

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№4(59), 2019

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

Бас редактор
психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

Бас редактордың орынбасары
PhD., аға оқыт. Л.А. Бутабаева

Редакция алқасы:

п.ғ.д., проф. С.М. Кенесбаев,
психол.ғ.д., проф.

Ж.И. Намазбаева,
м.ғ.д., проф. А.А. Тайжан
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.ғ.к., доцент А.Н. Аутаева,
п.ғ.к., проф. К.Ж. Бектаева,
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.к., доцент Г.С. Оразаева,
п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,
№5 есту қабілеті зақымдалған
балаларға арналған мектеп-
интернатының директоры

Р.Н. Серкебаева,
п.ғ.м., оқытушы З.О. Сардарова
(жауапты хатшы)
п.ғ.д., профессор

Т.В. Лисовская (Минск),
проф. Е.М. Кулеша (Варшава),
проф. Л.Хоппе (Берлин),

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2019

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

Басуға 04.12.2019 қол қойылды.
Пішімі 60x84 ¹/₈. Көлемі 12 с.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 101.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

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

Ерсарина А.К., Куттыбаева Ж.К., Токарева А.Н. Опыт применения семейно-центрированного подхода в работе с детьми раннего возраста с особыми потребностями.....	7
Ersarina A.K., Kutybaeva J.K., Tokareva A.N. The experience in the application of family-centered approach in working with early-aged children with special needs.....	8
Шеметаева Р.Б., Турсиметова Г.Н. Оқу және сөйлеу тілін дамыту бойынша ерекше білім алуға қажеттілігі бар балалармен жүргізілетін түзету жұмыстарының бағыттары.....	11
Shemetayeva R.B., Tursimetova G.N. The direction of correctional work with children, having special educational needs and the development of reading and speaking.....	11
Тебеннова К.С., Еслямбек Г.Ж. Инклюзивті білім беру жағдайындағы мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу коммуникациясындағы логопед жұмысы.....	14
Tebenova K.S., Yeslyambek G.Z. Speech therapist's work in speech communication of preschool children in inclusive education.....	14
Ашимханова Г.С., Кударинова А.С., Сексенбаева А.Т. Бала аутизмі және оны түзету жолдары.....	19
Ashimkhanova G.S., Kudarinova A.S., Seksenbaeva A.T. Autism spectrum disorders and corrections.....	19
Әбдікадыр А.М. Гендік фенилкетонурия ауруы.....	23
Abdikadyr A.M. Genetic disease phenylketonuria.....	24

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№4(59), 2019

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2001 года.

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

Зам. главного редактора
PhD., ст. преп. Л.А. Бутабаева

Редакционная коллегия:
д.п.н., проф. С.М. Кенесбаев,
д.психол.н., проф. Ж.И. Намазбаева,
д.м.н., проф. А.А. Тайжан,
д.п.н., проф. З.А. Мовкебаева,
к.психол.н., доцент А.Н. Аутаева,
к.п.н., проф. К.Ж. Бектаева,
к.п.н., доцент Г.А. Абаева,
к.п.н., доцент Г.С. Оразаева,
к.п.н., ст. преп. З.Н. Бекбаева,
ст. преп. З.Ж. Жунисханова,
директор специальной
(коррекционной)

школы-интернат №5 г. Алматы
для детей с нарушением слуха

Р.Н. Серкебаева
м.п.н., преп. З.О. Сардарова
(ответственный секретарь)
д.п.н., доцент

