялының күші мен пластикасы туралы куәландырады, және, керісінше, қиял процестерінің комбинаторикасының пішімделмеген механизмдері көптеген стереотипті композициялардың пайда болуына әкеледі.

Суреттердің түпнұсқалығының деңгейін есептеу кезінде бұл жұмыстар топтың екі баласы үшін қайталанбайды. Әрбір түпнұсқалық сурет бір балға бағаланады. Әр оқушының жұмысының оригиналдық коэффициенті (ОК) сурет салу үшін ұсынылған санға бөлінген түпнұсқалық композициялардың жалпы санына тең. Жеке ерекшеліктер индекстеріне сәйкес, әрбір топ үшін орташа ОК есептеледі.

Қиялдың түпнұсқалығының ең жоғары деңгейі үшінші сынып оқушыларының (олардың жалпы санының 68%) орташа сандық өнімділік көрсеткіші 5,9, олардың орташа ОК-ң 4-і (2-кесте) бар екенін көрсетеді.

Түпнұсқалықтың ең төменгі деңгейі естімейтіндердің бірінші сынып оқушыларының арасында - түпнұсқалық жұмыстардың 48% -ын, олардың орташа ОК -1.5-нің 3,1-ге тең сандық өнімділік индексі бар. Осы екі топтың арасындағы аралық орынды үшінші сыныптың естімейтін оқушылары алады (түпнұсқа жұмыстар 54%). Бұл топтарға арналған ОК орташа критерийлер бірінші сынып оқушыларына карағанда 1,5 есе (2,8) артық, бірақ бір уақытта олардың есту қабілеті бар құрдастарынан әлдеқайда төмен, бұл бір жағынан белгілі бір оң Оқу процесінің ықпалымен естімейтін оқушылар қиял-ғажайып әрекеттерінде орын алатын өзгерістер, ал екінші жағынан бұзылған есту функциясының теріс әсерін растайды. Соңғысы бұл жағдайда естімейтін оқушылардың қиялының өзіндік ерекшелігін, стереотиптік, стереотиптердің басымдықтарын, эксперименталды тапсырмаларды орындаған кездегі композициялардың төменгі деңгейінде көрінеді.

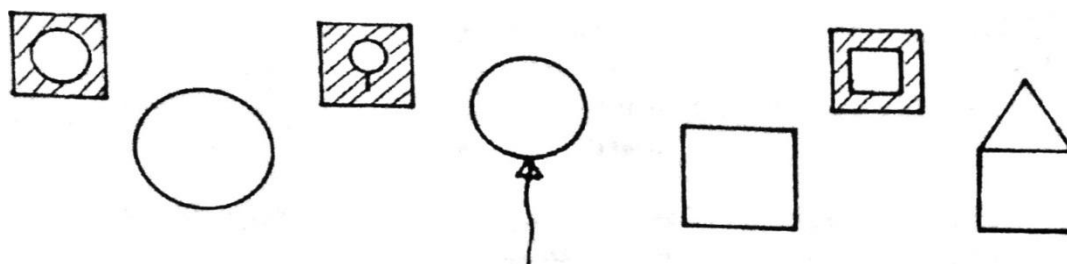
Қиялдың түпнұсқалығының деңгейін әрі қарай талдау үшін барлық субъектілерді үш топқа бөлуге болады: I топ - ОК 0-ден 2-ге дейін; II топ - ОК 5-тен аспайды; III топ - ОК 5-тен жоғары (2-кестеден қарау). Бұл кестелер әртүрлі оқушылар арасында түпнұсқалық деңгейлерде айтарлықтай жеке айырмашылықтарды көрсетеді, олар I және II топтарын бір уақытта салыстыру кезінде айқын көрінеді. Мәселен, егер топ бірінші сынып оқушыларының (85%) ең төменгі деңгейіне ие болса, ең төменгі - үшінші сынып оқушылары (15%), ал үшінші топта жағдай - керісінше - естімейтін бірінші сынып оқушылары үшін нөлден 30%.

Кестеде келтірілген мәліметтерге сүйенер болсақ, еститіндер өздерінің қилдарын естімейтіндерге қарағанда жоғары деңгейде көрсетіп отырады, бұл топтағы өздерінің бейнелерін азайту кезінде көрінеді (үшінші сынып оқушыларына қарағанда екі есе артық) және оларды ііі-де 3 есе арттыру (15% -дан 30% -ға дейін). Сонымен қатар еститіндер арасында үлгілі, стереотипті шешімдердің ұсынылған міндеттерінің жиі кездесетіні байқалады. Біздің ойымызша, қиялдың түпнұсқалығының көрсеткіштерінің төмендігі (сыналушылардың барлық топтары үшін) төменгі себептердің бірі барлық оқушыларға бірдей бағдарламалық материалдарды, белгілі бір стандарттар мен қызмет стандарттарын үйрену фактісі болып табылады. Сынамалар мен сынға ұшырамаған үлгілер жүйенің проблемаларын шығармашылық шешуге кедергі келтіреді, баланың қайталанатын әрекеттеріне әкеледі, оның жеке басының көріністерін байланыстырады. Сонымен бірге баланың қиялы мен шығармашылығы одан әрі салынатын қажетті нормативтік базаны құрайтын осы үлгілер мен стандарттар.

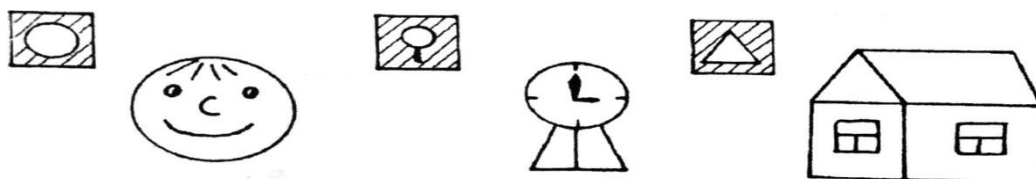
Сондықтан оқу процесін ұйымдастыруда балалардың белгілі бір білімді алуына ғана емес, сондай-ақ осы білімді икемді түрде пайдалану қабілетін дамытуға ерекше жағдайлар мен шарттарға байланысты оларды шығармашылық түрде қолдану керек. Балалардың шығармашылық өнімділігін маңыздылығын түсіне отырып, оқытудағы стереотипті, үлгілік ойлауды қалыптастыруға әкелетін маңызды кемшілік болып табылады. Мұның бәрі әсіресе сенсорлық жүйелері бұзылған балаларға қатысты. Кез-келген анализатордың қызметін бұзу сенсорлық тәжірибенің азаюына, сыртқы әлеммен байланыстыру мүмкіндіктерінің шектелуіне, түзету үдерісі дұрыс ұйымдастырылмаған жағдайда тұрақты мөртабандар мен стереотиптердің қалыптасуына жағдай туғызатын кіріс ақпарат көлемінің төмендеуіне әкеледі.

Түпнұсқалық тұрғыда да қиял қалыптасу деңгейін бағалау мүмкін емес. «Түпнұсқалық, - деп атап өтті С. және М. Медники осыған байланысты, - «мүмкін адамдардың ең оңтайлы реакциясы». Түпнұсқаға қарағанда шартты болу (ымыраластық - Е.Р.), әлдеқайда қиын. Мысалға, 4 плюс 4-тің сомасы қаншаға тең деген сұраққа 1367854 деп жауап беруге болады. Бұл тым түпнұсқа, себебі әлемде ешкім де осындай жауапты бермеді. Дегенмен, осындай жауапты шығармашылық деп атауға болмайды «. Осылайша, балалардың суреттерін түпнұсқалық тұрғыдан талдағаннан кейін, біз қиялдың белсенділігін сапалы бағалау қажеттігіне жақындадық. Балалар суреттерінің жиынтығы 6 сапалық деңгейге бөлінеді, олардың сипаттамасы төменде береміз.

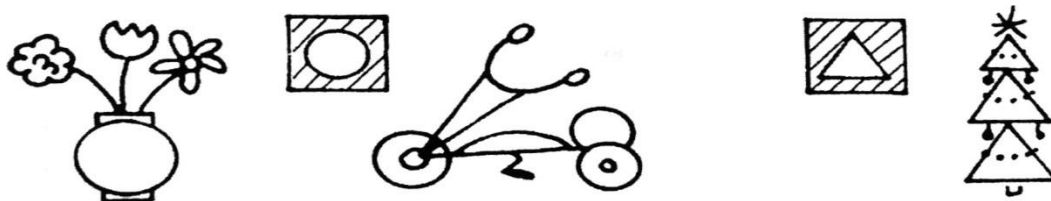
1-ші **деңгей** - жұмыс экстремалды схемалық, толығымен дерлік жетіспеушілігімен сипатталады. Балалар бір нысандарды бейнелейді, контурлар, бейнелеген геометриялық фигуралардың контурларымен сәйкес келеді.



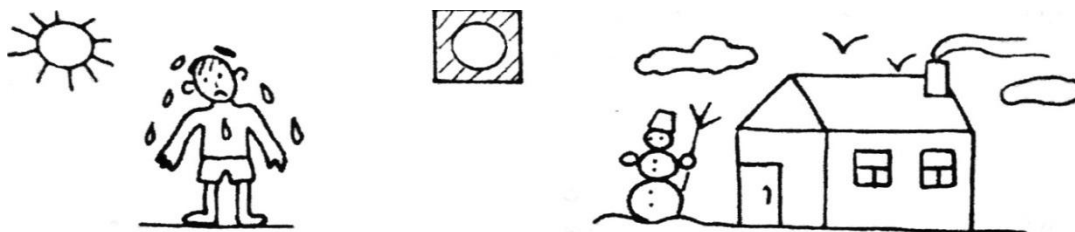
2-ші **деңгей** аз схемалығымен сипатталады, негізгі схема ішінде де, одан тыс жерлерде де қосымша мәліметтер пайда болады.



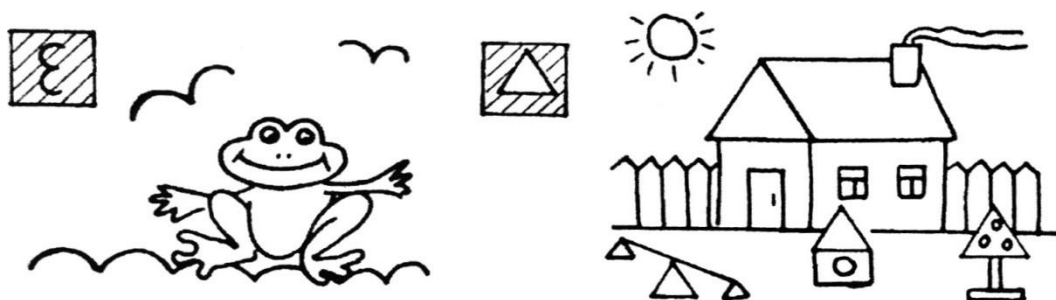
3-ші деңгей «заттардың даласы» туралы негізгі суреттің, яғни қоршаған орта тақырыбының пайда болуымен сипатталады (мысалы, трапеция тек қана тәрелке емес, ал үстелде тұрған ваза, немесе шеңбер - жәй ғана алма емес, ал тәрелкеде). Бұл деңгейде кескіннің масштабы сонымен бірге берілген суреттің көмегімен барлық суреттің үлкен бөлшектері (мысалы, дөңгелек немесе шар, бірақ адамның, жануардың, машинаның дөңгелегі, шаршы емес, айна емес) шкаф және робот ОКпусы, жүк көлігі және т.б.). Сонымен қатар, кескіннің егжей-тегжейі ретінде әрекет ете отырып, геометриялық фигура орталық жағдайға ие болуды жалғастырады.



4-ші деңгей - шығармалар кеңінен дамыған пәндік ортаны көрсетеді, балаларға тест-фигураны нысанға айналдырып, барлық жаңа және жаңа элементтерді суретке қосып, интеллектуалды композицияны ойдағыдай сюжетке сәйкес ұйымдастырады.



5-ші деңгей - бұл мағыналық композицияның құрылысында бірнеше мәрте қолдануға болатын жұмыс. Мұндай композициялардағы тест-фигуралар, олардың таразысын азайту, кеңістіктік жағдайды өзгерту, композицияны қиындатып, белгілі бір жасырынға алады. Сынақ суретін қиял бейнелерін қалыптастыру кезінде сыртқы ынталандыру ретінде қайта пайдалану мүмкіндігі қиялдың икемділігіне, оның жұмыс компоненттерінің қалыптасуының жоғары деңгейіне куә болады.



6-шы деңгей - алдыңғы деңгейден осы деңгейдің сапалық айырмашылығы құрамның негізгі бөлігі ретінде әрекет етпейтін тест-фигураны қолдану сипатына жатады, және кешенді интеграцияланған құрылымына таяз қайталама бөлшектер ретінде кіреді. Мұндай сурет әдісі әдетте «қосулы» деп аталады. Бұл деңгейде сыртқы деректерді пайдаланудың ең үлкен еркіндігі тек «материал» ретінде, қиялға және шығармашылыққа деген сүйіспеншілікпен ғана көрінеді.



Е.Е. Кравцованың көзқарасы бойынша, баланың белгілі бір ішкі жағдайға ие болған кезде оған «кіріктіру» әрекетіне ие болады, ол оған ұсынылған тапсырмадағы жағдайға бейімделмеуге мүмкіндік береді, бірақ оны бейімдеуге және оған бағынуға, оны меңгеруге және оның құрамдас бөліктерін меңгеруге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Боровик О.К. Развитие воображения: Метод, рекомендации. – М., 2000.
- 2 Речицкая Е.Г, Сошина Е. Л. Возможности развития творческого воображения младших глухих школьников. – В кн.: Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. – М., 1997.
- 3 Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М., 1996. Сорокин В. М.
- 4 Рибо Т.А. Творческое воображение / Т.А. Рибо – М.: Книга по требованию, 2013. – 328 с
- 5 Пономарев, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная/ А.Я. Пономарев. - М. : Наука, 1990. – 222 с.

УДК 376.2

МРНТИ 14.29.01

Макина Л.К.¹, Қуатова Ж.Қ.²

¹психол.ғ.к.доцент

²М010500-Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Zhansaya_28@mail.ru

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерінің даму ерекшеліктері анықталып, сипатталған. Аталған тақырып бойынша балалардың шығармашылық қабілеттерінің көрсеткіштері зерттеліп, деңгейі анықталған. Олардың шығармашылығындағы ептілік, шапшаңдық, біртұмалылық, тиянақтылық сияқты сапалары туралы айтылған.

В.В.Давыдовтың ойынша: «Шығармашылық – барлық адамға тән, сонымен бірге ол бала дамуында қалыпты және міндетті жолсерігі болып есептеледі» - дейді. Балалардың шығармашылығы мен қиялы ерте балалық шақтан басталады. Балалардың шығармашылық қабілеттерін зерттеумен айналысқан ғалымдар жетерлік (П.Торренс, Н.П.Сакулина, Ю.А.Полуянов, В.П.Кашенко, А.С.Грибоедов, Е.В.Герье). Осындай ғалымдардың тәжірибелеріне сүйене отырып, тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерін зерттеудің тиімді әдістемелері жинақталды. Осындай әдістемелерді тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың ерекшелігіне қарай бейімдеу арқылы олардың шығармашылық қабілеттерінің деңгейі анықталған. Ондай қасиеттерді анықтау нәтижесінде аталған балалардың даму деңгейі анықталды, көрсеткіштері есептеліп, шығарылды. Мұндай ақпаратты тек балалардың деңгейін анықтап қана қоймай сонымен қатар тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларға әрі қарай түзету-дамыту жұмыстарында және тұлғалық қалыптасуының дамуын тиімді етуге қолдана аламыз.

Түйін сөздер: тірек-қимыл аппараты зақымдалған бала, шығармашылық қабілет көрсеткіштері, шығармашылық деңгей, тұлғалық даму.

Макина Л.К.¹, Куатова Ж.К.²

¹канд.психол.наук.доцент

²Магистрант 2-курса по специальности 6М010500 - Дефектология

Zhansaya_28@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

В статье раскрыты и описаны особенности развития творческих способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. По данной теме были изучены показатели творческих способностей детей и были определены их уровни. В исследованиях этих детей были определены такие качества творчества как гибкость, беглость, оригинальность, работоспособность.

По мнению В.В.Давыдова: «Творчество-характерно для всего человека, при этом оно является нормальным и обязательным проводником в развитии ребенка». Творчество детей и их воображение начинается с раннего детства. Есть множество ученых занимающиеся исследованием творческих способностей детей (П.Торренс, Н.П.Сакулина, Ю.А.Полуянов, В.П.Кашенко, А.С.Грибоедов, Е.В.Герье). Опираясь на опыт таких ученых, разработаны эффективные методики исследования творческих способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выявлены уровни творческих способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата путем адаптации таких методик в зависимости от их особенностей. В результате были подсчитаны и выведены показатели. Результаты исследования можно использовать не только для определения уровня детей, но и для дальнейшего коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и эффективного развития личностного формирования.

Ключевые слова: дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, показатели творческих способностей, творческий уровень, личностное развитие.

Makina L.K.¹, Kuatova Zh.K.²

¹k.ps.s.docent

²2nd year graduate master student by specialty 6M010500 – Defectology

zhansaya_28@mail.ru

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH HURT LOCOMOTIVE APPARATUS

Abstract

The article reveals and describes the features of the development of creative abilities of children with hurt locomotive apparatus. On this topic, the indicators of creative abilities of children were studied and their levels were determined. In the researches of these children were identified such qualities of creativity as flexibility, fluency, originality.

According to V. V. Davydov: "creativity is typical for the whole person, while it is a normal and mandatory guide in the development of the child." Creativity of children and their imagination begins from early childhood. There are many scientists involved in the study of creative abilities of children (P.Torrens, N.P.Sakulina, Yu.A.Poluyanov, V.P.Kashhenko, A.S.Griboedov, E.V.Gerie). Based on the experience of such scientists, effective methods of research of creative abilities of children with hurt locomotive apparatus have been developed. The levels are revealed of creative abilities of children with hurt locomotive apparatus by adapting such techniques depending on their characteristics. A results, indicators were calculated and derived. The results of the study can be used not only to determine the level of children, but also for further correctional and developmental education of children with hurt locomotive apparatus and effective development of personal formation.

Keywords: children with hurt locomotive apparatus, indicators of creativity, level of creativity, personal development.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар қалыпты балалар секілді өз суреттерін сюжетті сипатта көрсетуге тырысады. Бірақ, суретте кейбір элементтердің жетіспеуі немесе тым артық болуы оның сюжеттің мәніне аса сай келе бермейді. Графикалық қабілеттердің мұндай балаларда дамуына моториканың, образды-моторлы координацияның және сенсорлы сфераның зақымдалуы кері әсер етеді [1].

Заттық-практикалық және танымдық іс-әрекетті қалыптастыру үшін қол және көз қимылдарының үйлесімділігінің маңызы зор. Алғашында қалыпты балаларда қолын көру аясында қозғалта отырып, оған назар аудармайды. Әрі қарай көзқарас қолмен жүріп, содан кейін қол қозғалысын бағыттап бастайды. Ал, тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларда қозғалыс аясының, сондай-ақ көздің бұлшық ет аппаратының зақымдалуы нәтижесінде қол мен көздің келісілген қозғалысы жеткіліксіз дамиды. Бұл жағдайда балалар өз қимылдарын, көзді бақылай алмайды, бұл манипуляциялық іс-әрекеттің, құрастырудың және сурет салудың дамуына кедергі келтіреді, ал одан әрі оқу дағдыларын (оқу, жазу) және танымдық іс-әрекеттің қалыптасуын тежейді [2].

Көру-қозғалысының координациясының қалыптаспауы оқу және жазу кезінде ғана емес, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын және басқа да еңбек және оқу іскерліктерін меңгеруде де көрініс табуы мүмкін. Еңбек және бейнелеу өнері сабақтарында материалдарды қию, кескіндеу, бөліктерге бөлу немесе өлшеу сияқты әрекеттерде аталған балаларда қиындық тудырады [4].

Ғалымдардың зерттеуіне сүйене келе тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттері әртүрлі жағдайда болатынын байқадық. Соған сәйкес зерттеу жұмыстарын жасадық. Тәжірибелік-зерттеу жұмыстары Алматы қаласының №2 «Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеп-интернатында» өткізілді. Зерттеу жұмыстарына аталған мектептің 7-10 жас аралығындағы бастауыш сынып оқушылары (50 бала) қатысты. Балалардың шығармашылық қабілеттерін анықтау үшін мынадай тапсырмалар қатары ұсынылды:

П.Торренстің шығармашылықты анықтауға арналған тесті.

1-субтест «Суретті бейнелеу». Сопакша пішінді фигура беріледі. Сол фигураны балалар толықтырып, өз қиялдарымен ерекшелуі және оған ат қоюы тиіс. Түсті қалауымен таңдауға болады.

2-субтест «Суретті аяқта». Стимулды материал ретінде 10 аяқталмаған фигуралар беріледі. Балалар оны өз бетінше аяқтап, ат қоюы керек.

3- субтест «Қайталанатын сызықтар». 30 жұпты вертикальды орналасқан сызықтар беріледі. Әрбір жұптан өз бетінше белгілі бір сурет (қайталанбайтын) жасауы керек.

Нәтижелерді талдауда «шапшаңдық», «түпнұсқалық», «тиянақтылық», «атаулардың абстрактылығы» сияқты көрсеткіштер бағаланады.

1. Бағалау үшін бейнеленген суреттердің жауаптарын санап шығу керек.

2. Есептеуде тек «адекватты» жауаптар ғана ескеріледі. Егер «шапшаңдық» критерийі бойынша сурет бағаланбаса онда келесі есептеулерде де ескерілмейді. Мынандай жауаптар адекватты емес болып табылады:

- атауында мәні болмаса, мәнсіз абстракциялар;

- мән-мағынасы бар бірақ қайталанған суреттер 1 жауап болып есептеледі;

3. 2 субтестте бірнеше аяқталмаған суреттерді бір бейне жасауға қолданса, ол ерекше жауап деп табылып, қолданылған фигуралар саны қанша болса балл саны да сонша болады.

4. 3 субтест бойынша 1 бейне жасап шығару үшін бірнеше сызықтар қолданылса ол 1 балл болып есептеледі.

«Түпнұсқалық» - шығармашылықтың ең басты критерийі. Түпнұсқалықтың деңгейі біртұмалылықты, ерекшелікті, шығармашылық ойлаудың спецификалдылығын білдіреді. «Түпнұсқалық» критерийі субтесттердің барлығы бойынша есептеледі.

1. Жауаптың статистикалық сиректігіне негізделеді. Жиі кездесетін жауаптар 0 балл, басқалары 1 балл.

2. Суреттің аты емес, өзі бағаланады.

3. Түпнұсқалықтың жалпы бағасы барлық суреттердің қосындысынан туады. Егер «түпнұсқалық емес» жауаптардың ішінде «адамның бет пішіні» деп және соған сәйкес фигура бет пішін болса жауап 0 балл деп есептеледі, ал егер дәл осы бет пішін еріннен немесе мұрт сияқты қосалқы бейнелері болса онда 1 баллмен бағаланады.

1 субтест – толықтай сюжет емес, бейнеленген зат қана бағаланады – балық, қара бұлт, бұлт, гүл, жұмыртқа, аңдар (толықтай, денесі, бет әлпеті), көл, адамның беті, дене бітімі.

2 субтест – аяқталмаған суреттер сандармен белгіленген, солдан оңға, жоғарыдан төменге 1.2..3....10

1.. – сан (сандар), әріп (әріптер), көзәйнек, адамның беті, құс (кез келген), алма.

2. – әріп(әріптер), ағаш және оның бөлімдері, адамның бет бейнесі, денесі, сыпырғыш, айырсадақ, гүл, сан (сандар)

3. – сан (сандар), әріп (әріптер), дыбыстық толқындар (радиотолқындар), көлік дөңгелегі, ай, адам беті, қайық, кеме, жеміс, жидектер

4.- әріп (әріптер), толқындар, жылан, сұрақ белгісі, адам беті немесе денесі, құс, ұлу (құмырсқа, құрт), жануар құйрығы, пілдің мұрны, сан (сандар)

5. сан сандар, әріп (әріптер), ерін, қолшатыр, кеме, қайық, адам беті, доп, ыдыс аяқ

6. – ваза, найзағай, баспалдақ, әріп (әріптер), сан (сандар)

7. – сан (сандар), әріп (әріптер), көлік, кілт, балға, көзәйнек, орақ, қалақ

8.- сан (сандар), әріп (әріптер), қыз, әйел, адам беті мен деенсі, көйлек, ракета, гүл

9.- сан (сандар), әріп (әріптер), толқындар, таулар, төмпешік, ерін, аңдардың құлағы

10. – сан (сандар), әріп (әріптер), шырша, ағаш, түлкі, бұтақ, құстың тұмысығы, адамның беті, жануардың беті

Субтест 3- кітап, тұрмыстық техника, саңырауқұлақ, ағаш, үй, қора, қарындаш, қорап, адамның беті немесе денесі, терезе, жиһаз, ыдыс аяқ, ракета, сандар

«Атаулардың абстрактылығы» - синтездеу және жалпылау сияқты ойлау процессерімен байланысты мәселенің мәнін түсіну және бастыны көрсету қабілеттерін айқындайды. Бұл көрсеткіш 1 және 2 субтесттерде есептеледі. Бағалау 0 ден 3 дейін жүреді.

0 балл: бейнеленген зат бір сөзден тұрса және бейнелеп отырған жердегі бар затты суреттесе, Мыс: «Бақша», «Тау», «Бөлке» және т.б.

1 балл: белгілі бір затты немесе әрекетті сипаттайтын атаулар «ұшып бара жатқан шағала», «жаңа жылдық шырша», «бала ауырып жатыр» және т.б.

2 балл: образды сипаттаушы сөздер «сиқырлы су перісі», «SOS», сезімді сипаттайтын атаулар «қане ойнайық»...

3 балл: абстрактылы, философиялық атаулар. Бұндай сөздер суреттің мәнін оның терең мағынасын ашады. «Менің тебіренісім», «Қайта баратын жерің сол болса одан шығып қажеті не?»...

«Тиянақтылық» - ойлап табылған идеяларды жан-жақты жасау арқылы толықтыру. Барлық субтесттерде бағаланады. Бағалау принциптері:

1. стимулды фигураны толықтыратын әрбір заттық бөлшегіне есептеледі, сонымен бірге бір топқа жататын бөліктер тек бір рет есептеледі, мысалға, гүлдің барлық сабақтары 1 балл. Мысалы: гүлдің ортасы (1балл), 5 жапырақшасы (1балл), сабағы (1балл), күлшелері (1балл), қорытындысы 4 балл.

2. Егер суретте бірдей зат бірнешеу болса тек 1 балл қосылады және сондай заттарды да бейнелеген идеясы үшін 1 балл. Мысалға бақшада бірнеше ағаштар, аспанда бірнеше бұлттар болуы мүмкін.

3. Егер заттар қайталанса бірақ оның әрқайсысы ерекше бөлшектерден тұрса онда әрбір ерекшеленген бөлшекке 1 балладан беріледі. Мысалға: гүлдер көп бірақ оның түстері әртүрлі болса түстері үшін 1 балл.

4. минималды «тиянықтылықпен» бейнеленген қарапайым суреттер 0 баллмен есептеледі.

Барлық 5 фактор бойынша баллдарды есептеп, қосып, 5 ке бөлеміз. Алынған нәтиже П.Торренс бойынша шығармашылықтың деңгейін көрсетеді:

20- нашар

21-24 – қалыптыдан төмен

25-29 – қалыптыдан сәл төмен

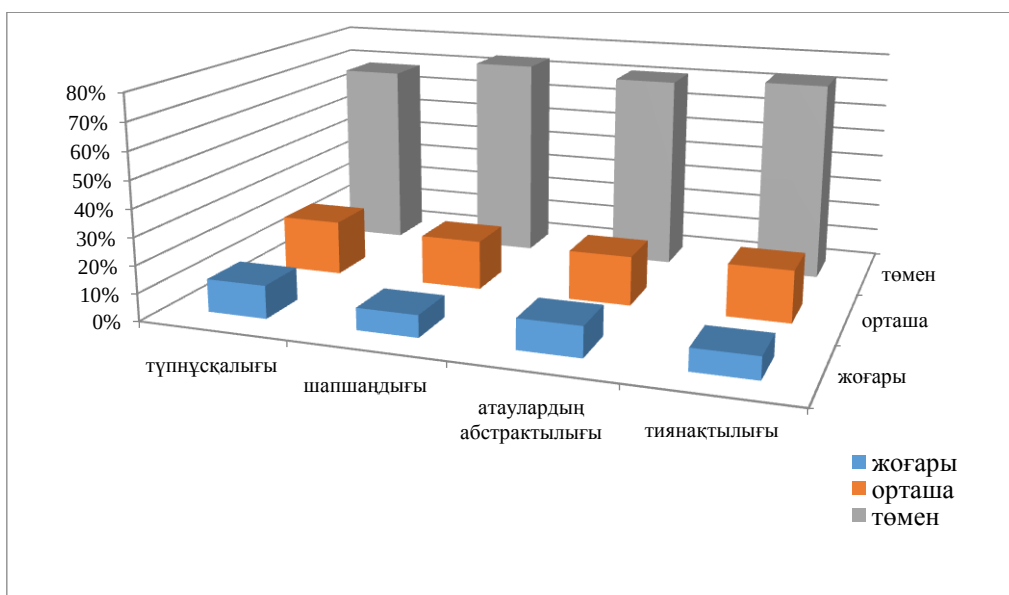
30-60 - қалыпты

61-65- қалыптыдан сәл жоғары

66-70 – қалыптыдан жоғары

70- өте жақсы [3].

Нәтижелерді талдау кезінде зерттелген 50 баланың 32-і 21-24 (64%) балл аралығында жинады, ал 3-еуі 20 баллға (6%) дейінгі көрсеткішке ие болды. 13 оқушы 35 баллмен 49 балл (26%) арасындағы нәтижені көрсетті. Ал, қалған 2 бала 62-65 балл (4%) арасындағы нәтижеге ие болды.



Әдістеме бойынша балалардың шығармашылық қабілеттері 4 көрсеткіш бойынша анықталады. Соған сәйкес (1-сурет бойынша) зерттеу нәтижелері бойынша түпнұсқалық критерийінде балалардың 12%- ы жоғары көрсеткіш, 20%- ы орташа, ал 68%- ы төмен деңгейді көрсетті. Балалардың шапшаңдық деңгейі 8%-ы жоғары, 18%-ы орташа, 74%-ы төмен. Атаулардың абстрактылығы критерийіне сәйкес балаларда 11% жоғары, 18% орташа 71% төмен деңгей анықталды. Тиянақтылық көрсеткіші бойынша 8% жоғары, 19% орташа, 73% төмен деңгейді көрсетті.

№2 тапсырма Дж.Гилфордтың шығармашылықты анықтау субтесті.

Стимулды материал ретінде аяқталмаған 15 фигуралар беріледі. Оған қосалқы сызықтар мен бейнелер қосу арқылы ерекше суреттер жасауға болады. Балалар суретті өз еркімен, қызықты, біртума бейне ретінде көрсетуге тырысулары қажет. Суретке ат қою керек. 25 минут уақыт беріледі.

Міндет: Бірдей фигураларды әртүрлі бейнеге айналдыру.

Нұсқау. Фигураларға кез келген сызықтарды немесе бейнелерді қосып сурет сал. Шеңбердің ішіне де сыртына да бейнелеуге болады. Әрбір суретке ат қой.

Нәтижелерді өңдеу. 3 көрсеткіш бойынша бағалау:

1) шапшаңдық – тапсырмаларға адекватты бейнелеу сандары. Бір сурет 1 балл.

$Ш = n$

n-суреттер саны (0 ден 15 дейін өзгереді)

Қайталанатын суреттер және стимулды материал шеңбер қолданылмаған суреттер ескерілмейді

2) ептілік – суреттер топтарының (категорияларының) саны. Әртүрлі бет әлпеттер бір категорияға жатады және әртүрлі аңдарды бейнелеу де бір категория болып есептеледі.

Бір категория – 3балл

$E = 3m$

m=категория саны

Жауаптар категориясы

1. Соғыс (соғыс техникасы, солдаттар, жарлыстар)
2. географиялық объектілер (көл, таулар, Күн, Ай)
3. Аңдар. Құстар. Балықтар. Жәндіктер
4. Белгілер (әріптер, сандар, ноталық белгілер, символдар)
5. Ойыншықтар, ойындар
6. Ғарыш (ракета, спутник, ғарышкер).
7. Бет әлпет (Кез келген адам бейнесі)
8. Адамдар (адам)
9. Көліктер. Механизмдер
10. Ыдыс аяқ
11. Үй-жай заттары

12. Табиғи құбылыстар (жаңбыр, қар, кемпірқосақ, найзағай)
13. Өсімдіктер (кез келген – ағаш, шөп, гүл)
14. Спорттық снарядтар
15. Жеуге жарамды тағамда (тамақ)
16. Өрнектер, орнаменттер
17. Әшекейлер (моншақ, сырға, білезік)

Егер сурет ешбір категорияға сәйкес келмесе оған жаңа категория қосылады.

Түпнұсқалық

Ондай сурет болып тек 1 рет бейнеленген есептеледі (30-40 адамдардан 1 еуі)

Бір түпнұсқалы сурет – 5 балл.

$T_k = 5k$

К-түпнұсқалы суреттердің саны

$T = n + 3m + 5k$

T- субтесттің сомалық көрсеткіші.

Нәтижені қортындылауда тек суретке ғана емес сонымен бірге оның атауына да мән берген жөн.

Нәтижелер көрсеткіші:

95-135 өте жоғары

50-94 жоғары

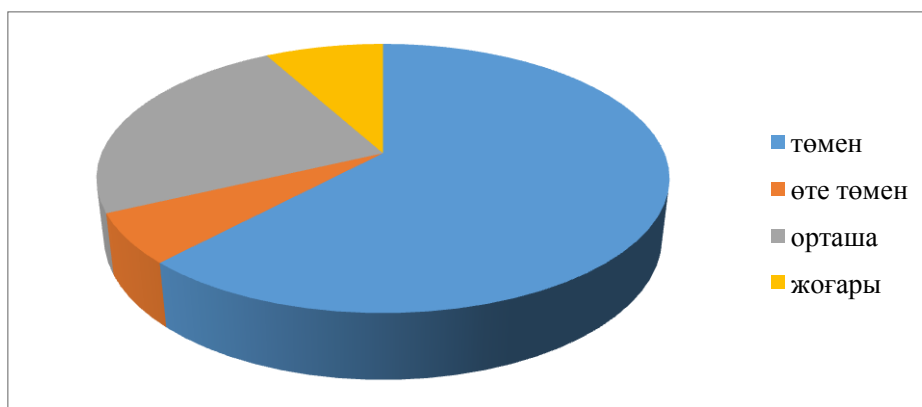
30-49-орташа

10-29 төмен

0-9 өте төмен [4].

№2 тапсырманың нәтижесі бойынша барлығы 50 баланың 31-і 15-пен 27 арасында балл жинады. 3 оқушы өте төмен 7-9 балл көрсеткішіне ие болды. 12 оқушы 35-пен 49 балл арасында жинаса, қалған 4 бала 52 мен 73 балл арасындағы нәтижені көрсетті. Нәтижесін 2-суреттегі диаграммадан көре аламыз.

Сурет-2



2-суретке сәйкес, 62% - төмен көрсеткіш, 24% - орташа, жоғары көрсеткіш 8%-ға ие болса, ең төмен деңгей 6% құрады.

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес әдістемелер қорытындысы бойынша балалардың шығармашылық қабілеттерін барлық тапсырмалардың нәтижесінің ортақ пайыздық көлемін шығару арқылы көрсеттік. Ол 3-суретте бейнеленген.



Қорыта келе тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерінің деңгейін тексеруде орташа есеп бойынша, 63% - төмен, 25% - орташа, 6%- жоғары және 6%- өте төмен деген көрсеткіштер анықталды. Бұл дегеніміз тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілет деңгейі айтарлықтай төмен.

Бұл нәтижелерді жоғарылату мақсатында біріккен ұжымдық жұмыс арқылы нәтижені жақсартуға қол жеткізе аламыз. Сол мақсатта балалардың шығармашылық қабілеттерін жетілдіру, дамыту жұмыстары үшін мынадай ұсыныстарды алға тартамыз:

- балалардың сабақ және сабақтан тыс уақытында шығармашылық ойлау әрекеттерін дамытатын тапсырмалар беру;
- еркін, өз ойын анық, нақты жеткізе алуға жағдай жасау (өз ойын жеткізе білген сайын, балада өзіне деген сенімділік қалыптасып, жан-жақты дамуына әсер етеді) [5];
- сабақта балалардың қиялын дамытатын әдістерді, ойындарды қолдану;
- бейнелеу сабақтарында сурет салудың жаңа әдістерін үйрету (қызығушылықтарын ояту арқылы баулу), тәжірибеде қолдану;
- шығармашыл болуға жан-жақты жағдай жасау.

Балада шығармашылық қабілеттерді дамыту тек өнерге ғана емес сонымен бірге күнделікті өмірде, еңбекте қажетті дағдыларды қалыптастыруға зор әсер етеді [6].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кащенко В. П. «Педагогическая коррекция» Москва, Издательский центр Академия, 2010. – 109 с
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
3. Ильин Е.П. «Психология творчества, креативности, одаренности». Спб: 2009, 434 стр.
4. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом.-М.:просвещение,1989
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.
6. Петракова Г. М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 71-73

УДК 376.072
МРНТИ 14.29.01

Макина Л.К.¹, Курбанова Б.У.²

¹пс.э.к., доцент, 6М010500 Дефектология мамандығының 2 курс магистранты
bony0492@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРНЫҢ ГРАФОМОТОРЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада анықтаушы эксперимент нәтижесінде көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының графомоторлық дағды білімдерінің ерекшеліктері туралы қорытындылар келтірілді. Зерттеу барысында анықталған көру қабілетінің төмендігі бұл балалардың жалпы дамуына теріс әсер ету мүмкіндігі кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамыту, күнделікті өмірде тәуелсіздік туралы тақырыптық-практикалық жұмысқа қатысты қиындықтар туындататындықтан оқушылардың әлеуметтік-адаптивті білімі, дағдылары мен қабілетін дамытудың төменгі деңгейі бастауыш мектепте мүмкіндігінше еңсерілуі керектігі туралы дәлелдемелер келтірілді. Педагогикалық процестің құрамдас бөлігі болып табылатын графомоторлық дағдыларды дамыту бойынша түзету жұмыстарының қағидалары ұсынылды. Көру бұзылысы бар балалардың сезімтал қабылдауында қайталама ауытқулардың пайда болу себептерін анықтайтын анықтамалық эксперименттің ғылыми әдебиетін және материалдарын талдау педагогикалық процестің негізгі бағыттарын анықтауға мүмкіндік берді. Тәрбиелік жұмыста көру қабілеті бұзылған балаларда графомоторлық дағдыларды дамытуды басқаруды ұйымдастырудың негізгі түрі мұғалімнің арнайы қызметі болып табылатындығы негізделді. Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының графомоторлық дағдыларын дамыту жолдарын қарастырғанда барлығы бұл балалардың қол және саусақ бұлшықеттерінің әлсіздігінен ұсақ моториканың жеткілікті дәрежеде дамымағандығын байқалды. Сондықтан, графомоторлық дағдыларын дамыту олардың ұсақ моторикасы мен сипап сезу қабілетін дамыту арқылы жүзеге асару жолы таңдалды.

Түйінді сөздер: графомоторлық дағдылар, тифлопедагогика, сенсорлық тәжірибе, қабылдау

Макина Л.К.¹, Курбанова Б.У.²

пс.э.к.доцент¹
6М010500 Магистрант 2 курса специальности «Дефектология»
bony0492@gmail.com
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ПУТИ И СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В данной статье вкратце показаны результаты констатирующего и формирующего эксперимента. У школьников с нарушениями зрения в результате эксперимента были сделаны выводы об особенностях навыков знаний о графомоторных навыках в целом. В основу работы были положены уже сложившиеся в тифлопедагогике принципы и методы обучения детей с нарушением зрения, при этом большое внимание было уделено регулирующей роли слова, потенциальному использованию всех видов детской деятельности и ее коррекционной направленности. Экспериментальная проверка эффективности обучения детей осуществлялась с помощью специальных заданий, выявляющих уровень сформированности социально-адаптивных знаний, навыков и умений. Анализ материала эксперимента указывает на рост сенсорного опыта детей и повышение его качества.

После специально организованного обучения все дети с нарушением зрения не только усвоили названия основных геометрических фигур в соответствии с программными требованиями, но и самостоятельно узнали, назвали и выделили из множества предложенные для восприятия образцы фигур.

Обобщенные данные об уровнях сформированности специальных знаний, навыков и умений у детей экспериментальной и контрольной групп представлены на таблицах.

Ключевые слова: графомоторные навыки, тифлопедагогика, сенсорный опыт, восприятие

Makina LK,¹ Kurbanova B.U.²

k.ps.s.docent¹

2-nd year graduate student by speciality 6M010500 - Defektology

bony0492@gmail.com

KazNPU them. Abay, Almaty, Kazakhstan

WAYS TO DEVELOP GRAFOMOTOR SKILLS IN YOUNGER STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract

This article briefly shows the results of the ascertaining and formative experiment. Schoolchildren with visual impairments as a result of the experiment made conclusions about the peculiarities of skills of knowledge about graphomotor skills in general. The work was based on the principles and methods of teaching children with visual impairment that were already established in typhoid-pedagogy, with great attention being paid to the regulatory role of the word, the potential use of all types of children's activities and its correctional orientation. Experimental testing of the effectiveness of teaching children was carried out with the help of special tasks, revealing the level of formation of socio-adaptive knowledge, skills and abilities. Analysis of the material of the experiment indicates the growth of the sensory experience of children and the improvement of its quality. After a specially organized training, all children with impaired vision not only learned the names of the main geometric figures in accordance with the program requirements, but also independently learned, named and separated out samples of figures proposed for perception. Generalized data on the level of formation of special knowledge, skills and abilities in children of the experimental and control groups are presented on tables.

Keywords: graphomotor skills, management skills, sensory experience, perception

Анықтаушы эксперимент көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының қолдың құрылысы және оның қызметі туралы және графомоторлық дағды білімдерінің ерекшеліктері туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Көру қабілеті зақымдалған балалардың категориясына кіретін әртүрлі топтарда компенсация процесі өзгеше жүретіндігі көрсетілген.

Эксперимент барысында көру қабілеті зақымдалған балалардың категориясына кіретін әртүрлі топтарда компенсация процесі өзгеше жүретіндігін байқадық.

Мүлдем көрмейтін бастауыш сынып оқушыларында:

қолдың құрылымы мен функциялары туралы білімді қалыптастыру үдерісі сенсорлық тәжірибенің жоқтығы, сенсорлық білімдегі кемшіліктермен шектеледі; қолдың функцияларын білу күнделікті практикалық жұмыс барысында өздігінен қалыптасады;

қолдың құрылымы туралы білім болмаған кезде, заттық-практикалық іс-әрекетте, кеңістікте бағдарлануымен объектінің сипаттамаларын және қасиеттерін анықтаудағы тактикалық дағдылар мен қабілеттер өздігінен меңгеріліп жатады, бұл әртүрлі іс-әрекеттерде олардың жанасу және моторлық дағдыларын қосуымен түсіндіріледі;

күнделікті өмірде тактильді әрекеттерді оқыту әдістерінің жетіспеушілігінен графомоторлық дағдылар мен қабілеттердің дамуы төмендейді, өйткені отбасыларда бейімделген білім, дағдылар мен қабілеттердің қалыптасуына жеткілікті көңіл бөлінбейді;

әлеуметтік депривация жағдайында мектепке дейінгі кезеңде тәрбиеленіп жүрген кейбір балалардың саусақты әрекеттерін жүзеге асыру кезінде саусақтарды ғана емес, сондай-ақ теріге сезімталдықтың басқа да облыстарын (бет жағы, мұрын, ерін) пайдалануы, бұл олардың сенсорлық тәжірибесі және тәжірибелік қызметтің кедейлігімен, жеткіліксіздігімен түсіндіріледі.

Қалдық көруі бар мүлдем көрмейтін бастауыш сынып оқушыларында:

қолдың құрылымы туралы білімі жартылай, толық емес және үзінді болып табылады, өйткені олар ақаулы көру арқылы алынған визуалды белгілерге сүйенеді; қолдың функцияларын білмейді;

қоршаған ортада, сезімтал сенсорлық стандарттарға негізделмегенде, кеңістікте бағытталмаған кезде тактикалық дағдылар жоқ кезде, сезімталдықты пайдаланудың арқасында тактильдік дағдылар деңгейі төмендейді;

күнделікті тұрмыстағы көріністі жеңілдікті қолдануға, тактильдік әрекеттерге арналған айқын алгоритмнің болмауына байланысты күнделікті тұрмыстық дағдылар дамымаған.

Нашар көретін бастауыш сынып оқушыларында:

қолдың сезімтал бейнесі жоқ; көрнекі белгілерге негізделген қолдың құрылымы туралы білімдері вербализммен ерекшеленеді, өйткені ол тактикалық белгілерге негізделмейді; қол функцияларын білім жоқ;

сенсорлық тәжірибенің жоқтығына байланысты заттардың белгілерінің қасиеттер мен тактикалық-кинестетикалық талдау дағдылары жоқ;

сенсорлық стандарттарды меңгеру деңгейі өте төмен, бұл олардың тақырыптық және кеңістіктік көріністерінің жеткіліксіз қорымен түсіндіріледі, қоршаған ортаға бағдарланған кезде басым пайдалану;

сенсорлы білім беру дағдысы арқасында кеңістікте бағдарланған дағдылар мен қабілеттер қалыптаспаған, күнделікті тұрмыстық дағдылар жоқ.

Көру қабілеті бұзылған балалардың барлық топтары үшін ортақ, сондай-ақ практикалық іс-әрекеттер мен олардың ауызша тағайындалуы арасындағы айырмашылық болып табылады, бұл арнайы түзету көмегін қажет етеді. Зерттеу барысында анықталған көру қабілетінің төмендігі бар бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік-адаптивті білімі, дағдылары мен қабілетін дамытудың төменгі деңгейі бастауыш мектепте мүмкіндігінше еңсерілуі керек, себебі бұл балалардың жалпы дамуына теріс әсер етуі мүмкін кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамыту, күнделікті өмірде тәуелсіздік туралы тақырыптық-практикалық жұмысқа қатысты.

Педагогикалық процестің құрамдас бөлігі болып табылатын графомоторлық дағдыларды дамыту бойынша түзету жұмыстарын қарастыра отырып, біз оны ұйымдастырудың жалпы білім беру қағидаларын ұсындық:

- мазмұны мен білім беру құралдарының функционалды бағдарлануы;
- графомоториканы дамыту мәселелерін шешудің кешенді тәсілі;
- графомоториканы дамытудың әдіснамасы мен құралдарының мазмұны жүйесінің тұтастығы.

Бұған қоса, негізгі және анықтамалық нұсқаулар көру қабілетінің бұзылысы бар балаларға түзету мекемелерінің тифлопедагогикалық принциптері болды (В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов):

- оқушылардың сыртқы әлемдегі көру қабілетсіздігімен және қолдың функцияларын, тактильді дағдыларын білуге негізделген оқу іс-әрекетінің қиындықтарын еңсеру үшін арнайы сынып әдісінің түзету-компенсаторлық бағыттылығы;

- спектральды жеткіліксіздікті толтыру үшін сенсорлық бағдарлаудың компенсаторлық жолдарын қалыптастыру бойынша түзету сыныптарының мазмұны;

- көру бұзылысының табиғатын, ауырлығы мен уақытын ескере отырып, қоршаған ортаға бағдарланудың білімін, дағдыларын және қабілеттерін, әлеуметтік бейімделу жолдарын қалыптастыруға жеке көзқарас.

Көру бұзылысы бар балалардың сезімтал қабылдауында қайталама ауытқулардың пайда болу себептерін анықтайтын анықтамалық эксперименттің ғылыми әдебиетін және материалдарын талдау педагогикалық процестің негізгі бағыттарын анықтауға мүмкіндік берді. Көру бұзылысы бар балаларда графомоторлық дағдыларын дамыту жұмыстары ұйымдастырылған түрде білім беру үдерісіне кіреді және сонымен бірге оның ерекше мазмұны болып табылады.

Көру қабілеті бұзылған оқушылардың графомоторлық дағдыларын дамыту бойынша түзету жұмыстарының әдістерін әзірлеудің негізі ретінде келесі қағидалар пайдаланылды:

- бастауыш мектеп оқушыларының көру бұзылысы бар тактильді білімдердің, дағдылардың және қабілеттерінің ерекшеліктерімен анықталған түзету жұмыстары әдіснамасының шарттылығы;

- пәндік-практикалық қызметтің қиындықтарымен, сезімтал ақаулы балалармен қоршаған ортаның объективтілігін түзету-дамытудың әлеуетті мүмкіндіктерімен түсінігі полисенсорлық қабылдауды, визуалды жетіспеушілікті толтырады;

- сенсорлық дамудың жетіспеушілігін еңсерудің арнайы түзету компенсаторлық формалары мен құралдарын енгізу есебінен көру бұзылысы бар балалардың қозғалысы мен ұсақ моторикасын дамыту.

Түзету-педагогикалық үдерістің таңдап алынған компоненттерін енгізу жолдарын анықтаудың бұл тәсілі оны сенсорлық және моторикалық дағдыларды дамыту бойынша жұмыс жүйесінің негізі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Тәрбиелік жұмыста көру қабілеті бұзылған балаларда графомоторлық дағдыларды дамытуды басқаруды ұйымдастырудың негізгі түрі мұғалімнің арнайы қызметі болып табылады.

Балалардың когнитивтік қызметін оңтайландыруды көздейтін көру бұзылысы бар балаларды түзету тәрбиесі мен тәрбиелеу практикасында қалыптасқан білімді, дағдыларды және қабілеттерді қалыптастырудың негізгі тәсілдеріне сүйене отырып, бастауыш мектептегі мұғалімдер мамандары жүргізетін жаттығулар сериясы жасалды. Төмендегілер ескерілді:

1) көру қабілетінің бұзылысы қоршаған әлем туралы идеяларды қалыптастыруды қиындатады және балалардың жалпы интеллектуалды дамуына теріс әсер етеді;

2) көру бұзылысы бар балалардың қол қызметі, тактильдік дағдылары мен қабілеттері туралы білімді толыққанды қалыптастыру үшін, пәндік-практикалық әрекеттер мен кеңістіктегі және өмірдегі бағдардағы қиындықтарды жеңуге болатын түзету-бағытталған жаттығуларды дамыту қажет.