Т.В. Лисовская (Минск),
проф. Е.М. Кулеша (Варшава),
проф. Л.Хоппе (Берлин),

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2019

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

Подписано в печать 04.12.2019.
Формат 60х84 1/8. Объем 12
уч.-изд.л. Тираж 300 экз.
Заказ 101.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ
ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- Завалишина О.В., Альмухамбетова М.Б. Психолого-педагогические условия и пути развития пространственных представлений у детей с ДЦП в раннем возрасте..... 27
- Zavalishina O.V., Almuhambetova M.B. Psychological and pedagogical conditions and ways of development of spatial concepts in children with cerebral palsy at an early age..... 28
- Бекбаева З.Н., Дилек Г.Б. Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына ағылшын тілін оқытуда белсенді әдісін қолданудың теориялық негіздері..... 32
- Bekbaeva Z.N., Dilek G.B. Theoretical bases of the use of active methods in teaching an english language to children with visual disorders..... 33
- Сардарова З.О., Борисова Е.С. Развитие образа «Я» у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... 36
- Sardarova Z.O., Borisova E.S. Development of the image of "I" in primary school children with mental retardation..... 37
- Темирова Г.К., Рахметова А.М., Ашимханова Г.С. Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және оны түзету жолдары..... 40
- Temirova G.K., Rakhmetova A.M., Ashimkhanova G.S. Violation of written speech and its correction..... 41
- Бекбаева З.Н., Тұрғанбек Ж.С. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды дидактикалық ойындар арқылы қарапайым математикалық түсініктерін дамыту..... 46
- Bekbaeva Z.N., Turganbek Zh.S. Development of elementary mathematical representations of preschool children with general underdevelopment of speech through didactic games..... 47
- Макина Л.Х., Сәт З.Қ. Дисграфиясы бар кіші мектеп жасындағы балалардың жазбаша сөйлеу тіліндегі спецификалық қателерін зерттеудің ерекшеліктері..... 52
- Makina L.Kh., Sat Z.K. Features research of specific errors of writing speech in children with primary school age with dysgraphia... 53
- Макина Л.Қ., Айтжанова А.Б. Есту қабілеті зақымдалған балаларды адамгершілікке тәрбиелеу жолдары..... 58
- Makina L.K., Aytzhanova A.B. Ways to educate the moral qualities of children with hearing impairment..... 58

Kazakh National Pedagogical
University named after Abai

BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№4(59), 2019

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief
candidate of Psychological Sciences,
associate professor **L.Makina**

Deputy editor
PhD, senior lecturer **L.Butabaeva**

The editorial board members
doctor of Pedagogical sciences, professor
S.Kenesbayev,
doctor of Psychological sciences,
professor **Zh.Namazbayeva,**
doctor of Medical sciences,
professor **A.Tayzhan,**
doctor of Pedagogical sciences, professor
Z.Movkebaeva,
candidate of Psychological sciences,
associate professor **A.Autaeva,**
candidate of Pedagogical sciences,
professor **K.Bektaeva,**
candidate of Pedagogical sciences,
associate professor **G.Abayeva,**
candidate of pedagogical sciences,
associate professor **G.Orazaeva,**
candidate of Pedagogical sciences,
senior lecturer **Z.Bekbayeva,**
senior lecturer **Z.Zhuniskhanova,**
Director of special school for children
with a hearing disorder **R.Serkebayeva,**
master of pedagogical sciences, teacher
Z.Sardarova (responsible secretary)
doctor of Pedagogical sciences
associate professor
T.Lisovskaya (Minsk),
professor **E.Kulesha** (Warsaw),
professor **L.Hoppe** (Berlin),

Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2019

The journal is registered by the Ministry
of Culture and Information RK
8 May 2009. №10107-Z

Signed to print 04.12.2019.
Format 60x84 1/8. Volume – 12
publ. literature.
Edition 300 num. Order 101.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13
KazNPU named after Abai

Publishing house «Ulagat» Kazakh
National Pedagogical University
named after Abai

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН
БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Шеметаева Р.Б., Турсиметова Г.Н. Ойын терапиясын пайдаланудың ерекшеліктері.....	67
Shemetayeva R.B., Tursimetova G.N. Game application features....	67
Сатова А.К., Айдарбаева Д.Р. Мектепке дейінгі жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілін дамытуда театрландырылған ойындарды қолдану жолдары.....	70
Satova A.K., Aidarbayeva D.R. The use of theatrical games in the development of dialogical speech of preschool children with an undeveloped common language of speech.....	71
Мауенова М.М., Рахметова А.М., Кударина А.С. Есту қабілеті нашар және естімейтін балалардағы есту және сөйлеу дамуының ерекшеліктері.....	76
Mauyenova M.M., Rakhmetova A.M., Kudarinova A.S. Features of hearing development in children with saved and impaired hearing..	77
Байдосова Д.Қ. Церебралдық сал ауруы бар балалардың қозғалыс саласын коррекциялау мәселесін зерттеудің теориялық негіздері.....	81
Baydosova D.K. Theoretical bases of research of problems of correction of the motor areas in children with cerebral palsy.....	82
Макина Л.Х., Сәт З.Қ. Кіші сынып оқушыларындағы дисграфияның патогенезін зерттеуге психологиялық-педагогикалық ықпал ету.....	91
Makina L.Kh., Sat Z.K. Psychological-pedagogical approach to studying pathogenesis of disgraction in children of younger school age.....	92
Требования к оформлению статей	96

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:

- Арнайы және инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері;
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды зерттеу;
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу.

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: к.психол.н., доцент Макина Л.Х.

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

УДК 373.2-056.26
МРНТИ 15.31.31

Ерсарина А.К.¹, Куттыбаева Ж.К.², Токарева А.Н.³

¹к.психол.н., заведующая

^{2,3}педагог-экспериментатор

лаборатория комплексной диагностики и реабилитации детей
с особыми образовательными потребностями
Национального научно-практического центра коррекционной педагогики,
г. Алматы, Казахстан

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В настоящее время оказание помощи детям с особыми потребностями основано на социальной модели, основополагающим принципом которой является семейно-центрированный подход. Поддержка ребенка и семьи в соответствии с этим принципом предполагает, что семья воспринимается специалистами как важный ресурс в развитии ребенка и требует от них сотрудничества с родителями. Одним из видов партнерского сотрудничества является совместное составление развивающих программ для ребенка, реализация которой осуществляется родителями дома, на основе их запросов и потребностей, с учетом контекста семьи, а также с условием, что программа будет осознанна семьей и ее выполнение будет максимально вписано в привычную жизнь семьи.

В статье описываются опыт партнерского сотрудничества специалистов и семьи детей раннего и дошкольного возраста с ментальными и двигательными нарушениями. Изложены последовательность совместной работы с родителями по составлению программ развития ребенка в домашних условиях и результаты эффективности выполнения этих программ.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, раннее вмешательство, семейно-центрированный подход, индивидуально-развивающие программы.

Ә.Қ. Ерсарина¹, Ж.К. Кұттыбаева², А.Н. Токарева³

¹психол.ғ.к., меңгеруші

^{2,3}педагог-экспериментатор

түзеу педагогикасының Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге
қажеттілігі бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасы,
Алматы қ., Қазақстан

ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУДЕ ОРТАЛЫҚТАНҒАН-ОТБАСЫЛЫҚ ТӘСІЛДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа

Қазіргі кезде ерекше қажеттіліктері бар балаларға көмек көрсету орталықтанған-отбасылық тәсіл қағидасына сүйенетін әлеуметтік моделге негізделеді. Осы қағидаға сәйкес, бала мен оның отбасына

қолдау көрсету барысында мамандар отбасын бала дамуының ең маңызды ресурсы ретінде қабылдайды және ата-анасымен тығыз байланыста болады. Серіктестік ытымақтастықтың түрлерінің бірі - балаға арналған дамыту бағдарламаларын олардың сұраныстары мен мұқтаждықтары негізінде және отбасының мәнмәтінін ескере отырып бірлесе құру, сонымен бірге бағдарламаны отбасы түсініп, орындауы және отбасы өмірінің үйреншікті шарты болады деп қабылдауы.

Мақалада менталдық және қимыл-қоғалыстық бұзылымдары бар ерте және мектеп жасына дейінгі балалар отбасылары мен мамандардың серіктестік ынтымақтастығының тәжірибесі беріледі. Баланы үй жағдайында дамыту бойынша бағдарлама құрудың бірлескен жұмыс реттілігі және осы бағдарламаның тиімділік нәтижелері баяндалады.

Түйін сөздер: ерекше қажеттіліктері бар балалар, ерте қолдау көрсету, орталықтанған-отбасылық тәсіл, жекелік-дамыту бағдарламалары.

A.K. Ersarina¹, J.K. Kuttybaeva², A.N. Tokareva³

¹*c.ps.s., head of the laboratory of complex diagnostics and rehabilitation of children with special educational needs in the National scientific-practical center of correctional pedagogy*

^{2,3}*the teacher-experimenter
Almaty, Kazakhstan*

THE EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF FAMILY-CENTERED APPROACH IN WORKING WITH EARLY-AGED CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

Now days rending assistance for children with special needs has based on social model with fundamental concept of family-centered approach. According to this concept support for the child and the family is expected that family is perceived by specialists as most important development resource, and required them to cooperate with parents. One of the type of partnership cooperation is co-preparation of educational programs for the children which implement at home by parents based on parent's requests and needs according to family context and with condition that program will be realized by family and making is entered into habitual life as much as possible.

The article is described experience of parthnership cooperation of specialists and families of children early and preschool age with mental and motors disorders. Set out the sequence of co-working with parents to make a development program for home condition and effectiveness of these programs.

Keywords: children with special needs, early childhood intervention, family-centered approach, individual development programs.