Эксперименттік және бақылау топтарының оқушыларының арнайы білімдері мен дағдыларын қалыптастыру деңгейлері (% -бен)

Дағдылары, мүмкіндіктері, білімдері	Деңгейлері					
	I		II		III	
	Ә	Б	Ә	Б	Ә	Б
Қол құрылысы мен қызметі туралы білімдері	86,6	53	13,4	27	0	20
Заттардың қасиетін тану дағдылары	90	40	5	47	5	13
Заттың көлемі мен формасын сипаттау сезу арқылы анықтау	89	33	8	47	3	20
Кеңістікте бағдарлауы	77	27	17	33	6	40
Күнделікті іс-әрекет дағдалары	78	13	10	54	12	33

Арнайы жаттығулар мен ойындар барысында белсенді пәндік-практикалық іс-шараларды қолдана отырып, қолдың құрылымы мен функциялары туралы білімдерін жетілдірді, нысандардың атрибуттары мен қасиеттерін саралау дағдыларын қалыптастырды, тактильдік сенсорлық стандарттарды белгіледі, қалыптасқан дағдылар негізінде әрекет ете білді, кеңістіктегі және күнделікті өмірде бағдарланған моторикалы дағдылар.

Графомоториканы дамыту бойынша түзету-педагогикалық жұмыс балаларға әлеуметтік бейімделу білімдерін, дағдылары мен қабілеттерін қалыптастыруға мүмкіндік берді, бұл жас оқушыларды білім беру қызметіне және олардың айналасындағы әлемге табысты интеграциялауын қамтамасыз етті. Қалыптастырушы эксперименттің нәтижесі көру қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларына арналған графомоторлық дағдыларды нәтижелі дамыту келесі педагогикалық жағдайларда қол жеткізуге болатындығын көрсетеді:

- сыртқы әлемдегі көру бұзылысы бар балаларға арналған бастауыш мектеп оқушыларына бағытталған мақсатты және қиындықтарды еңсеру үшін арнаулы сабақ әдісінің түзету-компенсациялық бағыттылығы, қолдың құрылымы мен функциясы, тактильдік дағдылар мен қабілеттерін білу негізінде білім беру қызметі;

- көру қабілетінің бұзылысының орнын толтыру үшін сенсорлық бағдарлаудың компенсаторлық әдістерін қалыптастыру бойынша түзету сыныптарының мазмұны;

- көру бұзылысының пайда болу уақытын, ауырлығын, уақытын, мектепке дейінгі білім беру жағдайларын ескере отырып, қоршаған ортадағы арнайы білімді, дағдыларды және қабілеттерді қалыптастыруға жеке көзқарас;

- емтихан сабақтарының мазмұнын оқушылардың сөйлеуін дамытуға, қолдың бөліктерінің атауларын білдіретін ұғымдарды енгізуге, олардың нысанын, мөлшерін, бетінің құрылымын, объектілер арасындағы кеңістіктік қатынастарды енгізуге байланысты өздерінің сөздік қорларын кеңейту.

Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының графомоторлық дағдыларын дамыту жолдарын қарастырғанда барлығы бұл балалардың қол және саусақ бұлшықеттерінің әлсіздігінен ұсақ моториканың жеткілікті дәрежеде дамымағандығын байқадық. Сондықтан, графомоторлық дағдыларын дамыту олардың ұсақ моторикасы мен сипап сезу қабілетін дамыту арқылы жүзеге асатынын түсіндік.

Осыған байланысты нәтижесін берген бірнеше жаттығуларды мысалға келтіре кетейін.

«Геометриялық комод».

Мақсаты: тегіс және көлемді геометриялық фигуралар туралы түсініктерін бекіту, сенсорлық форманың эталондары туралы білімдерін жетілдіру.

Тапсырма: берілген тегіс және көлемді геометриялық фигураны зертте. Бөлмедегі қандай заттар осыған ұқсас формада?

Балалармен бұл этапта жасалған жұмыстар, балалардың сенсорлық форманың эталондары туралы білімдерін жетілдіріп, кеңейтуге, ал бұл өз тарапында қалыптасқан сенсорлық форманың эталондары туралы білімдерін күнделікті өмірде пайдалану қажет болатын оқыту-пратикалық деңгейге өтуге мүмкіндік берді.

Сипап сезу қабілеті құрылымының салыстырмалы идентификациясы

Балалар тобы Тапсырмаларды орындау деңгейі	Мүлдем көрмейтін балалар	Қалдық көруі бар зағип балалар	Нашар көретін балалар
I	26,6	6,6	6,6
II	60,1	93,4	93,4
III	13,3	0	0

Таблицада көрсетілгендей, бұл жаттығуды мүлдем көрмейтін балалар жақсы орындаған. Бұл аталмыш балалардың сипап сезу қабілеті өз бетінше қалыптасатынын түсіндіреді.

Қорытынды.

Арнайы жаттығулар мен ойындар барысында белсенді пәндік-практикалық іс-шараларда мектеп оқушылары жаттығулардың ерекшеліктері мен қасиеттерін саралау, қалыптасқан сенсорлық стандарттарды айқындайтын дағдыларды қалыптастыру, қалыптасқан дағдылар негізінде әрекет ете білу, сенсорлық және ойын әдістерін қолдану, кеңістіктегі және күнделікті өмірде бағдарлаудың жақсы қозғалу дағдыларын, ал ол өз кезегінде графомоторлық дағдылардың дамуына қолайлы әсер етті. Графомоториканы дамыту бойынша түзету-педагогикалық жұмыс балаларға әлеуметтік бейімделу білімдерін, дағдыларын мен қабілеттерін қалыптастыруға мүмкіндік берді, бұл жас оқушыларды білім беру қызметіне және олардың айналасындағы әлемге табысты интеграциялауын қамтамасыз етеді. Бұл жұмыста көру қабілетінің бұзылысы бар бастауыш сынып оқушыларының сенсорлық және ұсақ моторикасының ерекшеліктері көрнекі функцияның жай-күйіне және мектепке дейінгі білім беру жағдайына байланысты екенін дәлелдеп берді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 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 А.М.Граб. 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, 2019(1). -86б
- 7 Поваляева, М. А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. - 445с.
- 8 Логопедия. Под ред. Волковой Л.С. – М., 2004г.

МРНТИ 14.29.01

УДК 376-056.26

Аутаева А.Н.¹, Қуанғалиева Н.С.²

¹Арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі, пс.ғ.к.доцент

akbota-n@mail.ru,

²6М010500-Дефектология мамандығының 2- курс магистранты

Nausha_96@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК-ЛОГИКАЛЫҚ ЕСТЕ САҚТАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауының ерекшеліктері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есті анықтауға арналған әдістемелері мен зерттеу нәтижелері қарастырылған.

Есте сақтау танымдық үдеріс ретінде тұлғалық және тұтастай дамуын қамтамасыз етеді. Есте сақтаудың моторлы, эмоционалды, бейнелік және сөздік-логикалық түрлері арасында мақалада сөздік-логикалық есте сақтауға назар аударылады. Сөздік-логикалық есте сақтау-бұл біздің ой, пайымдау, ой қорытындысын есте сақтауға негізделген қабілетіміз. Есте сақтаудың бұл түрі көптеген ғалымдардың пікірінше, тек қана адамға тән. Бұл есте сақтау түрі сөйлеу тілімен тығыз байланысты, яғни кез келген ойлау міндетті түрде сөзбен білдіріледі. Сөздік-логикалық есте сақтаудың ерекшелігі оқыту үдерісінде ескеріледі. Есте сақтау барынша нәтижелі болу үшін көрнекі сөйлеу тілі және интонация қолданылады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамыту арқылы оқыту үдерісінде балалардың сөйлеу тілімен бірге есте сақтауын тиімді дамыту көзделеді.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған бала, ес, есте сақтау, қайта жаңғырту, еске түсіру, тану, сөздік-логикалық есте сақтау, мағыналы ес, топтастыру.

Аутаева А.Н.¹, Қуанғалиева Н.С.²

¹Заведующая кафедрой специального образования, к.пс.н.доцент

akbota-n@mail.ru

²Магистр 2-курса по специальности 6М010500 - Дефектология

Nausha_96@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО - ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха. Были рассмотрены и выявлены результаты методики исследования словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности. Из всех видов памяти – моторной, эмоциональной, образной и словесно-логической, особое внимание в этой работе уделяется словесно-логической памяти. Словесно-логическая память – это наша способность запоминать мысли, суждения, умозаключения. Данный вид памяти, по мнению ученых, свойственен только человеку. Этот тип памяти тесно связан с речью, так как любая мысль обязательно выражается словами. Особенности словесно-логической памяти учитываются в процессе обучения. Чтобы запоминание было более эффективным, используются образная речь и интонация.

Пологается что, развитие словесно-логической памяти детей с нарушениями слуха обеспечивает эффективность работы над речью и памятью в обучения детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, память, запоминание, воспроизведение, вспоминание, узнавание, словесно-логическая память, смысловая память, классификация.

Autaeva A.N.¹, Kuangalieva N.S.²

*¹k.ps.s.docent, Head of special education Department
akbota-n@mail.ru*

*²2-year graduate student by specialty 6M010500 – Defectology
Nausha_96@mail.ru*

THE THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF VERBAL - LOGICAL MEMORY IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

The article discusses the features of verbal and logical memory of children with hearing impairments. The results of research methods of verbal and logical memory of children with hearing impairment were considered and revealed.

Memory as a cognitive process ensures the integrity and development of the individual. Of all the types of memory – motor, emotional, imaginative and verbal-logical, special attention in this work is paid to verbal-logical memory. Verbal and logical memory is our ability to remember thoughts, judgments, conclusions. This type of memory, according to scientists, is peculiar only to man. This type of memory is closely related to speech, since any thought is necessarily expressed in words. Features of verbal and logical memory are taken into account in the learning process. To memorize was more effective, using figurative speech and intonation.

It is assumed that the development of verbal and logical memory of children with hearing impairments ensures the effectiveness of work on speech and memory in teaching children.

Keywords: children with hearing impairments, memory, memorization, reproduction, recollection, recognition, verbal and logical memory, semantic memory, classification

Қазіргі кезде әр адамға көптеген ақпараттарды есте сақтауға тура келеді. Ақпараттың көптігінен миға күш түсіп, тез шаршағыштық пайда болады. Бұл ситуацияның ең тиімді жолы- мнемикалық әдістерді жақсы меңгеру мен есте сақтауды жаттықтыру. Балаларда бастапқыда бейнелік есте сақтау жетекші болады, бірақ уақыт өте келе оның маңызы азая бастайды. Дегенмен, есте сақтау нәтижесі көрнекі материалға сүйеніп оқытқанда жоғары болады, сондықтан оқытуда көрнекі құралдарды көбірек пайдалану заңдылықтарға сай және жоғары тиімділіктерін көрсетеді.

Есте сақтаудың бұл түрі сөйлеу тілімен тығыз байланысты, себебі кез келген ой міндетті түрде сөйлеу тілімен жеткізіледі. Сөздік-логикалық есте сақтаудың ерекшелігі оқыту үдересінде көрініс табады. Сөздік-логикалық есте сақтауды дамыту үшін келесідей ойлау операцияларын меңгеру маңызды: талдау, салыстыру және топтастыру, сонымен қатар индукция және дедукция, ой қорытындысы [1]

Нашар еститін балаларда сөздік-логикалық естің ерекшелігі сөйлеу тілін меңгерумен байланысты. Аталған балаларда сөзді есте сақтауда қиыншылық кездесетіні көрсетіледі. Балалардың сөйлеу тілінде қолданылатын сөздерді пайдаланумен есте сақтау нәтижелі екені анықталған.

Зерттеу мәселесі бойынша арнайы және жалпы психологиялық әдебиеттерді теориялық талдау барысы нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктері туралы мәліметтердің жеткіліксіздігін дәлелдеді. Осыған орай біз 7-10 жастағы нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған анықтаушы эксперимент жүргіздік.

Анықтаушы эксперименттің мақсаты: 7-10 жастағы нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін анықтау.

Екінші міндет бойынша нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін анықтап, ашып көрсету үшін келесідей міндеттер құрылды:

1. Тақырыпқа байланысты зерттеу бағытын анықтап, нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын зерттеуге әдістемелерді таңдау;

2. 7-10 жастағы нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін анықтап, нашар еститін зерттелуші және бақылау тобындағы балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін салыстырмалы түрде талдау;

3. Жүргізілген әдістемелердің нәтижесіне сүйене отырып, нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтауын дамытуға ұсыныстар жасау.

Осы міндеттерді есепке ала отырып, біз келесідей зерттеу әдістерін қолдандық:

1. Балалардың медициналық және психологиялық-педагогикалық

құжаттарын талдау әдісі зерттеуге қатысушы балалар туралы ақпарат алуға мүмкіндік берді;

2. Бақылау әдісі есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшелігін сипаттауға негіз болды;

3. Әңгімелесу әдісі сынып жетекшіден, тәрбиешіден балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшелігі жайлы ақпарат алуға, сонымен қатар эксперимент жасау алдында балалармен қарым-қатынасқа түсуге мүмкіндік берді;

4. Тексеру әдісі нашар еститін зерттелінуші және бақылау тобындағы балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ережеліктерін анықтап, салыстыруға мүмкіндік берді;

5. Сандық-сапалық талдау әдісі зерттеуге қатысушы нашар еститін зерттелінуші және бақылау тобындағы балалардың зерттеу нәтижесін өңдеуге негіз болды.

Эксперименттік зерттеу жұмысымыздың мақсаты, міндеті және болжамына сәйкес Алматы қаласы Білім басқармасы «Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесінде өткізілді. Зерттеуге 7-10 жастағы 1-4 сынып аралығындағы 50 нашар еститін бала таңдалды.

Эксперимент жасау алдында медициналық-психологиялық-педагогикалық құжаттарды талдаумен, зерттелушілердің жеке құжаттарымен танысу, дайындық жұмыстары жүргізілді. Сөздік-логикалық есте сақтау басқа да танымдық үрдістерімен тығыз байланысты болғандықтан, балаларлы психологиялық-педагогикалық сипаттауда осы үрдістер негізге алынды.

Эксперимент барысында біз балалардың жасын және психикалық даму деңгейін, сөйлеу тілінің деңгейін және есту қабілетінің деңгейін ескердік. Сонымен қатар, балаларға әдістемені ұсынарда және эксперименттік тапсырманы орындау кезінде балаларға көмек берілді (ынталандырушы көмек, сұрақ, мадақтау, түсіндіру). Балаларға нұсқау қысқа, нақты және де тапсырманы қайталау арқылы ұсынылды.

Қазіргі таңда көптеген зерттеулердің нәтижесіне сүйенетін болсақ, нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін анықтау бірқатар әдістемелер арқылы анықталады.

Анықтаушы экспериментте нашар еститін балалардың сөздік-логикалық есте сақтау ерекшеліктерін анықтауда үш бағыт қарастырылды:

1) Логикалық есте сақтауын анықтау;

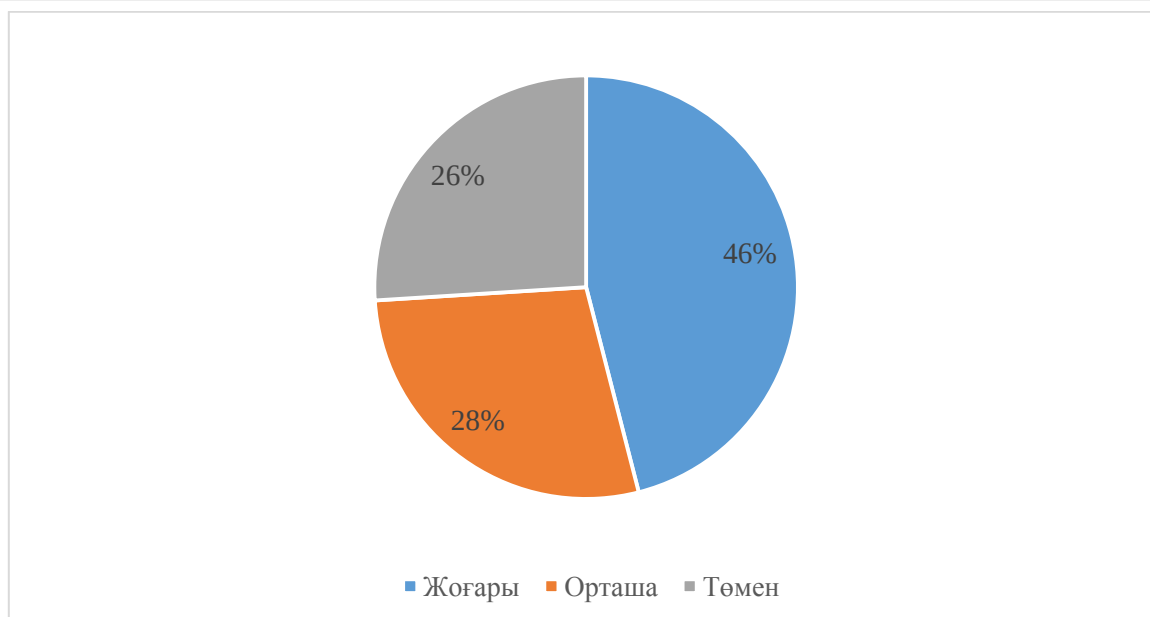
2) Есте сақтаудың нәтижелілігін анықтау;

3) Еске түсіру немесе қайта жаңғырту деңгейін анықтау [2].

Бірінші бағыт бойынша, яғни логикалық есте сақтауын анықтауда А.Н.Леонтьевтің «Жанама есте сақтау», К.Бюлердің «Мағыналы ес» әдістемелері қолданылды.

Екінші бағыт есте сақтаудың нәтижелілігін анықтауда В.П.Зинченконың «Жүп сөздер», А.А.Смирнованың «Топтастыру» әдістемелері қолданылды.

Үшінші бағыт еске түсіру мен қайта жаңғырту деңгейін анықтауда Л.В.Занковтың «Мәтінді жеткізу», А.А.Смирнованың «Сөз қатарын кезектілігімен еске түсіру» әдістемелері қолданылды.



Сурет 1. «Жанама есте сақтау» әдістемесі бойынша нашар еститін балалардың пайыздық көрсеткіштері

«Жанама есте сақтау» әдістемесі бойынша мынадай бағалау критерийлері есепке алынды: баланың нұсқауды түсінуі; сөзге қарай суреттерді таңдай алуы; түсіндіру деңгейі; жанама есте сақтауда логикалық байланыстың болуы. Нашар еститін балалардың ішінде 23 бала (46%) жоғары деңгейді көрсетті, себебі осы әдістеме бойынша балалар тапсырмаға жеңіл кірісіп, ұсынылған тапсырмалары толықтай түсініп, сөзге қарай суреттерді дұрыс таңдай отырып, суретті таңдау себебін түсіндірді. Жоғары деңгейді көрсеткен балаларда жанама есте сақтауда логикалық байланыстың дамуы жоғары деңгейде екенін көрсетті. 14 бала (28%) орта деңгейді көрсетті, себебі балалар сурет пен сөз арасындағы логикалық байланысты орташа деңгейде түсіндірді. Ал, 13 бала (26 %) төмен деңгейді көрсетті, себебі балалар нұсқауды дұрыс орындай алмады, сурет пен сөз арасындағы логикалық байланысты орната алмады. Осы әдістеменің нәтижелеріне балалардың тікелей есту қабілетінің деңгейі, сөйлеу тілінің даму деңгейі әсер етті.

Келесі кестеде осы әдістеме бойынша зерттеу жұмысына қатысушы Ж.Диастың хаттамасы ұсынылады.

Сөз	Таңдалатын карточка	Байланысты түсіндіруі
Асхана	Асхана құралдары	Асханада қасық, шаңышқыны пайдаланамыз.
Футбол	Доп	Доппен футбол ойнаймыз.
Сабақ	Кітап	Сабақта кітап оқимыз.
Мұғалім	Тақта	Мұғалім бізге сабақ түсіндіреді.
Қоңырау	Сағат	Сағат 11:30 да өоңырау болады.
Отбасы	Ана, әке, балалар	Мұнда отбасы суреттелген.
Дос	Достар	Менің достарым көп.
Ойын	Ойыншық	Ойыншықтармен ойнап жатыр
Дәрігер	Дәріхана	Дәрігер маған дәрі береді.
Құс	Көгершін	Мұнда құстар суреттелген.
Жол	Маштна	Жолда машина кетіп бара жатыр
Аққала	Қыс мезгілі	Қыста аққала жасаймын
Қолшатыр	Жаңбыр	Жаңбыр жауғанда қолшатыр ұстаймын
Балық	Қармақ	Балықты қармақпен аулайды
Жиһаз	Орындық	Орындықта отырамыз

Ж.Диас нұсқауды дұрыс түсініп, тапсыраманы орындады. Диас сөз бен суретті дұрыс байланыстыра алды. Не себепті таңдағанын толықтай жеткізе алды. Еске түсіру кезінде сөздерді дұрыс атап шықты.

2 кесте. «Мағыналы ес» әдістемесі бойынша нашар еститін балалардың сандық және пайыздық көрсеткіштері

	Жоғары		Орташа		Төмен	
	Сандық	%-дық	Сандық	%-дық	Сандық	%-дық
Есте сақталған сөз саны;	7-9		5-7		3-5	
С-логикалық ес коэффициенті	0,7-0,9	70-90%	0.5-0,7	50-70%	0,3-0,5	30-50%

Көріп отырғанымыздай, 23 бала (46%) жоғары деңгейді көрсетті, себебі 10 сөздің ішінен 7-9 сөз аралығында есте сақтап, логикалық ес коэффициентінің 70-90% құрады. 17 бала (34%) орта деңгейді көрсетті, себебі 5-7 сөз аралығында есте сақтап, 50-70% логикалық ес коэффициентін құрады. 10 бала (20%) төмен деңгейді көрсетті. Себебі, берілген тапсырмада балалар логикалық байланысты орната алмады. Сөздік-логикалық ес коэффициенті келесідей формула бойынша есептелді: $C=B/A*100\%$

А-сөздің жалпы саны;

В-есте сақталған сөз саны;

С-логикалық ес коэффициенті

Нәтиже келесідей интерпретцияланды:

70-100% - жоғары деңгей;

50-70% - орта деңгей;

30 төмен-50% - төмен деңгей [3].

3 кесте. «Сөз қатарын кезектілігімен еске түсіру» әдістемесі бойынша нашар еститін балалардың сандық және пайыздық көрсеткіштері

	Бірінші топтама	Екінші топтама
Көлемі	6	8
Қайталау саны	6	5
Нәтижелілігі	-	+

«Сөз қатарын кезектілігімен еске түсіру» әдістемесі бойынша нашар еститін балаларға екі топтама ұсынылды. Әдістеме келесідей міндеттерді шешуге мүмкіндік береді:

1. Зерттелуші сөздік қатарды есте сақтаудың қай тәсілін меңгергендігін анықтау;

2. Сөздерді есте сақтау үдерісінің нәтижелілігін анықтау;

3. Қысқамерзімді есту және көру арқылы есте сақтау көлемін өлшеу.

Әдістеме есте сақтауды ұйымдастырудың тәсілімен ажыратылатын екі топтамадан тұрады:

Бірінші топтама: естіп қабылдау негізінде сөздік қатарды есте сақтау.

Екінші топтама: көріп қабылдау негізінде сөздік қатарды есте сақтау.

Әдістемені жүргізу барысында сөздердің біртекті жиынтықтары қолданылды. Әр жиынтық кездейсоқ түрде орналасқан он сөзден тұрады.

Тәжірибе әр баламен жеке жүргізілді. Топтама арасындағы кідіріс 15-20 минутты қамтиды.

Осы әдістеме бойынша нашар еститін балаларда есте сақтау үрдісі көріп қабылдаумен тығыз байланысты екені айқындалды.

Мәтінді есте сақтау тәсілін анықтау.

Әдістеме келесідей міндеттерді шешуге мүмкіндік береді:

1. Мәтінді есте сақтау тәсілінің нәтижелілігін анықтау;

2. Мәтін бойынша жоспар құру деңгейін анықтау;

3. Мәтінді еске түсіру кезінде жоспарды қолдана алу дағдысын бағалау;

Әдістеме келесідей үш топтамадан тұрады:

Бірінші топтама: Екі рет қайталау негізінде мәтінді есте сақтау;

Екінші топтама: жоспар құру негізінде мәтінді есте сақтау;

Үшінші топтама: мәтінді өзбетімен еске түсіріп, жеткізу.

Егер бала мәтін бойынша жоспар құруды білмеген жағдайда, баламен бірге мәтін бойынша жоспар құрылады.

Осы әдістеме барысында сөйлеу тілінің даму деңгейі бойынша жоғары деңгейдегі балалар тапсырманы толықтай түсініп, дұрыс орындап шықты [4].

Есту қабілеті зақымдалған балалар сөйлемдер мен мәтіндерді түсіндіру барысында кейбір сөздерді тастап кетіп айтады. Олар әңгімені емес, оған кіретін сөздерді, сөйлемде – сөздердің реті мен бастапқы тәртібін сақтай отырып, жеке сөздерді есте сақтайды. Есту қабілеті зақымдалған балалар мектеп оқушылары мәтін мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмайды, сондықтан оны сөзбе-сөз жеткізуге ұмтылады. Жиі сөзді белгілі бір мағынасынан шығарып, оны басқа мағынада немесе басқа орында пайдалана алмайды.

Есте сақтаудың нәтижелілігін анықтауда В.П.Зинченконың «Жұп сөздер» әдістемесі қолданылды.

Мақсаты: Сөздік-логикалық есте сақтаудың нәтижелілігін, көлемін анықтау;

Құрал-жабдықтар: 10 сөзден тұратын 2 қатар. Бірінші қатардағы сөздер дыбысталуына қарай ұқсас сөздер, екінші қатардағы сөздер нақты мағыналы сөздер.

Дыбысталуына қарай сөздер (сөздер бірдей әріптен басталады):

Кітап-кілем, доп-дос, тақта-терезе, қалам-қасық.

Нақты мағыналы сөздер: қыс-аққала, доп-ойын, кітап-дәптер, өлшем-ұзындық, орындық-үстел, сүт-балмұздақ [5].

«Жұп сөздер» әдістемесі бойынша нашар еститін балалардың сандық және пайыздық көрсеткіштері.

Топтама	Дұрыс		Дұрыс емес	
	Сандық	%-дық	Сандық	%-дық
Дыбысталуына қарай ұқсас сөздер	21	42%	29	58%
Нақты мағыналы сөздер	26	52%	24	48%
Айырмашылық	5	10%	5	10%

Көріп отырғанымыздай, ұсынылған тапсырмалар бойынша балалар дыбысталуына қарай ұқсас сөздерді есте сақтау, а карағанда, нақты мағыналы сөздерді есте сақтау басымырақ. Дыбысталуына қарай ұқсас сөздерді 21 (42%), нақты мағыналы сөздерді 26 (52%) бала есте сақтады.

Сөздік-логикалық есте сақтаудың бейнелі есте сақтаудан айырмашылығы ақпарат сөздік түсініктермен есте сақталады. Бұл есте сақтау түрінің мәні ақпараттың сөздік элементтермен байлынысы, негізгі мағынасын есте сақтау болып табылады. Біз белгілі бір ақпаратты есте сақтау үшін, мазмұнын түсініп, саралауда сөздік-логикалық есте сақтауды қолданамыз. Ойлау үздіксіз сөйлеу тілімен байлынысты, ол біруақытта заттың атауын және оның ерекшеліктерін анықтайды

Сөздік есті дамыту үшін қажет:

- көрнекі құралдарды пайдалана отырып, мәтінді толық түсінуге қол жеткізу;
- ерікті есте сақтау тәсілдерін меңгеруге көмектесу;
- қалыптасқан білім жүйесіне жаңа материалды қосуға үйрету;
- Ассоциация арқылы ұзақ мерзімді есте сақтауды үйрету [6].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Соловьева И.М., Шиф Ж.И., Розанова Т.В., Н.В. Яшкова. «Психология глухих детей». М.1971
- 2 А.Н.Ауаева, А.А.Даурамбекова. Сурдопсихология негіздері: Оқулық. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы., 2010.
- 3 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
- 4 Лебедев Д.И. Особенности запоминания связанных высказываний детьми с нарушениями слуха. – Дис.канд. – М. – 1986. – 108 с
- 5 Воробьева О.Г. Формирование логической памяти у детей 7-11 лет. Дис.канд. - М. – 2000. – 199 с.
- 6 Тигранова Л.И. Развитие логического мышления и познавательной активности детей с нарушением слуха.-Дефектология. – 2012. – № 2. - С. 22-26.

МРНТИ14.29.01
УДК 376-056.26

Макина Л.К.¹, Дариябаев Т.К.²

¹психол.ғ.к.доцент

²6М010500-Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Dariyabaev@list.ru

ИППОТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ БҰЗЫЛЫСЫ БАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ ФИЗИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың физикалық қабілеттерінің даму ерекшеліктері анықталып, сипатталған. Аталған тақырып бойынша балалардың физикалық қабілеттерінің көрсеткіштері зерттеліп, деңгейі анықталған. Олардың өздігінен жүре білу мүмкіндігін, тепе-теңдікті сақтау, айналаны бағдарлауды, координациясы сияқты сапалары туралы айтылған.

Ғалымдардың зерттеуіне сүйене келе тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың физикалық қабілеттері әртүрлі жағдайда болатынын байқадық. Соған сәйкес зерттеу жұмыстарын жасадық.

Осы тәжірибе барысында ресейлік иппотерапевт Панова Елена Александрованың «Кентавр» атты кешенді әдісін қолдандық.

Мүгедектерді церебральды сал ауруынан емдеу кешенді болуы керек, барлық оңалту құралдарын қолданумен қатар, тірек-қимыл, сөйлеу және ойлау қабілетін дамыту бойынша шараларды қамтуы керек. Оңалтудың барлық дәстүрлі әдістері бұлшықет тонусын азайтады, пассивті қозғалыстардың көлемін арттырады, бірақ жаңа белсенді әрекеттерді меңгеруге көмектеспейді. Жылқы терапиясы оңалтудың аталмыш қасиеттеріне ие болып табылады.

Жаттығулар кезінде қолданылатын дене жаттығуларының сипаты баланың нақты физикалық және психикалық жағдайына байланысты сипатталады. Жаттығулардың сәтті дамуы мен белсенді араласуды ынталандыру үшін атты басқаруға арналған жаттығуларды (нұсқаушының көмегімен) енгізу керек.

Түйін сөздер: иппотерапия, балалар церебральды сал ауруы (БЦСА), физикалық қабілет.

Макина Л.К.¹, Дариябаев Т.К.²

¹канд.психол.наук, доцент

² мамандығының Магистрант 2-го курса специальности 6М010500-Дефектология

Dariyabaev@list.ru

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИППОТЕРАПИИ

Аннотация

В статье определены и описаны особенности физических способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Изучены физические характеристики детей и определен их уровень. А так же, говорится о оценке способности к самостоятельной ходьбе, способности к сохранению равновесия, ориентирования в пространстве, оценка координации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В ходе этого эксперимента мы использовали комплексный метод «Кентавр» русского иппотерапевта Пановой Елены Александровны.

Лечение инвалидов с ДЦП должно быть комплексным, включать мероприятия по расширению двигательных, речевых и психических возможностей, с использованием всех имеющихся реабилитационных средств. Все традиционные методики реабилитации позволяют уменьшить мышечный тонус, увеличить объем пассивных движений, но не помогают приобрести новые активные двигательные навыки. Такими возможностями обладает верховая езда на лошади.

Для улучшения способности к самостоятельной ходьбе отдельного комплекса упражнений не разрабатывалось. Так как при езде верхом у ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата все

пораженные мышцы сами включаются в работу. Для того, что бы ребенок не упал, его придерживает иппотерапевт сбоку. Но все равно, ребенок участвует в сохранении своего равновесия. В результате занятий лечебно-верховой ездой дети получают физическую нагрузку, укрепляются мышцы, проходит или уменьшается мышечная атрофия. При езде верхом вокруг позвоночника происходит формирование мышечного корсета, поэтому происходит коррекция искривления.

Ключевые слова: иппотерапия, детский церебральный паралич (ДЦП), физические способности.

Makina L.K.¹, Dariyabaev T.K.²

¹k. ps.s., docent

²2-nd year graduated student by speciality 6M010500 – Defectology

Dariyabaev@list.ru

DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF STUDENTS WITH DISTURBANCES OF THE SUPPORT-MOTOR APPARATUS DURING USE OF HIPPO THERAPY

Abstract

The article identifies and describes the features of physical abilities of children with disorders of the musculoskeletal system. Studied the physical characteristics of children and determined their level. And also, it is said about the assessment of the ability to walk independently, the ability to maintain balance, orientation in space, the assessment of the coordination of children with disorders of the musculoskeletal system.

In the course of this experiment, we used the complex “Centaur” method of Russian hippotherapeutics Panova Elena Alexandrova.

Treatment of disabled people with cerebral palsy should be comprehensive, include measures to expand motor, speech and mental abilities, using all available rehabilitation tools. All traditional methods of rehabilitation can reduce muscle tone, increase the volume of passive movements, but do not help to acquire new active motor skills. Such opportunities has horse riding.

To improve the ability to walk independently, a separate set of exercises was not developed. Since when riding a child with a violation of the musculoskeletal system, all the affected muscles themselves are included in the work. In order that the child does not fall, he is held by a hippotherapist from the side. But still, the child is involved in maintaining its balance. As a result of practicing therapeutic riding, children get exercise, muscles strengthen, passes or reduced muscular atrophy. When riding around the spine, a muscular corset is formed, and therefore a curvature correction occurs.

Key words: hippotherapy, cerebral palsy (cerebral palsy), physical abilities.

Иппотерапия церебральды сал ауруы бар балаларды оңалтуда ерекше орын алады. Бүгінгі күні бұл емделудің ең перспективалы әдісі болып табылады, оның нәтижесінде церебральды параличті бар балалар аяққа тұрып кетіп жатады.

Церебральды сал ауруы - бұл жатыршылық даму кезеңінде, босану немесе сәбилік кезеңде пайда болатын және тірек-қимыл, сөйлеу, есту және психикалық бұзылулармен қатар жүретін органикалық ми зақымдануы.

Мүгедектерді церебральды сал ауруымен емдеу кешенді болуы керек, барлық оңалту құралдарын қолданумен қатар, тірек-қимыл, сөйлеу және ойлау қабілетін дамыту бойынша шараларды қамтуы керек.

Оңалтудың барлық дәстүрлі әдістері бұлшықет тонусын азайтады, пассивті қозғалыстардың көлемін арттырады, бірақ жаңа белсенді әрекеттерді меңгеруге көмектеспейді. Жылқы терапиясы оңалтудың аталмыш қасиеттеріне ие болып табылады ..

Иппотерапияның мақсаты - пациенттің жылқыға міну арқылы өмірге деген динамикалық стереотипін қалыптастыру. Жылқының арқа бұлшық еттерінің қозғалысы шабандоздың аяқтарының спастикалық бұлшықеттерін қозғалысқа түсіріп, жылытып, аяқтар мен барлық денедегі қан ағымын көбейтіп, сайып келгенде миды қанмен қамтамасыз етуді жақсартады. Ауру бала үшін қалыпты қарқынмен жүріп жүрген адамның қозғалысына еліктеу өте маңызды. Дененің жинақталған тәжірибені еске түсіру үшін өзінің көмекші механизмдері бар және атқа мініп жүру оған көмектеседі. Төменгі шеткі мүшелер, ат үстіндегі жаттығулар кезінде, шабандоздың жамбас аймағы жүретін адамның күрделі үш өлшемді қозғалысына еліктейді. Шабандоз барлық бұлшықет топтары жұмыс істейді. Жүріп келе жатқан жылқы үстіндегі тепе-теңдікті сақтау қажеттілігі шабандоздың дененің, мойнының және аяқтың бұлшық еттерінің жұмысын

синхронизациялауға мүмкіндік береді. Жұмысқа адамның белсенді емес, тіпті салданбаған бұлшықеттері кіреді.

Атқа мінген интеллектуалдық проблемалары бар балалардың көпшілігі атты бақылауға қабілетті дамып, жағдайды бағалауға мүмкіндік береді және оған әсер етеді, жылқыға деген сенім біртіндеп науқас адаммен өзара қарым-қатынас жасайтын әлемде адамдарға сенім артады [4].

Осылайша, иппотерапия арқылы оңалту процесінде физикалық, коммуникативтік және психологиялық дағдыларды игеру дәйекті үрдісі бар.

Ғалымдардың зерттеуіне сүйене келе тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың физикалық қабілеттері әртүрлі жағдайда болатынын байқадық. Соған сәйкес зерттеу жұмыстарын жасадық. Тәжірибелік-зерттеу жұмыстары Алматы қаласының №2 «Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеп-интернатында» өткізілді. Зерттеу жұмыстарына аталған мектептің оқушылары (50 бала) қатысты.

Осы тәжірибе барысында ресейлік иппотерапевт Панова Елена Александрованың «Кентавр» атты кешенді әдісін қолдандық. Кешен 4 сынақтан құралған:

1-сынақ: «Өздігінен жүре білу мүмкіндігін бағалау»

Сынақ 20 м өздігінен жүре алу қабілетін анықтайды. Жүру қабілетін бағалаудың параметрлері: көмекші құралдарды қолдану және көмек көрсету дәрежесі. Бағалау 4 баллдық шкала бойынша жүргізілді:

«4 балл» - сынақтан өтуші өз бетінше 20 метр қашықтыққа дейін құралдарды пайдаланбай, басқа адамдардың көмегін қажет етпей өте алады;

«3 балл» - сынақтан өтуші 10-15 м қашықтықта көмекті қолданбай-ақ тәуелсіз қозғалысқа қабілетті, әрі қарай көмек керек болады;

«2 балл» - сынақтан өтуші балтақпен өз бетінше қозғалысқа түсе алады, басқа адамдардың көмегін қажет етеді;

«1 балл» - сынақтан өтуші тәуелсіз қозғалысқа қабілетті емес және басқалардың көмегіне мұқтаж.

2-сынақ: «Тепе-теңдікті сақтай білуін бағалау (жылқы үстінде)».

Бұл сынақта баланың 20 метр қашықтықта жылқымен жүру кезіндегі денесінің көлденең позициясын сақтау қабілеті бағаланды, 4 баллдық шкала бойынша жүргізілді:

«4 балл» - сынақтан өтуші тігінен және тұрақты күйін сақтайды, қолдау қажет емес;

«3 балл» - сынақтан өтуші тік осьтен сәл ауытқиды, бірақ қозғалыс бағытының жеке сегменттерінде тепе-теңдікті ұстайды, қолдау қажет емес;

«2 балл» - сынақтан өтуші мезгіл-мезгілімен тік осьтен ауытқиды және тек кей кезде тірекке қажет;

«1 балл» - сынақтан өтуші тұрақты түрде тік осьтен ауытқып, үнемі көмекке мұқтаж.

3-сынақ: «Айналаны бағдарлауды бағалау»

Айналаны есте сақтау деңгейін және бағдарлау деңгейін тексеру үшін балаларға қарапайым тапсырмаларды қамтитын «Жұмыс жолын» өтуі сұралды: конустар арасындағы «Жылан», белгілі бір белгіге қарама-қарсы тұру, конусты айналу, белгілі бір әріптер жеткен кезде бағытты өзгерту. Бағалау төрт баллдық шкала бойынша жүргізілді:

«4 балл»- сынақтан өтуші «жол» бойындағы қозғалысты өздігімен немесе сүйемелдеуімен орындайды, ал тренер тек сақтандырады;

«3 балл»- сынақтан өтуші қозғалыс бағытының жекелеген сегменттеріне сәл ауытқиды;

«2 балл» - сынақтан өтуші маршруттан ауытқып, қозғалыс бағытын шатастырады, көмекшіге мұқтаж.

«1 балл» - сынақтан өтуші маршрут бойымен жүріп, атты басқара алмайды.

4-сынақ: «Координацияны бағалау».

Бұл сынақта допты лақтыру мен қағып алу тәжірибесі жүргізілді. Координацияны бағалау үшін сынақтан өтуші ат үстінде отырған кезде допты ұстап, лақтыра алу кере еді.

Сынақтан өтуші бір орында тұрған аттың үстінде отырған күйде, екі қолымен 15-20 см диаметрлі допты барынша көп реттен аспанға лақтырады. Сынақтан өтушіге 5 реттен 2 мүмкіндік беріледі. Ең жақсы нәтиже тіркеледі.

«4 балл» - екі мүмкіндіктен 5 рет допты лақтырды - 4-5 рет ұстады;

«3 балл» - екі мүмкіндіктен 5 рет допты лақтырды - 2-3 рет ұстады;

«2 балл» - екі мүмкіндіктен 5 рет допты лақтырды - 1-2 рет ұстады;

«1 балл» - сынақтан өтуші допты ұстамайды.[1,2,3]

Оқушылардың физикалық қабілеттеріне бағытталған зерттеу нәтижелеріне талдау кезінде зерттелген 50 баланың 30-ы 1балл(60%-төмен) аралығында жинады, ал 14-і 2 баллға (28%-орташа) дейінгі

көрсеткішке ие болды. 6 оқушы 2 балл (12%-орташа) арасындағы нәтижені көрсетті. Ал, қалған 1 бала 4 балл (2%-жоғары) арасындағы нәтижеге ие болды.

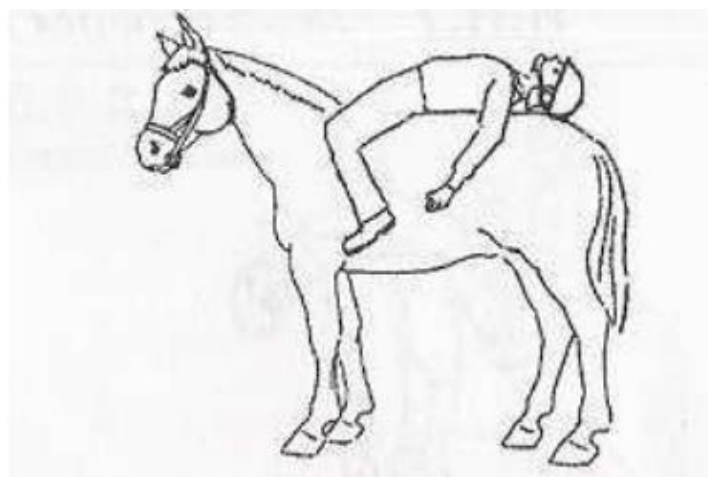
1-сурет



Сынақ жүргізілгеннен кейін, алдағы уақытта Панова Елена Александрованың басшылығымен құрылған мәскеулік «Кентавр» иппотерпиялық орталығының келесі әдістер топтамасы қолданылады. Өздігінен жүре білу мүмкіндігін Тепе-теңдікті сақтау Айналаны бағдарлауды Координацияны.

Тепе-теңдікті сақтау мүмкіндігін жақсарту үшін (жылқыда отыра), ат үстіндегі әр түрлі жаттығулар пайдаланылды: арқамен жатып, құйрыққа қарай ішпен жатып, ат үстінде ішпен жатып, бір жакпен отыра [4].

1-жаттығу: жылқы бір қалыпты, баланың денесін төмендетеді, сол арқылы жылқының арқасына жатады. Ол қолдарымен екі жағынан да ұсталады немесе өзін-өзі ұстай алса, сақтандырылады. Одан кейін, ол аздап жатқанда, қорқыныш сезімі өтіп кетеді, иппотерапевт әсте атты жүргізе бастайды. Бала осы позицияда қаншалықты сенімді екеніне байланысты тренер-иппотерапевт мұндай жаттығуға уақытты есептеп бөледі. (1-сурет).



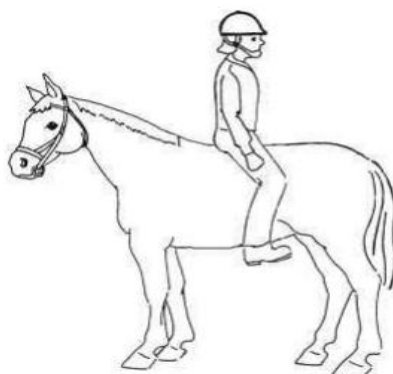
1-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы

№2 жаттығу: Жылқы бір қалыпты. Бала оң аяғын сол жағына лақтырып, бір жанымен отырады. Тренер баланы аяғынан ұстайды (2-сурет). Сақтандырушы екінші жағынан баланың артқы жағынан сақтандырады. Жылқыны баяу қадамдармен қозғалта бастайды.



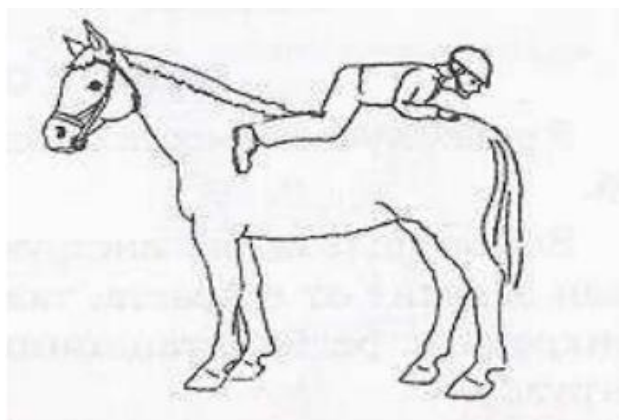
2-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы

Содан кейін ол сол аяғын ат үстінен асырып, артпен қарап отырады (3-сурет). Сақтандырушылар қолын ұстайды. Ат баяу жүре бастайды.



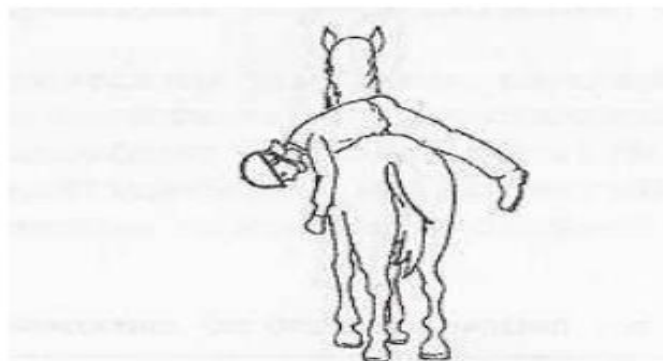
3-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы

№3 жаттығу: №2 жаттығудың жалғасы. Бала бұрынғы күйден шығып, жылқының арқасына жатады. Сақтандырушылар қолын ұстайды. Ат баяу жүре бастайды. (4сурет).



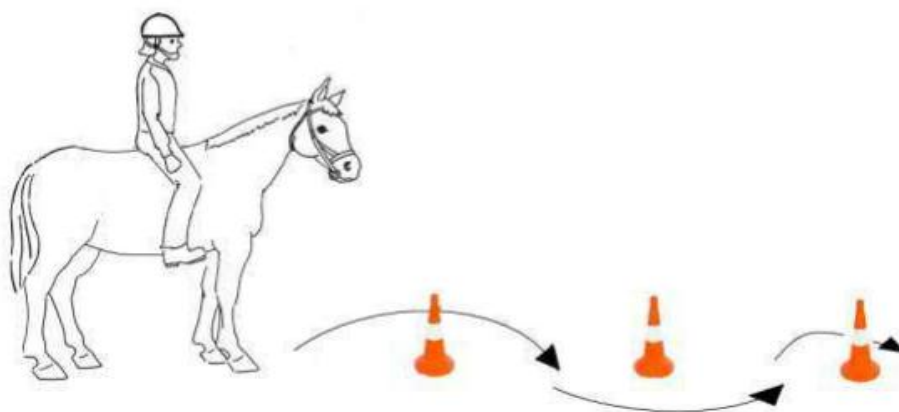
4-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы

№4 жаттығу: ат бір орында, бала жатқан күйден оң аяғын аттың үстінен кері қарай ауыстырады. Осылайша жылқының үстінде жатады (5-сурет). Иппотерапевт өз жағынан ұстап демейді, ал ол қолын және аяқтарын босаңсытып, атқа ілулі күйде болады. Жылқы баяу қозғала бастайды.



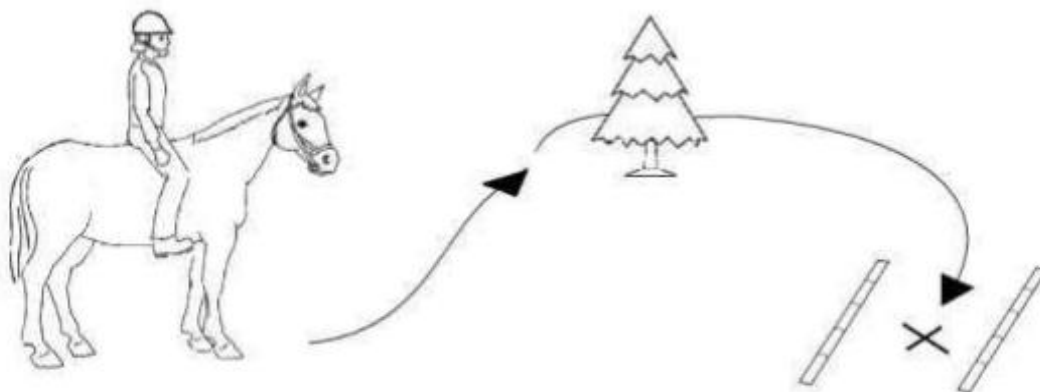
5-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы

Айналаны бағдарлау қабілеттілігін арттыру үшін объектілердің жылан түріндегі орналасуы пайдаланылды. №1 жаттығу: баланың алдына 3 немесе одан көп конусты қоямыз (6-сурет). Ол осы жыланнан өтуге кіріседі және оны қалай басып кетпеуіне назар аударады.



6-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы.

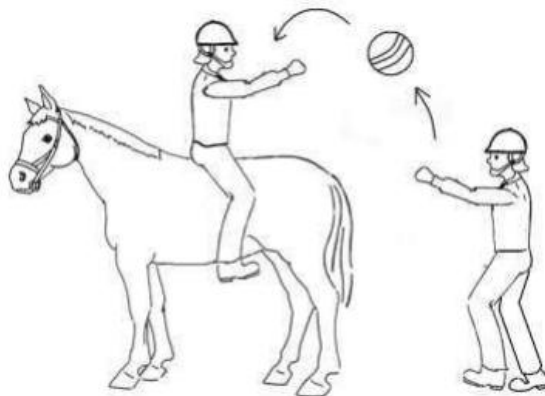
№2 жаттығу: жасанды шыршаны жақын бұрышқа орналастырып, шыршыдан алыс емес жерде екі параллель баған орналасқан (Сурет 7). Бала шыршаға жетіп, оны айналып, бағанға барып, олардың арасында тоқтауы керек.



7-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы.

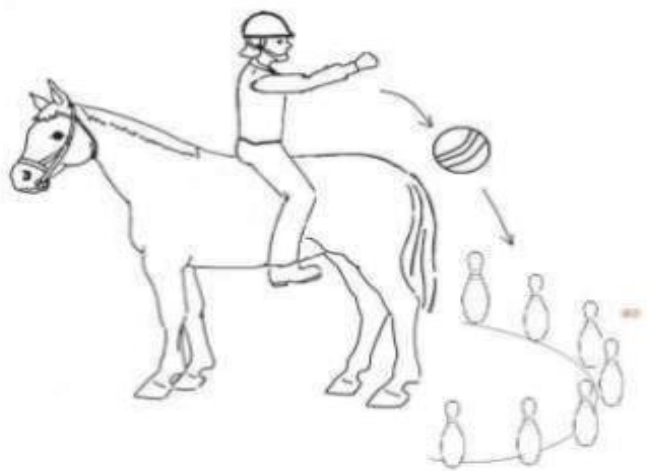
Координацияны жақсарту үшін ойын түріндегі жаттығулар пайдаланылды. Ойындарда шарлар пайдаланылса, олар жұмсақ, жеңіл және аздап кішірек болса, әрі баланың ұстауы оңай болады.

№1 жаттығу: ат бір қалыпты, баланың артқа қарап отырады. Ипотерапевт баланың қолына жұмсақ доп лақтырып, ал бала оны ұстап алуға тырысады. Ол ұстап алса қайта жаттықтырушыға лақтырады(8-сурет).



8-сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы.

№2 жаттығу: Доб ойындарына кегельдермен конустарды атып түсіруді қосуға болады. Олар баланың айналасындағы жарты шеңберде орналасқан. Ол допты жаттықтырушыдан қағып алып, кегельдер немесе конустарға тигізуге тырысады (9-сурет).



9 -сурет – Жаттығу кезіндегі денені дұрыс ұстау жағдайы [4, 5, 6]

Қорыта келе, тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың физикалық қабілеттерінің деңгейін тексеруде орташа есеп бойынша, 60% -нашар, 28% - төмен, 12%- орташа және 2%- жоғары деген көрсеткіштер анықталды. Бұл дегеніміз тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың физикалық қабілет деңгейі айтарлықтай төмен. Сондықтан,

- өздігінен жүре білу мүмкіндігін;
- тепе-теңдікті сақтау;
- айналаны бағдарлауды;
- координацияны, жалпы айтқанда церебральды сал ауруы бар балалардың физикалық қабілеттерін жоғарыда келтірілген иппотерапиялық әдістер арқылы дамытуымызға мүмкіндіктер мол, мақсаттар айқын.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Баданян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. - Киев, 2008. - 186 с.
- 2 Балакишин, О.В. Лошадь для иппотерапии / О.В. Балакишин // Коневодство и конный спорт. – 2000. – No 6. – С. 31.
- 3 Джосвик Ф., Марджори К. Вопросы и ответы по ЛВЕ. - М.: Изд-во Московский конно-спортивный клуб инвалидов, 2010. – 201 с.
- 4 Денисенков А.И., Роберт Н.С., Шницберг И.Л. Иппотерапия: возможности и перспективы реабилитации при детском церебральном параличе. Методические пособия. - М., 2002, 56 с.
- 5 Рогов О. С. Методика физической реабилитации инвалидов со спастической формой детского церебрального паралича средствами иппотерапии. автореф. дис. канд. пед. наук. / О. С. Рогова. - СПб.: 2009. г. Тюмень. - 26 с.
- 6 Антипова Е.И., Дубовская Д.А. Реабилитация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе иппотерапии - Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. - No11-4. – С. 121-124.

УДК: 373.2-056.264
МРНТИ:14.29.29

Аутаева А.Н¹, Абдимажитова Д.Е.²

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 ЭМОЦИОНАЛДЫ СФЕРАСЫН ДАМУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың эмоционалды дамуы мен жағдайы эксперимент негізінде анықталып, сипатталған. Соған сәйкес бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды даму көрсеткіштерін тексеру әдістемелері іріктеліп жасақталды. Сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың эмоционалды сферасын түзету әдістері мен қағидаларын жасауда арнайы түзетушілік іс шараларды ұйымдастырылып, бағдарламалар құрастырылды. 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. Түзетушілік жұмысы болашақта коррекциялық технологиялардың қолдану тиімділігін арттыру үшін де, бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды ерекшеліктерін дұрыс қалыптаспауын түзету үшін де маңызды. Ол балаларға кейінірек мектеп бағдарламасын сәтті, қиындық туғызбай игеруіне көмектеседі.

Түйін сөздер: сөйлеу тілі бұзылыстары, эмоционалды ерекшеліктер, өзін-өзі бағалауы, түзетеді дамытушылық бағдарламалар.

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
dinara.abd95@mail.ru

КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ 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. Были организованы специальные коррекционные мероприятия и разработаны программы по разработке методов и принципов коррекции эмоционального состояния 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: нарушения речи, эмоциональные особенности, самооценка, программа коррекционного развития.

Autaeva A.N.¹, Abdimazhitova D.E.²

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

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

EFFECTIVE WAYS OF 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. Special corrective measures were organized and programs were developed to develop methods and principles for correcting the emotional state 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.

Key words: speech disorders, emotional features, self-esteem, remedial development programs.

Анықтаушы эксперимент барысында сөйлеу тілі зақымдалған балаларда адамдармен қарым-қатынас қажеттілігінің депривациясы, әлеуметтік қатынасының бұзылысы, адекватты емес және деформацияланған эмоционалды сфера анықталды. Әрекеттегі басым қиындықтар баланың әлеуметтік сезімінің дамуымен байланысты болды.

Сөйлеу тілі зақымдалған балалардың эмоционалды сферасын түзету әдістері мен қағидаларын жасауда арнайы түзетушілік іс шараларды ұйымдастыруға бағытталған интегративті ықпал ету қолданылды.

Интегративті ықпал етуді алғаш ұсынған Б.С.Братус болды. Аталмыш ықпал етуге сәйкес психикалық дамудың түрлі кезеңінде эмоциялар психофизикалық ахуалды құруға және психикалық денсаулық функциясын реттеуге қатысады. Ал, денсаулықтың ең жоғарғы деңгейі – тұлғалық, яғни адам баласының мағыналық сферасының дамуымен байланысты болып келеді. Тұлғалық денсаулық деңгейінде эмоциялар әлеуметтік сипатқа ие болып, құндылық мағыналық туындылар эмоционалды ахуалды реттеушіге айналады. Б.С.Братус жасаған болжамға сәйкес, тұлғаға жалпы психологиялық ықпал ету біздің зерттеуімізде көрініс тапты.

Шетелдік және отандық психологияда соңғы уақытта эмоционалды, тұлғалық, әлеуметтік, психофизикалық адамның жағдайын психологиялық денсаулық терминін анықтайды.

Ал, психикалық және соматикалық денсаулық бір-бірнен ажыратыла қарастырылмайды деген негізге сай, денсаулықты сақтауда қоршаған ортаның жағымсыз жағдайларына төтеп беру сияқты тұлғаның ішкі потенциалын дамыту да маңызды. Сонымен денсаулық мәселесі бала тұлғасын дамытуда маңызды болып келеді.

Аталмыш ықпал ету негізінде біз «Эмоционалды денсаулық сабақтарын» жасадық.

Түзете-дамытушылық бағдарламаны құрастыру барысында біз В.В. Ветрованың авторлық бағдарламасын негізге алдық. Себебі, аталмыш бағдарлама тұлғаны дамытуға бағытталған еді. Бағдарламаға біздің жұмысымыздың мақсаты, міндеті, қағидалары енгізіліп, сонымен қатар диагностикалық және түзете-дамытушылық аппараты сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоциясын дамытуға негізделді. Түзетушілік дамытушылық бағдарлама сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының тұлғалық позитивті мүмкіндіктеріне, соның ішінде сенімділік, сезімталдық, жұмсақтық, ашықтық, орындаушылық т.с.с негізделді.

Сонымен, мақсаты - сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік маңызды эмоцияларын дамыту арқылы қарым қатынасы мен эмоционалды сферасын түзету.

Аталмыш бағдарламаны жасай отырып, келесі қалыптарды есепке алатын қағидаларға сүйендік:

-аномальды баланың дамуы қалыпты баланың дамуы сияқты заңдылықтарға бағынады (Л.С.Выготский мен П.Я.Трошин)

-балалардың психикасы мен тұлғасын қалыптастыру мен дамыту тек ересектермен қарым қатынас барысында ғана мүмкін болмақ (М.И.Лисина)

- дамудың жақын аймағы туралы қалыпты аффект пен интеллекттің бірегейлігі идеясымен біріктіру (Н.Л.Белопольская, Л.С.Выготский)

Түзету дамытушылық бағдарламаның бастапқы қағидаларының бірі **диагностика мен түзетудің бірегейлігі** болды. Мақсатқа бағытталған түзетушілік жұмыс жағдайында баланың даму динамикасын бақылау оны түрлі оқыту мен тәрбиелеу кезеңінде нақты оқытудың мазмұны мен әдістерін тандап, жұмыстың жолын анықтау үшін маңызды болып келеді. Баланың терең жан-жақты зерттеу түзетушілік жұмыстың оңтайлы жолын таңдау үшін қажет болып келеді.

Түзетушілік қағидалардың келесі бір түрі **иерархиялық қағида** болды. Түзетушілік жұмыстың негізгі мазмұны ретінде бала үшін дамудың жақын аймағы мен бала әрекетін туындату болды. Баланың дамуының жақын аймағына сүйене отырып, түзетушілік жұмысын жүргізу алдыңғы қатарлық сипатқа ие. Дегенмен, отандық және шетелдік әдебиеттерде «дамудың жақын аймағы» индивидтің интеллектуалды қабілеттері мен оның эмоционалды мағыналық реттеуші механизмдері (Н.Л.Белопольская) де қарастырылған. Біз бағдарламаны құрыстыру барысында аффективті механизмдердің дамуының жақын аймағын қалыптастыру басты назарға алынды. Себебі, баланың танымдық әрекетінің нәтижесі соған байланысты болды. Баланың ересек адамдармен бірлесіп жұмыс жасауы әрекеттердің жаңа тәсілдерін меңгеру жағдайында баланың дамуының жақын аймағын анықтауға, яғни қай жағынан оқытуға болатындығын анықтауға мүмкіндік береді [1].

Келесі маңызды **диагностикалық қағида** тексеру нәтижелерін сапалы талдау қағидасы болып табылады. Сапалы талдау өз кезегінде баланың тапсырма қатынасының ерекшелігін (әрекет мотивациясының ерекшелігі), тапсырма жағдайын бейімделу тәсілі, нұсқаулықтарды түсінуі мен саналы түсінуін, берілген нұсқаулықтар мен үлгі бойынша әрекет ете алуын, әрекетін бағдарламалау ерекшелігін, ұсынылған міндеттерді шеше алуын, әрекетінің операциялық компонент ерекшелігін, өзін басқара алуын, қатесін көріп түзете алуын, ересектермен бірлесіп жұмыс жасай алу сипатын (оқу алуын) т.с.с. қамтыды. Критериалды бейімделген әдістемелерді қолдану әр баланың психикалық даму деңгейін де анықтауға мүмкіндік береді.

Тұлғалық ықпал ету қағидасы бұл қағида оның барлық жеке ерекшеліктерін, оның барлық күрделілігімен қосып алғанда балаға бүтін тұлғалық ықпал етуге негізделді.

Кешенділік қағидасы жұмыс барысында түзетушілік педагогика, психологиялық жұмыстың түрлі кешенді бағыттарын қоса алып жүруді (ата анамен жұмыс, мұғалымдермен жұмыс т.с.с) қамтиды.

Позитивтілік қағидасы бірлесу мен көмек көрсетудің жағымды, жұмсақ, қолдаушы атмосферасын туындатуды білдіреді. Бұл қағида балалардың ересек адамдармен қатынасын туындатуға мүмкіндік береді. Баланың МЕН концепциясына мұқият қарауы, өзгені және өзінді жақсы түсіне бастауы, өзін ұйымдасқан Мен терінде сезіні т.с.с «эмоциональды оқытуыдың» маңызды шарты мен жағдайы ол тек жағымды эмоцияларға негізделді (Н.Л. Белопольская)

Әрекеттік ықпал етуді жүзеге асыру қағидасы сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын оқыту мен тәрбиелеуге негізделді. Ал, түзетушілік жұмыста нәтижеге жету балалардың жетекші әрекетіне сүйену арқылы ғана мүмкін болмақ. Бірақ, практика мен ғылыми зерттеу жұмыстары көрсеткендей, аномальды даму жағдайында балалардың жетекші әрекетінің қалыптасуы мен алмасуының ерекшеліктері байқалады екен. Олардың ешқайсысы да жас ерекшелігіне сай даму деңгейіне өз бетінше жетпейді екен. Осыдан шығатын ой, мақсатқа бағытталған педагогикалық ықпал ету жұмысы баланың ойын, танымдық және оқу әрекеттерін қалыптастыруға аномальды жағдайда өз септігін тигізеді екен.

Сөйлеу тілінің зақымдалуы жағдайында балаларда іс-әрекет субъектісі ретінде қалыптасу үрдісі қиындай түседі. (У.В.Ульянова). Ал ол өз кезегінде оның құрылымдық компоненттерінің (мотивациялық, бейімдеушілік операциялық, реттеушілік) қалыптаспауымен сипатталады екен. Аталмыш компоненттердің әрқайсысы педагогтың назарын талап етеді.

Дегенмен, түзетушілік жұмыстың ерекшелігі мен міндетін есепке ала отырып, біз баланың жетекші әрекетіне ғана емес, сонымен қатар бала үшін жеке маңызды болып саналатын әрекеттерге де негізделді. Сондықтан, түзетушілік жұмыс барысында драматизация, сурет салу сияқты продуктивті әрекет түрлері де ерекше маңызға ие.

Оқыту мен тәрбиелеудің коммуникативті бағыты атты қағида. Ол балалардың жолдастарымен және ересек адамдармен қарым қатынас дағдыларын қалыптастырудың мақсатқа бағытталған түрін, сөйлеу тілін дамыту мен эмоциясын дамытуда коммуникация құралдарын негізге алуға бағытталды.

Сөйлеу тілдік сипаттағы қағида аталмыш қағида түзете дамытушылық бағдарламаны вербальды негізде ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Сөйлеу тілі өзара қарым қатынаста негізгі коммуникация құралы ретінде болып, балаларда соның негізінде эмоционалды көрністерін ерікті реттеуі, үлгілердің меңгерілуі, эмоционалды құндылық түсініктеріне жүгіне отырып, балалардың әлеуметтік мәдени тәжірибесінің ұйымдастырылуы т.с.с жүреді. Жағдаяттан тыс қарым қатынас сөйлеу тілдік ықпал ету барысында дамиды, ал оның қалыптасуы үшін вербальды қатынас қажет.

Оқытуды максималды индивидуализациялау қағидасы мұғалімнің назары мен қызығушылығы оның балалардың эмоционалды аландаушылықтары мен бағалау пайымдары, жеке тәжірибесіне негізделуі қажет. Себебі, мұғалім баламен қарқынды жеке қатынас орната отырып, және баланың дамуының жақын аймағына сүйеніп, баланың жеке ерекшелігін есепке алып, сәтсіздік жағдайларында балаларды психологиялық қолдап, әрекет барысында сәтсіздіктерді ескерту т.с.с негізделеді.

Баланың шығармашылық потенциалын дамыту қағидасы мағыналық туындылар мен эмоционалды қатынастар оқу әрекетінің нәтижесі ғана емес, сонымен қатар баланың тұлғалық және эмоционалды дамуының салдары, оның шығармашылық дамуының дәлелі болып келеді.

И.И.Мамайчук, Ю.Шевченко ұсынған түзетушілік жұмыстағы ықпал ету жолдарын жіктеі отырып, біз оларды түзетушілік жұмыстың міндетіне орай арнайы және жалпы деп бөлдік.

Жалпы міндеттеріне:

-сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының экспериментатормен контактісі мен эмоционалды қатынасын, зейінін дамыту

-әрекет пен қарым қатынас барысында эмоционалды комфорт пен эмоционалды жағымды ахуалын көтеру;

- сәтсіздіктерден қашу, эмоционалды шектеу, ересек адамдарға сенбей, пассивтілік, қалаусыздық т.с.с алдын алу, жою.

Арнайы әдістерге:

- психоэмоционалды қысымды жою, эмоционалды ахуал деңгейін көтеру.

Эмоцияны маңызды жоғары психикалық функция ретінде қарай отырып, өз міндетімізді сөйлеу тілі зақымдалған баланың тұлғасының дамуындағы белсенділігінің сенсомоторлы деңгейіне ықпал ету міндетін алға тарттық. А.В.Семенович А.Р.Лурияның теориясына сүйене отырып, жоғарғы психикалық

функциялардың даму заңдылықтары туралы, түзетушілік жұмысты психикалық әрекеттерді, соның ішінде эмоцияны белсендіріп, қалпына келтіріп, ұйымдастыратын түзетушілік үрдістен бастау қажет деген. Қозғалыс белсенділігі деңгейіндегі жұмыс эмоцияның жалпы оқу дағдыларын меңгеруде толыққанды қатысуына базалық жағдай туындатады.

- жоғары тұлғалық алаңдаушылықты жоюмен эмоционалды сферасының қатты тұлғалық қасиеттерін жеңілдету.

Тұлғалық алаңдаушылық –әрекет пен қатынастағы қиындыққа, әлеуметтік сипаттағы күтулерге ерекше эмоционалды жауап қайтару (Л.И. Божович, Р. Кеттел, А.М. Прихожан). Жеке алаңдаушылық баланың эмоционалды сферасының дамуына кері ықпал етіп, оның контактіге түсуін қиындатады. Алаңдаушылық өзін-өзі бағалаудың адекватты еместігімен байланысты болып, әрекетті эмоционалдыреттеудің кедергісі болып келеді (А.М.Прихожан). Ал, сөйлеу тілі бұзылысы кезіндегі алаңдаушылықтың себебі де аталмыш ауытқушылыққа негізделген өзін өзі адекватты емес бағалау салдары деп айтуға негіз бар.

Әлеуметтік алаңдаушылықтар әлеуметтік эталондарға негізделіп, әрекет нормалары мен ережелеріне эмоционалды қатынас ретінде түсіндіріледі.

Эмоциялардың әлеуметтігі бірінші жағынан балалардың әлеуметке енуі барысында ересектер мен жолдастарымен бірлесу ықпалы арқасында әлеуметке енуі болса, екінші жағынан балалар меңгерген әлеуметтік құндылықтар, нормалар мен идеалдардың оның эмоционалды сферасымен бірігіп, тұлғаның бір бөлшегіне айналуы болып саналады. Келесі жағынан, эмоциялар тұлғаның жеке ішкі жетістігіне айналып, әлеуметтік эмоциялар оның әрекетінің мотивіне айналмақ (А.В. Запорожец, А.З. Неверович и др.).

-Әлеуметтік әрекеттің тілдік қабілеттерін әлеуметтік маңызды эмоцияларды дамыту жағдайы ретінде күшейту.

Сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілінің ауытқушылығына орай оларда ішкі сөйлеу тілі , сөйлеу тілін іштей реттеуі, сонымен қатар ақыл-ой және психомоторлық әрекеттерді реттеуі де зардап шегеді. Нәтижесінде әрекеттің ішкі жоспары бұзылып, сонымен қатар оны ойша, белгімен белгілеуі, қиялы, болжамы да зардап шегеді екен. (З.И. Калмыкова [68], Л.И. Иереслени [129]) Сөйлеу тілінің бұзылысы барысында вербальды емеске карағанда вербальды интеллект те зардап шегеді (Л.И. Лычагина, А.Ю. Панасюк).

Е.С. Слепович айтқандай, сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалар сөздердің артында түсініктер емес, олар білдіретін заттар тұрғанда олар жалпыланған сөздік класстарды қалыптастыру деңгейінде қалып жүреді деп негіздеген.

Сонымен, біз ұсынып отырған түзетушілік дамытушылық жұмыстың бағдарламасы үш деңгейде шешілді: түзетушілік – зерттелінушілердің эмоционалды тұлғалық даму қиындықтарын түзету; дамытушылық – позитивті көңіл күйді туындату, әрекеттің құрылымдығын күшейту, тұлғаның шығармашылық мүмкіндігін дамыту, профилактикалық – невротикалық реакциялар, әрекет бұзылысы, мектептегі дезадаптация т.с.с ауытқушылықтардың алдын алу болды.

Экспериментті жүргізу барысы анықтаушы эксперимент барысындағы нәтижелерге негіздеп, сөйлеу тілінде бұзылысы бар балаларды эксперименталды және бақылау тобы деп бөлуімізге мүмкіндік берді. Екі топ балаларының деңгейі ұқсас болды. (әр топта 30 баладан). Екі топ та бірдей жас ерекшелік және эмоционалды ерекшеліктерге ие болды.

Қалыптастырушы эксперимент сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларымен «Эмоционалды денсаулық сабақтары» бағдарламасымен эксперименталды сабақтарға негізделді.

Түзетушілік бағдарлама сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адекватты эмоционалды сферасын қалыптастыру қарым қатынасын түзету, әлеуметтік маңызды эмоцияларын дамыту арқылы мүмкін екендігін алға тартып, олардың көп жағдайда сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың эмоционалды тұлғалық сферасының мүмкіндігін анықтайтындығын қарастырдық.

Аталмыш бағдарлама тұлғалық бейімдеушілік сипатқа ие болып, сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының позитивті мүмкіндіктерін есепке ала отырып құрылды. Оларға: сенімділік, жұмсақты, ашықтық т.с.с жатқызуға болады.

Жеке және топтық жұмыстың түрлі блоктарын жоспарлай отырып, біз сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды сферасын түзету мен дамытуға арналған әдістемелік нұсқауларды, ойындарды бейімдеп қолдандық Е.А. Алябьева [5], В.В. Ветрова [26], И.М. Никольская [ПО], Р.В. Овчарова[116], Н.П. Слободяник [157, 158], К.Фонель [172], М.А. Чистякова.

Түзетушілік - дамытушылық бағдарлама 4 кезеңнен тұрды. Дамыту міндеттерімен қатар түзету міндеттері бар бағдарламаның әр кезеңінде түзетушілік бағдарламаның өзара байланысы жүрді. Біз оларды шартты түрде бөліп қарастырдық.

1. Кезең дайындық кезеңі. (сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ересектермен жағымды өзара әрекет дағдыларын меңгеруі үшін қажет жағдайларды туындату).

Мақсаты: балалардың экспериментатормен бірлескен жұмыста сөйлеу тілі зақымдалған балалардың жағымды эмоционалды қатынастарын қалыптастыру.

Түзету міндеттері: жағымды эмоциональды күтілімдер, қорқынышты, сенімсіздікті, ересектермен қарым қатынастан қашуды жеңу. Ересек адамдардың үлгі болуына сезімталсыздығын жеңу, Мен образын, өзін өзі бағалауы мен алаңдаушылығын түзету.

Дамыту міндеттері : баланың контактіге қосылуына жағдай жасау, баланың әлеуметтік жетістігін дамыту негізінде тұрақты эмоциональды қатынасын дамыту, әлеуметтік сезімталдығы мен эмоциональды комфортны көтеру, балаларды топтық түзетушік жұмысқа дайындау

Осылайша, келесі **әдістемелік жағдайлар** қолданылды:

Психологиялық және физикалық кеңістігін ұйымдастыру. Сабаққа арналған бөлме бала үшін комфорттық жағдай туғызатындай және жылы атмосфералық сипатта болды. Бөлмеде балалардың суреттері, және қол ымен жасаған бұйымдары да тұрды. Сонымен қатар шеңбер бойымен отыру үшін да орын кең болып, қозғалмалы ойыншар мен шығармашылықпен айналысулары үшін де қолайлы болды.

Тұлғалық контактіні орнату. Ол үшін баламен қарым қатынастың әр эпизодында баланың атын аталып отырды. Серіктестік көмектері көрсетілді: көз контактісі, баламен белсенді мимика, ым ишара (басын изеу, мұқият тыңдау т.с.с), сонымен қатар нақталау үшін сұрақтар қою т.с.с жұмыстар жүргізілді [2].

Жеке жұмыс тәсілдеріне баланың әлеуметтік кеңістігін, ересек адамдарға талпынуы мен олардан алшақтауын, баланың кездесуді созыруын жалғастыру т.с.с жатты. Диагностикалық кездесу кезінде экспериментатор баламен психологиялық дистанциясын қысқартып, оның іс әрекетін мақұлдап, онымен өмір туралы әңгімелесіп, өзі туралы айтып, баланы келесі кездесу жоспарына қосты. Экспериментатор балаға таапсырманы ұсынып, баламен жұмыс бірлестігін және оның мотивациясын тіркеді.

Экспериментатор тарапынан жағымды эмоционалды қабылдау жолы арқылы жүзеге асырылды. Позитивті қарым қатынас бекіту қабылдаудың барлық деңгейінде болды: көру, есту, тактильді, ішкі сезім т.с.с ол үшін қабылданған образдар бөлініп алынып, бақылаушылық дамыды. Ересек адам позитивті сезімдерді тіркеп отырды.

Эксперимент барысында эмоционалды тұлғалық сферасының дамуындағы позитивті мүмкіндіктерге сүйену жүзеге асырылды. Түзету дамытушылық бағдарламаны сөйлеу тілі зақымдалған балалардың эмоционалды сферасының қиындықтарын жоюды есепке ала отырып жүзеге асырдық. Басты назар баланың позитивті мүмкіндіктеріне бағытталды.

Анықтаушы эксперименттің мәліметтеріне негізделе отырып, педагогтардың балаларға берген мінездемесі мен жеке жұмыстарын есепке ала отырып, жеке жұмыс үшін 8 баланы бөліп қарастырдық.

Эмоциональды дамуында ауытқушылықтары бар балалар ақырындап жалпы топқа қосылып, ол айтарлықтай тыныш және гармониялық түрде өтті. Жеке жұмыстармен қатар шағын топтар ұйымдастырылды: бірлесіп сурет салу т.с.с

Мұғалім балаларды сабақтарды ұйымдастыруға көмекке жұмылдырды: фишкаларды тарату, ойыншықтарды сану, орындықтарды қою т.с.с

Қарым қатынастың барлық формалары дамытушылық бағытта болды. Сондықтан түзете дамытушылық жұмыстың бастапқы кезеңінде біз ересектермен эмоциональды тұлғалық дамуға жүгіндік, себебі, белгілі болғандай ол балаларда депривацияланған болған еді. Аталмыш кезеңде келесі **әдістемелік тәсілдер мен мазмұндар** қолданылды:

Негізгі тәсілдер негізінде вербальды емес тәсілдер қолданылды:

-психофизикалық жаттығу эмоциональды ахуалын туындату мақсатында жүргізілді. Психифизикалық жаттығу психоэмоциональды қысымды түсіру, баланың өзін сезінуін және көңіл күйін көтеру жағдайында жүргізілді. Психогимнастикалық жаттығулардың кезектілігі барысында қарама қарсы сипаттағы қозғалыстарды кезектеп, салыстыру керек. Іс қимылдарды бұлайша кезегімен жүргізу мидың психикалық әрекетін гармонизациялайды. Баланың психикалық және қимыл әрекеті реттеліп, балалардың көңіл күйі реттеле бастайды («Жағажай», «Кілем самалет», «құммен ойын», «құмырсқамен ойын», «күн мен бұл», «көл жағасындағы ұйқы» т.с.с). Біздің жұмысымыздың бастапқы кезеңінде психогимнастикалық жаттығуларға сабақтың басым бөлігі берілді. Олар қорқыныш, алаңдаушылықтарды

жоюға бағытталды. Жаттығуларды таңдау осы қасиеттерді жеңуге негізделді. Жаттығуларда таңдау мен олардың ұзақтығын таңдау жалпы топтық жағдаймен анықталды.

Бастапқы кезеңде балаларға күрделі пантомимикалық жаттығулар берілмеді. Балалар жалпы жаттығуларды орындап, аталмыш жаттығулар балалар арасындағы эмоционалды дистанцияны қысқартуға бағытталды.

-музыкатерапия біздің жұмысымызда балалардың жүйке психикалық қысымдарын түсіріп, барлық сабақ бойында белгілі атмосфераны қалыптастыру үшін және өзара түсінушілік және контактілерді орнату үшін қолданылды. Музыка терапия музыканы активті және пассивті тыңдау формасында да жүргізілді.

- сурет салу («Автопортрет», «Менің сезімдерім», «Сиқыр гүлі», «Менің көңіл күйім», «Мен қалай жасар едім» т.с.с)

Вербальді тәсілдер:

- баланың жеке мүмкіндіктері туралы дискуссия («Мен қандаймын, басқалар қандай?», «Сиқыр гүлімен танысу», «Мен және менің сезімдерім», «Мен және менің көңіл күйім»).

Ойындар: «Бұл менің атым», «Бұл кім екенін тап», «Сезімдер әлемі», «Мен кімін?», «Мен жасай аламын», «Маған ...ұнайды», «Баяғы бір заманда ...ұл бала болыпты», «Дауысымыз бойынша бір бірімізді таныық», «Жетістіктер жәрмеңкесі»;

- Сурет салу («автопортрет», «Менің сезімдерім», «Сиқыр гүлі», «Менің көңіл күйім»)

Сабақтарды жүргізу технологиясы:

Экспериментатор жұмысын бастағанда өзге балалар көрінетін жерде болып, экспериментатордың әрекетін алыстан бақылайды. Қалаулары бойынша олар экспериментаторға жақындай алады.

Өзгеше нұсқасы: балалар өздерінің қалауларын білдіріп, сабаққа алуларын өтінеді. Онда экспериментатор балаларға білдірмей атақты емес, топтағы пассивті позициядағы балаларды таңдап алып, бұндай қалаулар сабақтың эмоциональдылығын көтеріп, балалар сабаққа белсенді сұранатын болады.

Жеке ықпал ету негізінде экспериментатор баланың оған деген шынайы қатынасын есепке алды. Егер, қатынасы амбивалентті сипатқа ие болса, бала бірде қатысқысы келіп, бірде босатылғысы келсе, экспериментатор тарапынан сабақ ұзақтығы қысқартылып, кейін шағын үзілістен кейін оны жалғастырды осылайша амбиваленттілік жалғасып отырды.

Балалар келесі кезде экспериментатормен кездескен сайын оларда оған деген сенімділік пен достық пайда бола бастады. Бұл жағымды қатынастар тұрақты бола бастады.

Сонымен, жеке түзетушілік жұмыс тұлғаның жағымсыз, негативті көріністерін басуға бағытталды: импульсивтілік, жоғары алаңдаушылық, тітіркендіргіш, сонымен қатар әрекеттеге шамадан тыс тежелгіштік.

Экспериментатор баланы тұлалық қатынасқа қосып, оған назар аударып отырды.

Түзету дамытушылық жұмыстың топта ұйымдастырылуы біздің зерттеуде келесі үш кезеңде атқарылды: кіріспе, қалыптастырушы, бекітуші. Біз 50 шақты топтықсабақтарын жүргізіп, әр сабақтар өткенді қайталау жаңа тақырыпқа өтудің негізі болды.

Атақты америкалық психолог К. Рудест тарапынан топтық жұмыс жүргізудің артықшылықтарын есепке ала отырып, топтық жұмыс бірлік пен сенімділікке, өзге адамның эмоциясын түсіне білуге бағытталды. Топпен жұмыс барысында өзінің өзгелермен ұқсас екендігінді, өзгелерді түсінуге үйренуге болады. Топ ол миниатюрадағы шынайы әлем. Онда өмірдегі сияқты тұлғаралық қатынастар, әрекеттер мен шешім қабылдаулар болады.

2 кезең. Кіріспе

Мақсаты: топтағы балалардың өзара контактілі әрекетін қалыптастыру және топ жұмысын ұйымдастыру

Түзету жұмысының міндеті: ситуативті, амбивалентті, сезімдердің өтуінің тұрақты емес формаларын, түзету, негативизмді, оқшаулықты, жеңу, психоэмоционалды қысымды түсіру.

Дамытудың міндеті: жеке және топтық жұмыста балаалрдың сабаққа деген жағымды эмоциональды қатынасын туындату, диалогқа, әңгімелесуге қызығушылығын ояту, сөйлеу тілі зақымдалған балалардың өзін анықтауға және өз ойын жеткізуге қызығушылығын ояту, оның біріккен әрекетке қатысуын белсендіру

Әдістемелік тәсілдер мен мазмұны:

Топты ұйымдастыру. Балаларды топқа қосудың белсенді формасы қолданылды.

Ересек адамдармен және жолдастарымен жағымды эмоциональды қатынасты орнатуы. Бұл блоктың басапқы кезеңінде жағдаяттық тұлғалық қарым қатынасқа жүгіну балалардың эмоциональды көріністерін белсендіру үшін және эмоциональды контактіні орнату үшін, соынмен қатар мимикалық, қозғалыс, эмоциональды сипаттағы қозғалыс сияқты ерекше қатынас құралдарын қолдану арқылы жүзеге асырылды.

Баламен дене және вербальді емес қатынас, контакт орнату сенімділік қатынасын туындатуға негізделді.

- релаксациялық әдістер: белсенді жүйке бұлшықет релаксациясы, тыныс алу техникасы, визуальды кинестетикалық техника сияқты белсенді әдістерді, жаттығуларды қолдануға бағытталды. Релаксация сабақ басында балалармен сабақ басында және аяғында жүргізілді.

Курс барысында балалардың дұрыс тыныс алуына басты назар аударылды. Себебі, ол баланың өзін дұрыс сезінуіне, зейінін аудару мен шоғарландыруына ықпал етеді екен.

Визуализация жоқ объектіні, оқиғаны ойда репрезентациялау болып келеді (есту, көру, дәм сезу т.с.с). визуализация бас миының екі сыңарында болғандықтан, мидың жұмысын белсендіреді екен.

Денеге интеграциялану (релаксация, сезімдер мен жағдаяттарды еске түсіру) кейін қимылға интеграциялану жүреді (вербальды емес компонент), талқылауға интеграциялану (вербальды). Бұл үш компонент сабақ барысында меңгерген сезімдері мен дағдыларын санылы сезінуіне қажет жағдай тудырушы болып келеді.

Мимикалық және пантомимикалық этюдтар. Олар жеке эмоциональды жағдайлар (уаныш, таң қалу, қызығушылық т.с.с) бейнеленеді және баланың психикалық және физикалық қанағаттануымен және қанағаттанбауымен байланысты. Аталмыш этюдтардың көмегімен балалар мимика, поза, жүріс сияқты мәнерлеп жеткізу элементтерімен танысады.

Коммуникативті жаттығуларға балалардың бір ібірне вербальды ықпал ету қабілеттерін жаттықтыруға негізделіп, бұл жаттығуларға кейін қатынасқа түсуші серіктерстерінің ролдерімен алмасуы кіріп, оның басты инструменті бала аталмыш жаттығуларды меңгеріп жатып меңгеретін аяушылық сезімі, эмоциональдықысымнан босатылуы, эмоциясын еркін жеткізуі жатады. («Таразы», «Насос пен қыршақты үрлеу», «от пен мұз» т.с.с)

- Экспрессивті мимика (эмоциялармен алмасуы): «Құрылысшы», «жануарлар сезімі», ойыны мен «сиқырлы мөшек», «сиқырлы орман – көркемсуреттер арқылы өзінің эмоциональды жағдайын білдіруі жатады.

- Суреттер (өзін салуы, «Бақыт қорапшасы», «Стресстері бар чемодан», «беттерді саламыз», «Тамаша бақ» т.с.с)

- Балаларды эмоцияны тануға үйрету үшін музыкалық мозайка да қолданылды. Мұғалім балаларға түрлі мимикасы бар «көңіл күй қартасын» таратып, балалар музыканың немес пьесаның үзіндісін естіп, суреттегі мимиканы табуы керек болды. Келесі сабақтарда балалар сезімдерді вербальды сипаттап үйреніп, оларды аталмыш карталармен сәйкестендіре бастайды. Музыканы есте сақтауын жеңілдету мақсатында аталмыш беріліп отырған пьесаның, әуеннің мазмұныны мұғалім сипаттап берді. Музыкалық шығармалардың бағдарламасы көңіл күйді біртіндеп өзгертуге негізделді.

Балалардың бір біріне көмектесуін белсендіру. Балаларға ертегіні тыңдау ұысынылып, балалар кейіпкерлердің әрекеттерін, сезімдерінне еніп, олардың әрекеттерін бағалайды. Ойын драматизация ең әрекеттік нәтижелер болып келеді. балаларда өздерінің терең сезімдері де пайда болды.

Балаларды «модель» негізінде оқыту мен қатар дағдыларын жаттықтыру маңызды болып келеді. бастауыш сынып оқушылары (сөйлеу тілі зақымдалған) практикалық әрекеттерге негізделген жаттығуларды орындай бастады. Осылайша, балалар мұғаліммен бірге күрделі мақсаттарға жетіп отырды («кім жылдам? Т.с.с)

Кейін ересектермен жағдаяттан тыс қарым қатынас контактілері жүзеге асырылды. Ол үшін жеке тақырыптарға топтық талқылау жүргізілді. Мысалы, балалар өздері, өздерінің тәжірибесі, өтен күн мен бүгінгі күнді салыстыруы, ойлары, әрекеттерімен бөлісіп, өзгелерді тыңдай білуге, жақсылық жасай білуге т.с.с үйренді. («мен кім болдым?», «Менің балалық шағым», «Мен не білемін?» «Менің қиялымдағы саяхат») т.с.с

Балалар бірінші күннен бастап мұғалімнің сөйлеу тіліне, немес өзге баланың тіліне еліктеді. Кейде диалогтар шеңбер бойымен бірінші ойын бірі қайталаумен ұштасып отырды. Осылайда балалардың ойлары бір жерден түсісіп отырды. Балалар біртіндеп бірін бірі тыңдай бастады.

Кейін мұғалімнің міндеті балалардың сөздік қорын кеңейту, түрлі тематикалық мазмұндарды қосу болып, мұғалім балалардың сөлеу тілідік үрдісін басқарып отырды.

Сабақтың орта шегіне қарай түзетушілік дамытушылық циклде өзгеістер байқала бастады. Балаларда регидтілік қысқара бастады. Қарапайым және қайталанбалы ойларды айтуы балаларда қысқара бастады.

Дегенімен, әлі де тұйықталып, өз еркімен қатынасқа түсе алмаған балалар да болды. Олардың диамикасы бастапқыда олар сабаққа мүлдем қатысқысы келмей, тіпті олар жалыққан кезде кеткісі келсе, ал мұғалім оларды үнемі позитивті қатынасқа бағыттап, қолдап, оны көргеніне қуанатындығын айтып, ал, біраз уақыт өткен соң олар өз қалаулары бойынша қатыса бастады. Мұғалымнің тілін мұқият тыңдап, түрлі ойындар мен жаттығуларға белсене қатыса бастады.

Ойындар мен ертегілерді қолдану. Ойын және әдеби шығармалардың материалын таңдау нақты сабақтардың мазмұнымен сипатталады. Мұғалым балалардың қандай ертегілерді білетіндігін және ұнататындығын сұрап, біліп баурап алды.

- ойын драматизациялардың артықшылығы олардың кейіпкерлері осы сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өзі болды. Жағымды эмоцияларды біртіндеп күштеп отырып, сюжеттіорындату аффективті қысымды түсіруге де ықпал етті. Балалар ойын барысында ләззат алып қана қоймай, өз әрекеттерін басқаруды да үйренеді. Балаларды ойынға қатыстыру ерікті болды. Ойын элементтері ретінде іс әрекеттің түрлі сферасында ерікті қабылеттірін дамытуға бағытталған арнайы жаттығулар болды. Әр жаттығу фантазия мен сезімді, қимылды қамтыды. Балалар үштік, төрттікте әрекет ете бастады. Сыртқы атрибуттардың болмауы ойынның басты шарты болды. Ал, қызығушылық таныта қоймаған балаларға жетекші родеp берілді:

-коммуникативті ойындар: өзге адамның бойынан оның жақсы тұстары мен жетістіктерін көре білуге бағытталған ойындар;

Қарым қатынас сфеарысн терең саналы сезінуіне ықпал етуші ойындар мен жаттығулар;

Бірлесуга негізделген ойындар;

Еріктілігін дамыуға , және «әр адам өз сезімінің иесі» және «ерік жігер» түсініктерін санылы түсіндіруге бағытталған ойындар т.с.с

Ойын түрлері: «ертегі шкатулкасы», «сиқырлы сақытна», «менен кейін қайтала», «кім жоқ болды?», «дауысынан таны» т.с.с

Балалардың эмоциональды бірігуін және әректінің бояуын бағалау балалардың сабаққа деген эмоциональдыкатынасы тұрғысынан 7 баллдық жүйемен бағаланды.

Тәсілдер: қызығушылықты ұстау, ересектермен біріккен әрекет арықылы позитивтілікті күшету, қатынастың тұлғалық формасын қолдану.

Мұғалім осы тарапта балалардың моциональды алаңдаушылықтарына қызығушылық танытып, оның қиындықтары мен қуаныштарына қызғушылық танытып, жеке әңгімелесулер жүргізді.

3 кезең –қалыптастырушы.

Мақсаты: баланың эмоциональды тәжірибесін байыту мен адамгершілік категорияларына эмоциональды қатынасты тудыру.

Түзетудің міндеттері: сәтсіздік қорқыныштарын жеңу, адамгершілік нормаларын формальды меңгеруін түзету, ситуативті, ересектермен заттық қатынас формаларын түзету, өзін дұрыс бағаламауын, қорқынышын, алаңдаушылықтары мен әлеуметтік сипаттағы күтулерін түзету

Дамытудың міндеттері: балаларды жағмды әлеуметтік эмоциялармен және ертегі және шығармашылық үлгілерімен таныстыру, адамгершілік құндылық пайымдауларын белсендіру жағдайларын туғызу, т.с.с.

Бұл кезеңде психологиялық педагогикалық түзету дің негізгі әдісі топтың тақырыптық әңгімелесуі болды. Топтық дискуссия ұжымдық талқылау сипаттау негізінде болды. Оның негізгісі әр бала қатысушы болды. Мұғалім бұл дискуссияда жетекші, ынталандырушы болып, балаларға өз ойын жеткізуге, қорытынды жасауға негіз болды.

Бұл кезеңде қосымша әдістер де қолданылды: балалрдың әлемге деген тұлғалық қатынасын дамыту-мен психоплатиканың үйлесуі , психгимнатика, музыкатерапия, жобалық суреттер қолданылды [3].

Әдістемелік жағдайлар, тәсілдер мен мазмұны

1. Эмоциоанальды тұлғалық түсінушілік аппарат мазмұнын байыту. Қарым қатырастың вербальды құраларына сүйену

- Тұлғалық бейімдеушілік әңгімелер («Мен және менің сезімім», «Менің көңіл күйім», «мен мейірімді болған маған жақсы», «жақсы олар мен жақсы әрекеттер» т.с.с)

Эмоциональды қатынастар сөйлеу тілі зақымдалған балалардың әоеуметтік дамуына жағдай жасайтыны мәсілм. Сол үшін кітапты ауызша, дауыстап оқу әдісі де қолданылды. Бала кейіпкерлердің

алаңдаушылықтарын, көңіл күйін сезініп, онын орнына өзін қоя алатындай жағдай жасалынды. Ол позитивті әрекеттенгейі, адамгершілік әрекет деңгейі, адамгершілік этикаға негізделді.

Сонымен қатар мәтінмен жұмыс барысында балаларға бірнеше сұрақтар қйылып, оларға жауап беру де ұсынылды: «Мен тыңдағанда не ойладым?», «Мен басты кейіпкер болғанда не істер едім?» т.с.с

Әдеби шығармалармен жұмыс балалардың адамгершілік дилемасына эмоциональды және рациональды қатынасы арасындағы мәселені шешуге мүмкіндік береді. Бала мәтінді оқу барысында оған еліктеп қана қоймай, оны сезінеді. Оны аяп, түсініп, перонофикацияға жол ашады.

Балалар тарапынан әдеби шығармаларды жақсы түсінуін дамыту үшін кейіпкерлердің эмоциясын, әрекетін, сезімін, ойын талдау жүргізілді. Сонымен қатар оқыған шығарманы сурет қылып салу оны әрі қарай нақтылай түсті.

2. Сөйлеу тілі зақымдалған балалардың тілдік қатынасы мен бірлестігін дамыту.

3. Тілдік қатынасын дамыту үшін тұлғалық ауызша және жазбаша пайымдаулар қолданылды. Балалар өздерінің әңгімелерінде «Мен» белсенділігін күшейтіп, олардың тұлғалық тұрғыда қосылғандығын аңғарта түсті. Кей балалар тіпті шығармашылық және практикалық тұрғыдан да қалыпты балалаар тобынан еш кем болмады.

Балалар өздерінің шығармаларында өздерінің ішкі әлемін ашып, қуанышы мен сәтсіздіктерін баяндап, өз отбасылары мен достарын, ойыншықтарын сипаттады. Кейін ересектердің, достарының бағалауларына құлақ түре бастады. Бұл кері байланыс оларды одан әрі мотивациялап, олардың шығармалары одан әрі мәнді бола бастады. Сөйлеу тілі зақымдалған балалардың жазбаша жұмыстарында қателер өте көп болғандығын да аатап өту керек. Дегенімен, баллаар өздерінің қателерін түзетуге тырысып отырды. Кейін түзетілген шығарманы қайта көшіру әдісін қолдандық . атап өтетін жайт балалардың жағымды эмоциональды қатынасы олардың графикалық қабілеттеріне де ықпал ете бастады.

- музыка терапия. Топтағы сөйлеу тілі зақымдалған балалар алдын ала таңдалынып алынған музыкаларды тыңдап, кейін өздерінің ойларын, алаңдаушылықтарын, сезімдері, фантазияларын, ассоциацияларын ортаға салды. Кейін оларға музыканы тыңдау барысында не елестеткендерін суретпен бейнелеу ұсынылды.

- бұл кезеңде біз суретті сөйлеу тілі зақымдалған балалардың образдық символдық функциясын дамыту үшін қолдандық. Тапсырманы орындау барысында балалар «жақсылық, жамандық», «менің бақытым», «Менің көңіл күйім» деген түсініктерді өзгеше тұсынан бір қарастырды.

4 кезең. Нәтижелерді бекіту

Мақсаты: сөйлеу тілі зақымдалған балалардың вербальды және әлеуметтік эмоцияларының позитивті көріністерін бекіту

Түзету жұмысының міндеті: тәуелділік, өз бетінше әрекет ете алмаушылығын, эмоция сферасында қалаусыздығын, өзін қате сендіруін және есесектермен бірлескен әрекетін түзету, өзіне деген қатынасы мен өзін қабылауын түзету, әлеуметтік эмоциялардың негізгі формаларын түзету.

Дамытудың міндеті: вербальды және позитивті әлеуметтік маңды сезімдерін ойын барысында, драматизациялау барысында, пресонификацияда туындату. Импульсивтілік, ситуативтілігін жою, диалогтық сөйлеу тілін дамыту, өз ойын шығармашылық тұрғыда жеткізуін дамыту.

Бұл кезеңде сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушылары практикалық дағдалары мен меңгерген қатынас формаларын, эмоцияларды бекітті. Қарым қатынастың нақты жағдайлары талданып, жанжал жағдайлары туындатылып, оны шешу жолдары іздестіріліп, осы орайда адамгершілік нормалары мен ережелері қолданылып, бірлескен әрекеттер вербальды және вербальды емес түрде де орындалды.

Әдістемелік жағдайлар:

- Эмоциональды сферасының позитивті әрекетке қосылуын күшету;
- Адамгершілік таңдауы қажет конфликттілі жағдайды шешу
- Эмоциональды басқару формалары туралы түсініктерін кеңейту
- Әрекеттің адекватты моделін таңдау
- Интеллектуальды және адамгершілік белсенділігі қажет жағдайларды туындату
- Жаға бірікке эмоциональды тәжірибені біріккен әрекеттің конструктивті формасына ауыстыру

Әдістемелік тәсілдер мен мазмұны:

Қарым қатынастың вербальды және вербальды емес

-сурет салу («менің досымның портреті», «сиқырлы айна», «менің достарым»)

-коммуникативті ойындар («бәр бәрәне сыйлық», «мен қорқамын –мен жасағым келеді» т.с.с)

-ойын драматизациялары («ертегі кейіпкерлерінің кездесуі», «ай мен күн қалай ұрысып қалды?», «қорқыныштың көзі үлкен»)

-жасбаша жеке тесті («досыма хат», «менің көңіл күйім», «менің қалауым» т.с.с)

-арт терапия шеңберіндегі еркін әрекет. Еркін сурет салу сабақтың атмосферасына эмоциональды ашықтықты беріп, қысымды түсіріп, жағымды эмоцияларын туындатады.

Әр бала өз қалауын салады. Суреттер жеке орындалып, оны талқылау топта жүреді. Тақырыбын мұғалім таңдап немесе балалар өз бетінше таңдайды. Суретке 20-30 мин беріліп, кейін суреттер ілініп, талқыланады.

-ауызша әңгімеде, жазбаша мәтінде, қиылда өз ойын шығармашылық тұрғыда білдіру (мен бәрінен де...жақсы көремін» т.с.с)

- әрекеттің адекватты формасын қалыптастыру мақсатында ситуацияны ойналу («досын саған ренжулі, одан кешірім сұрап, достасуға тырыс», т.с.с)

Топтық жұмыстың соңғы кезеңінде ересектермен қарым қатынас жасау бойынша меңгерілген дағдылар мен позитивті әрекеттер, эмоциональды қатынастар жалпыланып, бекітілді. Балалар тағы да сабақтар қашан болатындығын сұрап, өздерінің эмоциялары туралы үйлерімен де бөлісіп отырды. Сабақтан бас тартқан балалар болған жоқ. Балалардың басым бөлігі қандай да бір әрекетке қатысуға жанды қызығушылық білдіріп, кейбіреулері сабаққа дайындалу үрдісін тездетіп, жолдастарын асықтырып отырды. Ятүзете дамытушылық бағдарламаның соңғы кезеңінде қатыспаған немесе қатысуға талпынбаған бала болған жоқ.

Балаларда тіпті ойын сюжеттерін таңдауда да өзіндік таңдаулары пайда болды. Өз суреттерін достарына, өзге мұғалімдерге, тата аналарына мақтанышпен көрсетіп, тілдік қатынасқа белсендірек түсе бастады. Мұғалімдер де, ата аналар да балалардың бойынан жағымды динамиканы байқай бастады.