В настоящее время оказание ранней психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями осуществляется в рамках социальной модели. Одним из основных принципов этой модели является семейно-центрированный подход, предполагающий активное участие родителей на всех этапах вмешательства, начиная от запроса и оценки развития ребенка, разработки программы развития, ее реализации и заканчивая оценкой ее эффективности и внесение в нее изменений [1].

Семейно-ориентированный подход направленный на построение партнерских отношений с семьей предполагает поощрение активного участия родителей в работе с ребенком, оказание практической помощи во внедрении развивающих или помогающих стратегий в различных режимных моментах семьи. Таким образом, родители становятся теми, кто реально обеспечивает и реализует программу помощи ребенку в домашних условиях [2].

В существующей практике организаций образования (реабилитационных центров и кабинетов психолого-педагогической коррекции) Республики Казахстан индивидуально- развивающие программы для ребенка составляются междисциплинарной командой специалистов или ведущим специалистом при участии других профессионалов и затем реализуются этими же специалистами. Роль родителей при этом сводится в лучшем случае к выполнению домашних заданий, т.е. к минимальной степени участия в работе с ребенком.

В Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики в рамках научно-прикладных исследований в течении 2016-2019 гг. осуществляется разработка и апробация различных программ помощи детям с особыми образовательными потребностями и их семьям. Программы помощи семье ребенка с особыми образовательными потребностями составляются вместе с родителями на основе оценки проблем и потребностей ребенка в рамках Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [3]. Этот методологический инструментарий оценки проблем социального развития в наибольшей степени соответствует принципу семейно-центрированного подхода, поскольку основная цель МКФ – способствовать преодолению препятствий к активности и участию ребенка в различных сферах жизни и нормализации повседневной жизни. Достижение этой цели возможно лишь в семье и ближайшем социальном окружении через повседневную активность и разнообразную деятельность ребенка. Обоснованием актуальности разработки программ помощи семье ребенка на стали теоретические и практические положения о том, что:

- развитие ребенка происходит в условиях постоянного и разнообразного (эмоционального, телесного, игрового и т.д.) общения и взаимодействия с близкими людьми. Родители маленького ребенка в силу специфики этого возраста являются лучшими воспитателями и учителями для своего малыша. Задача специалиста помочь им раскрыть свой потенциал и привлечь ресурсы семьи для развития ребенка [1-2];

- эффективность психолого-педагогической помощи значительно повышается, если целенаправленная помощь оказывается не только профессионалами на занятиях в кабинете, но и родителями ребенка в семье [1-2];

- отсутствие в Казахстане служб раннего вмешательства в здравоохранении и социальной защиты, недостаточная сеть организаций образования, оказывающих помощь детям раннего и дошкольного возраста делает актуальной и значимой работу специалистов организаций, оказывающих помощь детям с особыми потребностями по составлению домашних программ помощи ребенку и семье.

Наша экспериментальная работа по составлению программ помощи ребенку и семье включала в себя несколько этапов.

Первый этап – предварительная встреча с родителями. На этой встрече специалист выяснял запросы родителей (чтобы они хотели получить от консультативной встречи); каковы, по их мнению, проблемы ребенка (что трудно в повседневной жизни). На этой же встрече родителям предлагались родительские опросники KIDS и CDI – шкалы для оценки развития ребенка от 2 до 16 месяцев и от 15 до 36 месяцев. Оценка развития ребенка самими родителями посредством опросников позволяло им самим оценить развитие ребенка и лучше понять его проблемы.

Второй этап – обследование ребенка, направленность которая определялась запросом и потребностями родителей (что их больше всего беспокоит). Обследование и оценка проблем развития ребенка осуществлялась в рамках МКФ междисциплинарной командой специалистов: психологом, логопедом, дефектологом, педагогом по лечебной физкультуре. В ходе совместного обсуждения с родителями определялись те области, которые, по мнению семьи, являются наиболее важными для развития и социализации ребенка.

Третий этап – составление программ помощи ребенку и семье. Программы составлялись так, чтобы они были максимально направлены на преодоление беспокоящих родителей проблем и вписывались в привычную жизнь семьи. При составлении программ учитывались сильные стороны, интересы и возможности ребенка и семьи. С родителями обсуждался составленный ими список проблем ребенка в повседневной жизни дома и в ближайшем социальном окружении. Итогом обсуждения стало выявление 1-3 наиболее значимых проблем ребенка в повседневной жизни, которых, по мнению, родителей и специалистов в большей степени препятствуют активности и участию ребенка в различных видах социальной деятельности.