Топтық түзетушілік сабақтың құрылымы :

1. кіріспе бөлімі (5-8мин) ол амандасуды, балалардың зейінін аударуды, топтық жағымды атмосфераны туындатуды, спихологиялық барьерді шешуге арналған ойындарды өткізуге бағытталды

2. негізгі бөлім (20-30 мин) тұлғаның шығармашылық мүмкіндігін дамытуға, әрекет құрылымын күшейтуге, өз әрекетін, сезімін, ойын сөзбен жеткізуге, адамдармен қарым қатынасқа түсуін жақсартуға, өзін және өз әрекетін басқара алуын дамытуға, бүтін тұлға болуын дамытуға бағытталды (ойын терапиясы, этюдтар, топтық дискуссия)

3. қорытынды бөлімі (5-8мин) рефлексия элементі, эмоциональды (ұнады және ұнамады), мағыналық («не үшін бұл маңызды, біз бұны не үшін жасалық?»), сабақты бағалау мен қоштасу ритуалын қамтыды.

Түзетушілік дамытушылық бағдарлама сонымен қатар мұғалімдер мен тәрбиешілер үшін де кеңес берушілік және дәрістік жұмыстар тізбегін қамтыды. Яғни, аталмыш бағытта сөйлеу тілі зақымдалған балалардың эмоциональды сферасын дамыту бойынша ағартушылық, кеес берушілік, нұсқаулық бағытындағы жұмыстар жүргізілді.

Дәрістік жұмыс келесі сұрақтарды қамтыды:

1. Сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоциональды сферасын қалыптастыру ерекшелігі туралы жалпы түсініктер

2. Сөйлеу тілі зақымдалуы мен қалыпты жаңғдай кезіндегі тұлға белсенділігі мен танымдық формасын қалыптастыруға ересек адамдармен қатынастың ықпалы

3. Әлеуметтік маңызды эмоциялар, олардың ерекшелігі мен дамыту және түзету әдістері

4. Сөйлеу тілі зақымдалған балалардың эмоциональды сферасын даму мен түзетуге жеке ықпал ету ерекшелігі

5. Сабақта сөйлеу тілі зақымдалған балалармен өнімді қарым қатынасты ұйымдастыру

6. Сөйлеу тілі зақымдалған балалардың эмоциональды сферасын қалыптастыру мәселесі бойынша ата аналармен жұмыс ерекшелігі

Кеңес беру әңгімелері балалардың келесі жеке ерекшеліктеріне қатысты болды:

- оқу әрекеті мен эмоциялардың өзара байланысы

- баламен қарым қатынас қиыншылығының ерекшелігі

- баланың эмоциональды тәжірибесін кеейту

-психоэмоциональды қысымның алдын алу әдістері мен тәсілдері

Сонымен, «эмоциональды денсаулық сабақтары» бағдарламасы сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларыды тұлғалық бейімдеушілік оқытуға бағытталды. Сонымен қатар аталмыш сабақтарды жүргізетін мұғалімдерге әлеуметтік психологиялық құзіреттілік, педагогикалық шеберліктің жоғары деңгейі қажет екендігі анықталды [4].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Bandura A., (1991 b). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, P.248-287
- 2 Хризман Т.П., Еремеева В.П., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. - М., 1991. - 232с
- 3 Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. - М., 2003. - 272с.
- 4 Слободяник П.П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий. - М., 2004. - 176с.

УДК: 376.3
МРНТИ: 14.29.27

Аутаева А.Н.¹, Исабек А.А.²

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

²6М010500-Дефектология мамандығының 1-ші курс магистранты
akbota_bota_95@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕ ОҚЫТЫЛАТЫН КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЕСТІП ҚАБЫЛДАУЫН ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Қазіргі таңда елімізде кохлеарлы имплантация қарқынды даму үстінде. 2007 жылдан бастап Қазақстан Республикасының отандық емханаларында кохлеарлы имплантация жүргізіліп жатыр. Кохлеарлы имплантты қолдану сенсонеуралды есту қабілеті зақымдалған жағдайында құлақ рецепторлары ғана зақымдалған, ал есту нервісінің талшықтары ұзақ уақыт бойы сақталатынына негізделеді.

Кохлеарлы имплантациясы бар балалар имплантациядан кейін есту және сөйлеу тілін оңалту нәтижелері бойынша бір қалыпты топ емес. Екі жасқа дейін имплантация жасалған балалардың көпшілігі сөйлеу тілінің даму деңгейі бойынша қалыпты жағдайға жақындайды.

Қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған адамдар, соның ішінде кішкентай балаларды еститіндер ортасына интеграциялауға мүмкіндік беретін тиімді оңалтудың бағыты ретінде кохлеарлы имплантацияны қарастыруға болады. Көптеген есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс істейтін мамандарға сөйлеу тілін естіп қабылдауын оңалтудың бұл бағыты әлі таныс емес. Сол себепті де жаңадан ендіріліп жатқан бұл тәсілді тиімді қолдану арнайы педагогиканың маңызды және өзекті мәселесі болып табылады.

Түйін сөздер: кохлеарлы имплантация, сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту, дифференциация

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

Аннотация

В настоящее время в нашей стране кохлеарная имплантация интенсивно развивается. С 2007 года в больницах страны проводятся кохлеарные имплантации. Пользование кохлеарной имплантации основывается на том, что во время нарушения слуха сохраняются слуховые нервы.

Слухоречевая реабилитация после имплантации является важным основанием послеоперационного периода. Дети, имплантированные до двух лет, могут достичь уровня речи обычных детей.

В настоящее время кохлеарную имплантацию можно рассматривать как эффективный путь реабилитации, позволяющий интегрировать людей с нарушениями слуха, включая маленьких детей, в среду слуха. До сих пор неясно, является ли этот вид реабилитации реабилитацией слушателей с нарушениями слуха со многими детьми с нарушениями слуха. Вот почему эффективное использование этого нового подхода является важной и актуальной проблемой специальной педагогики.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация, дифференциация

Autaeva A.N.¹, Issabek A.A.²

¹ Scientific director, doctor of psychology, professor

akbota-n@mail.ru²

1-st 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

Annotation

Currently in our country, cochlear implantation is developing intensively. Since 2007, cochlear implants have been carried out in the country's hospitals. The use of cochlear implantation is based on the fact that the auditory nerves are preserved during hearing impairment.

Oral-verbal rehabilitation after implantation is an important basis for the postoperative period. Children implanted up to two years old can reach the level of speech of ordinary children.

At present, cochlear implantation can be considered as an effective way of rehabilitation, which allows integrating people with hearing impairments, including young children, into the hearing environment. It is still unclear whether this type of rehabilitation is the rehabilitation of students with hearing impairments with many children with hearing impairments. That is why the effective use of this new approach is an important and urgent problem of special pedagogy.

Key words: children with hearing impairment, cochlear implantation, differentiation

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.

Диагностикалық әдістемелерге талдау жасайтын болсақ, Т.В. Николаева, И.В. Королева, Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская секілді ғалымдардың әдістемелері негізге алынды./1/

Қазақ тілінде оқытылатын кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын жүргізу үшін алдымен балалардың естіп-сөйлеу мүмкіндіктерін анықтап алу қажет. Біз ол үшін анықтаушы эксперимент жүргіздік. Анықтаушы экспериментте 1,2 деңгейдегі балалар алынды. Балалардың шартты қозғалыс реакциясы, есту арақашықтығы, сөздік қоры, түрлі жиіліктегі дыбыстарды есту мүмкіндіктері анықталды.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту үшін ең алдымен деңгейін анықтап алу қажет. Ол үшін түрлі жиіліктегі дыбыстарды қабылдау арақашықтығы, Шартты қозғалыс реакциясын қалыптасу ерекшелігі, дыбыстарды қаттылық, саны, ұзақтығы бойынша ажырату мүмкіндіктерін, ашық және жабық тандаудағы дыбыстарды қабылдау және ажырату мүмкіндіктері тексеріледі.

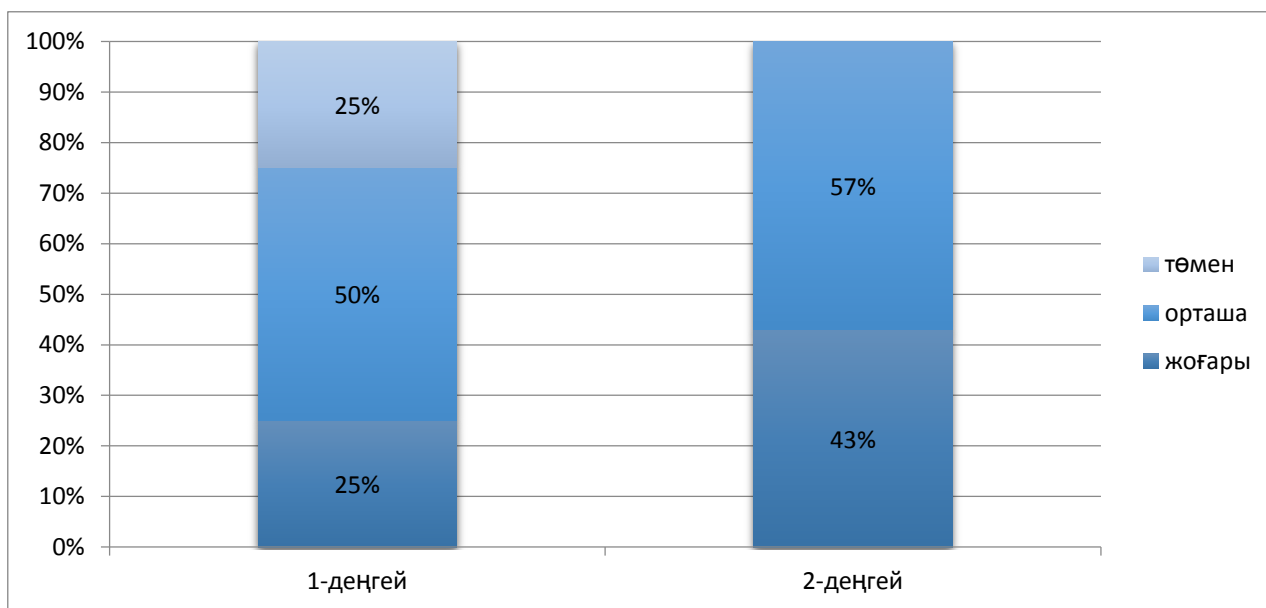
Тілдік және тілдік емес дыбыстарды қабылдау мүмкіндіктерін анықтау:

Зерттеу мақсаты: Түрлі жиіліктегі дыбыстарды қабылдау мүмкіндіктері

Құрал-жабдықтар: Тілдік емес дыбыстарды ажырату үшін барабан, сылдырлақ, ысқырық. Тілдік дыбыстарды тексеру үшін па-па-па, ш-ш-ш, с-с-с

Зерттеу барысы

Тілдік және тілдік емес дыбыстарды арақашықтықта экранмен беру. Алдымен көріп есту арқылы кейіннен есту арқылы. Басында 6 м қашықтықта дыбыс беріледі, қабылдамаған жағдайда ара қашықтық үлкейе береді. /3/



Сурет 1. 1 және 2-деңгейдегі КИ балалардың тілдік және тілдік емес дыбыстарды қабылдау мүмкіндіктерінің пайыздық көрсеткіші

Бірінші және екінші деңгейдегі КИ балалардың дыбыстарды қабылдау мүмкіндіктерінің көрсеткіштеріне қарасақ 1-деңгейдегі КИ балаларда 25 % жоғары деңгей, 50 % орташа деңгей және 25 % төменгі деңгейді көрсетті. Ал 2-деңгейдегі балаларда 43 % жоғары деңгей, 57 % орташа деңгей және 0 % төменгі деңгейді көрсетті. Мұндай көрсеткіштерге себеп 1-деңгейдегі балалардың дыбысқа толық үйренбегендігі, және дыбысқа шартты қозғалыс реакциясы толық орнамағандығы болып табылады.

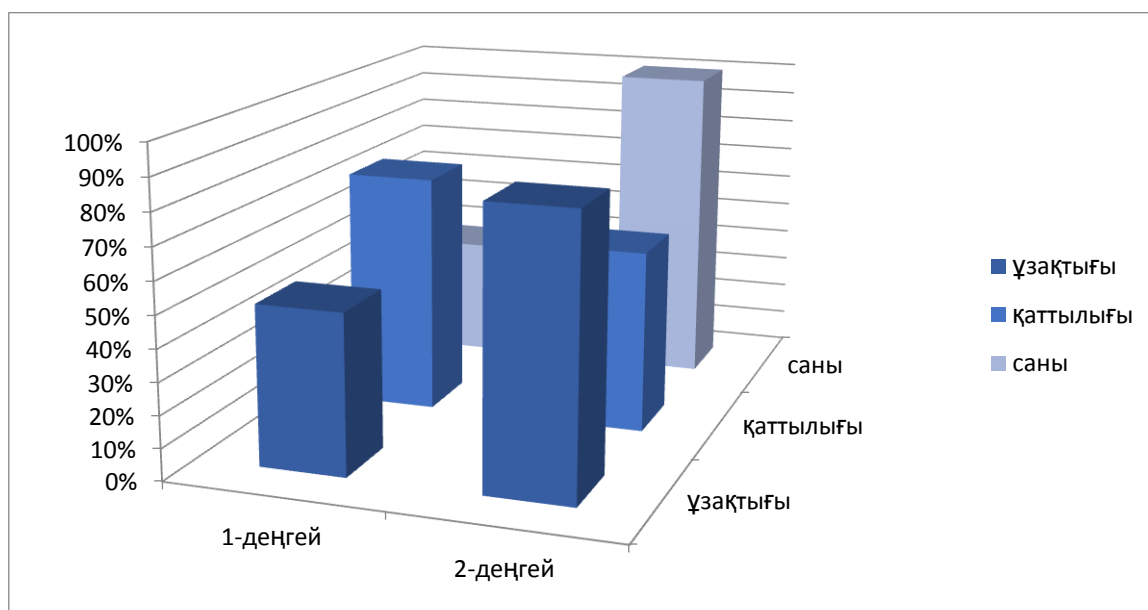
Дыбыстардың ұзақтығын, деңгейін және санын ажырату мүмкіндігін анықтауға мүмкіндік беретін әдістер:

Зерттеу мақсаты: Дыбыстардың ұзақтығын, деңгейін және санын ажырату мүмкіндігін анықтау.

Құрал-жабдықтар: кестешелер (ААА.....ааа), (Па.....Па-Па.....Па-Па-Па), (А.....Ааааааа)

Зерттеу барысы

Балаға дыбыстарды ұзақтығы, деңгейі және саны бойынша ажырату үшін дыбыстар беріледі. Алдымен естіп-көріп ажырату арқылы, кейіннен естіп ажырату арқылы. /4/



Сурет 2. 1 және 2 деңгейдегі КИ балалардың дыбыстарды ұзақтығы, деңгейі, саны бойынша қабылдау мүмкіндіктерінің пайыздық көрсеткіштері

Бірінші және екінші деңгейдегі кохлеарлы имплантталған балалардың дыбыстарды ұзақтығы, қаттылығы, буын саны бойынша ажырату мүмкіндіктерін салыстырмалы түрде пайыздық көрсеткіштерге салдық. Көрсеткіштер бойынша бірінші деңгейде ұзақтығы 50 %, қаттылығы 75 %, саны 37,5% көрсетті. Ал екінші деңгейдегі балалардың ұзақтығы 85,7%, қаттылығы 57,1 %, буын саны бойынша 57,1% көрсетті. Дыбыстардың ұзақтығы мен буын санына қарағанда қаттылығын жақсы ажыратады.

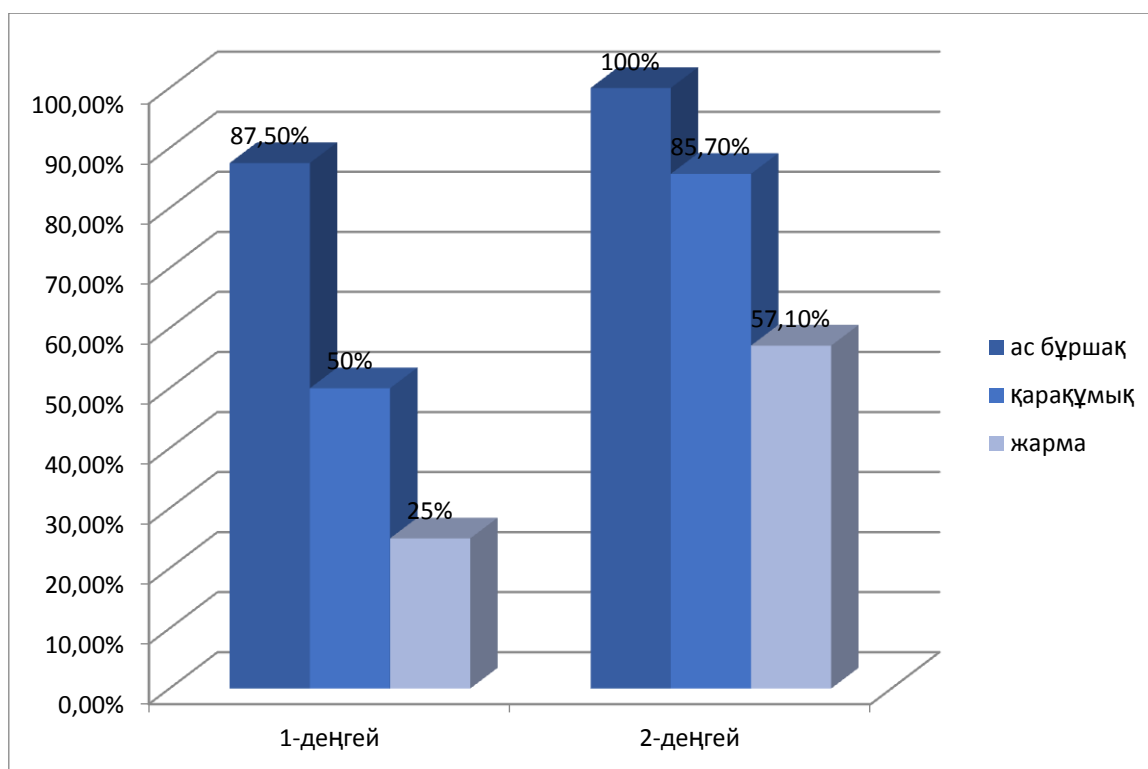
«Асбұршық, қарақұмық, жармамен» жүргізетін әдістемесі:

Зерттеу мақсаты: Дыбыстарды жиілік, деңгей бойынша ажырату

Құрал-жабдықтар: Ас бұршақ, қарақұмық жармасы және жарма бұршақтары

Зерттеу барысы

Баланың бұршақтарға реакциясын анықтауға бағытталған әдістеме. Алдымен балаға қатты дыбысталатын горох бұршағы беріледі. Құтыдағы бұршақты естіп қабылдауға беріледі. Кейіннен гречка, соңында манка. Егер де бала горох бұршағын естіп қабылдаса гречка және манка бұршақтарымен тексерудің қажеті жоқ./5/



Сурет 3. 1 және 2-деңгейдегі КИ балалардың дыбыстарды қабылдау мүмкіндіктерін салыстырмалы пайыздық көрсеткіштері

Бірінші және екінші деңгейдегі кохлеарлы имплантталған балалардың ас бұршақты, қарақұмықты және жарманы естіп қабылдау мүмкіндіктерін салыстырмалы түрде көрсеттік. Нәтижесінде 1-деңгейдегі КИ балалар асбұршақты 87,5 %, қарақұмықты 50 %, жарманы 25 % ғана қабылдайды. Ал 2-деңгейдегі балалар асбұршақты 100%, қарақұмықты 85,7%, жарманы 57,1% қабылдап ажыратады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб., 2009.
2. Пудов В.И., Кузовков В.Е., Зонтова О.В. Кохлеарная имплантация в вопросах и ответах» Санкт-Петербург, 2009 г. – 28 с
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. Электродное протезирование слуха» Санкт-Петербург, КАРО, 2009 г., 752 с.
4. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. Санкт-Петербург, КАРО, 2009 г., 192 с.
5. Королева И.В., Янн П. Дети с нарушениями слуха. Книга для родителей и педагогов. Санкт-Петербург, КАРО, 2011.- 223 с.

УДК 376.43
МРНТИ 14.29.21

Н.Б.Жиенбаева¹, А.Н.Борамбаева²

¹Психология ғылымдарының докторы, профессор

zh_nadejda@mail.ru

²6M010500- Дефектология мамандығының 2-ші курс магистранты

altuna1995@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДА ҚИЯЛДЫ ДАМЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың қиялын дамытудың ерекшеліктері қарастырылған. Психикалық дамуы тежелген балалардың қиялын дамытудың ерекшеліктері бойынша арнайы педагогикалық, психологиялық әдебиеттерге шолу жасалынды. Осы негізде аталған балалардың қиялын дамытудың жолдары қарастырылды.

Қиял - бұл бұрын соңды адаммен ешқашан қабылданбаған жадында бар бейнелерден жаңаны жасау мақсатында қайта өңдеу үрдісі. Қиял үрдісі адамға ғана тән және оның еңбек іс-әрекетіне қажетті шарт болып табылады. Қиялдау ойлаумен тығыз байланысты, сол себепті адамның өмірлік көзқарасын, алған білімін және елестерін үздіксіз өзгертуге қабілетті. Жалпы қиялдау адамның барлық психикалық іс-әрекеттер қырымен тығыз байланысты: оның қабылдауымен, ойлауымен, жадымен, сезімдерімен.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген, қиял, ойлау, жады, қабылдау.

Жиенбаева Н.Б.¹, Борамбаев А.Н.²

¹д.пс.н., профессор

zh_nadejda@mail.ru

²магистр 2-го курса по специальности 6M010500- Дефектология

altuna1995@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены особенности развития воображения у детей с задержкой психического развития. По особенностям развития воображения у детей с задержкой психического развития был сделан обзор специальных педагогических и психологических литератур. В ходе этого было рассмотрено пути развития воображения у детей.

Воображение-способность человека к спонтанному возникновению и преднамеренному построению в сознании новых образов. Способность воображения есть только у человека и является важным условием в процессе труда. Оно тесно связано с процессом мышления, поэтому оно способно непрерывно изменять мировоззрение, приобретенные знания и образы. В целом воображение тесно связано со всеми психическими процессами человека: восприятия, мышления, памяти и чувств.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, воображение, мышление, память, восприятие.

Zhienbaeva N.B.¹, Borambayeva A.N.²

¹d.ps.s., professor
zh_nadejda@mail.ru

² 2nd year graduate student by speciality 6M010500- Defectology
altuna1995@mail.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The article describes the features of the development of imagination in children with mental retardation. According to the peculiarities of the development of imagination in children with mental retardation, a review was made of special pedagogical and psychological literatures. In the course of this, the ways of development of imagination in children were considered.

The imagination is the ability of a person to the spontaneous emergence and intentional construction in the minds of new images. The ability of imagination is only in man and is an important condition in the process of labor. It is closely connected with the process of thinking, therefore, it is capable of continuously changing the outlook, acquired knowledge and images. In general, the imagination is closely connected with all mental processes of a person: perception, thinking, memory and feelings.

Key words: children with mental retardation, imagination, thinking, memory, perception.

Қиял - әлемнің психикалық кескінінің бір формасы. Қиялды үрдіс деп анықтау едәуір дәстүрлі пікір болып табылады (В.Г. Казакова, Л.Л. Кондратьева, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский және т.б.). М.В. Гамезо және И.А. Домашенкоға сүйенсек, «елестету - өткен тәжірибеде алынған қабылдау мен қиялдың материалдарын қайта өңдеу жолы арқылы жаңа бейнелер (елестеулер) жасаудан тұратын психикалық үрдіс».

Елестету отандық авторлармен де қабілет ретінде (Л.С. Выготский, В.Т. Кудрявцев) де және адамның жеке арнайы іс-әрекеті (Л.Д. Столяренко, Б.М. Теплов) ретінде де қарастырылады. Қиялдың күрделі функционалды құрылым екенін есепке ала отырып, Л. С. Выготский психологиялық жүйе түсінігін қолдану тиімді деп есептеген.

Сонымен, елестету - бұл бұрын соңды адаммен ешқашан қабылданбаған жадында бар бейнелерден жаңаны жасау мақсатында қайта өңдеу үрдісі. Елестету үрдісі адамға ғана тән және оның еңбек іс-әрекетіне қажетті шарт болып табылады. Елестету әрқашан шынайылықтан белгілі бір деңгейде ауысу болады. Бірақ, кез келген жағдайда қиялдың қайнар көзі - объективті шынайылық. Елестету адамды іс-әрекет үрдісінде бағдарлай отырып, еңбектің оның басталуына дейін нәтижесін көрсетуге көмектеседі.

Елестету көмегімен адам ерекше, көбінесе тосын үйлесіммен байланыстарда шынайы іс-әрекетті көрсетеді. Елестету шынайылықты өзгертеді және осының негізінде басқа бейнелерді жасайды. Елестету ойлаумен тығыз байланысты, сол себепті адамның өмірлік көзқарасын, алған білімін және елестерін үздіксіз өзгертуге қабілетті. Жалпы елестету адамның барлық психикалық іс-әрекеттер қырымен тығыз байланысты: оның қабылдауымен, ойлауымен, жадымен, сезімдерімен.

Елестету адамның өмірінде үлкен рөл ойнайды. Елестетусіз шығармашыл іс-әрекет мүмкін емес. Автомобильдердің ерекше түрлері, «инженер Гариннің сәулелері» тақырыбындағы қиялдар және қашықтықтан бейнелердің көрінісі (заманауи телекөрініс), Э.Циалковскийдің планета аралық ұшу және басқа да көптеген дүниелер ғасырлап мәдениеттен сырт қалушы еді егер адамзат елестетуге қабілетсіз болса. Елестету арқылы адам өз іс-әрекетін ақылды түрде жоспарлап, оны басқарып, ойлап табады. Тіпті барлық адамзаттың рухани және материалдық мәдениеті адамдардың шығармашылығы және елестетулерінің өнімі болып табылады. Адамның белгілі бір түр ретінде дамуы және жетілуі үшін қиялдың маңызы орасан зор. Ол адамды өмір сүру шегінен шығарып, өткенін есіне түсіртіп, болашақты ашып береді. Елестеттуі бай адам әртүрлі уақытта «өмір сүріп», өзіне әлемдегі басқа ешқандай тіршілік иесін тең етпейді. Өткен шақ еріктің көмегімен ерікті түрде қайта пайда болатын жадының бейнелерінде орын тапса, болашақ армандар мен қиялдардан көрініс береді.

Елестету адамға жағдаятты анықтап және бағдарлануына, тәжірибелік іс-әрекетсіз өзбетінше міндеттерді шешуге көмектеседі. Ол адамға тәжірибелік іс-әрекет мүмкін емес, немесе түйіліскен, немесе жәй ғана қажет емес сияқты өмірлік жағдаяттарда көмектеседі. Қабылдаудан қиялдың айырмашылығы ондағы бейнелер әрқашан шынайылыққа сәйкес келе бермейді, онда қиял мен ойлап табудың элементтері

болады. Егер елестету санаға шынайылыққа аз немесе мүлдем сәйкес келмейтін бейне қалдырса онда ол қиял деп аталады. Егер, сонымен бірге елестету болашаққа бағытталған болса онда оны арман деп атайды.

Психологияда жеке тұлғаның елестетуін дамытудың екі бағыты бар: танымдық және аффективті. Танымдық бағыты қиялды шынайы әлемнің ерекше көрінісі ретінде дамытуға, пайда болған қарама-қайшылықтарды дамушы адамның шынайылық жайлы елестерінде шешуге, әлемнің тұтас көрінісін жасау және бекітуге бағытталған. Аффективті бағыт балада қалыптасу және даму механизмдерінің бірі болып табылатын «Мен» бейнесінің қалыптасуында қарама-қайшылықтардың пайда болуын болжайды.

Адамның ақыл-ойы іс-әрекетсіз күйде бола алмайды, сол себепті адамдар көп армандайды. Адамның миы ешқандай мәселе шешпесе де, оған ешқандай да жаңа ақпарат түспесе де қызмет ете береді. Міне, дәл осы уақытта елестету жұмыс істей бастайды. Дәлелденгендей, адам өз қалауы бойынша ой легін, қиялды тоқтата алмайды.

Елестету адамның өмірлік іс-әрекеті үрдісінде бірнеше ерекше қызметтерді атқарады, оның біріншісі шынайылықты бейнелерде елестету және міндеттерді шеше отырып, оларды қолдана алу мүмкіндігінің болуы. Қиялдың екінші қызметі эмоционалды күйді реттеуде болып отыр. Өзінің елестетуі арқылы адам көптеген қажеттіліктерін қанағаттандыра алады. Қиялдың үшінші қызметі адамның күйімен және оның танымдық үрдістерді ерікті түрде реттеуіне қатысуымен байланысты. Жасанды бейнелер көмегімен адам қажетті жағдайға көңіл аударып, бейнелер арқылы қабылдауын, естеліктерін, айтқандарын басқару мүмкіндігіне ие болады. Қиялдың төртінші қызметі іс-әрекеттердің ішкі жоспарын қалыптастыру, яғни, оларды ойша орындап, бейнелерді басқара алу іскерлігі. Қиялдың бесінші қызметі іс-әрекетті жоспарлау және бағдарламалау болып табылады.

Елестету үрдісінің жүру ерекшеліктеріне байланысты қиялдың келесі түрлерін бөліп көрсетеді: еріксіз және ерікті. Еріксіз елестету - бұл жаңа бейнелер адам санасында ешқандай мақсат қоймастан өзінен өзі пайда болу үрдісі. Ерікті елестету алдын ала қойылған мақсатқа байланысты ойластырылып пайда болады.

Белсенділік деңгейіне байланысты елестету енжар және белсенді болып бөлінеді. Енжар елестету - бұл өзінен өзі пайда болған бейнелер, көбінесе өмірде жүзеге аспайды. Енжар елестету ойластырылған және ойластырылмаған болып бөлінеді. Ойластырылған елестету - бұл ерікпен байланыспайтын олардың өмірде жүзеге асуына себеп болуы мүмкін бейнелерді жасау. Ойластырылмаған елестету - бұл сана іс-әрекетінің оның жартылай ояу, ұйқы кезіндегі, елестер кезіндегі бұзылыстары күйінде әлсіреуі. Арман - қалаған болашағынның бейнесі. Ол адамда мінездің қажеттілік, қызығушылық, дәлелдері, ерекшеліктері әсерінен пайда болады. Мазмұны бойынша арман жоғары, жағымды, қоғамға маңызды мақсаттармен немесе керісінше маңызды емес, ұсақ, кейде өзгермейтін ойлармен байланысты. Қиялды армандар - бұл өмірмен байланыспайтын арман. Қиялды армандар ерікті босатады, адамның белсенділігін төмендетеді, оның дамуын баяулатады.

Белсенді елестету - бұл белгілі бір міндеттерді шешуге бағытталған бейнелерді жасау. Белсенді елестету қайтажасаушы және шығармашыл болады. Қайтажасаушы елестету - бейнелеуіне сәйкес келетін сол немесе басқа бейнелерді жасау үрдісі, ақпарат қаншалықты көп болса, соншалықты елестету бөліміне жұмыс соншалықты аз болады. Белсенді елестету бірінші кезекте өзіне репродуктивті (қайтажасаушы) және өнімдіні (шығармашыл) қосады. Өнімді деп бейнелерінде көп жаңа бейне (қиялдың элементтері) бар қиялды айтады. Мұндай қиялдың өнімі көбінесе ешнәрсеге ұқсамайды немесе бар дүниеге аз ғана ұқсастығы болады.

М.В. Ермолаева қиялдың келесідей психологиялық механизмдерін бөліп көрсетіп, сипаттайды: 1) вариациялау - бұл тәжірибесінде бар бейнелерді, көріністерді өзгерутді қалауы; 2) моделдеу - бұл көріністерді жаңа материалда қайта жасау тәсілі; 3) схемалау - бұл шынайылықтың қысқарып, одан әрі заттың әрекеті мен қызметінің басқа объектілерге ауысуы; 4) бөлшектеу - бұл бейненің, ойлардың ашықтығын жоғарлататын механизм; 5) араластыру - бұл жаңа бейнеде әртүрлі компоненттердің бірігуі есебінен ертеде алынған ойлардың қайта өзгеруі.

Қиялдың бейнелерін жасау бірнеше тәсілдер көмегімен жүзеге асады. Бірінші тәсіл - агглютинация, яғни, күнделікті өмірде байланыспайтын түрлі бөліктердің «жабысуы» (мысалы, «Кентавр» немесе «Феникс»). Екінші тәсіл - гиперболау, яғни, заттың немесе оның жеке бөліктерінің ерекше үлкеюі немесе кішіреюі («Гулливёр», «Саусақ бала», «Қортық мұрын»).

Үшінші тәсіл - схемалау, бұл жағдайда жеке елестер араласады, ерекшеліктері бірігеді, ұқсастықтарының негізгі белгілері анық өңделеді (схемалық сурет). Төртінші тәсіл түрлендіру болып табылады, яғни қандай да бір қатынастағы қайталанатын бірдей фактілерде маңыздыны ерекшелеу және оларды нақты бейнеге ауыстыру (дәрігердің, милиционердің, өртсөндіргіштің бейнесі). Бесінші тәсіл -

акцент жасау, яғни қалыптасқан бейнедегі қандай да бір бөлігі, бөлшегі бөлініп, ерекше сызылады (мысалы, шарж, карикатура).

Л.С.Выготскийдің зерттеулеріне сүйенсек, елестету мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларда едәуір белсенді дамиды (7-11 жас), балалық шақтың шырқау шегі болып аталады. Бала көптеген балалық қасиеттерін сақтайды - аңқаулық, үстіртін ойлаушылық, ересектерге төменнен жоғары қарай көзқарасы. Ол үшін оқу - маңызды іс-әрекет. Баланың мектеп табалдырығын аттауы оның өмірінің барлық саласында үлкен өзгерістердің болуымен байланысты. Бұл өзгерістер бірінші кезекте баланың қоғамдағы қарым-қатынас құрылымы мен орнына әсер етеді.

Баланың елестетуінің алғашқы бейнелері қабылдау үрдісімен және оның ойын іс-әрекетімен байланыст. бір жарым жасар балаға ересектердің әңгімесін (ертегі) тындау қызық емес, себебі балада қабылдау үрдісін тудыратын тәжірибесі әлі қалыптасқан жоқ. Бірақ, ойын баласының елестетуінен кубиктің, мысалы, машинаға, қуыршақтың қандай да бір қуанған немесе ренжіген адамға, жамылғыштың сезімтал досқа ауысқанын байқауға болады. Қиялды бала ауызша сөйлеу тілі даму кезеңінде ойынында белсенді қолдана бастайды. Бірақ, мұның бәрі өз-өзімен, кездейсоқтықпен болып жатады. 3 жастан 5 жасқа дейін қиялдың ерікті түрі дамиды. Қиялдың бейнелері қоршаған ортаның өтініші, өзінің жеке қалауы бойынша пайда болуы мүмкін.

Бастауыш мектеп кезеңі тек қиялдың қарқынды дамуымен емес, сонымен қатар әртүрлі білімді үздіксіз жинақтау үрдісімен және оны тәжірибеде қолданумен сипатталады.

Бастауыш мектеп оқушыларының елестетуінің жеке ерекшеліктері шығармашылық үрдісінде анық байқала бастайды. Балаларда қиялды дамыту үшін ересектер іс-әрекетінің бостандығы, дербестік, ұқыптылық, пікір білдіргіштік пайда болуы үшін жағдай жасау қажет. Егер бастауыш мектеп жасында қиялды дамытуға назар аударылмаса, онда білім алудың сапалы деңгейі де төмендейді.

Бастауыш мектеп оқушылары қиялдың көмегі арқылы өздерінің өнімді іс-әрекеттерін жүзеге асырады. Олардың ойындары - қиялдың белсенді жұмысының өнімі, олар еш қарсылықсыз шығармашылық іс-әрекетпен айналысады. Бастауыш мектеп оқушылары оқу үрдісінде дерексіз материалды тану қажеттілігі туындаған кезде, дәл елестету көмекке келеді. Елестету қызметінің маңызы бастауыш мектеп оқушыларының психикалық дамуында орасан зор. Бірақ, қиял дамудың белсенді бағытында болуы тиіс. Ол жеке тұлғаның өзін-өзі ашуына және өзін-өзі жетілдіруіне, енжар армандап, шынайы өмірді қорқынышқа ауыстыруға емес, қоршаған әлемді жақсы тануға сәйкес келуі тиіс. Бұл міндеттерді орындау үшін бастауыш мектеп жасындағы оқушыларға өзінің елестету мүмкіндіктерін өзін-өзі прогрессивті дамыту, танымдық іс-әрекеттерін белсендендіру, көбінесе дерексіз ойлау, зейін, сөйлеу тілі және шығармашылығын толық дамыту бағытында көмектесу қажет.

Сонымен, елестету адамның шығармашылық үрдісінің негізгі қозғаушы күші болып табылады және оның барлық өмірінде үлкен рөл ойнайды. Шығармашылық қабілеттерді адам бойында ерте жастан дамыту қажет, шығармашылық ықпал етусіз қандай да бір міндеттерді шешу мүмкін емес. Бастауыш мектеп жасындағы оқушыларда елестету ойын үрдісінде, өнімді іс-әрекетте баланың өмір сүру жағдайына, оқуына және тәрбиесіне байланысты белсенді дамиды. Елестету еріксіз, енжар, қайта жасаушылықтан ерікті, шығармашылыққа қарай қалыптасады. Бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың шығармашылық елестетулерінің ерекшеліктеріне өзбетінше, үрдіске деген ішкі қызығушылық, жұмыста жоғары көрсеткіштерге жетуге деген анық байқалатын талпыныстың жоқтығы тән болып табылады. Бұл бастауыш мектеп оқушыларының іс-әрекет өнімі тек субъективті жаңашылдықты білдіретіндігімен байланысты, бұл жас кезеңде белсенділік көбінесе эпизодтық сипатта болады.

Д.Б.Эльконин атап көрсеткендей ойында әрқашан ойдан шығарылған жағдаят болады және ол оны қарапайым затпен манипуляция жасаудан ажыратып тұрады. ПДТ балалардың ойын тәртібі олардың ойдан шығарылған жағдаятты құру қиындықтарын көрсетеді. Бұл балалар «ересектердің арнайы іс-әрекеті арқылы шығарылатын күнделікті объектілердің кеңістігінен жоғары көтеріле алмайды және осы іс-әрекетке жоғарыдан қарай алмайды». Олардың ойындарының мәні ойыншықпен әрекет жасаудан ғана тұрады.

Елестету барлық ақыл-ой іс-әрекетіне қажетті шарт болып табылады (Л.С. Выготский). Ол танымдық үрдістің дамуымен және баланың жеке тұлғасының дамуымен тығыз байланысты. Бұл байланыс өзара келісілген. Бір жағынан елестету қабылдау, жады, ойлау, сөйлеу тілінің қалыптасу сапасына байланысты, екінші жағынан - ол осы үрдістердің бейнелік іс-әрекетке негіз жасай отырып, дамуына септігін тигізеді. Айта кеткен жөн, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерде дамуы қалыпты балалардың елестету мәселесінің түрлі мәселелерін ашып көрсететін көптеген материалдар бар. Олардың қатарында іргелі теориялық зерттеулер (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.И. Игнатьев, В.С. Мухина, С.Л.

Рубинштейн, Д.В. Эльконин и другие) және мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың елестетуін дамытуға арналған нақты ұсыныстар берілген тәжірибелік жұмыстар. Естуінде, көруінде, психикалық дамуында, зияты зақымдалған балалардың елестетулерін арнайы зерттеу осы сұрақ бойынша белгілі бір материалдарды көрсетеді (Е.А. Екжанова, В.П. Ермаков, А.Г. Литвак, М.М. Нудельман, Е.Г. Речитская, С.К. Сиволапов және басқалар).

ПДТ балалардың елестетулерінің жүру және қалыптасу ерекшеліктері жеткіліксіз қарастырылуда. Қиялды дамытудың әсері ПДТ балалардың сөйлеу тілінің жалпы дамымауын алдын алу бойынша мәліметтер аз ғана жинақталған. Сол себепті ПДТ балалардың шығармашылық елестетулерін дамыту ерекшеліктерін зерттеу мәселесі және сол дамудың сөйлеу тілі дамуында артта қалуының алдын алуға әсері, ПДТ балалардың қарастырылып отырған психикалық қызметінің қалыптасуын қамтамасыз ететін педагогикалық шарттарды анықтау ерекше өзекті болып табылады.

Психикалық дамудың тежелуінде ойлаудың, сонымен қатар қиялдың «алғышарттары» жеткіліксіз. ПДТ оқушылардың елестету бейнелерінің жеткіліксіз қалыптасуы, олардың тірек мүмкіндіктерінің қиындауына әкеліп соғады, және ол шығармашылық елестетулерінің деңгейін төмендетеді. Сонымен қатар, ПДТ оқушыларда сөйлеу тілінің жетіспеушілігі байқалады, ол танымдық сферасына тұтас және елестетуіне жағымсыз әсер етеді. Л.С.Выготский сөйлеу тілінің артта қалуы өзімен бірге қиялдың дамуының да артта қалуына әсер етеді деген.

Психикалық дамуы тежелген балаларда қиялдың пайда болу ерекшеліктері және қалыптасуы қазірге кезеңде жеткіліксіз қарастырылған. Психикалық дамуы тежелген балалардың елестетуін дамыту сөйлеу тілінің жеткіліксіз дамуының алдын алуға әсері жайлы мәліметтер аз жиналған. Сол себепті ПДТ балалардың шығармашылық елестетулерін дамыту ерекшеліктерін зерттеу мәселесі және сол дамудың сөйлеу тілі дамуында артта қалуының алдын алуға әсері, ПДТ балалардың қарастырылып отырған психикалық қызметінің қалыптасуын қамтамасыз ететін педагогикалық шарттарды анықтау ерекше өзекті болып табылады.

Е.А.Медведеваның зерттеуімен толық келісе отырып, сонымен қатар психикалық дамуы тежелген балалардың елестетулерін дамытуда шығармашылық іс-әрекеттің оң мотивациялықажеттілік компоненті аз көрініс береді деп санаймыз. Шығармашылық елестетуге арналған тапсырмаларға деген қызығушылық тапсырманың күрделілігіне байланысты, және балалардың өз мүмкіндіктерін бағалауда сыни көзқарасқа және өткен сәтсіздіктерімен байланысты сәтсіздік жағдаятынан қорқуға әкеліп соғады.

Л.С.Выготский өз еңбектерінде атап кеткендей, қиялдың шығармашылық іс-әрекеті тікелей адамның алдығы тәжірибесінің байлығына және әртүрлілігіне байланысты, дәл осы тәжірибе елестетуге мүмкіндік беретін материал ұсынады. Психикалық дамуы тежелген оқушыларда бұл тәжірибе қалыпты дамитын оқушылармен салыстырғанда аз, оларда танымдық белсенділік төмен қоршаған орта жайлы жалпы мағлұматтары шектелген (қалыпты өз құрдастарымен салыстырғанда едәуір төмен), кеңістіктік және уақыттық елестері жеткіліксіз қалыптасқан, сөздік қоры аз, қарым-қатынасқа түсуге деген қажеттілігі төмен, жеткіліксіз мақсатқа бағытталған, өздерінің қателіктерін байқамайды, эмоциональды күй кешіп, сезінуі жеткіліксіз, нәжінені адекватты түрде бағалай алмайды. Бұл сенсорлы ақпаратты қабылдау және өңдеу ерекшелігімен, қысқа және ұзақ мерзімді есте сақтау көлемінің төмендеуімен байланысты. Бұның барлығы толыққанды шығармашылық қиялды дамытуға арналған қажетті тәжірибені жинақтауға әсер етеді.

Психикалық дамуы тежелген балалардың зейінінің тұрақсыздық, шашыраңқылық, төмен деңгейде шоғырлану, ауысу қиындықтарының ерекшеліктері тапсырманы дұрыс түсінбеуінен көрінеді, сол себепті болып жатқан іс-әрекеттің мәні жоғалады, балалар сол немесе басқа жағдаятты шығармашыл түрде көрсете алмайды. Психикалық дамуы тежелген балалардың эмоциональды елестетулерінің ерекшеліктеріне назар аударудың мәні бар. Олардың күрделі эмоциональды күйді қабылдауы көбінесе тұрақсыз немесе «жақсы-жаманмен» анықталады. Өздерінің жеке эмоциональды күйлерін сурет немесе әңгіме кейіпкеріне қарағанда төмен таниды. Балаларда сюжетті-рөлді ойынның барлық компоненттері қалыптаспаған болып отыр: ойынның сюжеті көбінесе тұрмыстық тақырыптың шеңберінен шықпайды; ойынның мазмұны, қарым-қатынас түрлері (ойындық және шынайы), қарым-қатынас және іс-әрекет тәсілдері, нақты ойын рөлдері өте кедей, қысқа уақыттық кезеңде аз ғана ойын бірлестігін қамтиды. Ойын барысында балалармен көрініс табатын адамгершілік ережелерінің диапазоны және қарым-қатынас ережесі аз ғана және мазмұны бойынша да кедей келеді. Ойын барысында шығармашылықтың жоқтығы және қиялдың әлсіздігі анық көрінеді. Ойын ережесінің күрделенуі көбінесе ойынның тарап кетуіне әкеп соғады. Психикалық дамуы тежелген балалар бірлескен ойын іс-әрекетінде өзбетінше белсенділік танытпайды. Тіпті егер ересектер балаларды ойын іс-әрекетіне қызықтырса да және оның тақырыбын айтса да, олар бір-бірімен әрекеттесуге асықпастан қосымша қатарласа отырып бірдей немесе әртүрлі сюжет өрбіте бастайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
- 2 Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 2000. - №4. - С. 36 - 42.
- 3 Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы // Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Просвещение, 1981. - С. 34 – 46
- 4 Медведева Е.А. Изучение особенностей развития воображения старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх // Дефектология. - 1998. - № 4. - С. 32 - 37.
- 5 Боровик О.В. Использование заданий на воображение как метода коррекционной работы // Дефектология. - 1999. - № 2. - С. 26 - 30.

УДК 376.43
МРНТИ 14.29.21

Ж.И.Намазбаева¹, Г.Т.Кульназарова²

¹ ғылыми кеңесшісі, психол. ғ.д., профессор, академик
² «6D010500 – Дефектология» мамандығының 1 курс докторанты
Абай атындағы ҚазҰПУ, kulnazarova_gulnaz@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ДАМУЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Ғылыми әдебиетке жүргізілген талдау, тұлғааралық қарым қатынас мәдениеті ұғымының мазмұнын толығымен ашып көрсету үшін алдымен «қарым-қатынас», «мәдениет», «этикет», «сөздік этикет» ұғымдарына анықтама беру қажет екендігін көрсетеді. Қарым -қатынас мәдениеті дегеніміз – адамдардың өзара қатынас жасауын жетілдіруге бағытталған тәртіптік және сөздік нормалардың жиынтығы.

Зияты зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың жеткіліксіздігі қоғамдағы бейімделудің күрделілігіне әкеліп соқтырады. Яғни кез-келген адамның өзін қоршаған адамдармен еркін сөйлесуі, жағдайға сәйкес эмоциялық реакцияларды дұрыс қолдануы, ризашылық білдіруі, өтініш жасау, сәлемдесу, құрметтеу, құттықтау, әңгімелесушімен сөйлесудің дұрыс түрін таңдай білу қазіргі таңда кез келген адам үшін маңызды. Зияты зақымдалған оқушылардың қарым-қатынас мәдениеті дағдыларының қалыптасуы қоршаған адамдардың әсерімен және тәрбие мен оқу процесіне тікелей байланысты болады.

Бұл мақалада тұлғааралық қарым-қатынас мәдениеті жан-жақты сипатталған, қарастырылған, сондай-ақ шет елдік және отандық ғалымдардың теориясы тұжырымдалған.

Түйін сөздер: Қарым-қатынас, мәдениет, этикет, қарым-қатынас мәдениеті, тұлғааралық қарым-қатынас мәдениеті.

Ж.И.Намазбаева¹, Г.Т.Кульназарова²

¹научный консультант, доктор психол.наук, академик,

² докторант 1 курса по специальности «6D010500 – Дефектология»,

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

kulnazarova_gulnaz@mail.ru г.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Анализ научной литературы показал, что для раскрытия наиболее полного определения понятия культуры межличностного отношения требуется рассмотреть такие понятия как «отношение», «культура», «этикет», «речевой этикет». Культура общения – это совокупность поведенческих и речевых норм, которые обуславливают качество и уровень совершенства общения.

Знание правил культуры межличностного отношения является важнейшим компонентом в социальной адаптации человека. Это обусловлено тем, что в настоящее время любому человеку необходимо уметь свободно общаться с окружающими людьми, адекватно ситуации использовать эмоциональные реакции, словесные конструкции и неязыковые средства для выражения благодарности, просьбы, приветствия, важно умение выбрать правильную форму обращения к собеседнику. Изучение проблемы межличностных отношений у обучающихся с нарушениями интеллекта имеет большое значение для организации учебно-воспитательного процесса.

В данной статье культура межличностного отношения полная и всесторонне описана, а также основывается на теории зарубежных и отечественных ученых.

Ключевые слова: Отношение, культура, этикет, культура отношения, культура межличностного отношения.

Zh.I. Namazbayeva¹, G.T. Kulnazarova²

¹Academic adviser, *doctor of psychology, academician, professor,*

² PhD student of the specialty "6D010500 - Defectology"

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

kulnazarova_gulnaz@mail.ru

THE THEORETICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Annotation

The analysis of scientific literature shows that interpersonal communication allows to fully disclose the content of the concept of culture, first of all, to define the concepts of "communication", "culture", "etiquette", "dictionary of etiquette". The culture of communication is a set of disciplinary and vocabulary rules aimed at improving people's relationships.

Lack of formation of culture of interpersonal communication of students with intellectual disabilities leads to the difficulty of adaptation in society. That is, the free communication of any person with the people around him, the correct application of emotional reactions in accordance with the situation, thanksgiving, treatment, greeting, respect, congratulations, the ability to choose the right kind of communication with the interlocutor is now important for any person. The formation of the culture of communication skills of students with intellectual disabilities depends on the impact of the surrounding people and education and learning process.

This article describes in detail and considers the culture of interpersonal relations, as well as the theory of foreign and domestic scientists.

Keywords: communication, culture, etiquette, culture of communication, interpersonal communication culture.

Еліміздің өркениетті елдер қатарына қосылу бағытындағы үлкен мәселелердің бірі-келешек ұрпақтың рухани дамуы. Бұл бағытта Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Егер біз мемлекет болғымыз келсе, өзіміздің мемлекетімізді ұзақ уақытқа меңзеп тұрғымыз келсе, онда халық руханиятының бастауларын түсінгеніміз жөн» деген сөзіне сүйене отырып, қазақ жастарын эстетикалық талғамы жоғары, мәдениетті, ізгілікті, сезімтал, өнерсүйгіш етіп қалыптастырудың маңызы ерекше. Ал қарым-қатынассыз жеке адамды түсініп, оның дамып жетілуін талдау мүмкін емес. Тұлғааралық қарым-қатынас адам өмірінде ажырамас орынға ие, себебі адамның бүкіл ғұмыры қарым-қатынастан тұрады. Сондықтан, қарым-қатынас – жеке тұлғаны қалыптастырудағы маңызды фактор болып табылады, білімге ұмтылуда және басқа адамдар арқылы өзін-өзі бағалауда қолданылатын адам қызметінің маңызды түрінің бірі. «Қарым-қатынас» ұғымы - көпқырлы ұғым, сол себепті бұл ұғымның анықтамалары да өте көп. М. И. Лисина қарым-қатынас дегеніміз өзара қатынастар орнатып, ортақ мақсаттарға қол жеткізуге бағытталған екі және одан да көп адамдардың өзара әрекеттесуі деп анықтама береді [1]. Ал В.М. Соковнин болса қарым-қатынас - қоғамдық қатынастардың өзектілігінің іске асырылу процесі, оның виртуалды формада нақты формаға, белгілі жағдайларда немесе шарттарда жүзеге асырылатын «нақты қатынастар» формасына түрлендірілуі деп қарастырады [2]. Энциклопедиялық сөздікте қарым-қатынас дегеніміз – адамдардың бірлесе отырып әрекет жасау қажеттілігінен туындайтын адамдар (тұлғааралық қарым-қатынас) және топтар арасындағы қатынастар орнатудың және дамудың күрделі көпқырлы процесі. Қарым-қатынас жасау барысында негізгі үш процесс қамтылады:

- коммуникация (ақпарат алмасу),
- интеракция (әрекеттердің алмастырылуы),
- әлеуметтік перцепция (серіктестерді қабылдау және түсіну) [3].

Әлеуметтік әрекеттесу дегеніміз – адамның әрекет жасау және басқа адамдардың әрекеттеріне жауап беру процесі.

Нақты әлеуметтанулық, психологиялық, педагогикалық зерттеулерде қарым-қатынас ұғымы өзара әрекеттестік, байланыс ұғымдарымен жақын мағынада қолданылады. Сонымен қатар қарым-қатынас контекстінде өзара әрекеттесуді, қатынасты тиімді жүзеге асырудың тәсілдері, дағдылары, құралдары, адамның қабілеті мен қасиеттері жүйесінде қарастырылады. Қазіргі кезде қатынас мәселесін философия, психология, әлеуметтану, этика, психолінгвистика - осы сияқты, саладағы ғалымдар әр жақты зерттейді. Мәселен, Л.П.Будева іс-әрекет пен қарым-қатынас өзара байланысты, сонымен қатар өзбетті деп тұжырымдаса, М.С.Каган қарым-қатынасты адамның іс-әрекетінің бір түрі, құрылым мен атрибутына тән деп қарастырады. Л.С.Выготский (1982) адам психикасының дамуы тек бірлескен қызметтер және қарым-қатынас арқылы қалыптасады деп айтқан [6]. Қарым-қатынас жасау арқылы адамдарды түсіну мүмкіндігі пайда болады, олардың сезімдері мен іс-әрекеттерін бағалай алады, ал бұл, өз кезегінде, адамның өзін түсіну мүмкіндіктеріне және қоғамда өз орнын иеленуіне алып келеді.

Қоршаған әлемге ізгілікті қарым-қатынас жасау, әрбір адамның өзінің жан дүниесін, ізгілікті сөйлеу мәдениетін қалыптастыру болып табылады. Қарым-қатынас мәдениеті дегеніміз-мінез-құлық дағдылары мен әдеттерді, адамгершілік сезімді дарыту және дамыту. Дүниежүзілік ғылым мен мәдениеттің “Алтын қорына” өлшеусіз үлес қосқан энциклопедист-ғалым Әл – Фараби бабамыздың педагогикалы мұрасы асыл қазына. “Бақытқа жету жолдары”, “Қайырымды қала тұрғындарының көзқарастары” атты трактаттары зерттеліп отырған мәселенің шешімін табуда орны ерекше десек қателеспейміз. Себебі әл – Фарабидің педагогикалық жүйесінің іргетасы оның адам туралы ілімі, оның гуманистік, ізгілік қасиетке баулу мәселесі, яғни біз талдап отырған қарым-қатынас мәдениетіне тікелей байланысты. Ол: “Адам алдымен алғашқы жаратушыны мойындау, аспан әлемінің және табиғат құбылыстарының заңдарын білу, өзінің және басқалардың жандүниесін түсіну, мемлекеттік және саясат ғылымдарын меңгеруі тиіс”, - деп атап өтеді. Әсіресе, “өзінің және басқалардың жандүниесін түсіну” дей отырып, қарым-қатынас мәдениетінің маңыздылығын көтереді.

«Мәдениет» (культура – лат. cultura – тәрбиелеу, білім беру, дамыту) – адамдардың табиғи объектілер мен тәртіптерге қосымша түрде жасаған объектілер мен тәртіптер, бұрыннан қабылдаған білімдерінің, адамдардың тәртібі мен әрекеттерінің жаттанды формалары, қоршаған орта мен өзін-өзі тану бейнелерінің нышанды белгілеулерінің жиынтығы. Этикет (фр. etiquette – этикетка, ярлык) – адамдардың өзара қатынастарына сыртқы көріністеріне қатысты тәртіп ережелерінің жиынтығы. Этикет адамдар тәртібінің алуан түрлі аспектілерінде (салаларында) көрініс табады. Адамдардың өзара қатынастарында тілдің (сөздің) рөлі аса маңызды. Сөздік этикет – қарым-қатынас жасаудың түрлі жағдаяттарында сұхбаттасып жатқан адамдарға жылы шырай таныту үшін қолданылатын стереотиптік вербалды бірліктердің микрожүйесі [3]. Сөздік этикеттің анықтамасын зерттей отырып сөздік этикеттің ережелерінің арқасында

адамдар өздерін әлеуметте қалай ұстау керек, басқа адамдармен қатынастарды қалай орнату керектігін біледі деген қорытынды жасауға болады. Сондықтан сөздік этикеттің негізгі қызметі адамдардың бір бірімен қатынастар орнату қызметі. Сонымен қатар сөздік этикетке адамдардың сұхбаттасып отырған адамдарға әсер ету қызметі де жатқызылады. Мысалы, біреуге кеңес беру, өтініш білдіру, қонаққа шақыру, т.б. Сөздік этикеттің эмотивтік қызметі адамдардың сезімдерін, көңіл-күйлерін білдіруімен байланысты. Ал қарым-қатынас мәдениеті дегеніміз – қарым-қатынасты жетілдіру деңгейі мен сапасына әсер ететін тәртіптік және сөздік нормалардың жиынтығы. Қарым-қатынас мәдениеті мен адамның тұлғалық мәдениеті ұғымдары бір біріне тығыз байланысты болады және тұлғаның құндылықтық бағыттарын, жүздесуінің әдептік модельдерін, коммуникацияларды қабылдау әдіс-тәсілдері мен формаларын сипаттайды. Қарым-қатынасмәдениеті қалыптасқандығының басты көрсеткіштері адамгершілік, руханилық, этикет және әдептілік талаптарына сай келетін тұлғаның белгілі қасиеттері, әрекеттері, эмоционалды әдептілік жауапкершілігі, өзара көмек беру, ізгі ниеттілігінің көріністері, басқа адамдарға жанашырлық білдіруі.

Қарым-қатынас және тәртіп мәдениетіне төменде келтірілген жалпы қоғамда қабылданған басты қағидалар болуы тиіс:

1. Сөздің дәлдігі – адамның өз көзқарасын анық және нақты бейнелей алу қабілеті;
2. Сөзінің түсінікті болуы;
3. Сөздің тазалығы – тілінде жаргон немесе паразит сөздердің мүлдем болмауы;
4. Сөзінің орынды болуы – сөз болған тақырыптың міндеттеріне және нақты жағдайға сәйкестігі [4].

Қарым-қатынас мәдениеті адамның жалпы мәдениетінің аса маңызды құрамдас бөліктерінің бірі. Тар мағынада алғанда қарым-қатынас мәдениеті дегеніміз – нақты қоғамда оның белгілі даму сатысында жүзеге асырылатын адамның үйренген қарым-қатынас ережелері, дағдылары және білімдерінің жиынтығы. Қарым-қатынас мәдениеті дағдыларын қалыптастыру отбасында және тәрбие мекемесіндегі тәрбие жұмысының маңызды басымдылықтарының бірі. Адамның өз сөзін сауатты құрастыруы, басқа адамдармен қатынас жасай алуы, тұлғааралық қатынастарды дұрыс ұйымдастыруы оқу процесінде оның тұлға ретінде дамуына мүмкіндік береді.

Қарым-қатынас мәдениетінде міндетті түрде төменде аталған нормалар сақталуы тиіс:

1. Қисындылық – сөзінің бірізділігі мен жүйелілігі, барлық қағидалар өзара байланыста болып, бір ойға бағынуы тиіс;

2. Мазмұндылық – сөйлемдердің дұрыс ойластырылуы және ақпаратқа қаныққандығы;

3. Сенімділік – сұхбаттасып отырған адамды сендіре алу және ол сенімнің оның санасында терең орнығуына қол жеткізу;

4. Дәлелділік – сөздің шынайылығы, дәйектердің негізді және түсінікті болуы, яғни, сұхбаттасып отырған адамға сөзге тиек болған нәрсенің шындық өмірде нақты өмір сүруі және объективтік сипатта болуын көрсете алуы;

5. Сөздің нақтылығы – әр сөз, сөйлем нақты және анық болуы тиіс [4]. Сонымен қатар қарым-қатынас мәдениеті қарым-қатынастың вербалды емес құралдарын пайдалану арқылы айқындалады:

- қарым-қатынастың паралингвистикалық құралдарын қолдану (тыныс алу, дауыс ырғағы, дикция, кідіріп қалу, сөйлеу қарқыны, ритмика, дауыстың қатты шығуы, тоналдылығы, саздылығы);

- қарым-қатынастың экстралингвистикалық құралдарын қолдану (шу, күлкі, шапалақтау);

- қарым-қатынас қашықтығы [3].

Сонымен, қарым-қатынас жасау – адамның кез келген әрекетінің ажырамас бөлігі, ал қарым-қатынас мәдениеті адам мәдениетінің ажырамас бөлігі болып табылады. Адамның тұлға ретінде қалыптасуы мен дамуындағы қарым-қатынастың мәдениеті мен тілдің маңыздылығы аса жоғары. Өз кезегінде, қарым-қатынас мәдениеті – адамның тұлғалық құзыреттілігін айқындайтын, өзара тығыз байланыста болатын психологиялық және моральдық құрамдасардан түзілетін біртұтас жүйе. Тұлғааралық қарым-қатынас мәдениеті адамның құндылық бағытын сипаттайды, моральдық, рухани және этикет талаптарына сәйкес адамның моральдық-этикалық және мінез-құлық қасиеттерін қалыптастырудың көрсеткіші ретінде қызмет етеді. Бала неғұрлым өскен сайын, оның қарым-қатынас қажеттілігі және қоғам өміріне байланысты адамдарды бағалауы, әсіресе, олардың моральдық және этикалық нормаларын бағалауы соғұрлым арта түседі. Сол себепті, тұлғааралық қатынастар адам өмірінде интегралды орын алады. Ересектерде құрдастарымен байланысқа түсуге деген ұмтылысы, өзін-өзі жақсы көру және өзін-өзі растау сияқты әлеуметтік себептер орын алады. Жеке тұлғаның қалыптасуының әр түрлі кезеңінде тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетінің дамуындағы ауытқуларды зерттеу өзекті және маңызды болып табылады,

себебі баланың құрдастарымен қарым-қатынастарындағы жанжал, және де тағы сол сияқты әрекеттер баланың тұлға болып дамуына елеулі қауіп тудыруы мүмкін.

Зияты зақымдалған оқушылардың бойында қарым- қатынас мәдениеті дағдыларының бірқалыпты қалыптаспаушылығы бас миының диффузиялық органикалық зақымдануына байланысты және келешекте баланың танымдық әрекетінің және психикалық дамуының ауытқушылықтарымен қатар білінеді. Зияты зақымдалған оқушылардың еркін назар аудару, жадының дамуы, тілдік-логикалық ойлау мен қабылдау дағдыларының дамуы шектеулі болғандықтан танымдық әрекеті қиындықтарға ұшырайды, сондықтан арнайы оқыту жағдайларын тудыруды қажет етеді. Зияты зақымдалған оқушылардың бойында өзінің сөзіне және қоғамдағы тәртібіне саналы түрде қарау, басқа адамдардың сөзін дұрыс қабылдау, белгілі жағдаяттарға байланысты вербалды және вербалды емес құралдарды пайдалану, жанындағы адамдардың сөзі мен тәртібін дұрыс ұғыну, өздерінің сөздері мен әрекеттеріне жауапкершілікпен қарау қасиеттерін тәрбиелеу жағына баса назар аудару қажет.

Бүгінде бейімделген білім беру бағдарламаларын іске асыратын арнайы білім беру ұйымдарының оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудегі негізгі міндеттерінің бірі – зияты зақымдалған оқушыларды әлеуметтендіру мен жеке тұлғасының дамуына жағдай жасау болып отыр. Зияты зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың жеткіліксіздігі қоғамдағы бейімделудің күрделілігіне әкеліп соқтырады.

Қазіргі таңда бастапқы ұжым, оның мүшелері арасындағы жеке қатынастар тұлғаның мүмкіндіктері жүзеге асырылатын немесе жүзеге асырылмай қалатын орта екендігі баршаға белгілі. Тұлғаға әсер ету арқылы орта оны өзгертеді және өз кезегінде өзі де өзгерістерге ұшырайды. Топтың барлық мүшелерін қанағаттандыратын оңтайлы қатынастар зияты зақымдалған оқушылардың әлеуметтік бейімделуіне септігін тигізеді.

Л.С. Выготскийдің пікірі бойынша, зияты зақымдалған баланың психикасы әлеуметтік жағдайларға да байланысты болады. Ол жоғары психикалық функциялардың- жадының, ойлауды, мінез-құлықтың жоғарғы формаларының дамуы биологиялық жетілудің емес, әлеуметтік дамудың нәтижесі болатындығын алға тартады. Алайда ауытқушылықтары бар балалардың жоғары психикалық функциялардың дамуы ядролық белгілерге байланысты шектеледі. Жаңалықтарды нашар қабылдауы, таным белсенділігінің төмен болуы, бағдарлау әрекетінің жеткіліксіздігі – мидың үлкен жарты шарларының толыққанды дамымағандығына байланысты орын алатын ядролық белгі. Сонымен қатар Л. С. Выготский ядролық белгілер жоғары психикалық функцияларға қарағанда қозғалғыштығы да, тәрбие әрекеттеріне әсері де төмен болатындығын баса айтады. Сондықтан зерттеуші қалыптасып үлгерген жоғары психикалық функциялармен қатар жаңадан қалыптаса бастаған жоғары психикалық функцияларға назар аудару керек дейді.

Зияты зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынасының ерекшеліктерін Д.Н.Узиев, А.С.Пронгивили, А.А.Калдыбович, М.М.Девченко (1999,2002) А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубенштейн (1988), Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, Н.Б.Крылова (1986,1992) секілді шет елдік ғалымдар, психологтар, педагогтар зерттеген. Ал Ресейлік психологтар Л.С.Выготский (1982), В.И.Селиверстов (1994), Т.Б.Филичева (1999), Д.Б.Эльконин (1960), В.С.Мухина (1975) және басқа да ғалымдар тұлғаның дамуындағы басым тарап ретінде бала кезінен бастап тәрбиеленетін материалдық және рухани жағынан алынған әлеуметтік тәжірибие деп атаған. Сол сияқты отандық Д.А. Исмаилова, Ж.С. Абшиева, С.М.Жақыпов, Қ.А. Айдарбеков, Т.М. Шалғынбаев, Л.К.Макина секілді ғалымдар зерттеген. Тұлғааралық қарым-қатынасты зерттеген ғалымдар еңбектерін талдай келе, зияты зақымдалған оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынасының мәдениеті мәселелерін зерттеу оқу- тәрбие үдерісін ұйымдастыру үшін үлкен маңызға ие екендігі байқалады.

Көптеген зерттеулердің нәтижесі бойынша, зияты зақымдалған балалардың дамуындағы танымдық процесстерді, атап айтқанда қабылдау, тұлғааралық қарым-қатынас, эмоциялық сфераның ауытқуына алып келеді. Қабылдау мен басқа адамның жай-күйін түсіне алмау зияты зақымдалған балаларға тән қасиет, бұл ерекшелік қарым-қатынастың динамикасы мен қызметін өзгертуі мүмкін. (О.К. Агавелян, Д.И. Альраххаль, Д.И. Аугене, Л.С. Выготский, И.И. Мамайчук, Л.М. Шипицына және т.б.) [5-6]. Зияты зақымдалған балалардың психофизикалық даму қарқыны төмен болады, физикалық және психикалық дамуы біркелкі емес, психикасының дамуында да үйлесімділік байқалмайды. Зияты зақымдалған балалардың дамуы өздерімен қатар құрбыларымен салыстырғанда төмен деңгейде жүреді және ауқымы тар болады, психикалық әрекеттері де жұпыны, жоғары психикалық функциялары да кештеу қалыптасады. Дегенменде, жоғарыда аталған тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін зерттеген ғалымдар орын алған ауытқушылықтарға қарамастан, зияты зақымдалған балалардың даму динамикасында

өзгерістер байқалатындығын және мұндай оқушылардың потенциалды мүмкіндіктерін дамытуға болатындығын айтады.

Қазіргі заманғы әдіснамаларда сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға, басқа адамдармен өзара қарым-қатынас жасауға және тұлғааралық қарым-қатынасты дұрыс қалыптастыруға мүмкіндік беретін, зияты зақымдалған оқушылар арасында коммуникативтік мәдениет дағдыларын дамыту мәселесі өзекті болып отыр. Яғни кез-келген адамның өзін қоршаған адамдармен еркін сөйлесуі, жағдайға сәйкес эмоциялық реакцияларды дұрыс қолдануы, ауызша конструкцияларды және лингвистикалық емес құралдарды лайықты пайдаланып ризашылық білдіруі, өтініш жасау, сәлемдесу, құрметтеу, құттықтау, әңгімелесушімен сөйлесудің дұрыс түрін таңдай білу қазіргі кезде кез келген адам үшін маңызды. Сондықтан да, зиятында ауытқуы бар балалардың тұлғааралық қарым-қатынас мәдениетін дамыту үшін ересек пен балалар арасындағы бірлескен қарым-қатынасты тудыратын қолайлы жағдай ұйымдастыру қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320б.
- 2 Соковнин, В. М. Общение и его средства. Сознание и общение. [Текст] / В. М. Соковнин. – Фрунзе, 1968. – 10б.
- 3 Бодалев, А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст] / Под общ. ред. А. А. Бодалев. – М. : Когнито-Центр, 2001. – 600б.
- 4 Криулина, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Криулина. – Курск: Курскинформпечать, 1992. – 36 б.
- 5 Агавелян О.К. Общение детей с нарушением умственного развития / О.К. Агавелян. Ереван.: 1989.- 65б.
- 6 Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский.- М.: Работник просвещения,-1926.- /Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под.ред. В.В. Давыдова.- М.: Педагогика, 1991.-93,312б.

МРНТИ 373.2-056

УДК 376.01-053.4-056.264

Б.Б.Жаканбаева¹

¹д.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы, Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА ДИСГРАФИЯНЫҢ АЛДЫН АЛУДЫҢ МАҢЫЗЫ БОЙЫНША ЗАМАНАУИ КӨЗҚАРАСТАР

Аңдатпа

Дисграфияны жою бойынша жұмыстары мектепте емес, жазуында ерекше қателіктер табылған кезде, мектепке дейінгі жаста, баланың сауатсыздығы басталғанға дейін басталуы тиіс. Дисграфиядан зардап шегетін балалар арнайы логопедиялық көмекті қажет етеді, себебі жазудың ерекше қателіктерін әдеттегі мектеп әдістемелерімен еңсере алмайды. Дисграфияның жоюдан гөрі алдын алу әлдеқайда жеңіл екенін ескеру маңызды. Дисграфияның ерте алдын алу шараларына балада жазу және оқу үдерістерін қалыпты меңгеру үшін қажетті психикалық функцияларды мақсатты дамыту жатады.

Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларында дисграфияның алдын алудың маңызы жөніндегі ғылыми зеттеушілердің көзқарастары қарастырылған.

Түйін сөздер: дисграфия, жазбаша сөйлеу тілі, алдын алу, функционалдық базис

Б.Б.Жаканбаева¹

¹м.д.н., КазНПУ им. Абая, г.Алматы, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПО ВАЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСТРАФИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

Работа по устранению дисграфии должна начинаться не в школе, когда обнаружатся специфические ошибки на письме, а в дошкольном возрасте, задолго до начала обучения ребенка грамоте. Дети страдающие дисграфией, нуждаются в специальной логопедической помощи, так как специфические ошибки письма не могут быть преодолены обычными школьными методами. Важно учитывать, что дисграфию значительно легче предупредить, чем устранить. К мерам ранней профилактики дисграфии относится целенаправленное развитие у ребенка тех психических функций, которые необходимы для нормального овладения процессами письма и чтения.

В статье рассмотрены взгляды исследователей о важности профилактики дисграфии у учащихся начальных классов.

Ключевые слова: дисграфия, письменный речь, профилактика, функциональный базис.

B. B. Zhakanbaeva¹

¹m.d.in KazNPU named after Abai's, city of Almaty, Kazakhstan

MODERN APPROACHES IN IMPORTANCE THE PREVENTION OF DYSGRAPHIA AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

Abstract

To eliminate dysgraphia should not begin at school, as you find specific errors in the letter and in the preschool years, long before the beginning of teaching a child to read and write. Children suffering from dysgraphia, need special speech therapy services as specific error messages cannot be overcome by ordinary school methods. It is important to note that dysgraphia is much easier to prevent than to fix. The measures of the early prevention of dysgraphia refer to the targeted development of the child those mental functions which are necessary for normal acquisition processes of reading and writing.

The article describes the views of researchers about the importance of prevention of dysgraphia among primary school pupils.

Key words: dysgraphia, language, writing, prevention, functional basis

Кейінгі кездерде мектеп бағдарламасын қиындықпен меңгеретін, яғни үлгермейтін оқушылардың саны көбеюде. Арнайы әдебиеттердегі деректерге сүйенсек жалпы білім беру мектептеріндегі бастауыш сынып оқушыларының 40-45% арнайы көмекке мұқтаж. Кейбір зерттеушілердің мәліметтері бойынша оқушылардың үлгермеушіліктерінің себебі жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы, яғни дисграфиядан деген тұжырымға келген. [1] Дисграфияға шалдыққан бала өзінің қоғамдық даму ортасында үлкен қиындықтарға тап болады. Жазуды меңгерудегі қиыншылықтар бірінші сыныпта ақ белгілі болады. Оның негізгі көрсеткіштері: әріптерді нақты танымауы, дыбысты әріпке немесе керісінше айналдырудағы қиындықтар, баспа графеманы жазу белгісіне ауыстырудағы қиындықтар, дыбыстық талдау мен жинақтаудағы қиындықтар. Егер балаға аталған қиындықтардың алдын алу және оны түзету жұмыстарын ертерек ұйымдастырмаса дисграфияға әкеп соғуы мүмкін.

Қазіргі таңда жалпы білім беру мекемелеріндегі логопедтердің басым көпшілігі дисграфияның алдын алу жұмыстарын жүргізбейді. Олар тек ауызша сөйлеу тілінің бұзылыстары бойынша ғана жұмыс атқарады. Дисграфияның алдын алу жұмыстарына мүлдем көңіл бөлінбейді. Дисграфияны алдын алу жұмыстары, технологиялары бір жүйеге келтірілмеген. Сондықтан бастауыш сынып оқушыларында дисграфияның алдын алу бүгінгі таңда өте өзекті мәселенің біріне айналып отыр.

Ресейде жалпы жазбаша сөйлеу тілінің психологиялық және педагогикалық аспектілерін зерттеген ғалымдар А. Гермаковская, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк, А.А. Тараканова, А.В. Ястребова, Б. Васильев, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина,

С.Н.Шаховская, А.В.Константинов, Грушевская М.С. И.В. Прищепова, Р.Н. Вячеславовна. Нейрорепрологиялық аспектісін Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветков, Т.Г.Визель, Ефименковой Л.Н., Мисаренко Г.Г., Пожиленко Е.А., Е.П.Кок, Е.Д.Хомская. [2]

Соның ішінде дисграфияға шалдыққан балаларға зерттеу жүргізген ғалымдар билингвистік оқыту жағдайында дисграфияның алдын алу ерекшеліктерін (А.В.Константинова), дисграфиясы бар кіші мектеп оқушыларының ауызша сөйлеу жағдайына динамикалық талдауын (С.А.Овсянникова, 2009), кіші мектеп оқушыларындағы дисграфияны түзетуде ойлау операциясын қалыптастыру бойынша логопедиялық жұмысты (А. А.Тараканова, 2001), дисграфиясы бар балалардың естіп-сөйлеу және көріп есте сақтау қабілетін психологиялық-педагогикалық талдауды (*Бугиотопулу Василики*, 2006), кіші мектеп жасындағы дисграфиясы бар балалардың тұлғалық және интеллектуалдық ерекшеліктерін (А.В. Щукин), жалпы білім беретін бастауыш сынып оқушыларының жазуының бұзылуын спецификалық түзетуге және талдауға кешенді ықпал етуін (О.А. Величенкова, 2002), кіші мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеу тілін түзету және оның алдын алуын И.Н.Садовникова, зиятында ауытқушылығы бар оқушылардың талдау және синтездеу операцияларының бұзылуына байланысты дисграфияны жеңу (Буковцова, Нина Ивановна) т.б., зерттеген.

М.С. Грушевская зерттеуінде дисграфияны ерте болжау және оның алдын алу бастауышта оқыған балаларға ғана емес 6 жастағы мектепке келетін балаларға да қолдану пайдалы екенін айтқан.[3]

А.В.Константинова «Дисграфияға шалдыққан балаларға зерттеу жүргізген ғалымдар билингвистік оқыту жағдайында дисграфияның алдын алу ерекшеліктері» атты зерттеуінің қортындысында сөйлеу тілінің зақымдануының алдын алудың маңызды екенін атап айтты. Оның ойынша балаларда қатер тобын дер кезінде айқындау өте қажет екенін көрсетті. Ол балалармен түзету-алдын алу жұмыстарын мына бағыттар бойынша жүргізу қажет деген:

- фонетико-фонематикалық ауытқушылықты түзету;
- жазудың функционалдық базисін қалыптастыру;
- жазуға үйретудің әдістерін және темпін баланың жеке ерекшелігіне байланысты ыңғайлау.

Сонымен қатар А.В.Константинова өз еңбегінде балалардағы дисграфияның сәтті алдын алу үшін балалардың акустикалық дисграфияның алдын алу мақсатында акустикалық жақын дыбыстарды есту дифференсациясын тексеру; артикуляторлы акустикалық дисграфияның алдын алуда дыбыс айту жағдайын; мектеп жасына дейінгі балаларға тән сөздерге қарапайым талдау жасаудың түрлерінің қалыптасуын; көру кеңістігін бағдарлау және көру анализі мен синтезінің қалыптасуын; сөйлеу тілінің грамматикалық қатары мен сөздік қорының жағдайын анықтап алуды атап көрсеткен.[4]

Қазіргі әдебиеттегі "дисграфия" терминіне түрліше анықтама берілген. И. Н. Садовникова (1995) дисграфияны жазудың бір бөлігінің ғана бұзылуы деп анықтады. Оның негізгі белгілері тұрақты спецификалық қателердің болуы болып табылады. Жалпы білім беретін мектеп оқушыларында мұндай қателердің пайда болуы зиятының төмендігімен де, есту және көру қабілетінің бұзылуымен де, мектепте оқытудың тұрақсыз болуымен де байланысты емес деген. [5]

Р.И. Лалаева (1997) анықтауынша дисграфия-жазу үрдісіне қатысатын жоғары психикалық қызметтердің қалыптаспауынан пайда болған тұрақты және қайталанатын қателерден тұратын жазу үрдісінің жеке бөліктерінің бұзылуы.[6]

А.Н. Корневтің ойынша (1997, 2003) дисграфия зияты мен көруінде және естуінде ауытқушылығы болмауына қарамастан графика ережесі бойынша жазу дағдыларын игеруге қабілетсіздігі. [7]

А.Л. Сиротюк (2003) дисграфияны бас ми қабығының дамымауынан, ошақтық зақымдануының салдарынан жазу дағдыларының кейбір бөліктерінің бұзылуы деп анықтады. [8]. Осы зерттеушілердің дисграфияға берген анықтамаларын негізге ала отырып, дисграфияның алдын алу жұмыстарын ұйымдастыруға өте тиімді және өте сәтті жүзеге асуына ықпал етеді.

Жалпы бастауыш сыныптарда дисграфияның алдын алу үшін балада дисграфияның пайда болу себептерін білуіміз аса маңызды. А.Н. Корнев дисграфияның пайда болу себептерін өз еңбектерінде нақтылап, атап көрсеткен:

- Конституционалды алғышарттар:бас ми жарты шарлар қызметінің қалыптасуының жеке ерекшеліктері, тұқымқуалаушылық;
- Босануға дейінгі және босанудан кейінгі энцефалопатиялық бұзылыстар;
- Әлеуметтік және қоршаған ортадағы жағымсыз факторлар. (Баланы жетілуі мен жазуға үйрету кезеңінің сәйкес келмеуі, сауаттылық талаптарының бала мүмкіндіктеріне сәйкес келмеуі, баланың жеке ерекшеліктеріне оқытудың әдістері мен темптерінің сәйкес келмеуі)

Дисграфияның механизмі:

- Сенсомоторлы операциялардың қалыптаспауы (әріптерді көріп-кеңістікте талдау мен сөздерде жазылуы).
- Тілдік операциялардың фонематикалық, морфологиялық және синтаксистік деңгейлерде қалыптаспауы;
- Зейін, есте сақтау, суксесивті және симультивті процестердің бұзылуы;
- Эмоция-ерік сферасының бұзылуы [9]

Осы аталған дисграфияның пайда болу себептерін нақты анықтап алғанда ғана бастауыш сынып оқушыларында дисграфияның алдын алу жұмысының тиімділігі артады. Өйткені дисграфияның алдын алу жұмыстары осы себептерді болдырмауға жәрдемдеседі.

Кейінгі жылдары бастауыш сынып оқушыларында дисграфияның алдын алуда, баланың мектепте оқуға дайындығын анықтауда кейбір зерттеушілер «Жазудың функционалдық базисі» деген түсінікті қолдана бастады. А.Н. Корневтің ойынша жазудың функционалдық базисіне өзіндік сөйлеу тілдік компоненттерінің қалыптасуын қосып қана қоймай, көру кеңістігін бағдарлау, бейнелік-графикалық қабілеттерінің жағдайын, суксесивті қызметтерін, т.б. жатқызу қажет деген. Жазудың функционалдық базисінің алғышарттары 5-6 жасқа таман қалыптасып, дами бастайды. Яғни осы кезеңнен бастап дисграфияның алдын алу жұмыстарының құрылымын, бағытын, жағдайын анықтауда психикалық қызметтердің жағдайын, біліктіліктері мен дағдыларын толық зерттеудің маңыздылығы А.Е. Алексееваның еңбегінде көрініс тапқан. Зерттеу нәтижесінде балаларда жазудың функционалдық базисінің қалыптасуына қажет дағдылардың қоры кедей екенін анықтаған. Бұл нәтиже жазуды игерудің алғышарты болып табылатын барлық біліктіліктер мен дағдыларды, үрдістер мен қызметтерді дамытуға және түзетуге бағытталатын кешенді алдын алу жұмыстарды жүзеге асырудың өзектілігін меңзейді. [10] Яғни бұл зерттеушінің қортынды ойынан түйетініміз бастауыш сынып оқушыларында дисграфияның алдын алудың маңыздылығы «Жазудың функционалдық базисін» дамытумен тікелей байланысты екенін аңғаруға болады.

Жоғарыда келтірілген дәйектер Ресей зерттеушілерінің ғылыми еңбектерінен алынған мәліметтер болып табылады.

Негізінде Қазақстанда қазақ тілінде оқитын оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы туралы деректер мүлдем жоқтың қасы. Дегенмен Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы білім беру кафедрасының оқытушылары (Өмірбекова Қ.Қ., Рахимова М.М., Нұрсейтова Ж) зерттеулерінде біршама мағұлматтар берілген. Мысалы: көмекші мектеп оқушыларының жазу жұмыстарында ең көп кездесетін қателер-сөздің дыбыстық құрамының бұзылуы және емленің, тыныс белгілерінің қателері. Ал мазмұндама жұмыстарда сол қателер сақталып, аграмматикалық қателердің көбеюі анықталған. [11]

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

- 1 Өмірбекова Қ.Қ., Өмірбек С.Ж. «Жазбаша тілі бұзылған бастауыш сынып оқушыларымен логопедиялық жұмыс ұйымдастыру». Алматы-2016, 4-бет.
- 2 Величенкова, Ольга Александровна Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы 2002, Москва.
- 3 Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников: Автореф. дис ... дефектологии, 1982.– 20с.
- 4 Константинова, Альбина Викториновна, Особенности предупреждения и преодоления дисграфии в билингвальных условиях обучения, Москва 2011. Автореферат.
- 5 Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. [Текст]/ И.Н. Садовникова /– М., 2003. – 296 с. – ISSN 5-7695-1694-1
- 6 Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда. [Текст] / Р.И. Лалаева /– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – ISSN 5-3937-0224-1
- 7 Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. [Текст] /Корнев А.Н. /– СПб.: Речь, 2003. – ISSN 5-0237-0254-3
- 8 Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст]/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с. – ISSN 5-94462-687-2.
- 9 Ибатова Г.Б. «Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылу салдарынан болға. жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету-логопедиялық жұмысының ғылыми әдістемелік негіздері»Хабаршы «Арнайыпедагогика» №2 (41), 2015ж, 49-бет.
- 10 Латина В.Ю. Теоретическое обоснование проблемы формирования функционального базиса письма у детей с нарушениями речи УДК. 376.112.4Молодежный научный вестник. Белград 2016г
- 11 Өмірбекова Қ.Қ. «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары». Алматы-2010, 11-бет.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ООП

УДК 376.072
МРНТИ 14.29.01

Аутаева А.Н.¹, Әбдікерім А.Б.²

¹пс.э.к.доцент, ²6M010500 Дефектология мамандығының 2курс магистранты
azhar131157@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ҚОЛДАНЫЛАТЫН ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеп интернатында жүргізілген ғылыми – зерттеу жұмысының нәтижесіне сүйене іріктелген, көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқытуда қолданылатын тиімді ойын технологиялары қарастырылған. Қарастырылатын ойын технологиялары көру қабілеті зақымдалған балалардың танымдық аясын, психофизиологиялық мүмкіндіктерін, жас ерекшеліктерін ескере, көздің қалдық көру қабілетіне жүктеме салмай, сонымен қоса, көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеп интернатының сыныпқа қойылатын талаптарына сай құрастырылған. Сондай – ақ, көру қабілеті зақымдалған балалардың макро және микро кеңістікте бағдарлануына, дене жалпы моторикасы мен ұсақ моторикасын дамытуға, топта, ұжымда біріге жұмыс жасай алуға, эстетикалық, ұлттық тәрбиеге әдеттендіруге бағытталған.

Түйін сөздер: тифлопедагогика, тифлотехника, грифель, психофизиология, көру қабілеті зақымдалған, Брайль шрифті, зағип.

Аутаева А.Н.¹, Әбдікерім А.Б.²

¹к.п.н. доцент,
²6M010500 Магистрант 2 курса специальности «Дефектология»
azhar131157@gmail.com

КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются эффективные игровые технологии, которые были выбраны опираясь на основу результатов исследований в специальной школе – интернате для детей с нарушениями зрения для обучения слабовидящих и незрячих детей английскому языку.

Предоставленные игровые технологии были разработаны с учетом особенностей познавательных сфер, психофизиологических и возрастных возможностей незрячих и слабовидящих школьников. А также, имеют направления в развитии навыков ориентировки в макро и микро пространствах, общей и мелкой моторики рук у незрячих. Формирование у незрячих и слабовидящих детей национальное, эстетическое и коллективное воспитание, общекультурных навыков поведения.

Ключевые слова: тифлопедагогика, тифлотехника, грифель, психофизиология, дети с нарушениями зрения, шрифт Брайля, незрячий.

Autaeva A.N.,¹ Abdikerim A.B.²

¹k.ps.s. docent

²2-nd year graduate student by speciality 6M010500 - Defektology

azhar131157@gmail.com

KazNPU them. Abay, Almaty, Kazakhstan

THE GAMING TECHNOLOGY OF TEACHING ENGLISH TO VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Abstract

This article discusses effective gaming technologies that were selected based on the basis of the results of the study in a special boarding school for children with visual impairments for teaching the visually impaired and blind children to the English language.

The provided gaming technologies were developed taking into account the peculiarities of the cognitive spheres, psycho-physiological and age possibilities of blind and visually impaired students. And also, they have directions in the development of orientation skills in macro and micro spaces, general and fine motor skills in non-graded hands. Formation in blind and visually impaired children national, aesthetic and collective education, general cultural behavior skills.

Key words: Visual impairment, tiphlotechnical means, system of Braille, psychophysiology, blind.

Ойын технологияларын оқу үдерісінде кез – келген жастағы балалар категориясына қолдануға болады. Эмоционалды тәсілдер – шет тіліне оқытуда, тәрбие және танымдық міндеттерді шешуге қажетті элементтер болып табылады.

Қазіргі таңда әдістемелік әдебиеттерде дидактикалық ойындардың түрлерін жүйелейтін классификациялар жеткілікті. Мәселен, мақсатына, міндетіне, өткізу формасына, ұйымдастыру тәсіліне, күрделілік деңгейіне және қатысушылар санына сәйкес [2, 32 б.]. Адами қарым – қатынас тәжірбиесінде ойын әрекеті үлкен маңыздылыққа ие және келесідей функцияларды атқарады:

- ойын – сауық (бұл ойын функциясының негізі, яғни көңілін көтеру, шаттық әкелу, жігерлендіру, қызығушылығын тудыру);

- коммуникативті : қарым – қатынас диалектикасын меңгеру;

- өзін – өзі іске асыру;

- терапевтикалық: өмірлік іс – әрекеттің өзге түрлерінде пайда болатын қиыншылықтарды жеңу;

- диагностикалық: ойын барысында өзін – өзі тану;

- түзетуші функциясы: тұлғалық көрсеткіштер құрылымына оңтайлы өзгерістер енгізу;

- ұлтаралық коммуникация: барлық адамға бірыңғай әлеуметтік – мәдени құндылықтарды меңгерту;

- әлеуметтендіру [5, 68 б.].

Осылайша оқу үдерісіндегі ойындар шет тіліне оқытуда білім алушылардың танымдық әрекетін, шығармашылық ойлау қабілеттерін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Ойын арқылы оқушылардың оқуға ынтасы, қызығушылық деңгейі (эвристикалық функция) артады, білік және дағды қалыптасады және игерген білімді бекіту қатар жүреді. Ойын барысында бала өзін ересек ықпалындағы объект ретінде сезінбеуінен, керісінше өзін толық құқықты субъект ретінде сезінуі, оның тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына негіз болады (тәрбие функциясы). Оқушылар бір – бірімен белсенді қарым – қатынасқа түседі, өзара түсінушілік, өзара көмек беру, топтық іс –әрекет қалыптасады (коммуникативті функция). Ойын арқылы адами құндылықтарды қабылдау мәдениеті қалыптасады (эстетикалық функция).

Жоғарыда көрсетілгендердің барлығын қосатын болсақ, педагогикалық технология арқылы білім беруді дамыту жүйесіне ие бола аламыз [1, 18 б.].

Көру қабілетінен айырылған балалар да қалыпты құрдастары сияқты ұжымдық қарым – қатынасқа ұмтылады, алайда аз қозғалысты өмір салты мен өмірлік тәжірбиесінің төмендігі оқу үдерісін ерекшелендіреді. Көру қабілетінен айырылған балаларда зияты қалыпты дамыса, ешқандай артикуляциялық бұзылыстар болмаса, сөйлеу тілінің даму уақыты көру қабілеті қалыпты балалармен бірдей болады. Алайда, көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінде өзіндік ерекшеліктері болады.

Бірінші ерекшелік – балалардың сөйлеу тілінде дыбыстарды дұрыс шығарудағы кездесетін қиыншылықтар. Бұл баланың ересек адамның сөйлеу барысындағы ерін қозғалысын, белгілі ырғаққа сай бет мимикасының қозғалысын көріп, бақылай алу мүмкіндігінен айырылғандықпен негізделеді.

Сондықтан көру қабілетінен айырылған балалардың сөйлеу тіліндегі дыбыстары түсініксіз, анық емес, көп жағдайда мәнерсіз болады. Артикуляциялық аппараты (ерін, тіл) аз қозғалмалы болады. Ызың және шуыл дауыссыздарда, сондай – ақ «р», «л» дыбыстарын айтуда қиыншылықтар кездеседі.

Екінші ерекшелік – көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінде вербализмнің байқалуы. Яғни, бала белсенді сөздік қорында белгілі бір сөздер жиынтығын түп мағынасын түсінбей қолданады. Бұл баланың танымдық даму аясына байланысты. Көру қабілетінен айырылу салдарынан қоршаған ортадан алынатын заттық және құбылыстық мәліметтердің аздығы, сақталған сезім мүшелерінің көмегімен жеткілікті деңгейде ақпарат ала алмауымен де байланысты.

Адамның зерттеу объектілері мен құбылыстарын түсіну деңгейін, оның суреттей алуымен бағалауға болады, яғни тілдік модель – мәтінді құрастыра алу. Мәтін арқылы тек жүйелі ауызекі сөйлеу сапасын ғана анықтамай, сондай – ақ ойлау қабілетіне де тоқталуға болады. Ойлау сөйлеу тілінде қалыптасады, рәсімделеді [6, 25 б.].

Біз өзіміздің жүргізілген ғылыми – зерттеу жұмысымыздың нәтижесіне сүйене, көру қабілеті зақымдалған балаларға келесідей ойын түрлерін іріктеп алдық:

Describe the subject (затты сипаттап бер)

Мақсаты: балалардың сөздік қорын, ойлау қабілетін дамыту

Қажетті құралдар: кез – келген балаға таныс заттар (доп, қуыршақ, кітап)

Барысы: балалар 2 топқа бөлінеді, әр топқа бір – бірден зат беріледі. Оқушылар 5 мин уақытта ойланып, берілген затты алгоритм бойынша сипаттап беру қажет.

Мысалы: 1. a ball (доп);

2. round shape (дөңгелек пішінді);

3. hard and soft (қатты және жұмсақ);

4. smooth and rough (тегіс және бүдірлі);

5. heavy and light (ауыр және жеңіл);

6. comparatives and superlatives: big , bigger, the biggest (салыстырмалы формалары);

7. left and right (оңға, солға);

8. prepositions of location: in front of , behind, between, under (мекендік предлогтар).

Here and there (мына жерде және ана жерде)

Мақсаты: көру қабілеті зақымдалған балалардың кеңістіктік орындарды ажырата білуді, зейінді дамыту

Қажетті құрал жабдықтар: оқушының кез – келген өзінің заты. (пинал, өшіргіші, шашқа тағатыны т.б.)

Барысы: Мұғалім алдыменен оқушылардан қандай зат беріп жатқанын ауызша сұрайды. Оқушылар жауап береді мысалы: my pen, my key, my blouse, my hat, т.б. Мұғалім заттарды оқушыларға жақын және алыс жерлерге үйіп қояды. Балалар өз заттарының қай жерде екенін айту керек.

Мысалы: My pen is HERE

My shoes is THERE

My glass is HERE

My key is THERE

Fish! (man)

Мақсаты: көру қабілеті зақымдалған балалардың логикалық ойлау қабілетін дамыту, have, have any сөздерін ойын барысында жаттау.

Қажетті құралдар: Алдын ала мұғаліммен жасалған 5 бірдей оқушылар санына қарай жасалған карточкалар. Кез – келген тақырыпқа байланысты (жануар, өсімдік)

Барысы: Оқушылар карточкалармен, ондағы бейнелермен танысып шығады. Танысу барысында мұғаліммен бірге карточкадағы суреттер сипатталады. Танысып болған соң, балаларға 5 карточкадан тартылып беріледі. 5 карточканы бірдей жинаған оқушы жеңеді. Оқушылар біріне картоларды өз еркімен беруге болады немесе өздерінің карточканы таңдап, керекті карточканы тап дейді. Ойын барысында ағылшынша сұрақтар қойылады. Ағылшынша жауаптар қайтарылады.

Мысалы:

A: Do you have any ___s ?

B: No, I don't have any ___s! Fish!

C: Do you have any ___s ?

D: Yes, I do.

C: How many ___s do you have?

D: I have 1,2,3

C: May I have them/it please?

D: Here you are (Hands the C card/s)

C: Thank you!

D: You are welcome! [7, 22 б.]

Tic – tac – before and later

Мақсаты: көру қабілеті зақымдалған балалардың ойлауын, сөздік қорын дамыту.

Қажетті құралдар: оқушыларға проекторда кесте көрсетіледі немесе қолдарына кесте (сурет 1) таратылып беріледі.

Барысы: Оқушылар 2 топқа бөлінеді. Х және О топтары. Әр топтан кестені Х және О мен толықтыру керек. Оқушылар сандар мен әріптердің орналасу орнын дұрыс атау қажет. Дұрыс тапқан жағдайда Х және О әр топтан кестеге сызылып отырады.

a/b	6/7	4/5
2/3	d/e	c/d
p/q	8/9	9/10

Сурет 1. Tic – Tac – Before and Later ойынының кестесі

Мысалы: A is before B (right)

Seven is after six

Four is before five

Nine is after ten (false)

Көру қабілетінен айырылған балаларға арналған ойындар:

BODY STRETCHER

Мақсаты: Дене мүшелерін қайталау

Барысы: Сынып 2 топқа бөлінеді. Әр топтан бір оқушы шығып үш дене мүшесін атайды. Балалар аталған дене мүшелерін ұстайды. Қай топ дұрыс орындап шықса, сол жеңеді.

Мысалы: Touch your nose, knee and elbow.

Touch your ear, toes, shoulder

Touch your wrist, chin, back

Touch your thumb, ankle, eye

Touch your finger, arm, leg

Touch your shoulder, foot, mouth [8, 56 б.].

STAND FOR SOUNDS

Мақсаты: Көру қабілеті зақымдалған балалардың аудио қабылдауын дамыту, балалардың дене координациясын шынықтыру.

Қажетті құралдар: Дэйзи тифлоқұралы немес кез – келген аудиодыбыс шығара алатын техникалық құрал. Ауыл, табиғат дыбыстары (жаңбыр, орман дыбысы, найзағайдың күркіреуі, желдің дыбысы, құстардың әні т.б.) мен қала дыбыстары (автобус, светофор т.б.)

Барысы: Мұғалім дэйзи тифлотехникалық құралымен кез – келген дыбысты қосады. Егер қаланың объектілерінің дыбысы болса балалар орындарында отырады, ал егер дыбыс табиғат құбылыстары мен ауыл шаруашылығына қатысты болса балалар орындарынан тұрады.

I FLY

Мақсаты: Көру қабілеті зақымдалған балалардың сөздік қоры мен есту түйсігін дамыту.

Барысы: Мұғалім белгілі бір әріптерден басталатын, оқушыларға тағыс сөздер тобын айтып, қанаттарын жаюды ұсынады.

Мысалы:

I'm going to say 4 words. Fly when you hear one that begins with sound [p] as in THIS. Ready? DISH. VERY. THAT. THIK.

MUSHROOM

Мақсаты: көру қабілеті зақымдалған балалардың ұсақ моторикасын, микро кеңістікте бағдарлануын, тифлотехниканы қолдана алу дағдыларын дамыту.

Қажетті құралдар: колотка, батырмалар тифлотехникалық құралдары.

Барысы: Әр оқушыға колотка мен оның батырмалары таратылып беріледі. Мұғалім ойын барысын түсіндіреді: Оқушылардан колотка батырмаларын мен айтқан себетке орнатындар деген нұсқау береді. Балалар орнатып болған соң, мен бітірдім деген сөйлем айту қажет.

Мысалы: T: Take the mushroom and put in the second basket

P: I finished

T: Take the mushroom and put in the third basket

P: I finished

T: I am a little mushroom and I am lost. Help me find my basket. I live in 4 basket

P: I finished

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Аникеева Н. П. *Воспитание игрой*. М., 2013.
- 2 Газман О. С. *В школу - с игрой*. М., 2010.
- 3 Земцова М. И. *Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности*. М., 1956.
- 4 Покутнева С. А. *Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов*. К.: Институт дефектологии АПН Украины, 1996.
- 5 Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. М.: Народное образование, 1998.
- 6 Солнцева Л. И. *О некоторых особенностях развития слепого ребенка дошкольного возраста // Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. Л. И. Солнцевой*. М., 1967.
- 7 Best A. *Teaching Children with Visual Impairments*. Open University Press, 2004.
- 8 Nikolic T. *Teaching a Foreign Language in Schools for Blind and Visually Impaired Children // Journal of Visually Impairment and Blindness*. 2014. February.

УДК 376.3

МРНТИ: 13.00.03

Жиенбаева Н.Б.¹, Шибинская А.С.²

¹научный руководитель, д.психол.н., профессор

²магист 1-го курса по специальности 6М010500 – Дефектология

РОЛЬ НАРОДНОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧИ РЕБЕНКА

Аннотация

Данная статья посвящена проблемам применения народных игр в воспитательном и коррекционном процессе. В статье дается обзор роли игровых действий в развитии ребенка. Акцент сделан на влияние народных игр и необходимость взаимодействия на духовно-нравственную сферу развития ребенка.

Никогда ранее проблема духовного развития подрастающего поколения не стояла так остро, как сегодня. Единый кризис, охвативший наше общество, не был бы так опасен, если бы не усугублялся кризисом воспитания. Возможно, что духовно-нравственный кризис обусловлен отрывом человека от своих национальных корней, удерживающих его в сфере традиционной морали. Поэтому оптимальной линией развития образования, сегодня должна быть линия сохранения и обогащения национальной культуры, которую можно познать с помощью национальных игр.

Ключевые слова: игра, народные игры, развитие, духовно-нравственное развитие, сюжетные игры.

Жиенбаева Н.Б.¹, Шибинская А.С.²

¹психол. г.к., профессор,

²2-курс магистранты, Педагогика және Психология институты,
Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

БАЛАНЫҢ ТІЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ХАЛЫҚ ОЙЫНЫНЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Бұл мақала ұлттық ойындарды тәрбиелеу және түзету процесінде қолдану мәселелеріне арналған. Мақалада баланың дамуындағы ойын әрекетінің рөліне шолу беріледі. Мақалда ұлттық ойындардың ықпалы мен баланың рухани-адамгершілік даму саласына өзара іс-қимыл жасау қажеттігіне баса назар аударылды.