Важность, качество выполнения и степень удовлетворенности выполнением той или иной активности или навыка ребенка родители оценивали в рамках Канадской оценки выполнения деятельности (COMP), адаптированной для использования ее в партнерской работе с родителями ребенка с особыми потребностями [4]. В ходе интервью выяснялась важность озвученной родителями деятельности ребенка, качество или степень ее выполнения и удовлетворенность родителями выполнением этой деятельности (навыка) ребенком. Родительская оценка таких параметров как «Важность» (от «совсем не важно» до «чрезвычайно важно»), «Выполнение» («совсем не выполняет – отлично выполняет» и «Удовлетворенность» («совсем-полностью» активности ребенка осуществ-

твлялась в баллах от 0 до 10. СОМР разработана как система оценки эффективности в баллах с целью использования их для сравнения при повторной оценке. В отличие от тестов, ориентированных на нормы, где происходит сравнение результатов оценки клиента с нормой популяции, СОМР – это индивидуализированная система оценки, где баллы клиента сравниваются с его же предыдущими баллами[4].

После совместного обсуждения программы специалисты предлагали родителям окончательный вариант программы. Программа представляла собой конкретный план действий семьи по развитию одного конкретного навыка (например, научиться стоять самостоятельно или кушать ложкой). Структура такого плана включает в себя: а) долгосрочную цель; б) кратковременные задачи (этапы работы) по достижению этой цели; в) описание игр, упражнений, режимных моментов, в ходе которых будет происходить усвоение навыка, с точным описанием как, когда и сколько раз делать; г) кто это будет делать с ребенком (мама, папа, другие члены семьи).

Четвертый этап – консультирование и обучение членов семьи роли ассистента для ребенка, помогающего ему использовать свои способности и возможности для успешного развития. Профессионалы показывают родителям, каким образом они будут играть, общаться и выполнять различные действия с ребенком, чтобы достигнуть цели программы. Программы обычно составлялись на 3-4 мес., после истечения установленного срока реализации программы родители с ребенком приглашались на повторную встречу.

Пятый этап – проводилось повторное обследование ребенка по тому же алгоритму, что и первичное обследование. Родители также повторно оценивали качество выполнения навыка и степень удовлетворенности этим выполнением в рамках системы Канадской оценки выполнения деятельности (СОМР).

Всего в рамках экспериментальной работы по составлению программ помощи участвовало 25 семей детей раннего (17 детей) и дошкольного (8 детей) с двигательными и ментальными расстройствами, а также с сочетанием нарушений зрения, слуха, двигательной сферы. Было составлено 25 индивидуальных программ развития в домашних условиях для каждого ребенка и проведены индивидуальные консультации родителей.

Повторные встречи с семьями детей проводились через 3-4 мес., в ходе которых осуществлялась оценка эффективности программ родителями посредством СОМР и обследование ребенка специалистами в рамках МКФ. Анализ результатов первичной и повторной оценки родителями при использовании СОМР выявляет изменение средних значений выполнения различным навыкам от 1,75 до 2,75 баллов и удовлетворенности этим выполнением от 1,75 до 3,25 баллов (согласно СОМР - изменения на 2 и более баллов являются клинически значимыми). Повторные обследования ребенка (МКФ) и обсуждения с родителями также выявляют положительную динамику, проявляющуюся в:

- улучшении или полном формировании конкретного навыка (ходьбы, кушать ложкой, смотреть на предмет и брать его рукой и т.д.);
- расширении арсенала и повышения качества активности и участия детей в различных сферах жизни (стал сидеть с семьей за столом и сам кушать и т.д.);
- повышении компетентности родителей в воспитании своих детей, улучшении навыков общения и взаимодействия с ними, возникновении уверенности в своих силах и оптимизма в перспективах развития ребенка.

Список использованной литературы:

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

2 Служба раннего вмешательства: Методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней помощи / Л.В. Блохина, С.В. Калинина, Н.И. Морозова, Л.В. Самарина, Т.И. Сивухина, И.И. Торопова. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2010. – С.19-24.

3 Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ, краткая версия / Всемирная Организация Здравоохранения, 2001.

4 Канадская оценка выполнения деятельности Торонто, 1994 (издание второе). Мэри Ло, Сью Баптист, Энн Карсвелл, Мэри-Энн МакКолл, Хелен Полотайко, Нэнси Полок. Перевод Сергей Мальцев. – Душанбе, 2010. – С.36-48.