Өскелең ұрпақтың рухани даму проблемасы бүгінге дейін өзекті болған жоқ. Біздің қоғамды қамтыған бірыңғай дағдарыс, егер тәрбие дағдарысы қиындатпаса, соншалықты қауіпті болмас еді. Рухани-адамгершілік дағдарыс адамның дәстүрлі мораль саласында оны ұстап тұратын ұлттық тамырынан ажырауына себеп болуы мүмкін. Сондықтан білім беруді дамытудың оңтайлы жолы ұлттық мәдениетті сақтау және байыту желісі болуы тиіс, оны ұлттық ойындар арқылы тануға болады.

Түйін сөздер: ойын, халық ойындары, даму, рухани-адамгершілік даму, сюжеттік ойындар.

Zhienbaeva N.B.¹, Shibinskaya A.S.²

¹scientific supervisor, doctor of psychology.Ph. D., Professor

²master 1-St rate on a speciality 6M010500 – Defectology

THE ROLE OF FOLK GAMES IN THE FORMATION OF A CHILD'S SPEECH

Abstract

This article is devoted to the problems of the use of folk games in the educational and correctional process. The article gives an overview of the role of game actions in the development of the child. The emphasis is made on the influence of folk games and the need for interaction on the spiritual and moral sphere of child development.

Never before has the problem of the spiritual development of the younger generation been as acute as it is today. The single crisis that has engulfed our society would not be so dangerous if it were not aggravated by the crisis of education. It is possible that the spiritual and moral crisis is caused by the separation of man from his national roots, holding him in the sphere of traditional morality. Therefore, the optimal line for the development of education today should be the line of preservation and enrichment of national culture, which can be learned through the national games.

Key Words: game, folk games, development, spiritual and moral development, story games.

Мы много говорим о детских играх: ребенок должен играть, игра занимает ребенка, детство для игр. Но задумывались ли мы, чем является игра в действительности. Почему существуют детские игры, уходящие корнями в глубокое прошлое? Почему народные игры зачастую очень похожи по своей сути?

О влиянии игры на развитие ребенка написано много работ различного уровня: статей, диссертаций, монографий.

Сформированы целые теории и созданы целые системы дидактических и развивающих игр.

Эти теории с успехом объясняют огромный интерес детей к игре различными причинами. Так, например:

В теории игры, сформулированный Г. Спенсором, который, в свою очередь, развивал мысль В. Шиллера, усматривается источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре.

С позицией данной теории успешно объясняется огромный интерес к игре детей дошкольного возраста, которые в силу возрастных особенностей ещё не вовлечены ни в трудовую, ни в учебную деятельность. Но как справедливо отмечает С.Л. Рубинштейн, наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направление, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомлённый человек, переходя к игре как к отдыху.

С детских игр начинается формирование культуры поведения, миропонимания, закладывается основа мечтательности, развиваются фантазия и способность к творчеству. В.А. Сухомлинский писал об игре как живительном потоке представлений и понятий об окружающем мире. Он отмечал, что она вырабатывает пытливость и любознательность. Важным организационным моментом для проведения игры является обеспечение благоприятной обстановки для игровой деятельности, способствующей развитию гармонизации интеллектуальных и физических возможностей каждого участника, независимо от возраста, так как игра по своей природе многофункциональна и вариативна, и способствует выработке позитивного отношения к постижению культуры в целом.

Нельзя не отметить и тот факт, что игровая деятельность включает теоретические и практические аспекты внедрения в различные области жизнедеятельности общества, а также определяет специфику востребованности кадров в области социально-педагогической и культурно-досуговой деятельности. Рассмотрение игр с позиций развлекательных, досуговых, педагогических, психологических и многих других подтверждает мысль теоретиков и практиков о ее вездесущности.

Другой же предполагает, что сами реальные потребности и эмоции ребенка, которые становятся активными по отношению к ним, овладевает ими, делает себя их авторами, господином, подобно тому, как в эстетической деятельности взрослых эстетические эмоции не просто воспроизводят внеэстетические и не просто их замещают или символизируют, но преобразовывают.

В. Штерн признавал социальную обусловленность сюжетов игр, однако, вместе с тем считал игру явлением биологическим по своей природе. Этот психолог писал по поводу игры: "Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на все противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждается на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием, игры в куклы, игры в войну, безусловно, выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняются инстинкты движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой; но общие игры остаются неизменными". [1]

По мнению американского психолога М. Кордуэлла, термин "игра" вообще трудно определить, а тем более сложно выявить природу игры, так как "критерии определения являются условными". Такие критерии, как настроение, степень возбуждения, вид деятельности и другие, по мнению этого автора, подвержены субъективным оценкам: "Наблюдатели могут только гадать о функциях конкретной деятельности, следовательно, мы можем сказать, что ребёнок играет, просто потому, что сами классифицируем его поведение таким образом".

В дореволюционной русской педагогике наиболее прогрессивные высказывания игре принадлежат К.Д.Ушинскому. В процессе игры, считал Ушинский, в психике ребенка происходят серьезные изменения, развиваются воображение, творческие способности, укрепляются память, воля, формируются черты.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил, что родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Поэтому также важно заботиться о современном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности в родном языке.

К.Д. Ушинский видел величайшего народного наставника, удивительного педагога, средство развития умственных и нравственных сил ребенка. Язык помогает ребенку проникнуть в дух своего народа.

Работы К.Д. Ушинского до настоящего времени не потеряли свою значимость. Именно ему принадлежит мысль о том, что родной язык составляет главный, центральный предмет, входящий во все другие предметы и собирающий их результаты. Он считал, что развитие речи важно для развития мыслительной способности ребенка, а долг учителя – научить его логически мыслить и связно выражать свои мысли. [2]

А. И. Сикорский рассматривал игру со стороны умственного развития детей, отмечал, что сложность и разнообразие игр, интерес к ним со стороны детей растут и увеличиваются по мере их умственного развития.

Ощутимый вклад в разработку теории игры внесен Н.К.Крупской. Она воспринимает игру как средство всестороннего воспитания, формирования цельности личности. По мнению Крупской, игра должна являться жизненной потребностью детей. По ее убеждению, игра будет приносить реальную пользу только в том случае, если ею правильно и ненавязчиво руководит взрослый.

В.А.Сухомлинский не разделял игру и учение. Без игры, считал он, не может быть полноценного обучения. Сухомлинский рассматривает игру с точки зрения образовательных возможностей учащихся. [3]

Инновационные позиции внесли в теорию игры известные психологи Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин и другие. Игра рассматривается ими как специфическая социальная по своему происхождению и содержанию деятельность детей. Гипотеза о социальной природе детской игры представлена и обоснована Д.Б.Эльconiным.

Фундамент теории детской игры как важнейшего средства всестороннего воспитания детей заложили исследования таких ученых, как Е.И.Тихеева, Е.А.Аркина.

Понимание исторической природы игры и закономерностей ее развития нашло отражение в исследованиях Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца.

Л.С. Выготский выделил основные функции игры: игра как средство познания ребенком окружающего мира; игра как способ формирования высших психических функций, эмоционально - волевой сферы.

Все виды игр можно объединить в две большие группы, которые отличаются мерой непосредственного участия взрослого, а так же разными формами детской активности.

А.В.Запорожец выделил этапы развития игровой деятельности:

Первая группа – это игры, где взрослый принимает косвенное участие в их подготовке и проведении. Активность детей (при условии сформированности определенного уровня игровых действий и умений) имеет инициативный, творческий характер – ребята способны самостоятельно поставить игровую цель, развить замысел игры и найти нужные способы решения игровых задач.

В самостоятельных играх создаются условия для проявления детьми инициативы, которая всегда свидетельствует об определенном уровне развития интеллекта.

Игры этой группы, к которым можно отнести сюжетные и познавательные, особенно ценны своей развивающей функцией, имеющей большое значение для общего психического развития каждого ребенка.

Сюжетные игры представляют собой основу формирования игровой деятельности в раннем и дошкольном детстве. На начальном этапе в этих играх ребенок с помощью взрослого усваивает особенности предметов-игрушек (ознакомительные игры), способы действий с ними (отобразительные игры). В дальнейшем под руководством взрослых дети приобретают опыт практической деятельности и начинают в игре отражать назначение предметов (сюжетно-отобразительные игры), а затем ролевые взаимоотношения людей (сюжетно-ролевые игры) и, наконец, их трудовые и общественные отношения (ролевые игры). В сюжетных играх широко используются игрушки сюжетно-образные (куклы, животные и др.) и технические (транспорт, строительные материалы и др.).

Вторая группа – это различные обучающие игры, в которых взрослый, сообщая ребенку правила игры или объясняя конструкцию игрушки, дает фиксированную программу действий для достижения определенного результата. В этих играх обычно решаются конкретные задачи воспитания и обучения; они направлены на усвоение определенного программного материала и правил, которым должны следовать играющие. Важны обучающие игры также для нравственно-этического воспитания дошкольников. [4]

Активность детей в обучающих играх носит в основном репродуктивный характер: дети, решая игровые задачи с заданной программой действий, лишь воспроизводят способы их осуществления. Активность в данном случае может проявляться в произвольном выборе более удачного способа действия. На основе сформировавшихся умений дети могут затевать самостоятельные игры, в которых будет больше элементов творчества.

Включение народных развивающих игр в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений может в какой-то мере опираться на разработанную в дошкольной педагогике теорию дидактической игры. Их объединяет определение доминирующих программных задач, учет особенностей возрастной группы и возможностей детей данного возраста, подготовка дидактических материалов. В то же время народные игры существенно отличаются от дидактических. Они чаще всего рассчитаны на смекалку, без жесткой привязки к конкретной учебной задаче или разделам программы, не связаны с определенным возрастом детей, интересны для любого любознательного человека. В них ярко выражен соревновательный характер и занимательный элемент, что увлекает детей на самостоятельную игру без взрослых. Народные игры всегда оригинальны, в основе их содержания - увлекательная фабула, реалистические или волшебные персонажи, игра может увлекать как интеллектуальное упражнение.

Почему так велик интерес к народным играм? Да, потому, что именно к ним прибегает любая мать, даже не будучи знакомы ни с одной из научных теорий.

Вспомните: «ладушки», «ехали-ехали», учат самых маленьких координировать свои движения, развивают глазомер и чувство ритма. Каждая народная игра решает огромный комплекс задач, помогающих обучению и развитию ребенка. Именно в игре ребенок учится упорству, воле к победе, учатся уметь проигрывать и находить новые пути к победе.

Подвижные игры позволяют еще и проблемы гиподинамии у малоподвижных детей, вовлекая их в игру, и гиперподвижность у детей с гипертонзией. Игры заставляют детей думать, стремиться узнавать что-то новое.

А если посмотреть на народные игры как на способ укрепления духовно-нравственного воспитания личности, на укрепления связей с национальными традициями, то роль народной игры приобретает ведущее направление.

На основе фольклора имеющего в основе многих народных игр можно укрепить влияние родного языка, приобщить ребенка к национальным ценностям и традициям.

Народные игры, песни, загадки и скороговорки – это бескрайний источник познавательного и нравственного развития детей.

Многие народные игры несут логопедическую нагрузку, оказывая значительное влияние на развитие речи ребенка. Особое значение здесь играют дидактические речевые игры-инсценировки, которые позволяют ненавязчиво разговаривать ребенка, отработать речевые упражнения, а использование сопутствующих игре предметов, улучшают мелкую моторику и координацию движений.

Игра позволяет, и развить индивидуальность ребенка, учит высказывать и оспаривать свое мнение. Именно игра предоставляет ребенку огромное поле деятельности необходимое для развития фантазии и творчества, одновременно позволяет ему расслабиться и поговорить без напряжения, что особенно важно для детей, имеющих недоразвитие речи.

Таким образом, позволяет не только научить чему-то ребенка, но и сделать упор на коррекцию речи.

Очень тщательное внимание должно уделяться использованию игр, направленных на развитие у детей не только восприятие, внимания и памяти, но и игры, которые могут, формировались целостное восприятие предметов и сюжетов, пополнять словарный запас и развивать мелкую моторику.

Важность игр бесспорна, так как они сопровождают человека на протяжении всей его жизни, при этом открывая мир познания, развлечения и отдыха, духовного и физического совершенствования. Любая игра содержит регулятивный принцип, включает педагогические основы и может быть организована как воспитателем, учителем, так и самими играющими.

Таким образом, игра это наиболее доступный для детей вид деятельности привлекательной и близкой им, поскольку исходит из их непосредственных интересов и потребностей, рождающихся в контакте ребенка с окружающим миром и опосредованных человеческими взаимоотношениями.

Список использованной литературы:

1. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методологические основы. М., Наука, 1998.
2. Ушинский К.Д. Воспитательное значение детских игр. Собрание сочинений т.8, М., Л., 1980.
3. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979.
4. Запорожец А.В. Некоторые психологические моменты детской игры. – М.: Просвещение, 1977.

УДК 376.43
МНРТИ 14.29.21

Шорабек Нартай Шлязданұлы¹

¹*SILKWAY Халықаралық университеті, Шымкент қ., Қазақстан
6M010500-Дефектология мамандығының 1-курс магистранты
nartay1976@mail.ru*

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды даму ерекшеліктері, түрлі іс -әрекет ерекшеліктері, және осы іс -әрекеттердің сыртқы факторларға әсері, оларды шешу жолдары қарастырылған. Мұндай оқушының эмоционалды ерекшеліктері бастауыш жас деңгейінде байқалады, ал оның бұзылуы одан да ерте кезде басталған. Кемшіліктердің көптеп анықталуы зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына білікті түзету көмегін көрсету қажеттілігін растап отыр.

Түйін сөздер: эмоция, эмоционалды даму, коммуникация

Шорабек Нартай Шлязданұлы¹

¹*Международный университет SILKWAY, Казахстан, г. Шымкент
6M010500-Дефектология, магистрант 1 курса
nartay1976@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности эмоционального развития учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта, различные виды деятельности, а также зависимости деятельности этих детей от различных внешних факторов, а также пути решения этих проблем. Эмоциональные особенности такого ученика проявляются на уровне начального возраста, а его нарушение началось еще раньше. Выявление недостатков свидетельствует о необходимости оказания квалифицированной коррекционной помощи учащимся начальных классов с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональное развитие, коммуникация

Shorabek Nartay Shlyazdanuly¹

¹*International University SILKWAY, Kazakhstan, Shymkent
6M010500-Defectology, 1st year undergraduate
nartay1976@mail.ru*

FEATURES OF THE EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary

The article discusses the features of the emotional development of primary school pupils with intellectual disabilities, various activities, as well as the dependence of the activities of these children on various external factors, as well as ways to solve these problems. Emotional features of such a student are manifested at the level of primary age, and its violation began even earlier. Identification of gaps in the evidence necessary for the provision of skilled rehabilitative assistance to elementary students with intellectual disabilities.

Keywords: emotion, emotional development, communication

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалдық ерекшеліктері және оны түзету проблемасы арнайы психология мен арнайы педагогикада өз өзектілігін жоғалтқан жоқ. Бұл проблеманы зерттеген А.С.Белкин, Л.С.Выготский, С.Д.Забрамная, Л.В.Занков, Н.Л.Коломинский, Ж.И.Намазбаева, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова, С.Я.Рубинштейн, және т.б. авторлар арнайы (түзету) мектеп оқушысының эмоционалдық ерекшеліктерінің елеулі кемшіліктерін анықтады. Мұндай оқушының эмоционалдық ерекшеліктері бастауыш жас деңгейінде байқалады, ал оның бұзылуы одан да ерте кезде басталған. Кемшіліктердің көптеп анықталуы зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына білікті түзету көмегін көрсету қажеттілігін растап отыр. Ол үшін мұндай балалардың эмоционалды дамуын тереңірек зерттеу керек.

Бұл мәселе тарихта XV ғасырдан бастап қарастырылған. XIX ғасырда осы мәселені өз еңбектерінде Б.Миндель, А. Фуке, Д. Эскироль қозғаған. Алайда XX ғасырдың 20-жылдарына дейін бұл жай арнайы психология мен педагогикада зият тұрғысынан ғана зерттелді. Зият зақымына ғана басты назар аударылып, зияты зақымдалған балалар тұлғасының басқа жақтары маңызды деп саналмады. Ерекше пікір айтқан дәрігер Э.Сеген инстинктерге (түйсіктерге) тоқталып, ақыл-есі кемуінің негізгі себебін эмоционалды-ырық аясынан іздеді: мешел баланың тәні әлсіз, ақылы кем, психикасы жетілмеген [1].

Кейіннен Л.С.Выготский ақыл-есі кемуінің зияттық және волонтаристік тұжырымдамасын орынды сынап, зият пен аффект бірлігі идеясын дамытты. Ақыл-есі кемуі, оның пікірінше, - жалпы ақау, ол тұтастай алғанда баланың бүкіл психикасын қамтиды. Л.С.Выготский зияты зақымдалған және қалыпты баланың айырмашылығы зият пен аффект арасындағы қатынастар өзгешелігінде деп түсіндірді. Шетелдік ғалымдар, мысалы, П.Моор эмоционалды аумаққа ықпал маңыздылығын ерекше атап өтті. Оның айтуынша, зияты зақымдалғандар оқытудан гөрі тәрбиеленуге бейім келеді. Оларды табысты бейімдеу үшін оларда ұстамдылықты, сабырлықты, бағыныштылықты тәрбиелеген жөн. Бірақ та бұл тек сыртқы бейімделу болып қалады. Н.Рош зияты зақымдалған балалар эмоционалды қолдау болмаған жағдайда үрей мен агрессияға бейім болатынын дәлелдеді. Агрессиялық мінез-құлықты зерттеген Р.Бэрон, У.Гарднер, М.Ратгер, Д.Ричардсон айбат шегу баланың жағдаятқа эмоционалды жауап қайтаруы деп санады. Сол себепті осы балалармен қатысымда шыдамсыздық, сабырсыздық, тұрпайылық көрсетуге тыйым салу қажеттілігін сөз қылды. Оның орнына балаларды демеу, қолдау, мақтау оларда қоршаған ортаға жағымды көзқарас және құлықтың дұрыс формаларын қалыптастыратынын айтты [2].

Зияты зақымдалған балалардың эмоционалды және тұлғалық даму проблемасы XX ғасырдың 30-жылдары ерекше көкейтесті болды.

Зияты зақымдалған балалардың психологиясын зерттеген ғалым С.Д.Забрамная көрсеткендей, олигофрендерде танымдық, эмоционалды және ырықтық аумағының дамымауының себебі қалыптан қалуда ғана емес, сонымен қатар тереңнен бойлайтын өзгешелікте. Мұндай жағдайда бала дамиды, бірақ өте жай, қалыптан тыс, ауытқулармен есейеді. Бірақ соның өзінде психикалық іс-әрекетте сандық және сапалық өзгерістер болып жатады.

Зияты зақымдалған балалар тұлғасының кешенді проблемасын теориялық негіздеу Л.С.Выготский атымен байланысты. Адам психикасының қызмет аралық байланыстары мен жүйелік құрылымы туралы қағиданы алға тартып, Л.С.Выготский зият және ерік аумағының тығыз байланысы туралы пайымдады [3]. Дамуды ағза мен ортаның өзара әрекеті деп түсіндірген ғалым «дамудың әлеуметтік жағдаяты» деген ұғым қалыптастырды. Баланың күйзелісі, оның ортаға қатынасы «дамудың әлеуметтік жағдаятының» маңызды буыны деп түсіндірілді.

Ресей психологы Л.Занков өз жұмыстарында зияты зақымдалған балалардың эмоционалды дамуының барлық деректерін жалпылады. Дамудың сыртқы факторларының қатарына арнайы оқыту мен өмірін дұрыс ұйымдастыруды жатқызды. Ғалымның пікірінше, осы балаларға тән ашудың, реніштің, қуаныштың серпінін біртіндеп баланы мақсатқа лайықты тәрбиелеу арқылы түзетуге болады екен.

Тұрмыста өзін дұрыс ұстау дағдыларын қалыптастыруды сонымен бірге И.М.Соловьев, Ю.С.Юсевич зерттеген. Олардың зерттеулерінде зияты зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауы дұрысталып, ерік пен эмоция көріністері уақыт өткен сайын неғұрлым саналы болатыны жазылды.

Ресей ғалымы М.С. Певзнер көп жылдар бой зияты зақымдалған балаларды емдеу-психологиялық қолдау бағытында зерттеу жүргізген. Ғалым бастаған қызметкерлер тобы олигофренияның өзіндік тұжырымдамасын дайындап, осы кеселге ұшыраған балалардың топтамасын әзірледі. Эмоция көріністерінің қарқындылығына қарай балалар бірнеше клиникалық топтарға бөлінді. М.С. Певзнер қорытындысы бойынша, барлық зияты зақымдалған балаларға тән нәрсе – эмоционалды жетімсіздік, сезім саралануы мен тұрақсыздығы, күйзеліс шеңберінің тарлығы, шектен аса қуанышқа бөлінуі, қаймығуы, ренжуі.

Атақты психолог Ж.И.Шиф көрсеткендей, арнайы мектеп түлектерінің эмоционалды аумағы кем болғанмен, таным әрекетіне қарағанда неғұрлым сақталған болып келеді.

Зияты зақымдалған балалардың эмоционалды дамуы проблемасы жеткілікті қарастырылмағандықтан, О.К.Агавелян., Л.С.Выготский, Л.Занков, Н.Л.Коломинский, Ж.И.Намазбаева және т.б. ғалымдардың зертеулерінің қорытындысы бойынша, психиканың осы компонентін тереңдеп зерделеу үшін *мына негізгі өлшемдерді басшылыққа алу қажет:*

- психиканың зиятты және аффективті компоненттерінің өзара әрекеттесу өзгешеліктерін сипаттайтын зияттық реттеу деңгейін;

- эмоционалды көріністердің дұрыстығын, олардың күші мен мазмұны жағынан сыртқы стимулдарға сәйкес келуін;

- эмоционалды көріністердің өзгермелі сипаттамаларын: қарқынын, тереңдігін, күйзелістер тұрақтылығын, олардың пайда болу жеңілдігі мен жиілігін, ұзақтығын;

- түрлі жас кезеңдерінен өткен сайын зияты зақымдалған балалардың эмоционалды кейпіндегі өзгерістерді;

- күйзеліс шеңбері, олардың саралануы, арнайы оқыту жағдайында жоғары, әлеуметтік маңызды сезімдерді қалыптастыру мүмкіндігін;

- эмоционалды дамудың сезіммен берілуін, күйзелістің сөзбен, мимикамен, пантомимамен берілуін;

- сөйлесімнің эмоционалды мәнері интонациямен қатар тілдің терминологиялық «жабдықталуымен», белгілі сөз қорымен берілуін;

- басқа адамдардың эмоционалды қарқынының вербальды және вербальды емес белгілерін түсінуге қабілетін, олардың қатынастарын, күйлерін, күйзелістерін қабылдау және түсіну сапасын *ескеру керек*.

Ресей ғалымдары Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Г.М.Дульнев, М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейн еңбектері көрсеткендей, ақыл-есі кем жағдайда зият пен аффектінің өзара әрекеті эмоцияларды зиятпен реттеудің төмендеуінде білінеді. Өз күйзелістерінде, өз ойын айтуда зияты зақымдалған оқушылар бастыны (негізгіні) бөліп көрсетуде киналады, сол себепті елеусіз жағдайларға әсерлі жауап қайтарады. Олар тек «тура сезеді»: нақты оқиғаның салдарына баға бере алмайды, жағдаятқа сай өз сезімдерін реттей алмайды.

Зияты зақымдалған балалардың эмоционалды дамуын зерттеген О.Е.Шаповалованың пікірінше, зияты зақымдалған жағдайда іс-әрекеттер эмоционалды импульстар ықпалымен жасалады. Демек, арнайы мектептегі түзету-тәрбиелеу жұмысының тиімділігі педагогтың оқушылардың эмоционалды ерекшеліктерін қаншалықты жақсы білетініне байланысты.

Атақты психологтар О.К.Агавелян, Л.С.Выготский, Л.Занков, Н.Л.Коломинский, Ж.И.Намазбаева және т.б. ғалымдардың зерттеулерінің қорытындысы бойынша, зияты зақымдалған оқушылар қатысымға түсегін серіктестерінің тұлғалық қасиеттерін жеткілікті жақсы білмейді, сол себепті көп жағдайда ересектердің бағасын қайталайды. Тұлға аралық қатынастармен байланысты проблемалық жағдаятты шешерде ең тиімсіз тәсілдер таңдалады. Бағалауда сыни көзқарас болмайды, тез қозатын балалар әдетте *эмоционалды лабильді болып келеді*. Өз күйзелістеріне шамадан тыс көп мән беріп, ал шынайы ауыр жағдаяттарға жеткілікті жеңіл қарайды.

Зерттеулер көрсеткендей, зият бұзылысының асқынбаған қалыптарында немесе жеңіл дәрежесінде эмоционалды даму барлық немесе негізгі өлшемдер бойынша бұзылады. Асқынған нұсқаларында, әсіресе, прогрессивті қалыптарында медициналық көмекті талап ететін патологиялық құбылыстар байқалады. Эмоционалды-ырықтық аумағының жеткілісіз дамуы кезінде зияты зақымдалған балаларда сезімдер аурушаң сипат алады: эмоциялар (дисфория, эйфория, енжарлық) жиі байқалады. Енжарлық иланушылықпен, қырсықтықпен кезектеседі. Сыртқы әсерге тура да қарапайым жауап қайтарылады. Мұның себебі тұлғаның жетілмеуі, өзін-өзі ұстай алмауы, ағымдағы сыртқы әсерді дұрыс өңдей алмауында жатыр.

Ресей психологы Л.С.Выготский қарапайым жауап қайтаруға іске лезде асатын күшті аффектілер қатарын жатқызады. Оны ғалым *эксплозивті жауап қайтару* деп атайды. Эмоционалды-ырықтық аумағының жеткілісіз дамуы тұтастай алғанда зияты зақымдалған балаларда жұмыс қабілетін төмендетіп, мінез-құлықтың, әлеуметтік бейімделудің нашарлауына әкеледі.

Бала оған арналған коммуникативті бастамаға (сұраққа, өтінішке) дұрыс жауап қайтара алмайды. Оның себебін бұрыс тәрбиеден, невротикалық және неврозға ұқсас бұзылулардан іздеген жөн, олар жас дағдарыстары кезінде асқынуы мүмкін.

Зияты зақымдалған балалардың бұзылуларында психиканы зақымдайтын факторлар басты рөл ойнайды. Н.М.Иовчук, И.А.Юркова реактивті депрессияларға бейімділікті, В.Кречмер невроздарға,

Я.Комендер – күйзелістерге бейімділікті ерекше атап өтеді, олар өз кезегінде, баланың жалпы білім беретін мектепте табыссыз оқуымен анықталады.

Өз зерттеулерінде К.С.Лебединская [4] зияты зақымдалған оқушыларда кездесетін мінез-құлықтың бұзылуларында неғұрлым маңыздысы психопатияға ұқсас бұзылулар деп көрсетті, ол әлеуметтік бейімделуге орасан зор кедергі келтіреді. Айта кететін жай: мінез-құлықтың осы қалыптарының қалыптасу себептері мен жағдайлары толық зерттелмеген. Олардың алдын алуға және түзетуге қажетті емдік-психологиялық саралану әлі де жасалмаған.

Белгілі олигофренопедагогтар К.С.Лебединская мен М.С.Певзнер бастаған ғалымдардың зерттеулерінің қорытындысы бойынша, зияты зақымдалған балалардың эмоционалды жауап қайтаруы инфантилизммен қатар органикалық церебралды жеткілісіздікпен түсіндіріледі. Аффективті жарылыстар жиі агрессиямен, ерекшеленіп, вегетативті жауап қайтаруымен, бас аурымен аяқталады. Орта жағдайлары: әке-шешесінің болмауы, олардың маскүнемдігі, ата-анасының біреуінде олигофрения мен мінез-құлық зақымдануының болуы да ықпал етеді. Таным үдерістері, эмоциялар сияқты енжарлықпен, стереотиптілікпен, әлсіз ауысымдылықпен айқындалады. Зияты зақымдалған балаларға даму жеткілісіздігі, эмоциялардың жетілмеуі, олардың тұрақсыздығы тән.

Отбасы психологиясын зерттеген ғалымдар Г.А.Московкина мен А.А.Сагидуллаев көрсеткендей, фрустрация күйіндегі ерекше тұрақсыздық, сонымен қатар стеникалық және астеникалық эмоционалдықтың төмендеуі отбасыдан тыс тәрбиеленген зияты зақымдалған балаларға тән.

Атақты психологтар А.Д. Виноградова, М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейн пікірінше, зияты зақымдалған оқушының сезімдері көп уақытқа дейін сараланбайды, күйзелістері өте қарапайым, қарама-қайшы, олар не ләззатты, не наразылықты сезінеді, сезім реңктері мүлде байқалмайтын болады. Л.С.Выготскийдің зерттеуі бойынша, күйзелістер сипаты баланың оған әсер ететін жағдайларды түсінуімен, яғни оның жалпылай білу қабілетімен анықталады. Егер бала эмоцияларды жалпылай алмаса, жалған жалпылаулар орын алады. Ішінен реттелмейтін аффект балаларды өз тұңғасын асыра бағалауға, ұжымдағы бұрыс ұстанымдарына әкеледі.

Балалық шақта эмоциялар ілгерінді дамып, мазмұны байи түседі, өмір мен тәрбиенің әлеуметтік жағдайлары ықпалынан оның құрылымдары күрделене түседі. Эмоционалды реттеу сипаты баланың жалпы іс-әрекетінің өзгерістеріне сай ауысып тұрады.

Мектепке дейінгі зияты зақымдалған оқушылардың эмоционалды даму ерекшеліктерін және оны түзету жолдарын бөліп көрсетті. Мектепке дейінгі жаста ересектер мен құрдастарға жайлы көзқарас қалыптасып, балалар күйзелістерін білдіру әдістерін меңгереді. Зияты зақымдалған балаларға оқушылардың эмоционалды даму дағдарысы ерекше бастауыш сынып жасында айқын біліне бастайды. Оқушы алдына күрделі де жанама іс-әрекетті талап ететін жаңа талаптар қойылады.

Бастауыш сынып шәкірті табыс пен жеңіліске жауап қайтаруды үйренеді, басқа адамдармен қарым-қатынас орнатады. Зияты төмен оқушы жаңа әсер алуға талпыныс, таным белсенділігі аз білінеді. Жаңа іс-әрекетті меңгеруге ынта болмайды. Оның іс-әрекеті мен мінез-құлығы тура, жағдаятты құлшыныстармен ғана анықталады. Зияты зақымдалған балаларға жасөспірімдер үшін құрдастар ұжымында өзін-өзі ұстауы өте өзекті. Ал мұның өзі әлеуметтік орында өз эмоцияларын білдіру біліктілігіне байланысты.

Демек, зияты зақымдалған оқушылардың эмоционалды даму ерекшеліктері зият ақауының дәрежесімен, өзгешелігімен, оның дамуының әлеуметтік жағдайларымен, бірінші кезекте, түзету-оқыту үдерісінің сапасымен анықталады.

Зияты зақымдалған балалардың эмоционалды дамуын зерттеген О.Е. Шаповалова өз зерттеулерінде зияты зақымдалған жасөспірімдердің қорқынышқа қатысты күйзелістерін қарастырған. Қорқыныш адамға тән ең әсерлі сезім, оның негізінде өзін-өзі сақтаудың биологиялық инстинкті (түйсігі) жатыр: адам әрқашан белгілі бір қауіп-қатерден аман қалуын ойлап жүреді. Автордың пікірінше, көптеген зияты зақымдалған оқушыларға өз қорқыныштарынан арылу үшін ерекше көмек қажет, мұндай балалар иррационалды, ойдан шығарылған қорқыныштарға бейім келеді.

Басқа адамдардың эмоционалды күйін түсіну қабілетінің төмендеуі қоршаған адамдармен қарым-қатынасқа теріс ықпалын тигізетінін О.К.Агавелян, Л.С.Выготский, Л.Занков, Н.Л.Коломинский, Ж.И.Намазбаева атап өткен болатын. Олар балалар эмоцияларының адамның болашақ мінез-құлқына әсерін сипаттаған. Мысалы, қатыгез ана тәрбиелеген бала бүкіл әйел затын жек көріп өседі. Адамның эмоционалды күйін сипаттайтын белгілер ретінде бұл ғалымдар сөздің мәнерлік байлығы, адамның жүрісі, тактильді-кинестезиялық белгілері, графикалық бейнелерді атайды. Авторлар зияты зақымдалған балаларда басқа адамдардың эмоционалды күйін түсіну қабілетін дамытуға болатынын дәлелдейді,

мұның өзі олардың тұлғааралық қарым-қатынас жүйесіне жайлы ықпал етіп, әлеуметтік-еңбектік бейімделуінде көрінеді.

Өз зерттеулерінде Н.И.Кинстлер зият зақымдалған балалардың мектепке бейімдей алмауының шынайы себебін оның тұлғаның күрделі мінездемелерін танымауынан, түрлі жадаятта адамның мінез-құлқын әлсіз талдауынан, оны қоғамдық моральмен сәйкестендіре алмауынан, адамды түсіну мен қабылдауда танымды қатыстыра алмауынан іздеу қажет деген пікір айтты. Автор зияты зақымдалған балалар басқа адамдардың функционалды және соматикалық күйін жүріс-тұрысынан тани алады деген пікірге келді.

Зияты зақымдалған балалардың даму мәселелерін зерттеген ғалымдардың басым көпшілігі эмоционалды күйлер сыртқы белгілерде: бет мимикасында (көз қарасында, қас пен еріннің қозғалуында), сипатты қозғалыстарда, адамның отыруы мен жүруінде – өз көрінісін табатынын айта келіп, эмоция сипатын дұрыс тану үшін неғұрлым маңызды элементтерді анықтады. Мысалы, А.А. Москаленко пікірінше, бастауыш сынып оқушылары мазмұны ұғынымды мәтіндердегі эмоцияға қанық компоненттерге енжар қалмайды[81]. Балалар ымдау, қозғалу, сөйлеу арқылы әңгіме немесе ертегі үзінділеріне өз көзқарасын білдіріп, жағымды кейіпкерлерге аяушылық білдіреді. Эмоцияға қанық мәтін бөліктерін есте сақтап қана қоймай, оларға ерекше көңіл бөліп, мәнерлеп қайталап отырады.

Арнайы мектеп оқушыларының эмоционалды дамуын зерттеп-зерделеудегі маңызды сәт – олардың басқа адамдардың көңіл күйін мимикалық және пантомимикалық белгілерінен тану мүмкіндігі. Осы мәселемен айналысқан О.К.Агавелян, Л.С.Выготский, Л.Занков, Н.Л.Коломинский, Ж.И.Намазбаева зияты зақымдалған балалардың басқа адамдардың көңіл-күйін түсіне білу қабілеті белгілі дәрежеде өзін сол адамның орнына қоя білу қабілетімен анықталатынын айтады. Бұл жайт балалардың бай эмоционалды әлемін сипаттайды. Осындай қабілеттерді қалыптастыру оқу-тәрбие үдерісіндегі жеке ұстаныммен, оқушылардың әлеуметтік тәжірибесінің өзектенуімен қатар жүреді. Мамандар зерттеу барысында балаларға сюжетті көркем суреттегі жеке адам пішіндерін не жеке салынған түрлі-түсті немесе ақ-қара түсті портреттерді ұсынған. Бейнелеу өнері туындыларын зияты зақымдалған балалар өзгеше қабылдайды, дегенмен, көп жағдайда сезімнің негізгі реңктерін дұрыс түсініп, дұрыс атай алады.

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының эмоционалды ерекшеліктерін зерттеу – арнайы психологияда да, арнайы педагогикада да күрделі, маңызды проблемалардың бірі. Зияты зақымдалған оқушы тұлғасының қай қырына болсын түзету мақсатымен ықпал ету кешенді сипат алып, бар психиканы тұтастай қамтығанда ғана тиімді болатыны сөзсіз.

Зияты зақымдалған оқушының эмоционалды аумағы, қалыпты оқушының аумағы сияқты, психиканың басқа жақтарымен бірге дамып отырады.

Зияты зақымдалған оқушы өзгешелігін ескере отырып, педагог баланың мүмкіндіктерін дамыту мақсатында жағымды орта қалыптастыру үшін неғұрлым тиімді әдіс-тәсілдерді таңдағаны жөн. Түзету ықпалы эмоционалды аямен бірге таным, мотивация, ерік аумағын да қамтуы тиіс. Зияты зақымдалған балалардың эмоционалды аумағындағы өзгерістер зият ақауының дәрежесімен, дамуының әлеуметтік жағдаяттарымен анықталады.

Эмоционалды аумақ кемшіліктерін жоюда маңызды рөл атқаратын факторлар: дефектолог-педагог пен баланың түрлі іс-әрекетке (ойын, оқу, еңбек, бейнелеу, музыкалық іс-әрекеттерге) қосылуы, онда оқушы елеулі табыстарға жетіп, өзіне деген сенімі беки түседі.

Зияты зақымдалған баланы дамытудағы түрлі іс-әрекеттердің алатын орнын көптеген ғалымдар зерттеген (А.А.Айдарбеков, Л.С.Выготский, О.Гаврилушкина, А.Н.Леонтьев, Л.А.Головниц А.Н.Граборов, И.А.Грошенков және т.б.).

Психологист А.Н.Леонтьевтің пікірінше, іс-әрекет негізінде нақты қажеттіліктер мен түрткілер жатыр. Белгілі бір іс-әрекет орындау арқылы нақты бір қажеттіліктер қанағаттандырылады не қанағаттандырылмайды.

Түрлі іс-әрекеттердің ішіндегі оқушы үшін маңыздысы – *оқу іс-әрекеті*. Ол бастауыш сынып үшін жетекші іс-әрекет, себебі оқуда әлеуметтік тәжірибенің басым бөлігі игеріліп, қоршаған орта туралы түсініктер жүйесі қалыптасады. Сол себепті арнайы мектеп педагогы үшін табыс жағдаятын құра білу өте маңызды. Жағымсыз, теріс эмоциялар оқу материалын меңгеруде қиындықтарға кезіккенде қалыптасатыны белгілі. Ал табыс жағдаятында оқуға, оқытуға, үйренуге жағымды көзқарас қалыптасады.

Ресей ғалымдары Г.В.Гуровец, Я.Я.Ленок көрсеткендей, оқу барысында ойын тәсілдерін қолданған жөн. Бұл – нақты білім-білік алуға, іс-әрекетті ұйымдастыруға, бағыттауға мол мүмкіндік береді. Мысалы, түзетудің мына әдістерін: көрнекі тіректерді, сөзбен бағытталатын басқаруды, ақыл-ой іс-әрекеттерін кезеңмен қалыптастыруды, қиын тақырыптар бойынша алдын ала кеңес беру ұсынылады.

Зияты зақымдалған балалардың психикалық дамуын ескере отырып, оқыту барысында жаңашылдық, қызығушылық элементтері бар, балалардың өмірлік тәжірибесіне сүйенетін оқу жағдаяттарын пайдаланған жөн. Мұндай балаларға шамадан тыс жүктеме түсіруге болмайды.

Оқыту үдерісі психиканың сақталған қасиеттеріне сүйену ұстанымына негізделуі тиіс. Оқыту үдерісі арнайы (түзету) мектеп түлектерін әлеуметтік бейімдеуге, оқушы өмір сүріп оқитын ортаны қалыптастыруға, осы ортада баланың жағдайын оңтайландыруға бағытталған шаралар кешенін қамтуы тиіс.

Ойын мәселесін зерттеген Е.С.Кузьмицкаяның айтуынша, эмоционалды аумақты дамытуда ойынның үлкен түзетушілік мәні бар: бала өз ойын еркін, оңай білдіреді, өз тұтынушылығын неғұрлым толық өтейді, жолдастарымен байланыс орнатады, бірлескен ұжымдық іс-әрекеттерді үйренеді, таным қабілеттерін жетілдіреді, оқуға қызығушылығы оянады[93].

Ойын іс-әрекеті тәрбиеленушілерде мүмкіндіктерін дамытатын, жағымсыз эмоцияларды бейтарап ететін, әлеуметтік тәжірибені өзектендіретін эмоционалды күй туғызады. Ойын барысында бала ойыннан тыс жағдаятта қызық емес, қиын көрінген іс-әрекеттерді жеңіл атқарады. Әсіресе, сюжеттік-рөлдік ойынның маңызы ерекше. Ол – оқушы үшін шығармашылық сипатта, эмоционалды қанық, тартымды. Ойында зияты зақымдалған балалар күнделікті әсерлерін, күйзелістерін, сезімдерін білдіреді. Осы категория балалары үшін ойынның эмоционалды ұйымдасуы – маңызды шарт. Педагог өз мінез-құлығымен, көңіл-күйімен ойынға деген жағымды көзқарасты қалыптастырады, ойында оң нәтижелерге жетуін ынталандырады.

Ресей ғалымдары М.И.Кузьмицкая мен М.М. Нудельман эмоционалды аумағы түзетуге арналған жұмыстарында арнайы құрылған сабақтарға аса көңіл бөлген. Олар тапсырмаларды біртіндеп күрделендіруге кеңес береді. Ол мынадай бірізділікте іске асады: вербальды және вербальды емес суырып (ерекшелеп) алушылық әдісі көмегімен психомоторлық жауап қайтаруларға шынықтыру; саралау механизмін дамыту (эмоционалды мәнерлікті дамыту); педагог көрсеткен қимылдарды қайталау; жағымды және жағымсыз кейіпкерлерді мысалға келтіріп, эмоцияларды дамыту: бұл кезеңде балалар қуануды, мұңға батуды үйренеді, себебі кейіпкерлердің сезімдеріне бөленеді; жағымды эмоцияларды бекіту. Мамандар ойындарды таңдағанда зият ақауының сипаты мен табиғатын, бала тұлғасының ерекшелігін ескеріп, осы ойындардың «жақын арада даму аймағында» орналасуын талап етеді.

Біздің пікірімізше, осы орайда М.И.Чистякованың еңбегі қызықты. Автор баланың жас ерекшеліктерін ескеріп, ойын жаттығуларының біртұтас кешенін дайындаған. Бет пен дененің бұлшық еттерінің белсенді жұмыс істеуінің арқасында эмоциялар еркін білінеді. Өлең мәтіндерін, музыкалық түрлендіруді, түрлі өмірлік жағдаяттарды кеңінен қолданады.

Зияты зақымдалған оқушының эмоционалды аумағын қалыпқа келтіруге *еңбек іс-әрекетінің* маңызы зор. Бұл мәселемен айналысқандар Н.А.Аладинская, А.Д.Виноградова, А.Н.Граборов, Г.М.Дульнев және басқалары. Г.М.Дульневтің пікірінше, басқа іс-әрекеттерге қарағанда еңбекті ұйымдастыру, оның мазмұны мен құрылымын өзгерту оңай. И.С.Гуревич пен Н.М.Трофимов өткізген зерттеулерде еңбектің олигофрендерге жағымды ықпалы дәлелденген: іс-тәжірибе барысында балалардың жүйке-қабық үдерістері айтарлықтай жақсарған. Әсіресе бастауыш сынып оқушылары үшін қол еңбегі өте пайдалы. Онда балалар еңбектің маңызын түсініп, мамандықтарды саралап үйренеді. Еңбекке баулу сабақтарында жасаған бұйымдары кейін өздерінің ойындарында ойын құралдары ретінде пайдаланылуы мүмкін. Демек, еңбекке деген оң көзқарас түзетін жұмыстарының негізін қалайды.

Зияты зақымдалған балалардың таным үрдістерінің бұзылыстарынан басқа эмоциялық дамудың тұстары да артта қалуымен ерекшеленеді. Эмоция бұзылыстары ойлау мен сезімнің арасындағы байланыстың жоқтығымен айқындалады, ол өз кезегінде баланың бір нәрсеге уайымдау қасиеттерінің болмауына, кейде тіпті аз болуына әкеледі. Олардың негізгі белгісі эмоцияның тұрақсыздығы. Мұндай балалардың көңіл-күйі ешқандай себепсіз өзгереді, күлкісінің жылауға алмасу жағдайлары да жиі кездеседі. Толғаныстары терең емес, шалағай болады. Зияты зақымдалған балаларда болып жатқан оқиғаға эмоциялық реакцияларының адекватты еместігі (патологиялық эмоциялық күйлер – эйфория, дисфория, апатия) тән. Эмоционалдық жағдайларын дамыту зияты зақымдалған бала өмірінің алғашқы жылдарынан басталады және өзге сапаларға қарағанда, ақыл-ойын тәрбиелеу, баланы сөйлеуге үйрету, білімділікке үйретуге қарағанда маңызды болып табылады. Балалар кішкентай кездерінен-ақ өздерінің ішкі жағдайларын, эмоциялық жағдайын тани алады және өзінің оған деген қарым-қатынасын білдіре алады. Мектепке дейінгі жаста зияты зақымдалған баланың эмоционалдық аумағында үлкен өзгерістер орын алады, өзінің құрамы бойынша күрделі әрекет түрлерімен және қоршаған ортадағы өзге адамдармен өзара қарым-қатынасы қалыптасады. А.Н.Леонтьев мектеп жасына дейінгі кезеңде балаларға тән еріксіз сезімдер мен алған әсерлер «ерікті» мінез-құлыққа қарай өтеді, яғни балалардың сыртқы әсерден ішкі

рекцияларға өте алуы, өзінің мінез-құлқын жасауды таңдай алуына мән береді. Егер ересек адам мен баланың қарым-қатынасы жайында айтар болсақ, зияты зақымдалған балалар сезімдерінің арасында ерекше орынды-қорқыныш сезімі алады екен. Көп жағдайларда балалардағы қорқыныш сезімі дұрыс емес тәрбиелеуден және ересектер тарапынан ойластырылмаған мінез- құлықтарының себеп- салдарынан болуы мүмкін. Балалардың сезімдері жарқын болуымен қатар өте тұрақсыз және жағдаяттық. Бала ұзақ уақыт бойы қамқорлық жасау мен көңіл білдіруге қабілетті емес. 6-7 жасқа қарай эмоционалдық жағдай іс-әрекет барысында нақтыланады. Эмоционалдық игіліктер баланың тұлғасының қалыпты дамуына, жағымды қасиеттерінің пайда болуына, адамдармен жақсы қарым-қатынас жасауына жағдай жасайды. Зияты зақымдалған бала бойындағы эмоциялар баланың болашақтағы мінез-құлқына әсер етеді. Зияты зақымдалған балалар ішкі эмоционалдық әсер мен аяқ астынан туындайтын сезімдердің жетегінде болады. Эмоциялар әлеуметтік және моральдік дамуға әсер етеді. Сонымен егер қалыпты баланың дамуы тұрғысынан бала жаман нәрсе жасайтын болса, онда ол ұялып, эмоционалды жайсыздықты сезінетін болады. Ал зият бұзылыстары бар балалардың көпшілігі өзіне қатысты тұлғалық баға беруде өте сезімтал. Оларды мақтаған, мадақтаған жағдайда қуаныш сезімін айқын білдіреді, ал қателегін бетіне айтқан жағдайда ренжу, негативизм, кейде агрессиясын білдіретін жағдайлар болады [98]. Нақтыланған жағдайда эмоциясын реттей білу, қарым-қатынас орнату дағдыларын тиімді үйретудің алғы шарттары болып табылады. Егер зияты зақымдалған бала қоршаған адамдардан өзіне деген сүйіспеншілікті сезінбесе, онда ол балада қоршаған ортаға деген сенімсіздік, кейде қорқыныш пен агрессивтілік қалыптасуы мүмкін. Сол себепті аталған балаларда іс-әрекеттің түріне қатысты дағдыларды қалыптастыру барысында сезім мен эмоцияға өте көп көңіл бөлу қажет. Балалық шақ – бұл тек қана баланың эмоциясының қарқынды даму кезеңі ғана емес. Осы кезеңде балаларда қоршаған ортаның эмоционалды тануына деген қажеттілік жоғарылайды. Өзге адамдармен өзара қарым-қатынас, олардың іс-әрекеттері–маңызды, бірақ бұл эмоцияны дамытудың жалғыз көзі емес. Дамудың басты бағыты – эмоцияларды басқара алу қабілетінің пайда болуы, мінез-құлықтың туындауы. Дегенмен, зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеуде эмоционалдық компоненттерді құпияда ұстаған өте маңызды. Аталған балаларға эмоцияның қарапайым түрлері: қорқыныш, қуаныш, рахаттану, ашу, ыза сияқты түрлері қолжетімді, әрі түсінікті. Бұл балалардың көпшілігі өзіне қатысты тұлғалық баға беруде өте сезімтал. Сонымен, зияты зақымдалған балалардың эмоциялық аумағының дұрыс дамуы сыртқы орта әсеріне тәуелді. Аталған балаларға арнайы оқытуды тиімді ұйымдастырған жағдайда ғана зияты зақымдалған балалардың ерік-жігері белсенді қалыптасып, соның негізінде ойлау қабілеттері, сөйлеу тілінің дамуы, тұлғалық дамуы жүзеге асады.

Ю.С.Шевченко деректері бойынша, музыка–эмоцияға әсер ететін жойқын күш, музыканың басты міндеті–сөзбен берілмейтін (вербалды емес) қатысым дағдыларын жетілдіру. Музыканың эмоционалды сипаты музыкалық мәнерліктің компоненттері: тембрмен, ырғақпен, қарқынмен байланысты. Бірақ зияты зақымдалған оқушыларға музыканы үйрету үшін де ойын элементтері аса қажет. Түрлі музыкалық аспаптарды: маракастарды, металлофондарды т.б. ойын жағдаятында қолданады. Музыка сабақтарында классикалық үлгілермен қатар фольклорлық туындылар жақсы әсер қалдырады. Түрлі жағымды эмоционалды жайлар туғызып, музыка зият ақауларын тиімді емдейді[98].

Л.С.Выготский ескерткендей, балаға шығармашылық іс-әрекет ауадай қажет. Шығармашылық негізі эмоционалды тұрғыдан білінеді.

Бейнелеу өнері орталық жүйке жүйесіне жағымды әсер етіп, күйзелістерді тереңдете түседі. А.Н.Граборов айтуынша, бейнелеу өнеріне баулуда зияты зақымдалған оқушыда түстер мен түс реңдерін сезіну күшейеді. Суреттердің эстетикалық ықпалын күшейту үшін суретші пайдаланған бейнелеу құралдарының маңызын тәрбиеленушілерге неғұрлым толық жеткізген сайын, олардың тәрбиелік мәні соғұрлым терең түсінікті болады, ал мұның өзі балаларға туындының басты ойын ұғынуға мол мүмкіндік береді. Сурет салу –шығармашылық іс-әрекет, ол – балаға өз сезім-күйзелістерін еркін білдіруге септігін тигізеді. Өнермен таныстыру сабақтары жүйелі және мақсатқа лайықты өткізілуі шарт.

Қалыпты балалар сияқты, зияты зақымдалған балалар да білікті педагогикалық көмекке мұқтаж. Білім беру жүйесіндегі дефектолог-педагогтың жұмысы сыртқы әлеуметтік-педагогикалық жағдайлармен (әлеуметтік жағдайлармен, құндылықтар менморальді талаптардың ауысуымен), оқушы руханиятындағы ішкі психикалық үдерістермен анықталады. Сонымен бірге, түзетім ықпалының мақсатқа лайықты болуы жас ұрпақ дамуындағы жайсыздық белгілерімен (эмоционалды жайсыздық, эмоционалды стресс, депрессиямен) уәжделеді.

Дамуы қалыптан қалыс қалған бала арнайы ұйымдастырылған түзету педагогикалық үдерісіне неғұрлым ертерек тартылса, отбасы жағдайлары қаншалықты нашар болса да, емделу-жетілу табысының пайызы соғұрлым жоғарылай түседі.

Пайдаланылған әдебиеттер:

- 1 Селман Р. Этапы развития социального интеллекта / Р. Селман // Психология саморазвития / под ред. Г. А. Цукермана, Б. М. Мастерова. М.: Интерпрайс, 1995.-С. 45-47.
- 2 Выготский, Л.С. Мышление и речь / Психология / Л.С. Выготский. М.: ЭКСМО, 2000. – С.262-509.
- 3 Амосова Т. Создание условий для развития и коррекции эмоциональной сферы / Т. Амосова // Развитие и коррекция. 2005. - №3 – С.18-21. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г.Петрова, И.В. Беякова // учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. – 160 с.
- 4 Альбрехт Э.Я. Эмоционально волевая сфера у подростков-олигофренов при психической декомпенсации / Э.Я. Альбрехт //Дефектология. – 1976. - №4.-с.38-44.
- 5 Т.С. Михальчук. Эмоциональное развитие ребенка / А.Д. Кошелева. – М., Просвещение, 1985. 178 с.

МРНТИ 14.29.27
УДК 373.3-056.263

А. Мырзақанова¹, А.Н. Аутаева²

¹Абай атындағы ҚАЗҚПУ-нің «БМ10500 - Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты
²ғылыми жетекшісі арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі пс.ғ.к., доцент
Абай атындағы ҚазҰПУ

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҚИЯЛЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қиялының даму ерекшеліктері және баланы зерттеудің психологиялық-педагогикалық жұмыстарының ең маңызды міндеттері қарастырылған. Қиял – сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының қайтадан жаңартылып, өңделіп, белгілі бір бейнеде көрінетін психикалық үрдіс, сонымен қатар, қиял – психологияда сана белсенділігінің көрсеткішінің бір қалпы болып қарастырылады. . Осы орайда мақалада отандық және шетелдік ғалымдардың, яғни Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.К. Марков, А.В. Петровский, С.Р. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, А.А. Люблинская, Е. Е Кравцова, Р.М. Боскис, А.П. Розова, Н.Г. Морозова, Е.Г. Речицкой, Т.В. Розанова, И.М. Соловьева, Л.И. Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В. Яшков зерттеулері мен пікірлері қарастырылады. Адамның психикасы, оның санасы, тек белсенділікте ғана қалыптасуы мүмкін (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия және т.б.). Есту қабілеті зақымдалған балалардың қиялының даму ерекшеліктерін зерттей отырып, біз ақыл-ой іс-әрекетін қалыптастыру процесі алдымен ең жоғарғы деңгейде дамыған сыртқы әрекеттер негізінде жүзеге асырылатынын, содан кейін кезеңді дамудың ішкі жоспары арқылы сана жоспарына (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) енетінін анықтадық. Бір жағынан ойлау құрылымының ішкі және сыртқы тақырыпты талдауы екеніне, екінші жағынан, олардың принциптік ұқсастығы бар екендігін көрсететініне көз жеткізе алдық.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, қиял үрдісі, шығармашылық реконструкция, шығармашылық қиял.

А. Мырзақанова¹, А.Н. Аутаева²

¹магистрант 2 курса специальности «БМ10500 - Дефектология», КазНПУ имени Абая
²научный руководитель, заведующая кафедрой специального образования, к.пс.н, доцент,
КазНПУ имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности развития воображения детей с нарушениями слуха, а так же самые важные задачи обследования психолого-педагогических работ. Воображение – способность к

спонтанному возникновению или преднамеренному построению в сознании образов, представлений. А так же, воображение рассматривается в психологии как показатель активности сознания. Так как во всех познавательных процессах есть рефлексивные свойства, сначала надо определить свойства и особенности относящихся к воображению, позже надо целенаправленно и системно развивать воображение у детей с нарушениями слуха. В связи с этим, в статье рассматриваются расследования и мнения отечественных и зарубежных исследователей как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.К. Марков, А.В. Петровский, С.Р. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, А.А. Люблинская, Е. Е. Кравцова, Р.М. Боскис, А.П. Розова, Н.Г. Морозова, Е.Г. Речицкой, Т.В. Розанова, И.М. Соловьева, Л.И. Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В. Яшков. Психика, мышление человека может формироваться только при его активности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и т.д.). Мы смогли убедиться в том, что с одной стороны мышление это синтез темы с внутренних и внешней стороны, а с другой стороны они схожи.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, процесс воображения, творческая реконструкция, творческое воображение.

A.Myrzakanova¹, A.N. Autaeva²

¹a 2nd year master student, major in «6M10500 - Defectology»,

Kazakh National pedagogical university named after Abai

²scientific director, head of the department special education, PH.D, associate, professor

FEATURES OF DEVELOPMENT OF IMAGINATION OF CHILDREN WITH HEARING DISABILITIES

Annotation

The article discusses the features of the development of the imagination of children with hearing impairments, as well as the most important tasks of the psychological and pedagogical survey. Imagination is the ability to spontaneously arise or deliberately build images and representations in consciousness. And also, the imagination is considered in psychology as an indicator of the activity of consciousness. Since all cognitive processes have reflex properties, it is first necessary to determine the properties and features related to the imagination, then it is necessary to purposefully and systematically develop the imagination in children with hearing impairments. In this regard, the article examines the investigations and opinions of domestic and senior researchers as L.S. Vygotsky, V.V. Davydov, A.V. Zaporozhets, V.A. Krutetsky, A.K. Markov, A.V. Petrovsky, S.R. Rubinstein, D.B. Elkonin, V.S. Mukhina, A.A. Lyublinskaya, E.E. Kravtsova, R.M. Boskis, A.P. Rozova, N.G. Morozova, E.G. Rechitskaya, T.V. Rozanov, I.M. Solovyova, L.I. Tigranova, Zh.I.Shif, N.V. Yashkov. The psyche, human thinking can be formed only when it is active (LS Vygotsky, AN Leontiev, AR Luria, etc.). We could be convinced that on the one hand thinking is a synthesis of a theme from the inside and outside, and on the other hand they are similar.

Key words: children with hearing impairments, the process of imagination, creative reconstruction, creative imagination

Психологиялық-педагогикалық жұмыстың ең маңызды міндеттерінің бірі баланың жеке басын жан-жақты зерттеу болып табылады. К.Д. Ушинский атап өткендей: «Егер педагогика адамды барлық жағынан тәрбиелеуді қаласа, онда ол алдымен барлық жағынан үйренуге тиіс».

Дамуының негізгі жас кезеңдерінің психологиялық ерекшеліктері мен психологиялық жаңалықтары Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.К. Марков, А.В. Петровский, С.Р.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин және т.б. отандық психологтармен анықталған және ғылыми негізделген. «Тұрақты жастағы жаңашылдықтың дамуы барлық динамикалық өзгерістердің бастапқы нүктесі», - деп атап өтті Л.С. Выготский. Демек, баланың психологиялық сипаттамалары мен қасиеттерінің дамуы мен жетілуінің заңдылықтарын зерттеумен қатар, осы функциялардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, осы ерекшеліктердің қалыптасуы, баланың барлық психикалық процестерінің, соның ішінде қиялдың даму үлгісін түсінудің «кілті» болып табылады. Психикалық дамуының кезеңділігі бойынша, Л.С. Выготскиймен ұсынылған, қиял мектепке дейінгі жастағы орталық психологиялық өзгерістері болып табылады. Қиял ойын кезеңінде қалыптасады, ол осы кезеңде жетекші болып табылады. Ойын жағдайында мектепке дейінгі жастағы балалардың қиялдары кеңінен ашық кеңістікке жетеді және ең жарқын, түрлі-түсті нысандарда көрінеді және бұл кішкентай бала жартылай өзінің қиял әлемінде өмір

сүреді, ересектердің қиялына қарағанда, одан да күшті, бай, ерекше. Ұзақ уақыт бойы психологияда В.Стерн мен Д.Льюи ұсынған болжам бойынша баланың «бастапқыда» қиялына тән, ол бала кезіндегі ең жемісті, ал жасымен бірте-бірте ұтымды компоненттермен ауыстырылып, интеллектке бағынып, жоғалады.

Алайда, Л.С. Выготский қартаю проблемаларын жас ерекшелігі бойынша қарастырып, осындай ұстанымның сәйкессіздігін көрсетеді. Қандай керемет болмаса да, ол шынайы өмірде алған әсерлердің көріністеріне негізделетінін бекітеді. Баланың тәжірибесі ересектердің тәжірибесінен гөрі әлдеқайда кедей болғандықтан, қызығушылықтар қарапайым, баланың қиялының бай екендігін айту әділетті екендігі екі талай. Тек кейде жеткілікті тәжірибе болмаса, бала өз өмірінде кездесетін нәрселерді түсіндіреді және бұл түсініктемелер жиі күтпеген және қызық болып көрінеді. «Баланың қиялы,- К.Д. Ушинский жазғандай - ересек адамнан гөрі нашар, әлсіз және бір сарынды. Бір көзқарасқа қарағанда бай қиял, қиялдың күшімен байланысты емес, бірақ оның әлсіз бақылауымен байланысты: бала, қызығушылық тұрақсыздығы нәтижесінде қиялды бақылап отыра алмайды, оны арманы қайда жетесе де балаға бәрі бір».

Баланың қиялын ересектерге қарағанда әлдеқайда дамыған деген ұғымды дамытып, кейбір зерттеушілер қиялды мектепке дейінгі жастағы балаға тән іс-қимыл көзі ретінде қарастырады. Бұл ұстанымды сынап көрген В.С. Мухина қиялдың дамуы себеп емес, ойнаушы, конструктивті, шығармашылық және басқа да іс-әрекеттердің нәтижесі.

Психологияға сәйкес, балаларда «көрінетін» қиял нысандары екі жасында байқалады. Осы кезеңде баланың қиялы еріксіз болып табылады, және оның көрінісі, табиғаты баланың орналасқан жері мен қазіргі кездегі мүмкіндіктерімен анықталады. Мәселен, ананың әрекеттеріне еліктеп, бала тырысады, мысалы, қуыршақтарды тамақтандыру үшін, олардың нақты заттардың орнына өздерінің орынбасарларын (қасық орнына таяқша, ботқа орнына құм) қолданады. Тамақтандыру қиялы туындайды яғни бала әзірше қабылдағанын «қиялымен толықтырады». Баланың ойын жасайтын әрекеттердің сипатының өзгеруіне байланысты баланың ұмтылысы күрделі болып келеді: бала рөлдік ойындарға белсене араласады, онда ол ауыстыруымен көбірек жағдай жасай отырып, өзінің қиялын көмекке шақырады. Ойын бұл шындықтағы баланың шығармашылық көрінісі, өйткені, А.А Люблинскаяның пікірінше (1971 ж.) «ғажайып тіркесте өрілген шындық пен аңыз, ең еркін шынайылықпен шындықты дәл жаңғырту еркін бұзу арқылы». Мектепке дейінгі балаларда қиял функциясын толық көлемде қалыптастырудың қажетті шарты ретінде баланың белгілі бір рөлді қабылдайтын, әр түрлі жағдайларда оның мінез-құлқын модельдеуі, пәндік-орынбасарлар пайдалану, болжамды рөлге сәйкес келетін рөлдік ойын. Бұл естімейтін балаларға қатысты маңызды, өйткені олар бастапқы есту қабілетінің бұзылуына ие, сөйлеуді дамытуда айтарлықтай айырмашылық бар, сондай-ақ танымдық үдерістердің, соның ішінде қиялдың бүкіл жүйесі. Сондай-ақ, осы мүмкіндікті дамыту үшін соншалықты маңызы бар ойындар, арнайы оқыту жоқ естімейтін балалар, ұзақ уақыт бойы пән процесінің баяу дамыған деңгейінде қалады, және естімейтін балаларға сюжеттік-рөлдік ойын тәлім бар қарағанда балалардың, байланыс осы санаттағы дамыту жан-жақты шартты бола алмайды есту қабілеті нашар балалар үшін ерекше маңыздылығы оның қызметін ұжымдық ұйымдастыруды көздейді, өйткені ол әрдайым өзара байланысқан кем дегенде екі өзара іс ұштасатын позициялар (дәрігер-пациент, ана-бала және т.б.). Демек, ойын балалар арасындағы сөйлесу дағдыларын қалыптастыру үшін оңтайлы жағдайлар жасалады.

5-6 жас аралығындағы балаларда жалпы психология бойынша тәуелсіз шығармашылыққа деген ұмтылыс пайда болады. Осы жаста, командалық қызметтің негізгі үлгілерін меңгеріп, бала өздерінің ассимиляцияланған стандарттарынан шығып, оларды бейнелі бұйымдарды жасаумен біріктіріп, салыстырмалы түрде еркін жұмыс істей алады. Алайда, жалпы алғанда, оның көрінуі, айқындығы, эмоционалды қанықтылығы, мектеп жасына дейінгі балалар қиялының бейнелері жеткілікті басқарылмайды және бақыланбайды.

Бала мектепке келген сәттен бастап басталатын келесі жас кезеңінде білім беру қызметі білімге айналады және барлық психикалық процестерді, соның ішінде қиялды одан әрі дамыту оның аясында жүзеге асырылады. Дегенмен, кейбір психологтар кіші мектеп жасында шығармашылық қиялдың бірте-бірте азайып, жүйе моделін меңгеру, біртекті және стереотипті қайталанатын әрекеттерді (Е. Е Кравцова). Сонымен қатар, негізгі психологиялық өзгерістер мен осы жас кезеңінің жетекші қызметінің табиғатын талдау оқыту іс-әрекетіндегі шығармашылық қиялды дамыту үшін кең мүмкіндіктердің болуын болжайды.

Жас және педагогикалық психологияда бастауыш мектеп жасындағы негізгі психологиялық өзгерістер еріксіздік, іс-әрекеттің ішкі жоспары, рефлексия болып саналады. Қиялды дамытудың басты бағыты оның

саналы ниеттеріне біртіндеп бағынады, бұл психологиялық жасушалардың қалыптасуына байланысты жас мектеп жасында мүмкін болатын белгілі бір ниетті жүзеге асыру.

Қиялдың өздігінендігі жас оқушының іс-қимылдың мақсаттарын саналы түрде анықтауға қабілетті екендігіне, оларды қол жеткізуге арналған тиімді құралдар мен әдістерді іздейді және табуға мүмкіндік береді. Бұдан басқа, балалар біртіндеп жоспарлауды қоса, іс-қимыл жасай алады.

Осылайша, баланың өз қызметін түсіну мүмкіндігіне қатысты қиялды зерттеу тәсілдері, бір жағынан, осы үдерістің ақыл-ой дамуына ерекше мән беретінінде, ал екінші жағынан, оның даму логикасын кіші мектеп жасындағы барлық қызмет түрлеріне көшіруге мүмкіндік береді. Осы кезеңде қиялдың үлгілері мектепке дейінгі жастағы балаларға қарағанда толықтырылып, тиімсіздік элементі - қарапайым көбейту өте аз, ал әсерлерін шығармашылық қайта өңдеу көп дәрежеде көрінеді. Оқушылар қоршаған әлемнің объектілері туралы ақпаратты және оларды шығарып алу шарттары туралы қабылданғандығына байланысты көптеген бейнелердің жаңа комбинациясы жас оқушылардың шығармашылық (өнімді) қиялын дамытудың маңызды шарты болып табылатын логикалық дәлелдерге ие болады. Көптеген зерттеушілер мектептегі оқыту процесінде есте сақтау, қабылдау, ойлау тәрізді ойлау үдерістері көбінесе «оқытылған» және қиялдың дамуына жеткіліксіз назар аударады. Жалпы, бұл шынында да солай. Сонымен бірге барлық танымдық үдерістер тығыз өзара байланысты (біртұтас жүйенің элементтері) қарым-қатынаста екенін ескере отырып, кез-келген қызметінің білім беру қызметіндегі белсенді дамуын қолайлы алғышарттар мен қиялдың дамуын туындатады деп айтуға болады. Кіші мектеп жасында оқу қызметі жетекші болып табылады, бірақ оқушылар тартылатын жалғыз емес. Ойын белсенділігі жоғалып кетпейді, тек өздерінің нақты формаларын қабылдайды және өзінің нақты міндеттеріне ие. Кіші сынып оқушыларының ойын іс-әрекеттерінің ерекшеліктері, білім беру қызметінің мазмұны табысты игерілгендігінен тұрады. Ойынның мақсаты оқушылардың теориялық сананың психологиялық қалыптасуына, мінез-құлқының мотивтерінің өзгеруіне және білім беру қызметінің негізгі ағымдарында қалыптасқан танымдық күштерді дамытудың жаңа көздерін ашуға ықпал етеді.

Оқу әрекеттерімен тікелей байланысты болғандықтан, ойын іс-әрекеті оның мүмкіндіктерін кеңейтеді, естімейтін оқушылардың дамуының маңызды көзі болып табылады. Балаларға және ойын-сауықты, көңілді нысаны ұсынылатын ақылға қонымды міндеттер әлдеқайда өнімді шешіледі. Сонымен бірге, естімейтін оқушылар өздерінің интеллектуалды қызметін едәуір арттыратын, сөйлеу әрекетін ынталандыратын және соңына келгенде, олардың танымдық үдерістерін толық қалыптастыруға ықпал ететін практикалық тәжірибе ретінде қабылдайды.

Есту қабілеті нашар балаларға арналған шығармашылық қиял маңызды компенсаторлық функцияны орындайды, бұл қиял, жаңа суреттер жасау, естімейтіннің тәжірибесі, танымал әлемнің шекараларын, оның жалпы көзқарастарын кеңейтетін көрсетеді. Сонымен қатар, қиял естімейтін баланың жеке басын дамытуға өз үлесін қосады, өйткені ол көбінесе қиял процессінде жоспарланған мақсаттарды жүзеге асыру үшін қолданыстағы тәжірибенің жоқтығын көрсетеді, бұл өз кезегінде білімнің өзін-өзі байыту үдерісін жандандыруға, өзін-өзі тәрбиелеуге әкеледі. Ақыр соңында, қиялдың рефлексиялық белсенділігінің дамуы жеткілікті деңгейде болатын есту қабілетінің ықтималдық сипаты есту қабілеті бұзылған балаларға өздерінің іс-әрекеттерін, мінез-құлқын жоспарлау қабілетінің табысты болуын айқындайды және бұл қоршаған ортаға бағдарлауды, тыңдаушылар арасында бейімделуді жеңілдетеді.

Осылайша, нашар еститін баланың қиялын мақсатты түрде және жүйелі түрде дамыту қажет. Бұл мәселені шешуге анализатордың жұмысының бұзылу жағдайында психикалық процестердің дамуы мен жұмыс істеу ерекшеліктерін терең жан-жақты зерттеу қарастырылған.

Естімеушіліктің адамның психикалық дамуына және мінез-құлқына әсер туралы Р.М. Боскис, А.П. Розова, Н.Г. Морозова, Е.Г. Речицкой, Т.В. Розанова, И.М. Соловьева, Л.И. Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В. Яшков және т.б. ғалымдардың еңбектері арналған. Есту қабілеті нашар адамдарда қиял ерекшеліктерін зерттеуге арналған арнайы зерттеулер қазір аз. Атап айтқанда, бұл мәселе М.М. Нудельман жұмыстарында қарастырылған. Оның тәжірибелік зерттеулерінің негізгі нәтижелері балалар санатындағы қиял процестерінің ерекшеліктерін көрсетеді.

Белгісіздікпен ерекшеленетін бейнелерге ие естімейтін балаларға қатысты ойларды зерттеуде қиял белсенділігінің кейбір ерекшеліктері анықталады (Роршахтың модификацияланған тесті зерттеу әдісі ретінде пайдаланылды). Оқушыларға сияның дақтарының кез келген шындық объектілерімен ұқсастығын табу ұсынылды. Естімейтін балалар көбінесе кез-келген ұқсастықты жоққа шығарады немесе сия картасын геометриялық фигурамен салыстырды, ал есту табактары бір немесе бірнеше нысандармен ұқсастықтар табады. Естудің ұқсастығын анықтаған кезде, балалар көбінесе жануарларды атаған, ал олар түрлі жауаптар (өсімдіктер, құрлықтар, адамдар беті және т.б.) ұсынғанын есте ұстаған. М.М. Нудельман,

естімейтін оқушылар деп аталатын объектілердің шектеулі ауқымы, басқа зерттеушілер айтқандай, олардың қабылдау ерекшеліктерінің ғана емес, өкілдіктердің кедейлігінің де дәлелі болып табылады.

М.М. Нудельман (6 және 8 сынып) шығармашылық реконструкция процесіндегі оқушылардың көзқарастарын және картиналардың шығармашылық сипаттамаларын (5 және 8 сыныптар) зерттеу әдістерін әзірледі. Нәтижелер 6 сыныптағы оқушылардың ерекшеліктері туралы айтуға мүмкіндік берді, оларды еститін құрдастарынан айыратын: қаттылық, әрекет етуші бейнелерді ауыстырудағы қиындықтар, әсіресе оқиғаның басталу жағдайында. 8 сынып оқушылары көріністерді көрсетуде үлкен еркіндік танытты. Олар кейіпкерлердің атын өзгерте алады және жағдайды қайтадан қарастыра алады. Суреттердің шығармашылық сипаттамасын зерттегенде, еститіндерде суретте көрсетілмеген нысандарға қатысты әсерлер туралы көп мәлімет бар, суретте көрген нәрселері туралы уақыт, өткен және болашақтағы уақыт ретінде айтылған. Естімейтін оқушылар (5-сынып) көп жағдайда осы сәтте тікелей оқи алатын оқиғаны сипаттауға тырысты. Ересек мектеп оқушылары (8 сынып) суретте бейнеленген кейбір ұғымдарды сипаттайтын, бірақ кей жағдайда болатын шығармашылық ойлау элементтерін атап өтті.

М.М. Нудельманның көзқарасы бойынша, бұл деректер мәтіннің функционалды рөлінің жеткіліксіз екендігін дәлелдейді, естімейтін оқушыларда жеткілікті дифференциациялаусыз және арнайы, түпнұсқалық, бір мезгілде қажетті оқшауланусыз ғана ғаламдық бейнені іске асыра алатын сөздер, зерттеушінің даму туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді, оқушыларды тыңдау барысында және оқу процесінде шығармашылық қиял ретінде қарастырды.

Отандық сурпедагогтар (Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, С.А.Зыков) бастапқы есту қабілетінің жоғалуы негізінде туындаған, танымдық қызметтің қайталама өзгерістері, олардың түзетуіне және әлеуетті өтемдік жеке тұлғалық мүмкіндіктерін жұмылдыруға бағытталған арнайы педагогикалық әсерге ұшырайтынын бекітеді. Яғни бірінші сигналдық деңгейіндегі кемшіліктерді, екінші сигналдық жүйенің жұмысы арқылы өтеуге болады, сондықтан есту қабілеті нашар адамдарда сөйлеудің белсенді, мақсатты дамуы балалардың ақыл функциясын дамытуға, соның ішінде оның қиялына естімеушіліктің әсерін әлсіретуге мүмкіндік береді. Оның үстіне, жас келе сөздік-логикалық процестер қиялдың шығармашылық, белсенді, мақсатты, комбинаторлық сипатын анықтайды (Л.С. Выготский). Естімейтіндер мен нашар еститін балалар сөйлеуді қайталайтын кідіріс сөздік сипаттамалары немесе графикалық кескіндері арқылы бейнені жаңғырту сияқты жаңа дағдыларды қалыптастыруға кері әсерін тигізеді. Есту қабілеті нашар балалардағы сөйлеудің дамуындағы кешігуі сөздер, сөздерінің мағынасын түсіну мен пайдаланудың бірегейлігіне қатысты өз сөздік көлемінің азаюына әсер етеді (Р.Б. Боскис, А.П. Гозова, А.Г.Зикеев, К.Оковин).

Есту қабілеті нашар бала, әдетте, сөздердің мағынасын белгілі бір жағдайлармен байланыстырады, оларды дәл айқындамайды, бұл естімейтін балалардың сөйлеуінде басқаларға арналған кейбір сөздердің ауысуларын түсіндіреді.

Отандық психологтардың пікірінше, баланың қиялын дамыту көбінесе сөздің шеберлігі мен жалпылама мәні арқылы анықталады. Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф зерттеулері, естімейтін және нашар еститін балаларды қорытуды меңгеру ерекшелігін анықтады. Бастапқыда, ауызша қорытындылауды қалыптастыруда мағыналық мәнді нысаны жеткілікті түрде анықталмаған, оның нәтижесінде сөз тым кең, анықталмаған немесе өте тар мағынаға ие болады. Сондықтан, есту қабілеті бұзылған баланың сөздері өте шектеулі және ерекше мағынада пайда болады. Бала ұғымдары, Р.М. Боскидің айтуынша, жиі «олардың тақырыптық байланысынан ... ересектердің ұғымына сәйкес келмейді».

Бір жағынан, баланың қиялын дамытуда сөйлеудің маңызды рөлін және екінші жағынан, есту анализаторының қызметін бұзу жағдайында сөйлеуді қалыптастырудың ерекшелігін ескере отырып, біз естімейтін балалардың қиялын дамыту бойынша арнайы жұмыс қажет екендігін тағы бір рет ескереміз.

Жоғарыда айтылғандай, есту қабілеті бұзылған адамдардың қиялын зерттеуге арналған бүгінгі күні әлі де зерттеулер аз. Өте қызығушылыққа еститін және естімейтін балалардың басқа да ақыл-ой функцияларын зерттеуге бағытталған зерттеулер ие, өйткені олардың қиялмен қарым-қатынасының сипатын ескере отырып, осы психикалық процестің бірегей жұмыс істеуін болжауға болады.

Зерттеулер көрсеткендей, есту қабілетінің зақымдалған балалардағы ойлау мен есте сақтау үрдістері де ерекше. Бірдей объектіні әртүрлі позициялардан түсіну қиындықтары және оны әртүрлі байланыс жүйелерінде қосу қиындықтары байқалады, бұл олардың психикалық белсенділігі жеткіліксіз динамикасын көрсетеді. Себепті ойлауды зерттеу үдерісінде бұл процесті дамытудың ерекшеліктері естімейтін оқушылар арасында көрініс тапты, бұл себеп-салдардың әсерінен, «себебі» және «сондықтан» сөздерінің мәнін ажырата алмау, тапсырманы қабылдаудағы қиындықтар көрінеді. Балалар көрнекі материалға сүйене отырып, себеп-салдардың өзара байланысын жақсы біледі, ауызша сол тапсырмалар

олармен қиындықтармен орындалады немесе мүлде жасамайды. Есту қабілетінің зақымдалуы бар балалардағы психикалық процестерді дамыту нәтижесінде туындайтын ауытқулар арнайы түзету жұмыстарын жүргізу кезінде айтарлықтай жеңе алады. Алайда, мұндай жұмыс әрбір психологиялық үдерістің даму заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып, ұйымдастырылған жағдайда ғана мақсатына жетеді.

Баланың шығармашылық қиялын толығымен дамыту үшін, бұрын айтылғандай, айналадағы шындық туралы белгілі бір қорға ие болу керек. Дегенмен, баланың сезімдік тәжірибесін байыту оның қиялын дамытудың жалғыз шарты мен тәсілі болып табылмайды, өйткені қиялның ерекшелігі қоршаған ортаға қатысты идеяларды жинақтап қана қоймай, оларды өзгертіп, оларды қайта құру.

Мектептік білім беру практикасында, негізінен, сенсорлық тәжірибе байлығының факторы, қиял процессінің ерекшелігі, яғни оның қызметінің комбинаторлық сипаты, іс жүзінде есепке алынбайды. Біздің ойымызша, қиялды қалыптастыру үшін, баланың тәжірибесін үнемі байытумен қатар, оны қалпына келтіруге, осы тәжірибені біріктіруге қабілетті дамыту қажет. Шығармашылық қиялдың құрылымдық компоненттерін қалыптастыру, яғни айналадағы шындық туралы идеяларды жинақтау, қандай да бір алғышартты, қиялдың дамуына мүмкіндік жасайды және осы мүмкіндікті жүзеге асырудың дәрежесін баланың жұмыс істеу компоненттерін қалыптастыруымен - қолданыстағы ұғымдарды қайта құрылымдау әдістерімен және тәсілдерімен анықтайды. Осылайша, қиялдың құрылымдық және операциялық компоненттерінің бір уақытта ғана дамуы осы процестің толық қалыптасуы мен жұмыс істеуін қамтамасыз ете алады.

Психологияда қиял сананың рефлексиялық белсенділігі ретінде қарастырылады, оның негізгі механизмі қолданыстағы тәжірибені белсенді қайта өңдеу (трансформация) болып табылады. Қоршаған әлемді көрсету (баланың) объектімен, яғни адамның психикасы, оның сана процесіндегі белсенді өзара іс-қимыл үдерісінде ғана мүмкін, және тек қана белсенділікте болуы мүмкін.

Адамның психикасы, оның санасы, тек белсенділікте ғана қалыптасуы мүмкін (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия және т.б.). Ақыл-ой іс-әрекетін қалыптастыру процесі алдымен ең жоғарғы деңгейде дамыған сыртқы әрекеттер негізінде жүзеге асырылады, содан кейін кезеңді дамудың ішкі жоспары арқылы сана жоспарына (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) енеді. Бір жағынан ішкі ойлау құрылымының және сыртқы тақырыпты талдау, екінші жағынан, олардың принциптік ұқсастығын көрсетеді.

Қиялдың мәні тәжірибені қайта құрылымдау механизмі болып, психикалық әрекеттердің бір түрі болып табылатындықтан, оларды қалыптастырудың қажетті шарты пәннің белсенді қызмет түрлеріне, ең алдымен пәндік-практикалық жұмыстарға қосылуы болып табылады. Танымдық қиял механизмдерін қалыптастыру үшін сыртқы, объективті, қызметтің мүмкіндігін барынша пайдалану болашақта олардың жұмыс істеуінің өзектілігін қамтамасыз етеді.

Қиялдың сенсорлық процестермен байланысын ескере отырып, жеке тәжірибені алуда белгілі бір қиындықтарды тудыратын есту анализаторының қызметінде үзіліс болғанын сезінуге болады (көбінесе дыбыс сөзінен тыс қалыптасады), естімейтін балалардың қиял қалыптасуына теріс әсер етеді. Алайда, жоғарыда айтылғандай, бұл ақыл-ой процесінің дамуы сенсорлық тәжірибенің байлығымен ғана емес, сонымен қатар оны өзгерту қабілетімен де анықталады.

Демек, шығармашылық қиялдың құрылымдық және операциялық компоненттерін оқу үрдісінде бір уақытта қалыптастыру балалардағы бұл қалыпты жағдайда да, бұзылған даму жағдайында да тиімді дамуын қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. – 1988, № 6.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
3. Речицкая Е. Г. Развитие младших школьников с нарушением слуха в процессе внеурочной работы. – М., 2005.
4. Речицкая Е. Г. Развитие творческих способностей детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста // Речицкая Е. Г., Филоненко-Алексеева А. Л., Филоненко-Алексеева И. Н. – М., 2007.

УДК 373.2-056.264
МРНТИ 14.35.01

Макина Л.К.¹, Уайтова А.С.²

¹ п.с.г.к.доцент, ²6М010500 Дефектология мамандығының 2курс магистранты
akbope.uaitova@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қоры ерекшеліктері қарастырылған.

Сөздік қор – бізді қоршаған әлемдегі заттардың атын,оны сипаттайтын қасиеттері мен іс-әрекеттерін білдіретін сөздер жиынтығы. Көптеген авторлар (В. К. Воробьева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Р.Е. Левина, М.С. Грушевская, Қ. Қ. Өмірбекова т.б.) еңбектерінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорының әртүрлі деңгейде шектелгендігін анықтаған.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар мен сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың предикативті сөздік қорының (зат есім, етістік, сын есім) дамуында үлкен айырмашылықтар болады.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар сөйлеу тілі қалыпты дамыған өз қатарластарына қарағанда көптеген сын есімдерді, етістіктерді атауда қиындықтарға жолығады. Сөздік қорында мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар күнделікті тұрмыста қолданылатын іс-әрекетті білдіретін сөздерді ғана пайдаланады. Заттың сынын, сапасын, қасиетін, белгілері мен бағасын, сондай –ақ, жалпылаушы мағынадағы сөздерді қолдануда қиындықтарға кезігеді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қоры вербальді парафазияға кіретін сөздерді нақты қолданбайтындығымен сипатталады.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, сөздік қор, енжар сөздік қор, белсенді сөздік қор, синоним, антоним.

Макина Л.К.¹, Уайтова А.С.²

¹канд. психол.наук, доцент

²Магистр 2-го курса по специальности 6М010500 - Дефектология
akbope.uaitova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация

В статье рассматриваются особенности словарного запаса детей дошкольного возраста с ОНР.

Словарь – это слова, обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности.

В работах многих авторов (В. К. Воробьева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Р.Е. Левина, М.С. Грушевская, К. К. Омирбекова и др.) подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи различного генезиса отмечается ограниченный словарный запас.

Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации предикативного словаря (имя существительное, глагол, прилагательное). У дошкольников с общим недоразвитием речи выявляются трудности в назывании многих прилагательных, глаголов употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников. В словаре дошкольников с общим недоразвитием речи преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др.

Характерной особенностью словаря детей с общим недоразвитием речи является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, пассивный словарный запас, активный словарный запас, синоним, антоним.

FEATURES OF THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ONR

Abstract

The article discusses the features of the vocabulary of preschool children with the ONR. Dictionary are words denoting objects, phenomena, actions, and characteristics of reality. In the works of many authors (V. K. Vorob'eva, E. M. Mastukova, T. B. filicheva, R. E. Levine, M. S. Grushevsky, K. K. Omarbekova, etc.) it is emphasized that in children with General unde'rdevelopment of speech of different Genesis, there is limited vocabulary. Particularly large differences between children with normal and impaired speech development are observed when updating the predictive text dictionary (noun, verb, adjective). In preschool children with General underdevelopment of speech are identified difficulties in naming many adjectives, verbs used in the speech of their normally developing peers. In the dictionary of the preschool children with General underdevelopment of speech dominated by the words denoting the actions that the child performs daily or watching. It is much harder to digest the words a generalized, abstract meanings, words denoting the status, evaluation, quality, characteristics etc.

A characteristic feature of the vocabulary of children with General underdevelopment of speech is the inaccurate use of words, which is expressed in the verbal paraphasia.

Keywords: General underdevelopment of speech, vocabulary, passive vocabulary, active vocabulary, synonym, antonym.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздерді нақты қолданбауы, оларды бұрмалауы сөздік қорының сипаттық ерекшелігін көрсетеді. Сөздерді нақты пайдаланбау немесе оларды бұрмалап қолдану жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорының әртүрлі екенін сипаттайды [1].

Р.Е. Левинаның айтуы бойынша, жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалар кейбір сөздерді нақты білмеуімен және сөздерді өзгерте алмауымен, сөз құрай алмауымен сипатталады. Мысалы: кейбір мәлім емес қимылдардың атауларын, балалар өзге сөздермен алмастырады (ұстап көрудің орнына балалар «тазалау», алудың орнына – «өру» деп айтады). Кейде балалар заттарды немесе қимылдарды атау үшін кеңдік түсініктемелерді пайдаланады [2].

Сонымен, арнайы әдебиеттерді талдау барысы көрсеткендей жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорының даму деңгейі әр түрлі жағдайда болады, яғни М.С. Грушевскаяның, Т.Б. Филичеваның айтуынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорында зат есімді меңгеру сын есіммен етістікке қарағанда тез жүреді, яғни, бұл әр сөз табының меңгерілуі әр қилы келетінін көрсетіп отыр, соның нәтижесінде сөздік қорын дамыту барысында арнайы әдістемелерді қолданып зерттеу жүргіздік [3, 4].

Зерттеу Алматы қаласының «Түзеу үлгісіндегі сөйлеу мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған №66 бөбекжай балабақшасы» коммуналдық қазыналық мекемесінде өткізілді. Зерттеуге сөйлеу тілі дамымауының II деңгейіндегі (25 бала) және жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі (25 бала) балалар қатысты. Аталмыш балалардың окулист пен оториноларингологтың қорытындысы бойынша көру және есту қабілеттері қалыпты.

Балалармен зерттеу жұмысын жүргізбес бұрын, алдымен оларды бақылай отырып, әңгімелесу жұмысын жүргіздік.

Белсенді сөздік қорын анықтауға арналған әдістемелердің авторлары Н. В. Серебрякова, Л. Соломах жұмыстарынан іріктеліп алынды [5,6].

Толығырақ ұсынылған әдістемелерді сипаттаймыз.

«Белсенді сөздік қорын анықтау»

№ 1 тапсырма

Мақсаты: мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың белсенді сөздік қорының көлемін және оның сапалы ерекшелігін анықтау.

Құрал-жабдықтар: заттық суреттер (қуыршақ, мысық, маймыл, қарлығаш, ағаш, үй, жеңіл көлік, етік, жейде, теледидар).

Өткізу нұсқаулығы: Жүргізуші баладан

- суреттер бойынша нақты зат есімдерді;
- оның бөліктерін (дене бөліктерін, киім бөліктерін, автомобиль бөліктерін тағы басқа);
- зат пішіні мен түсін атауды ұсынады.

Нәтижелерді өңдеу: әр критерий бойынша айтылған дұрыс жауапқа 1балл беріледі. Жиналған балл саны есептелінеді, ол мынадай белгілермен сипатталады:

- ❖ жоғары деңгей – 25-30 балл;
- ❖ орташа деңгей – 20-24 балл;
- ❖ төмен деңгей – 15-19 балл;
- ❖ өте төмен деңгей –14 және одан төмен балл.

№2 тапсырма

Мақсаты: мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың белсенді сөздік қорының көлемін және оның сапалы ерекшелігін анықтау.

Құрал-жабдықтар: сюжеттік суреттер.

Өткізу нұсқаулығы: Балаға келесідей нұсқаулықтар ұсынылады: «Сенің алдында әр түрлі жағдайлар бейнеленген сурет бар. Сен суретке мұқият қарап, онда не бейнеленген және осы суретте не болып жатқандығы туралы толығырақ айтып берші». Ойлануға 5минут уақыт беріледі.

Нәтижелерді өңдеу: Хаттамада көрсетілген әр белгі 1 баллмен бағаланады. Жалпы мұндай белгілердің саны 13. Баланың сюжеттік суреттің барлық белгілерін қамтып құраған әңгімесінің мазмұнына қарай белсенді сөздік қорының дамуы төмендегідей баллдар бойынша деңгейлерге жіктеледі:

- ❖ жоғары деңгей – 10-13 балл;
- ❖ орташа деңгей – 6-9 балл;
- ❖ төмен деңгей – 3-5 балл;
- ❖ өте төмен деңгей –2 және одан төмен балл.

Зерттеу жеке жүргізіледі. Диагностика кезінде біз пайдаланатын суреттер қосымшада көрсетілген. Баланың жауаптары арнайы хаттамаға тіркеледі. Онда баланың әр түрлі сөз таптарын қолдану, шылауларды қолданып құрайтын күрделі құрамды сөйлемдерді пайдалану жиілігі белгіленеді, бұл оның сөйлеу тілінің даму деңгейін көрсетеді. Сондай-ақ, осы тапсырмалардың көмегімен баланың лексика-грамматикалық құрылымдарды құру және сөйлеу барысында қандай да бір сөздерді дұрыс қолдану қабілетінің қаншалықты дамығанын анықтауға болады.

«Белсенді сөздік қорын анықтау» әдістемесі бойынша берілген №1 және №2 тапсырмаларының негізінде белсенді сөздік қорының мынадай 4 деңгейін анықтадық:

- ❖ жоғары деңгей – 35-43 балл;
- ❖ орташа деңгей – 25-34 балл;
- ❖ төмен деңгей – 17-24 балл;
- ❖ өте төмен деңгей –16 және одан төмен балл.

№1 және №2 тапсырмалар көмегімен анықталған жалпы сөйлеу тілі дамымаған II деңгейдегі балалардың белсенді сөздік қорының жағдайын №1 кестеден көре аламыз.

Кесте 1

Белсенді сөздік қорын анықтау әдістемесі бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған II деңгейдегі балалардың нәтижелері

№	Жалпы сөйлеу тілі дамымаған II деңгейдегі балалар	№ 1 тапсырма	№ 2 тапсырма	Ортақ балл	%	Деңгейі
1	А. Нейла	15	7	22	51,1	Төмен
2	К. Әділ	17	9	26	60,4	Орташа
3	Ф. Марат	10	7	17	39,5	Төмен
4	Қ. Әділетәлі	9	5	14	32,5	Өте төмен
5	Е. Санжар	7	5	12	27,9	Өте төмен
6	Ж. Нұрлыхан	12	4	16	37,2	Өте төмен
7	Қ. Аслан	12	1	13	30,2	Өте төмен
8	Ш. Қазбек	13	2	15	34,8	Өте төмен
9	А. Ерасыл	14	3	17	39,5	Төмен
10	Н. Руслан	12	4	16	37,2	Өте төмен

11	Ә. Қуаныш	9	5	14	32,5	Өте төмен
12	А. Айбар	10	2	12	27,9	Өте төмен
13	И. Марсель	10	3	13	30,2	Өте төмен
14	Д. Қанат	8	1	9	20,9	Өте төмен
15	О. Диас	8	2	10	23,2	Өте төмен
16	А. Әкежан	9	4	13	30,2	Өте төмен
17	Ж. Ақбота	13	2	15	34,8	Өте төмен
18	Қ. Диас	16	4	20	46,5	Төмен
19	Н. Албан	18	3	21	48,8	Төмен
20	М. Жансая	13	2	15	34,8	Өте төмен
21	Б. Нұрбек	13	2	15	34,8	Өте төмен
22	А. Бейбарыс	12	1	13	30,2	Өте төмен
23	С. Санат	9	3	12	27,9	Өте төмен
24	Қ. Сәнді	10	4	14	32,5	Өте төмен
25	Қ. Арлан	8	2	10	23,2	Өте төмен

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған ІІ деңгейдегі балалардың белсенді сөздік қорын анықтау мақсатында берілген №1 және №2 тапсырмаларының жалпы қорытындысы бойынша бірде-бір бала жоғары нәтиже көрсетпеді. Дегенмен, К. Әділ 43 баллдың 26-сын жинап орта деңгейге ие болған жалғыз бала болды. Ол №1 тапсырма бойынша 17 балл жинаса, №2 тапсырма бойынша 7 баллдық көрсеткіш көрсетті. Қалған балалардың бесеуі төмен деңгей көрсетсе, 19 бала өте төмен деңгейлі нәтижелер көрсетті. А. Нейла, Ф. Марат, А. Ерасыл, Қ. Диас, Н. Албан төмен деңгей көрсеткен балалар қатарынан болды. Бұл балалардың ішінде А. Нейла 22 баллдық көрсеткіш, Н. Албан 21 баллдық, Қ. Диас 20 баллдық Ф. Марат пен А. Ерасыл 17 баллдық көрсеткіштер көрсетті. Қ. Әділетәлі, Е. Санжар, Ж. Нұрлыхан, Қ. Аслан, Ш. Қазбек, Н. Руслан, Ә. Қуаныш, А. Айбар, И. Марсель, Д. Қанат, О. Диас, А. Әкежан, Ж. Ақбота, М. Жансая, Б. Нұрбек, А. Бейбарыс, С. Санат, Қ. Сәнді, Қ. Арлан өте төмен деңгейге ие болды. Өте төмен деңгейге ие болған балалардың ішінде Д. Қанат ең аз балл (9балл) жинаған бала болды. Ол №1 тапсырма бойынша 8балл, №2 тапсырма бойынша 1 балл ғана жинай алды.

Сонымен, белсенді сөздік қорының таралу деңгейі бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымауының ІІ деңгейіндегі балалардың біреуі ғана орта деңгей көрсетсе, бірде-біреуі жоғары деңгей көрсетпеді. Бұл көрсеткіштер балалардың белсенді сөздік қорының таралу деңгейі өте төмен екендігін, сонымен қатар, оларды қолдана алуларының толықтай дамымағандығын көрсетіп отыр.

№1 және №2 тапсырмалар көмегімен анықталған жалпы сөйлеу тілі дамымаған ІІІ деңгейдегі балалардың белсенді сөздік қорының жағдайын №2 кестеден көре аламыз.

Кесте 2

Белсенді сөздік қорын анықтау әдістемесі бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған ІІІ деңгейдегі балалардың нәтижелері

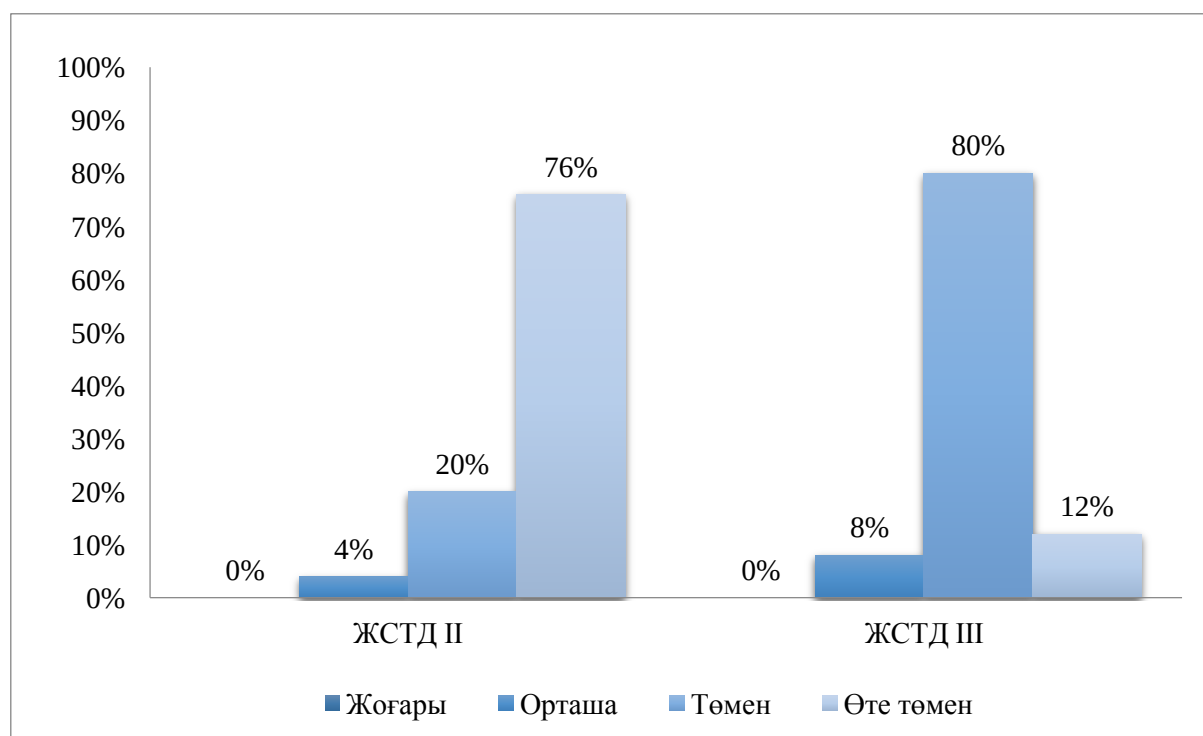
№	Жалпы сөйлеу тілі дамымаған ІІІ деңгейдегі балалар	№ 1 тапсырма	№ 2 тапсырма	Ортақ балл	%	Деңгейі
1	С. Айым	15	4	19	44,1	Төмен
2	Д. Айша	20	7	27	62,7	Орташа
3	Ж. Бексұлтан	15	4	19	44,1	Төмен
4	А. Салим	17	5	22	51,1	Төмен
5	Д. Әлібек	16	5	21	48,8	Төмен
6	Қ. Кәусар	19	4	23	53,4	Төмен
7	А. Арсен	16	1	17	39,5	Төмен
8	С. Әмірхан	20	5	25	58,1	Орташа
9	Н. Медина	17	5	22	51,1	Төмен
10	С. Сымбат	11	6	17	39,5	Төмен
11	У. Берік	13	5	18	41,8	Төмен
12	А. Айзат	15	2	17	39,5	Төмен
13	Т. Мерей	16	3	19	44,1	Төмен
14	Ж. Дамир	17	1	18	41,8	Төмен

15	Ж. Бекзат	15	2	17	39,5	Төмен
16	Ш. Ермек	17	4	21	48,8	Төмен
17	К. Фархад	20	2	22	51,1	Төмен
18	К. Руслан	18	4	22	51,1	Төмен
19	З. Улан	16	3	19	44,1	Төмен
20	У. Ерлан	13	2	15	34,8	Өте төмен
21	Ж. Амира	14	2	16	37,2	Төмен
22	Д. Аружан	10	1	11	25,5	Өте төмен
23	Б. Кәусар	16	3	19	44,1	Төмен
24	З. Болат	13	4	17	39,5	Төмен
25	У. Айнұр	12	2	14	32,5	Өте төмен

Белсенді сөздік қорын анықтау мақсатында жалпы сөйлеу тілі дамымаған III деңгейдегі балалардың №1 және №2 тапсырмаларды орындау нәтижелері бойынша екі бала (Д. Айша мен С. Әмірхан) орта деңгей, үш бала (У. Ерлан, Д. Аружан, У. Айнұр) өте төмен деңгейге ие болды. Қалған балалардың барлығы төмен деңгейлі нәтиже көрсетті. Орта деңгейді көрсеткен Д. Айша №1 тапсырма бойынша 20балл, №2 тапсырма бойынша 7балл жинаса, С. Әмірхан №2 тапсырманы Д. Айшадан 2 баллға төмен орындап 25 баллдық қорытынды көрсетті. Өте төмен деңгейге ие болған балалардың ішінде Д. Аружан ең аз (25,5%) нәтиже көрсетсе, У. Айнұр 32,5%, У. Ерлан 34,8% көрсетті.