УДК: 376.37

МРНТИ: 14.29.29

Р.Б. Шеметаева¹, Г.Н. Турсиметова²

¹Түркістан облысы, №6 ПМПК меңгерушісі

²№39 М.Жұмабаев атындағы жалпы орта мектебінің логопеді, Шымкент қаласы

ОҚУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУ БӨЙЫНША ЕРЕКШЕ БІЛІМ АЛУҒА ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ БАҒЫТТАРЫ

Аңдатпа

Ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар) – денсаулығына байланысты білім алуда ұдайы немесе уақытша қиындық көріп жүрген, арнайы, жалпы білім беретін оқу бағдарламалары мен қосымша білімнің білім беру бағдарламаларын қажет ететін адамдар. Ерекше білім беруді қажет ететін балалар да басқа балалармен тең құқылы. Мақалада ерекше білім алуға қажеттілігі бар балалардың оқу және сөйлеу тілі дағдыларын дамыту бойынша жалпы мәліметтер қарастырылған. Сонымен бірге түзету жұмыстарының бағыттары көрсетілген.

Түйін сөздер: ерекше білім алуға қажеттілігі бар балалар, сөйлеу тілі, оқу қабілеті, дағды, түзету жұмысы.

Шеметаева Р.Б.¹, Турсиметова Г.Н.²

¹Туркестанская область, руководитель ПМПК №6

²логопед средней общеобразовательной школы №39 им. М.Жумабаева, г. Шымкент

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ РАБОТ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И РАЗВИТИЕ ЧТЕНИЯ, РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Аннотация

Лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования. Дети с особенностями в развитии должны иметь равные возможности с другими детьми. В статье представлены общие сведения о навыках развития чтения и разговорной речи детей с особыми образовательными потребностями. Также показаны направления коррекционных работ.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, разговорная речь, способность к обучению, навык, коррекционная работа.

R.B. Shemetayeva¹, G.N. Tursimetova²

¹Turkestan region, head PMPK №6

²a logopedist of high comprehensive school №39, Shymkent

THE DIRECTION OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN, HAVING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THE DEVELOPMENT OF READING AND SPEAKING

Abstract

Persons (children) with special educational needs – persons who experience permanent or temporary difficulties in getting education, caused by health, who need special, general academic and educational

programs of additional education. Special education determines the right of the children. The article provides general information about the speech development skills of children with special educational needs. Also shows directions of correction works.

Keywords: children with special educational needs, speaking, learning ability, skills, correction work.

Ерекше білім алуға қажеттілігі бар балалар оқу дағдыларын меңгеруде айтарлықтай қиындықтарға тап болады. Оларға өзінің оқығанын түсіну оңай емес. Оқу барысында көптеген қателіктер жібереді. Оқудың нашар техникасы, қоршаған орта туралы білімдерінің төмендігі, сөздік қорының аздығы және жалпы сөйлеу тілі дамуының шектелуі олардың жеке сөздерді және мәтінді лексикалық мағынасын толығымен жеткілікті дәрежеде түсінбеуіне себеп болады. Оқудың алғашқы кезеңінде балалар қарапайым сөйлемдердегі ойды да қиындықпен түсінуді. Оларға өздеріне таныс болмаған заттармен құбылыстарды білдіретін жалпы қолданылатын сөздермен сөз тіркестерінің мағынасын түсінуде қиын. Бала мәнмәтіндегі ойды жеткізуде күрделі сөз және сөз тіркесін пайдалануға киналады. Ол көп уақытқа дейін олармен жеке сөйлем құрастыру дағдыларын меңгере алмайды. Бұл жағдай тапсырма алдында талқыланған және түсініксіз сөздермен сөз тіркестері түсіндірілген болса да сақталады. Бұндай балалар оқыған мәтіннің мазмұнын жеткізе алады, бірақ мәтіндегі басты ойды, сонымен қатар уақыттық, себеп-салдарлық байланыстарды қою, адамдардың қимылын сипаттау, олардың әрекеттеріне баға беру сияқты тапсырмаларды орындауда қиындыққа тап болады. Балалардың жаңа мәліметтерді игере алмауы, бөліп тани алмауы олардағы қоршаған орта туралы білімдерін, сөйлеу тілінің дамуын, жалпы дамуын тежейді, білімдерін толықтыру және таным әрекеттерін дамыту бойынша түзету жұмыстарына кері әсерін тигізеді.

Оқу дағдыларын қалыптастыру үшін ең алдымен мектеп жасындағы оқушыға тілдің жеке құрамдарын саралап қабылдауға дайындықты қалыптастыру, тілдің әртүрлі құбылыстары бойынша бақылау тәжірибесін жинақтау (дыбыстық, морфологиялық, лексикалық) қажет. Бұл кезеңде фонематикалық естуді және фонематикалық ұғымды қалыптастыру, дыбыстың анализі және синтезі, көру арқылы қабылдау туралы дағдыларды дамыту жұмыстарын жүйелі жүргізу қажет [1].

Балалар оқу барысында олардың сөйлеу тілі байиды, кітапқа қызығушылығы артады, қоршаған орта туралы алғашқы білімімен ұғымдары кеңейеді. Оқудың ең басты мақсаты оқу дағдыларын қалыптастыру болып табылады.

Сауат ашуға оқыту кезеңіндегі түзету жұмыстарын жеке және топтық сабақтарында алдын ала сақтандырғыш көріністегі жаттығулардың бастау керек. Әліппенің мазмұнындағы материалдарды жабық буынды бағандар және дауыссыз дыбыстардан құралған буындарды қосу арқылы көбейтіп отыру керек. Бұдан басқа кейбір дауыссыз дыбыстарды б мен д, с мен ш, з мен с, с мен н, ажырату бойынша жұмыстар, қ, ғ, х әріптеріне мысалы сөздер табу сияқты жаттығулар жүргізу қажет. Құрылымы бойынша буындарға дыбыстық талдау жасату қажет. Қиылған әліппемен, Зайцева кубиктерімен әріптерден буын құрастыру, әріптердің орнын ауыстыру немесе қосу арқылы буынды өзгерту және сөзді өзгерту (ат-ас; от-өт; немесе қал-сал-бал-тал-шал немесе Самат-Саматқа-Саматтан-Саматты) сияқты дағдыларды қалыптастыруға бағытталған жаттығу жұмыстарын жүргізу керек. Буындарды оқу сияқты жаттығулар арқылы сөйлем құрастыруға сүйемелдеуге болады. Бұл кезеңде сөздің мағынасын түсіндіру қажет. Буындарды оқудағы қиындықтарды дауыссыз дыбыстар арқылы жоюға болады. Бір буынды үш әріптен тұратын карточкаларды пайдалануға болады. (Мысалы: кеш-күш-шаш-бас). Жекелік және көптік мағынасындағы зат есімдер бар карточкаларды да пайдалану мүмкін (жапырақ-жапырақтар, ойыншық-ойыншықтар). Содан кейін жұптық карточкаларды яғни, ашық буынды сөзге дауыссыз дыбыс қосу арқылы оны жабық буынға айналдыра отырып, оның мағынасын да өзгертетін сөздерді қолдану мүмкін (қала-қалта, бала-балта, асық-астық). Бағандағы буындарды және сөздерді оқудағы ең жақсы жаттығу - бұл дауыссыз дыбыс қосу арқылы оң жағындағы (ат-сат) немесе сол жағындағы (күре-күрек) сөздерді өзгерту болып табылады. Басқа нұсқада да пайдалануға болады: бір буын тұрады, сол буынға әріптер қосу арқылы басқа сөздер құрастыруға да болады:

ра	ор
ара	қор
тары	қорға
тарақ	қорғаныс
таразы	қорғану

Кейіннен сөйлемдерді екпінмен оқудағы жіберетін қателіктерін, сөйлемнің ортасын аяқталған екпінмен оқу сияқты кемшіліктерді жою керек. Ерекше балаларда оқығанын түсіну және оны ұғыну ұзақ уақытқа кешігеді. Бұл үшін оқыған мәтіні бойынша талдау жұмыстарын жүргізу қажет. Егер бала сабақта және сабақтан тыс уақытта көп оқыса оларда орнықты дағдылар қалыптаса бастайды. Оқудың техникасын игеруде артта қалған балалар фронталды жұмыстарда шапшаңдықты ұстай алмайды және жиі оқудан бас тартады. Бұндай көрініс оларға көлемді тапсырмалар берген кезде де байқалады. Сондықтан да алдын ала материалды мөлшерлеу, жеңілдетілген нұсқаларды қарастыру, мәтіннен маңызды сөзді табуға, айтуға немесе бөліп алуға үйрету, оқу барысында оларды бақылау жұмыстарын жүргізу керек. Тапсырманың көлемі және мазмұны тек оқу сабақтарында ғана емес, үй тапсырмасына берілген оқуға да ерекше назар аудару қажет. Бұл санаттағы балалар жиі қатарларды жоғалтып алады, буындармен сөздерді ауыстырады, осы жағдайларды болдырмау үшін балаларға көрсеткіш таяқшамен (указка) оқу ұсынылады. Жеке сабақтарда буындарды, сөздерді және қарапайым буындық құрылымдарды оқу жеткіліксіз [2].