Осы көрсеткіштерді саралай келе жалпы сөйлеу тілі дамымаған III деңгейдегі балалардың белсенді сөздік қорының таралу және оны қолдану ерекшеліктері бойынша балалардың көбі өте төмен деңгейлі нәтиже көрсеткенін анықтадық. Бұл көрсеткіштерге сүйене отырып жалпы сөйлеу тілі дамымаған III деңгейдегі балалардың белсенді сөздік қоры өте төмен деңгейде дамыған деп қорытынды жасай аламыз.

№7 (Белсенді сөздік қорын анықтау әдістемесі бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған II деңгейдегі балалардың нәтижелері) және №8 (Белсенді сөздік қорын анықтау әдістемесі бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған III деңгейдегі балалардың нәтижелері) кестелерде талданған зерттеу нәтижелерінің сапалық көрсеткіштерін №1 суреттен көре аламыз.



Сурет 1 Белсенді сөздік қорын анықтау әдістемесі бойынша жүргізілген салыстырмалы зерттеу нәтижелерінің сапалық (пайыздық) көрсеткіштері

Ескерту:

ЖСТД II – Жалпы сөйлеу тілі дамымауының II деңгейіндегі балалар

ЖСТД III – Жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалар

1 суреттен көріп отырғанымыздай белсенді сөздік қорының таралу деңгейі бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымауының II деңгейіндегі балалардың 0% -ы жоғары деңгей, 4% -ы орташа деңгей көрсетсе, төмен деңгей көрсеткен балалар 20% -ды, өте төмен деңгейді көрсеткен балалар 76% -ды құрады. Жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалардың 0% -ы жоғары деңгейді құраса, 8% -ы орташа деңгейді құрады. Төмен деңгей 80% -ды, өте төмен деңгей 12%-ды құрап отыр. Жалпы сөйлеу тілі дамымауының II және III деңгейіндегі балалардың бірде –береуі жоғары деңгейлі нәтиже көрсетпеді. Жалпы сөйлеу тілі дамымауының II деңгейіндегі балалардың 76%-ы өте төмен деңгейді көрсетіп отырса, жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалардың 12%-ы өте төмен деңгейлі көрсеткішке ие болып отыр.

Белсенді сөздік қорын анықтау әдістемесі бойынша салыстырмалы тексеру нәтижелерінің сапалық көрсеткіштеріне қарай отырып жалпы сөйлеу тілі дамымауының II деңгейіндегі балаларға қарағанда жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалардың белсенді сөздік қорының таралуы өте төмен деңгейде деп қорытынды жасай аламыз.

Жүргізілген зерттеу қорытындысы бойынша екі балабақша балаларынан әр әдістеме бойынша алынған қорытындыларды талдай келе, жалпы сөйлеу тілі дамымауының III деңгейіндегі балалардың нәтижелері сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларға қарағанда айтарлықтай дәрежеде төмен екендігіне көз жеткіздік.

Бұл нәтижелерді жоғарлату үшін, логопедтер мен тәрбиешілерге, ата-аналарға мынадай ұсыныстар ұсынамыз:

- Айналамен таныстыру және байланыстырып сөйлеу тілін дамыту бойынша өткізілетін топтық сабақтар үшін жаңа сөздерді көптеп іріктеу;
- Сөздік қорын қалыптастыратын және сөйлем құрау барысында оларды қолдану қабілеттілігін дамытатын ойындар іріктеу және өткізу;
- Сөздік қорындағы сөздерді дамыту және сол сөздердің грамматикалық формасын қалыптастыру бойынша жаттығулар жинақтау;
- Сөйлемде сөз формасын өзгерте алуды меңгерту;
- Ата –аналар үшін балалардың сөздерді қолдануын дамыту жұмыстарының ерекшеліктері туралы жиналыстар, шеберлік сағаттары мен жеке сабақтар өткізу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Исаева Т. И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Шк. логопед. – 2006. - № 4. – С. 17-29.*
2. *Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. – М., 2008.*
3. *Грушевская М.С. Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, г. Алматы Особенности нарушений речевого развития детей дошкольного возраста № 5 (126) май 2013*
4. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. - М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2006. - 244 с.*
5. *Серебрякова Н.В. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста : методическое пособие – Санкт-Петербург : Каро, 2005. – С. 27-33.*
6. *Соломах Л. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста М., 2014*

МРНТИ 14.29.01
УДК 376-056.36

Н.Б.Жиенбаева¹, А.Н.Борамбаева²

¹Пс.э д., профессор
zh_nadejda@mail.ru

²6M010500- Дефектология мамандығының 2-ші курс магистрант
Altuna1995@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚИЯЛ ҮРДІСІН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының қиял үрдісін зерттеу әдістемелері қарастырылған. Көптеген арнайы әдебиеттерге шолу жасалып, психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының қиял үрдісін зерттеу әдістемелері таңдалынып алынды.

Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының қиял үрдісін зерттеу барысында әр түрлі диагностикалау әдістер кешені қолданылды. «Толық емес фигуралар» тесті, әңгімелесу, метафораны түсінуін және тануын анықтауға арналған әдістемесі, бөліктерді және біртұтасты салыстыру механизмдерінің ерекшеліктерін анықтауға арналған тесті.

Сонымен қатар, мақалада бастауыш сынып оқушыларының қиял үрдісінің дамуын кешенді диагностикалаудың белгіленген әрбір бағыттарының мазмұнына тоқталамыз.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушылары, диагностикалау әдістері, қиял, метафора.

Жиенбаева Н.Б.¹, Борамбаев А.Н.²

¹д.пс.н., профессор
zh_nadejda@mail.ru

²магистр 2-го курса по специальности 6M010500- Дефектология
altuna1995@mail.ru

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В этой статье рассмотрены методики исследования воображения у детей начальных классов с задержкой психического развития. В ходе исследования был сделан обзор специальных литератур, в ходе которого были отобраны методики исследования воображения.

В процессе исследования воображения детей начальных классов были использованы следующие методы диагностики: тест «неполных фигур» О.М.Дьяченко, беседа, определяющая механизмы отрицания и введение новых элементов Л. Ю.Субботиной, методика понимания метафор К.И. Алексеевой, тест на определения оригинальности воображения путем использования ассоциации Л.И.Шрагиной, методика К. Тейлора для исследования особенностей механизма распределения, тест Л. Ю. Субботиной для сравнения механизмов целостности и частности.

Кроме того, в статье мы остановимся на содержании комплексной диагностики направлении исследования процесса воображения у детей начальных классов.

Ключевые слова: дети начальных классов с задержкой психического развития, методы диагностики, воображение, метафора.

Zhienbaeva N.B.¹, Borambayeva A.N.²

¹d.ps.s., professor
zh_nadejda@mail.ru

²2nd year graduate student by speciality 6M010500- Defectology
altuna1995@mail.ru

METHODS OF STUDYING THE PROCESSES OF IMAGINATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

This article discusses the methods of studying the imagination in children of primary classes with mental retardation. In the course of the study, a review of special literature was made, during which the methods of studying the imagination were selected.

In the process of studying the imagination of children in primary classes, the following methods of diagnosis were used: the test of “incomplete figures” by OM Dyachenko, the conversation defining the mechanisms of denial and the introduction of new elements L. Yu. Subbotina, the methodology for understanding metaphors of K.I. Alekseeva, a test for determining the originality of the imagination by using the association of L.I. Shragina, the method of K. Taylor for studying the features of the distribution mechanism, the test L. Yu. Subbotina for comparing the mechanisms of integrity and particulars.

In addition, in the article we will focus on the content of a comprehensive diagnosis in the direction of studying the process of imagination in children of primary school.

Key words: children of primary classes with mental retardation, diagnostic methods, imagination, metaphor.

Зерттеуді ұйымдастыру және балалардың қиялын зерттеудің оптимальды әдістерін анықтау тәжірибелік зерттеудің мақсатын жүзеге асыруға, яғни түзете-дамыту оқыту сыныптарында оқитын бастауыш сынып оқушыларының қиял үрдісінің механизмдерінің психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында келесідей диагностикалау әдістерінің кешені қолданылды: бейне-идея жасау және оны жүзеге асыру жоспарының механизмдерін дамыту деңгейін анықтауға арналған О.М. Дьяченконың «Толық емес фигуралар» тесті; Л.Ю. Субботинамен ұсынылған жокқа шығару және аса толықтыру механизмдерін дамытудың ерекшеліктерін анықтауға бағытталған әңгімелесу; К.И. Алексееваның метафораны түсінуін және тануын анықтауға арналған әдістемесі; Л.И.Шрагинаның ұқсастығы бойынша ассоциацияларды таңдау жолы арқылы қиял үрдісінің түпнұсқалағын зерттеуге арналған тесті; К. Тейлораның ауыстыру механизмінің ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған әдістемесі; Л.Ю. Субботинаның бөліктерді және біртұтасты салыстыру механизмдерінің ерекшеліктерін анықтауға арналған тесті.

Бастауыш сынып оқушыларының қиял үрдісінің дамуын кешенді диагностикалаудың белгіленген әрбір бағыттарының мазмұнына тоқталамыз.

Заттық стимулға жауап ретінде ауыстыру механизмінің ерекшеліктері К.Тейлормен ұсынылған «Заттарды қолдану» тесттік тапсырмасы бойынша зерттелді. Зерттелуші балаға жақсы таныс заттар бейнеленген суреттер жинағы ұсынылды: қасық, балға, гармошка (баян), труба, барабан. Бала келесі нұсқауды тыңдады: «Бұл заттар басқа планетаға түсіп, ондағы адамдар бұлармен қалай қолдану керек екенін білмейді деп елестет. Бұл заттарды қолданудың жаңа тәсілін ойлап тап».

Ауыстыру механизмінің даму деңгейін бағалау критерийі ретінде шапшаңдық, түпнұсқалық алынды. Зерттелушілермен ұсынылған нұсқалар келесі сапалық деңгейлерге жатқызылды.

Нөлдік деңгей. Зерттелуші заттарды сындырып, оны сувенир немесе интерьерді безендіргіш ретінде қолдануды ұсынды.

Бірінші деңгей. Зерттелуші заттардың жетекші қызметтерін нұсқағанымен, олардың қолданудың жаңа тәсілдерін ойлап таппады.

Екінші деңгей. Зерттелуші заттардың сыртқы белгілеріне сүйеніп, қолданудың жаңа тәсілдерін атады.

Үшінші деңгей. Зерттелуші заттардың бар қызметін қолдана отырып қолданудың жаңа әдістерін атады.

Төртінші деңгей. Зерттелуші заттардың маңызды емес белгілері мен қызметіне сүйене отырып қолданудың даңа тәсілін ұсынды.

Әрбір жауап оның сапалық деңгейіне сәйкес балмен бағаланды.

Вербальды сферадағы ауыстыру механизмінің жұмысы олардың арасындағы ұқсастықты жасау негізінде мәнін бір түсініктен екіншісіне ауыстыруда жүзеге асады. Мұндай жұмыстың нәтижесі метафора болып табылады. Метафораны түсіну және тану бойынша зерттеу К.И.Алексееваның әдістемесі бойынша жүргізілді. Материал ретінде «А - бұл В» деген формадағы 14 фраза қолданылды. Олардың 7-і метафора болды, 7-і – әріптік айтылулар болды. Әріптік айтылулар кейбір нысанның сәйкес метафораға салыстырып, қай нысанға сәйкес келеді сол шартты категорияға жататындығы жайлы бекітуді нұсқайды:

Күн – бұл апельсин
Алма – бұл жеміс
Өзен – бұл жылан
Қолтырауын - бұл жануар
Тікұшақ - бұл инелік
Ұшақ – бұл көлік
Балерина- бұл көбелек
Ара – бұл жәндік
Өзен – бұл айна
Шортан – бұл балық
Әтеш - бұл оятқыш
Қаз – бұл құс
Ай – бұл фонарь
Жер – бұл планета

Тәжірибе жеке әңгімелесу формасында өтіп және өзіне екі кезеңді қосады. Бірінші кезеңде метафораны түсінуді диагностикалау жүзеге асты. Осы мақсатта зерттелушілерге сұрақтардың келесідей түрі қойылды: «Х деген нені білдіреді?», мұнда Х - 14 фразаның біреуі. Дұрыс жауаптардың критерийі метафорада салыстырылатын нысандардың жалпы белгілерін көрсету болып табылады. «Күн - бұл апельсин» деген метафора үшін түсі және формасы - қызылсары, дөңгелек белгілері болады.

Екінші кезеңде метафораны тану жүзеге асты: зерттелушіге «Күн-бұл апельсин және Алма - бұл жеміс деген фразалар бірдей ма әлде әртүрлі ме?» деген түрдегі сұрақ қойылды. Сөйлемдердің келесі жұбы қолданылды:

М-Б: Күн - бұл апельсин.
Алма – бұл жеміс.
Б-Б: Шортан - бұл балық.
Ара - бұл жәндік.
М-Б: Өзен - бұл жылан.
Қолтырауын - бұл жануар.
М-Б: Әтеш - бұл оятқыш.
Қаз – бұл құс.
М-М: Тікұшақ - бұл инелік.
Балерина – бұл көбелек.
Б-Б: Ұшақ -бұл көлік.
Жер – бұл планета.
М-М: Өзен - бұл айна.
Ай – бұл фонарь.

Бала қолданған интеллектуальдық операциялардың сипатын анықтау үшін оған өз жауабын түсіндіріп беру ұсынылды және осы мақсатта келесідей сұрақ қойылды: «Неге олар бірдей (әртүрлі)?» Дұрыс жауапты дұрыс түсіндірудің критерийі метафора үшін нысандарды түрлі шарттарға жататынын көрсету болып табылады; Нысанның әріптік айтылуларға арналған категорияға кіруін көрсету. Метафора құру қабілетінің негізінде жатқан, вербальды стимулға жауап ретінде ұқсастығы бойынша түпнұсқалық асоциацияларды өндіру қабілеті Л.И.Шрагинаның әдістемесі бойынша зерттелді. Зерттелушіге вербальды стимул ретінде болатын 10 сөз ұсынылды. Осы сөздердің әрқайсысына ұқсастығы бойынша мейлінше көп ұқсастықтарды «Кімге немесе неге ұқсас болуы мүмкін?» деген сұраққа жауап бере отырып табу қажет.

Стимулдар ретінде келесідей нақты бір мәнді түсініктер таңдалды: сызғыш, үтік, қолшатыр, тәрелке, қарындаш, лампочка, гитара, шырша, котелек, тарақ.

Ұқсастығы бойынша ассоциациялар екі критерийі бойынша талданды: шапшаңдық, өзгешелік. «Шапшаңдық» критерийі бойынша жазылған бейнелік салыстырулардың жалпы саны түсіндіріледі.

Өзгешелік – оны қолдануында сиректігі бойынша анықталатын ерекше салыстыру (4- балдық жүйе бойынша бағаланады).

«Өзгешелік» критерийін бағалауда сапалық айырмашылықтарын анықтау үшін барлық ассоциация-салыстыру кездесу жиілігі бойынша 1) қайталанбалы , 1 балдан алған; 2) өзгеше тура салыстыру, зерттелушілердің әрбір тобында жалғыз жауап үшін 2 балдан алғандар; 3) детальдау элементтерімен өзгеше салыстыру - 3 балл; 4) ассоциация-метафоралар - 4 балл болып бөлінді. Өзгеше ассоциация-салыстыру келесідей белгілері бойынша үш топқа біріктірілді: «тура» салыстыру - бір-екі жалпы элементтерінің негізінде; нысанды детальдау элементі пайда болған салыстыру және сол нысанды біртұтастың бөлігі ретінде қосу; нысанды тура салыстырумен емес жанама салыстыру арқылы бейнелі анықтау. Яғни, зерттелушілердің барлық жауаптары ассоциация сапасы бойынша төрт деңгейге біріктірілді.

Бірінші деңгей - қайталанбалы салыстыру.

Екінші деңгей - өзгеше «тура» салыстыру.

Үшінші деңгей - детальдау элементтерімен өзгеше салыстыру.

Төртінші деңгей - өзгеше «жанама» салыстыру.

Тәжірибенің келесі кезеңі бейнелерді жасау механизмдерін зерттеу болды.

Бөліктері мен біртұтасты салыстыру механизмінің даму ерекшеліктері мен деңгейін зерттеу үшін Л.Ю.Субботиннің «Веер» тесті қолданылды.

Зерттелушілерге заттардың суреті бейнеленген екі карточка ұсынылды. Әрбір карточкада сол жағында бір зат, ал оң жағында үш зат бейнеленген. Бала карточканың сол жақ бөлігіндегі затпен оң жақ бөлігіндегі заттарды біріктіре отырып мүмкіндігінше көп күрделі заттар (қияли) салуы тиіс.

Бөліктер мен біртұтасты салыстыру механизмінің даму деңгейін бағалау критерийі шапшаңдық, өзгешелік болып табылды. Балалармен жасалған күрделі заттардың сапасы келесідей деңгейлер бойынша біріктірілді.

Бірінші деңгей. Заттар бір бірінің жанында бейнеленген, бірақ біріктірілмеген.

Екінші деңгей. Заттар жағдаятпен біріктірілген, олардың әрқайсысымен оның бастапқы қызметі сақталған. Заттар біріктірілген, бірақ олардың қызметі емес, формасы ескерілген.

Үшінші деңгей. Бір зат басқасын жетілдіру үшін қолданылады, сонымен қатар заттардың негізгі қызметтері сақталған.

Төртінші деңгей. Заттар оның негізгі бөліктері ретінде жаңа күрделі затқа қосылған. Заттардың белгілі қызметтері жаңа жағдаятта қолданылады.

Бесінші деңгей. Заттардың элементтері жаңа қызметтері бар күрделі затқа қосылған.

Бейнелер-идеясы мен оны жүзеге асыру жоспарын жасау механизмінің даму деңгейін және ерекшеліктерін зерттеу үшін О.М.Дьяченконың «Толық емес фигуралар» әдістемесі бағытталған.

Балаға жеке бланкыге қарапайым геометриялық фигуралар немесе жеке заттардың элементтерінің сызбасы берілген және әрбір берілген фигуралар негізінде мейлінше көп сурет жасау ұсынылған. Балаға өзіне ыңғайлы қағаздың кез-келген жағынан бұрып алып фигураның ішкі немесе сыртқы сызбасын аяқтап салуға болады. Суреттердің сапасы олардың бейнелеуі тарапынан қаралып талдауда ескерілген жоқ, назарға тек сол композицияның жоспары, пайда болған ассоциацияларды көптірлілігі алынды.

Қиял үрдісінің даму деңгейін анықтайтын критерийлер сандық өнімділік пен өзгешелік болып табылды. Сандық өнімділік ұсынылған фигуралардың негізінде жасалған композициялардың саны бойынша анықталды (сандық өнімділіктің коэффициенті).

Өзгеше болып топтағы екі баладан аспай қайталанған композициялар есептелді. Әрбір өзгеше сурет бір баллмен бағаланды. Әр оқушының жұмысының өзгешелік коэффициенті аяқтап салуға ұсынылған фигуралардың санына бөлінген олармен жасалған өзгеше композициялардың жалпы санына тең.

Бейнелер-идея және оны жүзеге асыру жоспарын құрудың механизмдерін дамытудың ерекшеліктері композицияларды сапалық талдауда және зерттелушілермен жеке әңгімелесуде көрініс тапты.

I деңгей. Бұл деңгейде заттау әдісі көрінді, яғни кейбір аяқталмаған фигураға бала белгілі бір заттарды қарастырып, ол фигураны өз суретінде айналдырған. Жұмысқа сызбалылық, детальдардың жоқтығы тән. Суреттерде ұсынылған геометриялық фигуралардың сызығымен сәйкес келген сызбалар, бірдей заттар бейнеленген.

II деңгей сызбалаудың аздығымен, негізгі сызбаның ішінде де , сондай-ақ оның сыртында да көп детальдардың пайда болуымен сипатталады.

III деңгей – негізгі суреттің айналасында заттық безендірілген қоршаған орта пайда болған (яғни, шеңбер – енді тек алма емес, ал тәрелкеде жатқан алма). Бұл деңгейде берілген фигураны біртұтас

бейненің ірі бөлшегі ретінде қолдану есебінде суреттің масштабы өзгергенін байқауға болады (мысалы, шеңбер – енді доп емес, ауа шары, адамның басы немесе машинаның дөңгелегі). Суреттің бөлшегі ретінде бола тұра, геометриялық фигура онда негізгі қалыпта болуды жалғастыруда. Бұл деңгейде де заттау әдісі жұмыс істеді.

IV деңгей – жұмыста кеңінен ашылған заттық орта белгіленген. Балалар тест-фигураны қандай да бір затқа айналдырып, суретке жаңа бөлшектер қоса түскен, ойластырылған жағдаятқа сәйкес тұтас композиция ұйымдастырған.

V деңгей – берілген фигура біртұтас композиция құрастыруда бірнеше рет қолданылған. Тест-фигура масштабын үлкейту есебінен «маскаланған» болуы мүмкін, кеңістіктің қалпының өзгеруі, композицияны күрделендіру.

VI деңгей – тест-фигура композицияның негізгі бөлігі ретінде бола алмайды енді, керісінше оның күрделі біртұтас құрылымына кішкентай қосымша бөлшек ретінде қосылады. Бейнелеудің мұндай әдісін «қосылу» деп атау қабылданған.

Жоққа шығару және аса толықтыру механизмдерінің даму ерекшеліктері балалармен жеке әңгімелесуде зерттелген. Тәжірибе жүргізуші келесі жағдайды әңгімелейді. «Бір күні кішкентай бала мектептен үйіне қарай келе жатты. Жолмен келе жатып, ол жолдағы бір де бір жәндікті басып кетпеу үшін өзінің аяқ астына ұқыпты қарап келе жатты. Бұл бір өте мейірімді бала еді. Ол ешкімге зиянын тигізгісі келмейтін. Кенеттен ол тоқтады, тура оның аяғының астында күннің сәулесімен жылтырап жаңа тиын жатты. «Мәссаған!» - деп бала таң қалып, тиын алды. «Бүгін бір бақытты күн шығар», - деп ойлады ол. Ал тиын болса шынымен әдемі еді: оның бір жағында ағаш, екінші жағында - жабайы құс бейнеленген еді. Негізінде бұл сиқырлы тиын еді, бірақ бала бұл жайлы білген жоқ. Ол тиынды қалтасына салған кезде бір қызықты сезді. Оған өзі барған сайын кішірейіп бара жатқан сияқты көрінді және сол сезімнен оның бойы небәрі бес сантиметрдей кішкентай болып қалғанша арылмады.

Зерттеу барысында тәжірибе жүргізуші сұрақтар қойды:

- Мұндай кішкентай және мейірімді баламен қандай қызықтар өтуі мүмкін?

- Бала енді үйіне қалай жететіні туралы ойлады ма, бірақ бұл оқиғада ол жайлы ештеңе айтылмағандықтан, сендер өз ойларыңды айтсаңдар болады.

Бала енді сабаққа қалай дайындалады?

Тәжірибе жүргізуші зерттелушіге айтылған оқиғаның мазмұны жайлы есіне түсіріп отырады. Бала қалай кішкентай болып қалды, содан бері бір күн, бір түн өтті. Және ол бұрын қандай еді, солай болғысы келеді ме? Ойластырыңдар, енді ол қалай оған жетеді?

Тәжірибе жүргізуші оқиғаның соңын әңгімелеп береді.

«Бала сиқырлы тиынды бұрынғыша қайта өсіп, үлкен болуы үмітімен жолға қоюды шешті. Ол тиынды ағаштың суреті салынған жағын жоғары қаратып қойды. Сол уақытта, тиын жерге тиген бетте бала өзінің үлкейіп бара жатқанын сезді. Бірақ сиқырлы тиын қалыпты баланың бойы қаншалықты болуы керек білмегендіктен, бойы үш жарым метр болғанша өсе берді, өсе берді. Бұл бөлменің биіктігінен жоғары еді.

-Мұндай бойы ұзын адам қандай қиындықтарға жолығуы мүмкін?

Балаға кішкентай болғаны сияқты алып болу ұнамағаны да анық. Ол қалыпты бала болғысы келді. Ол сиқырлы тиынды тауып алған жерге қайтып бармақшы болып шешеді. Бұл жолы ол тиынды жабайы құс бейнеленген жағымен қойды. Ол қалай тиынды қойды, ол өзінің бойының тез арада кішірейіп жатқанын сезді. Бірақ уақытта ол өзінің одан әрі кішіреймегенін сезініп, жан-жағына қарап, өзінің қайтадан қалыпты бала болғанын байқады.

Жоққа шығару және аса толықтыру механизмдерінің ерекшеліктерін және даму деңгейін бағалаудың критерийі өзгешелік, эмоциональдық және Н.В.Сметанинамен ұсынылған бейнелердің және бейнелік жағдаяттардың психологизмі болып табылады.

Өзгешелік – шығармашылық тапсырмаларды орындауда жекелендіру стабысын бейнелейтін критерий. Ол баламен ұсынылған идеяның ашықтығы және қайталанбайтындығы ретінде көрінеді.

Өзгешеліктің жоғары деңгейі: бейнелердің және бейнелік жағдаяттардың шығармашылық компоненттері көбеюден басымырақ болады. Зерттелуші бейнені, сипатты, бейнелік жағдаятты жасауда өзбетінше, даралықты көрсетеді. Бейнелер және бейнелік жағдаяттар ішкі мазмұны және сыртқы безендірілуі бойынша ерекше. Олар балалар әдебиетінің, мультфильмдердің кейіпкерлерін, басқа балалардың идеяларын қайталамайды.

Өзгешеліктің орташа деңгейі: шығармашылық және көбею компоненттері теңдей қатынаста. Балаларға таныс ертегі сюжеттерін және балалар әдебиеті, мультфильмдердегі бейнелерді

шығармашылық қайта өңдеу байқалады. Бірдей идеяларды, күтілетін нәтижені қайталауы, материалды баяндауда оқиғаларын жинау мүмкін.

Өзгешеліктің төмен деңгейі: көбею бейнелері және бейнелік жағдаяттар шығармашылыққа қарағанда басымырақ. Балаға әдеби шығармалардан және басқа балалардың шығармашылығынан таныс бейнелер, оқиғалар біріктірілген. Оқиғаны сипаттауда қайталаулар көп, сөйлемнің бірінші сөзіне бастап жеңіл әрі толығымен бастауыш мүшеден құралған.

Бейнелердің эмоциональды көркемделуінің орташа деңгейі: сезімі мен эмоциясын жеткізу әрқашан анық және айқын емес. Қолжетімді көркемдік құралдар толық көлемде қолданылмайды. Мәтінде бұйрықты сөйлемдер басым болады. Болып жатқан оқиға авторлық қатынас барлық жағдайда қажетті түрде көрінбейді. Бейнелердің эмоциональды көркемделуінің төмен деңгейі: автордың ертегіде бейнеленген оқиғаға, әрекетке және кейіпкердің мінезіне өзіндік қатынасын жеткізу байқалмайды. Эмоциональдығын көркемдік жеткізу құралы тіпті қолданылмайды.

Сонымен, қиял үрдісінің даму ерекшеліктерін және оның негізгі механизмдерінің қалыптасу деңгейін бағалауды зерттеу арнайы тапсырмаларды орындау үрдісін бақылауда және нәтижелерін талдауда жүзеге асырылады. Олар түрлі шешімдер қабылдауға болатын, балаға шынайылықтың жеке белгілерінен бас тартып, тұтас бейне құруға мүмкіндік беретін ашық тапсырмалар болады. Тапсырмаларда қолданылған стимулды материалдар қиял үрдісінің кейбір бөлігінің анық еместігін байқатады және оның айналуына себепкер болады. Материалдың сыртқы ерекшеліктері, тәжірибе жүргізушінің шарттары қиял үрдісін бағытты, кейбір міндеттерге бағынышты етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Морозова, О.В. *Творческое воображение в младшем школьном возрасте [Текст] / О.В. Морозова // Инновации в науке. – 2013. – №20. – С.71–77.*

2 Меерович, М. *Технология творческого мышления [Текст] / М. Меерович, Л.И. Шрагина. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008 – 495 с*

3 Карпова, Л.Г. *Развитие творческих способностей младших школьников [Текст] / Л.Г. Карпова // ОНВ. – 2015. – №2 (136). – С.137–139.*

4 Грязнова, Е.В. *Развитие творческих способностей учащихся [Текст] / Е.В. Грязнова, И.Е. Смелкова // Наука, техника и образование. – 2015. – №10 (16). – С.195–197*

5 Волгуснова, Е.А. *Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников [Текст] / Е.А. Волгуснова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Том 20, №3. – С.44–47.*

УДК 373.2-056.26

МРНТИ 14.23.11

А.Д. Нурланбекова¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ6D010500-Дефектология мамандығының 1-ші курс докторанты

Алматы қ., Қазақстан

ЭТНОМӘДЕНИ-БАҒДАРЛЫ ТҮЛҒАНЫ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ҒЫЛЫМДАҒЫ ӨЗІНДІК ЕРЕКШЕЛІГІ

Аңдатпа

Бұл мақалада мәдениет мекемелеріндегі этномәдениетті бағдарлы тұлғаны тәрбиелеудің заманауи мәселелері, этнопедагогиканың өзекті мәселелері, жаһандану заманындағы балалар мәселесі талқыланады. Халықтық салт-дәстүрлерге ғалымдардың қазіргі көзқарасы жеке-дара көзқарас тұрғысынан талданады. Салт-дәстүрді білу баланың қоршаған ортаны рухани түсінуіне, оның этикалық-мәдени нормаларын қалыптастыруға ықпал етеді. Қазақ халқының салт-дәстүр педагогикасы тұтас тұлғаны тәрбиелеуге бағытталған үлкен мектеп деп айтуымызға болады.

Түйін сөздер: этномәдени-бағдарлы тұлға, әлеуметтік-мәдени іс-әрекеттер, салт дәстүр, этнопедагогика, ұлттық тәрбие, тұлға дамуы.

Нурланбекова А.Д.¹

¹1-й курс докторанта КазНПУ им. Абая 6D010500-Дефектология
г.Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ В НАУКЕ

Аннотация

В данной статье рассматриваются современные проблемы культурно ориентированного воспитания личности, актуальные проблемы этнопедагогике, проблемы детей в эпоху глобализации. Современный взгляд ученых на национальные традиции анализируется с личной точки зрения. Знание традиций способствует у ребенка духовному пониманию окружающей среды и формированию этических и культурных норм. Традиционная педагогика казахского народа - отличная школа, направленная на воспитание целого человека.

Ключевые слова: этнокультурно-ориентированная личность, социокультурная деятельность, традиции, этнопедагогика, национальное воспитание, развитие личности

Nurlanbekova A.D.¹

¹1st year doctoral KazNPU them. Abaya 6D010500-Defectology
Almaty, Kazakhstan

PECULIARITIES OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION-ORIENTED PERSONALITY IN SCIENCE

Abstract

This article discusses the current problems of culturally-oriented education of the individual, current problems of ethnopedagogy, problems of children in the era of globalization. The modern view of scientists on national traditions is analyzed from a personal point of view. Knowledge of traditions contributes to the child's spiritual understanding of the environment and the formation of ethical and cultural norms. Knowledge of traditions contributes to the child's spiritual understanding of the environment and the formation of ethical and cultural norms. The traditional pedagogy of the Kazakh people is an excellent school aimed at educating the whole person.

Key words: ethnocultural-oriented personality, socio-cultural activities, traditions, ethnopedagogy, national education, personality development

Соңғы жылдары этномәдени-бағдарлы көзқарас білім беру кеңістігін жылдам жаулап алып отырған үлкен мәселе болып отыр. Көптеген педагогтар оны педагогикалық қызметте заманауи әдіснамалық бағдар деп санайды. Бұл бірқатар объективті жағдайларға байланысты. Қазіргі қоғамның серпінді дамуы балаға тез өзгертін социумда болуға және өз-өзіне қалуға мүмкіндік беретін адамда айқын жеке қалыптасуды талап етеді. Психологтар қазіргі балаларға ойлар мен іс-әрекеттердің прагматизмі, күш-жігері тән деп санайды, ал бұл өз кезегінде педагогтар мен тәрбиеленушілердің өзара іс-әрекеттерінде жаңа тәсілдер мен әдістерді қолдануды талап етеді. [1, с. 18]. Бұл ретте ұлтымыздың рухани жарық жұлдызы Мағжан Жұмабаевтың: «Қазақтың тағдыры да, келешек ел болуы да мектебінің қандай негізде құрылуына барып тіреледі. Мектебімізді таза, берік, жанымызға қабысатын, үйлесетін негізде құра білсек, келешегіміз үшін тайынбай-ақ серттесуге болады» деген даналық өсиетін ескеру қажеттілігі туындап отыр деп ойлаймыз.

Этнопедагогика отбасы тұрмысы педагогикасы, әлем халықтарының мақал – мәтелдері мен және олардың өскелең ұрпаққа адамгершілік тәжірибені таратудағы маңызы мен мәні, жұмбақтар – ақыл-ой тәрбиесінің құралы, халық ертегілері-халықтық педагогикалық генияның тамаша құрылуы, халық әндері және олардың балалар мен жастарды эстетикалық тәрбиелеудегі рөлі, қолдан жасалған ойыншықтар мен балалардың шығармашылығы, балалар мен жастар ортасы, оның педагогикалық функциялары, әлем халықтарының бесік жыры - ана поэзиясының, мектептер мен педагогиканың көрнекті жетістіктері сияқты түсіндіріледі және де ұрпақ санасына тәрбие және тәрбие өнері туралы халық түсініктерін зерделеудің маңыздылығы алдыға шығып отыр [2, 526.]

Қазақ этнопедагогика бойынша зерттеу әдебиетін талдау қазақ ұлтына тән тәрбие құралдарын бөлуге мүмкіндік берді. Тәрбие құралы-бұл қандай да бір тәрбие әдісін іске асыру процесінде пайдаланылатын іс-әрекет пен заттардың нақты түрлері. Дәстүрлі тәрбиелеуде әдет-ғұрып жүйесі, салт-дәстүрлер өзін-өзі тәрбиелеудің, өзін-өзі жетілдірудің негізі болып табылады. Олар шын мәнінде қалыптасқан тәрбие құралдары арқылы рухани құндылықтарды беру тәсілдері бекітілген этнопедагогика мәдениеті мен дәстүрінің өнімі болып табылады. Рухани практика балалар салтының тұтас жүйесін қамтиды. Салт-дәстүрді білу баланың қоршаған ортаны рухани түсінуіне, оның этикалық-мәдени нормаларын қалыптастыруға ықпал етеді. Қазақ халқының салт- дәстүр педагогикасы тұтас тұлғаны тәрбиелеуге бағытталған үлкен мектеп деп айтуымызға болады.

Қазір еліміздегі ұрпақ тәрбие мәселесіне тікелей қатысты прагматикалық құндылықтарға негізделген батыстық мәдениет үлгілеріне талғамсыз еліктеу; идеологиялық, ақпараттық дамудың зардаптарын алдын ала ескермеу және оларға қарсы тұрудағы құлықсыздық пен шарасыздық; ұлттық идеяға негізделген сындарлы идеологиямыздың болмауы, жастар арасында саяси-идеологиялық тәрбие жұмыстарының әлсіздігі; мектептің тәрбие жүйесінде стратегиялық көзқарастың болмауы, оған тиісті көңіл бөлінбей, қосымша міндет деп қарау; тәрбие жүйесінің ғылыми-әдіснамалық, педагогикалық-психологиялық және рухани-әлеуметтік негіздерінің осалдығы; тәрбие мәселесіндегі отбасының, социумның, қоғамның рөлінің төмендеуі; өзімізде барды бағаламай өзгенің жасығына еліктеп-солықтау, т.б. басты-басты ойлануға тұрарлық мәселелер орын алып отырғаны белгілі. Сондықтан жаңа білім үлгісін жасау аясында бүкіл қоғамды жұмылдыра отырып рухани, интеллектуалдық және экономикалық тәуелсіз мемлекет орнату болшағына бағдарланған, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарға үйлестірілген ұлттық тәрбие берудің үлгісін жасау және білім беру көлеңкесінде қалып қоймайтын, керісінше тәрбие мәселесін төрге қоятын тәрбие-білім жүйесін іске қосу – бүгінгі күннің кезек күттірмейтін басты мәселелерінің бірі болып табылады.

Этникалық этнопедагогика зерттеушілері ұйымдастырушылық-тәрбие жұмысының балаларды тәрбиелеу мен оқытудың ең жақсы рационалды дәстүрлерімен сабақтастық байланысы мектепте, сонымен қатар одан тыс жерлерде жүзеге асырылатын барлық педагогикалық қызметті, қажетті тұрақтылықты оның тиімділігін қамтамасыз етеді. Ұлттық педагогикалық идеялар мен ой – пікірлерге шолу қалыптасқан дәстүрлер, әдет-ғұрыптар, тәртіптер ең бастысы тәрбиелеуді қамтамасыз ететінін көрсетіп отыр [3, б. 82]. Салт-дәстүрге баулу балалардың рухани әлемін дамыту және қажетті практикалық білім мен дағдыларды алу үшін өте маңызды. Қазіргі уақытта өз ұлтының әдет-ғұрып жүйесімен танысу және дәстүрлі дүниетанымына араласу, әсіресе кіші мектеп оқушыларының дүниетанымы мен дамуының негізі болып табылады. Осылайша, балалардың әдет-ғұрпын зерттеу балалардың рухани дамуының көптеген өзекті мәселелерін түсінуге және шешуге көмектеседі. Әдет-ғұрып және салт- дәстүр халқымыздың дәстүрлі педагогикасына негізделген отбасы мен ұжымдағы тәрбиенің этикалық қағидаларын, нормалары мен ережелерін көрсетеді. Қазіргі кезде мектептің тұтас педагогикалық процесінде халық педагогикасын пайдалану бойынша мол тәжірибе қалыптасқан. Негізгі мақсат – жас ұрпаққа қазақ халқының әдет-ғұрпын, салт-санасын, ұлттық өнерін, дәстүрлерін меңгерте отырып, оларды оқушылардың бойына дарыту, ұлттық мінез-құлық, қадір-қасиетін қалыптастыру. Өйткені еліміз үшін жас ұрпақтың өнерлі, іскер, жігерлі, намысты өсуі айрықша маңызды болып табылады.

Халықтың көпқырлы іс-әрекеті сипаттамасының мазмұнды толықтырылуы жалпы қабылданған анықтамалардың нақты тұжырымдарын іздеуге әкеледі. Халық мәдениеті-бұл әрбір халықтың ұзақ тарихи дамуына қол жеткізген құндылықтар жүйесінің, адамдардың материалдық және рухани қызметінің деңгейінің жиынтығы. Соңғы жылдары жеке тұлғаға бағдарланған көзқарас білім кеңістігін жылдам игеруде. Көптеген мұғалімдер оны білім беру қызметінде ең заманауи әдіснамалық бағдар деп санайды. Бұл бірқатар объективті жағдайларға байланысты. Қоғамның динамикалық дамуы адамда жеке тұлғаның қалыптасуын талап етіп, баланың тез өзгеретін қоғамға айналуына мүмкіндік береді. Психологтар бүгінгі оқушылардың прагматикалық ойлармен және іс-әрекеттермен сипатталатындығын, бұл өз кезегінде, мұғалімдерден студенттермен өзара іс- әрекеттерінде жаңа тәсілдер мен әдістерді қолдануды талап етеді. Қазіргі заманғы мектеп балалар мен ересектердің қарым-қатынасын ізгілендіруді, оның тыныс-тіршілігін демократияландыруды қажет етеді[4, б. 2]. Осылайша, өзара байланысты ұғымдар, идеялар және іс-әрекет тәсілдері жүйесіне тірек арқылы баланың өзін-өзі тану, өзін-өзі құру және өзін-өзі жүзеге асыру процестерін қамтамасыз етуге және қолдауға, оның қайталанбас даралығын дамытуға мүмкіндік беретін педагогикалық қызметтегі әдіснамалық бағдар ретінде жеке тұлғаға бағытталған тәсілге негізделеді.

Педагогикалық қызметте жеке тұлғаға бағытталған тәсілдің ең маңызды аспектілеріне мыналар бөлінеді:

- ❖ жеке тұлғаға бағытталған көзқарас ең алдымен педагогикалық қызметте бағдар болып табылады;
- ❖ ол педагогикалық іс-әрекет ұғымдарынан, принциптерінен және тәсілдерінен тұратын кешенді білім;

- ❖ бұл тәсіл баланың даралығын дамытуға педагогтың ұмтылысымен байланысты [5, 3 б.].

Жеке тұлғаға бағытталған көзқарастың негізгі ұғымдарына келесілерді жатқызуға болады:

- ✚ даралық-адамның немесе топтың қайталанбас өзіндік ерекшелігі, олардағы бірлі-жарым, ерекше және жалпы ерекшеліктердің бірегей үйлесімі, оларды басқа индивидтерден және адами қауымдастықтардан ерекшелендіреді;

- ✚ тұлға-адамның әлеуметтік мәнін сипаттайтын және жеке қасиеттерінің тұрақты жиынтығы ретінде көрінетін тұрақты өзгеретін жүйелі сапа;

- ✚ өзін – өзі белсендірген тұлға-өз-өзі болуға ұмтылысты саналы және белсенді іске асыратын, өз мүмкіндіктері мен қабілеттерін барынша толық ашатын адам;

- ✚ өзін – өзі көрсету-даму процесі мен нәтижесі, жеке тұлғаның өзіне тән қасиеттері мен қабілеттерін көрсетуі;

- ✚ субъект-өзін және қоршаған ортаны тану мен қайта құруда саналы және шығармашылық белсенділігі мен еркіндігі бар жеке немесе топ;

- ✚ субъектілік-жеке немесе топтық субъект болу қабілетін көрсететін және қызметті таңдау мен жүзеге асыруда белсенділігі мен еркіндігі бар жеке адамның немесе топтың сапасы;

Мен-концепция-адамның өзі туралы түсінетін және уайымдайтын түсінік жүйесі, оның негізінде ол өзінің өмір сүруін, басқа адамдармен қарым-қатынасын, өзіне және айналасындағыларға қарым-қатынасын қалыптастырады;

- таңдау-адамның немесе топтың кейбір жиынтықтан өз белсенділігін көрсету үшін ең қолайлы нұсқаны таңдау мүмкіндігін жүзеге асыруы;

- педагогикалық қолдау-балалардың физикалық және психикалық денсаулығына, қарым-қатынасына, оқуда табысты ілгерілеуіне, өмірлік және кәсіби ілгерілеуіне байланысты жеке мәселелерін шешуде алдын алу және жедел көмек көрсету бойынша педагогтардың қызметі.

Жеке тұлғаға бағытталған қағидаттар келесі сәттер болып табылады:

- Өзін-өзі өзіктердендіру принципі. Әр балада өзінің интеллектуалдық, коммуникативтік, көркемдік және физикалық қабілеттерін өзіктердендіру қажеттілігі бар. Оқушылардың табиғи және әлеуметтік-пайда болған мүмкіндіктерін көрсетуге және дамытуға деген ұмтылысын қолдау және ынталандыру маңызды.

- Даралық принципі. Оқушы мен педагогтың жеке тұлғасын қалыптастыру үшін жағдай жасау-бұл білім беру мекемесінің басты міндеті. Баланың немесе ересектердің жеке ерекшеліктерін ескеру ғана емес, сонымен қатар олардың одан әрі дамуына барынша қолдау көрсету қажет.

- Субъектілік принципі. Даралық субъектілік қасиеттер мен өкілеттіктерге ие және оларды іс-әрекет, қарым-қатынас және қарым-қатынас жасауда шебер пайдаланатын адамға ғана тән. Балаға сыныпта және мектепте шынайы өмір сүру нысаны болуға мүмкіндік беру керек.

- Таңдау принципі. Оқушының тұрақты таңдау жағдайында өмір сүруі, оқуы және тәрбиеленуі, сынып пен мектепте оқу-тәрбие процесі мен тіршілік әрекетін ұйымдастырудың мақсатын, мазмұнын, нысандары мен тәсілдерін таңдауда субъективті өкілеттілікке ие болуы педагогикалық тұрғыдан орынды.

- Шығармашылық және табыс принципі. Жеке және ұжымдық шығармашылық қызмет оқушының жеке ерекшеліктерін және оқу тобының бірегейлігін анықтауға және дамытуға мүмкіндік береді. Қызметтің қандай да бір түрінде табысқа жету оқушы тұлғасының жағымды «Мен-тұжырымдамасын» қалыптастыруға ықпал етеді.

- Сенім және қолдау принципі. Оқу-тәрбие процесінің бағыты бойынша авторитарлық және әлеуметтік орталықты идеология мен практикадан батыл бас тарту. Балаға деген сенім, оған деген құрмет, оның өзін-өзі жүзеге асыруға және өзін-өзі тануға деген ұмтылысын қолдау артық талапшылықты және шектен тыс бақылауды ауыстыруға келуі тиіс [5, 18 б.].

Е. И. Казакова және А. П. Тряпицына сынды ғалымдар табыс жағдайын құру әдісін жеке тұлғаға бағытталған педагогикалық іс-әрекет құралы деп санайды [6].

Т. В. Машарованың теориялық және әдістемелік әзірлемелері технологиялық арсеналға оқушылар үшін жеке және ұжымдық таңдау жағдайларын құру әдістерін жеке тұлғаға бағытталған тәсілдемені енгізудің орындылығына сендіреді [7, 53б.].

Осы үш компонентке негізделі отырып, біз келесі тұжырымдарға келдік: педагогта жеке тұлғаға бағытталған тәсілдің мәні, құрылысы мен құрылымы туралы түсініктің болуы оған осы бағдарға сәйкес нақты оқу сабақтары мен тәрбие іс-шараларын неғұрлым мақсатты және тиімді модельдеуге және құруға мүмкіндік береді.

Жалпы халық мәдениеті халықтың өзін-өзі дамытудың дәстүрлі жүйесінің базистік негізін құрайды. Ол халықтың лирикасы мен портреті, этностың рухы мен жаны, оның даму жолы, материалдық-рухани өндірістің биіктігі мен нәтижесі, оның ерекшелігі мен ерекшелігі, мақтанышы мен тарихи құндылығы бар. Сондықтан халық мәдениетіне деген көзқарас қоғамның әлеуметтік-мәдени бағдарының басты критерийін құрайды. Мұндай тәсіл ғылыми және мемлекеттік мекемелердің деңгейіне тікелей қатысты.

Біздің халықтық мәдениетіміз өзіндік мәдениеттердің басқа түрлерімен бірдей функцияларды орындайды.

Біріншіден, бұл мәдениет қабаты біздің халқымыздың шынайы, маңызды рухын қалыптастыруға көмектеседі. Бүгін біз үшін бұл жалпы міндет аса өзекті болып табылады. Халықтың жаны, ерік-жігері мен санасы рухпен байланысты. Осы бағытта адамдардың қазіргі буынының энергиясы мен табандылығы аз емес. Біз бүгін біздің мәдениетіміздің руханилығы туралы практикалық міндеттер деңгейінде айта аламыз.

Екіншіден, халық мәдениеті бүгінгі таңда халықтың даналығы мен ұрпақтардың әлеуметтік тәжірибесінің қазіргі көзі болып табылады. Өткен үлгілер мен мәдениеттің қазіргі заманғы көріністері арасындағы байланыстырушы буын ретінде ол бүкіл қоғамның сенімімен пайдаланады. Сондықтан әлеуметтік маңызы бар басымдық этномәдени құндылық ұғымымен байланысты.

Үшіншіден, оның танымдық функциясы ерекше танымал. Біздің халқымыз үшін ауызша есте сақтау және фольклорлық білім өзінің тарихи өткенін ұғыну, дәстүрлі мәдениеттің табиғаты мен мәнін ұғыну, басқа да білім көздері, археологиялық, этнографиялық, әлеуметтік, экспедициялық-жинақтау және мұрағат мағынасында маңызды рөл атқарады, оны ерекше айту қажет емес.

Төртіншіден, бүгінгі күні мемлекеттік құрылымдар деңгейінде білім беру және отбасы саясаты бойынша мақсатты бағдарламалар жұмыс істеуде. Осы мақсатты құжаттардағы халықтық дәстүрлі мәдениеттің функционалдық жүктемесі айтарлықтай.

Бесіншіден, базистік мәдениет адамдардың кәсіби қауымдастықтары арасында да, жекелеген әлеуметтік индивидтердің арасында да коммуникативтік және ақпараттық қызмет атқарады. Ол өзін тілдік орта, басқа да таңбалы жүйелер және барлық кеңейіп келе жатқан мәдени кеңістіктің ақпараттық кодтары арқылы көрсетеді.

Алтыншыдан, халық мәдениеті ұзақ даму процесінде этникалық және эстетикалық сипаттағы бірқатар нормативтерді, құқықтық реттеуіштердің сыналған тетіктерін әзірледі. Олардың басқалары әлі де жұмыс істейді.

Біздің ұлттық фольклорлық мәдениетіміз бүгінгі күнге дейін тарихымыздың фактісі ретінде ғана емес, сондай-ақ бүкіл келбетін, халықтың ұлттық сәйкестігін сипаттайтын тұтас құбылыс ретінде тұр.

Олай болса, этномәдени- бағдарлы тұлғаны тәрбиелеу қазіргі кезде аса үлкен мәселе болып тұрғандығы аңғарылады. Теориялық және практикалық талдау көрсеткендей, жалпы халықтың дәстүрлі мәдениеті - қалыптасқан құндылықтар, қалыптасқан дәстүрлер, таңдалған нормалар мен үлгілер негізінде жұмыс істейтін тұтас, тәуелсіз жүйе.

Әдебиеттер:

- 1 Бурхинов Д.М., Данилов Д.А., Намсараев С.Д. Народная педагогика и современная школа.-Улан-Удэ: Бэмы, 1993.
- 2 Ешмұратова, Д.С. Бастауыш сынып оқушыларына ұлттық тәрбие берудің педагогикалық шарттары : педагог. ғ ыл. кан. дис. авторефераты: 13.00.01 - Жалпы педагогика, педагог. және білім тарихы, этнопедагогика . - Қарағанды :, 2009.
- 3 Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства,-М.:ИЧП "Лига" 1994.
- 4 Данилов Д.А. Нароодная педагогика-основы развития науки о воспитания // Народная образование Якутии.-1993.-№1.
- 5 Дробизева Л. М. Кашуба М. С. Традиции в современном обществе: исслед. этнокульт. процессов. М., 1990
- 6 Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. – С-Пб., 1995. – 27 с. 3.
- 7 Машарова Т. В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании / Т. В. Машарова ; ВГПУ. – Киров, 2001. – 82 с.

**ҰСЫНЫСТАР ҮШІН
ДЛЯ ЗАМЕТОК**