Түзету жұмыстарындағы маңызды компоненттердің бірі сезу тәжірибесі негізінде және әртүрлі көрнекіліктер арқылы ұғым қалыптастыру болып табылады. Оқу сабақтарында бала таңдамалы көркем сөздерді араластырып қолдану керек. Оқығаны бойынша түсінік айтуы, тапсырмаларды орындауы тиіс. Оқушылар заттың нақты атын және оның белгілерін, іс-әрекетін атауды үйренуі керек. Тіл дамыту сабақтарында балалардың шығармашылық ойын дамытуға да назар аудару керек. Бұл үшін бірнеше үлгідегі тапсырмаларды қолдануға болады:

1. Оқыған әңгімесінің соңын ойлап табу.

2. Әңгіменің түсіп қалған бөлігін толықтыру.

3. Әңгімеде баяндалған оқиғаларға сүйене отырып, сондай жағдай ойлап табу, шығармашылық қабілетін көрсету.

4. Мәтінде жазылған жағдай бойынша өзі тап болған жағдайлар туралы әңгіме ойлап табу;

Табиғат құбылыстары туралы қиял-ғажайып сюжеттер ойлап табу.

Бастапқы кезеңде мұғалім оқушыларға ертегінің бас жағын немесе ортасына дейін, соңғы аяқтамасын тастап айтып беруіне болады. Көрсетілген түзетушілік әдістемелер мен тәсілдер түзету сыныптарындағы балаларды оқытудағы оқытушылық және тәрбиелік міндеттерді нәтижелі шешуде маңызды рол атқарады.

Түзете оқытудың басты міндеті мәтінмен жұмыс жасауға арнайы дайындық жүргізу болып табылады. Бұған біріне танымал әдістемелік тәсіл қолданылады. Мұғалім мәтінді тез қабылдауы және түсінуі үшін бейнелі дидактикалық көрнекіліктерді, диафильмдерді, грамжазуларды қолдана отырып, оқушыға қысқаша мәлімет береді, шағын сұхбат өткізеді. Табиғат туралы мәтінді оқудың алдында табиғатқа саяхат жасау, табиғат құбылыстарына, жануарларға және өсімдіктер әлеміне бақылау жасау ұсынылады. Баланы жаңа сөзбен таныстыру, оның мағынасын түсіндіру және т.б. жұмыстар баланың сөздік қорын кеңейтеді [3].

Оқығаны бойынша жан-жақты терең талдау жасау түзету жұмыстарында маңызды рол атқарады. Бұл мәтіндегі оқиғалар арасындағы логикалық байланыстарды анықтауға көмектеседі. Бұл үшін мәтінді оқулықтағы берілген сұрақтар бойынша талдау керек, бірақ баланың түсінігінің аздығы оның сұрақты түсінуіне кедергі болады. Сондықтанда баланың өз бетінше сұраққа жауап бере алуы үшін сұрақты толықтыру немесе қайта құру керек. Нәтижесінде бала мәтінде жазылған заттар мен құбылыстарды жақсы түсіне бастайды. Оқу арқылы толық түсінуге қол жеткізеді. Жаңа мәтінмен жұмыс істеу барысында жаңа мәліметтерді алдын ала айқындау және жинақтау қажет. Егер бала өз бетінше кітаптан жаңа мәліметтерді анықтаса және игере бастаса, онда кітап ол үшін білім қоры бола бастайды. Бұл жұмыс тіл дамытуда, сөздік қорды кеңейту және белсендендіруде басты түрткі болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Шевченко С.Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у перво-
класников с задержкой психического развития // Дефектология, 1979.

2 Тебеннова Қ.С. Дамуында ауытқуы бар балалар. – 2005.

3 Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний 6-летних детей
с задержкой психического развития // Дефектология, 1983.

УДК 376.37
МРНТ 14.23.09

К.С. Тебенова¹, Г.Ж. Еслямбек²

^{1,2}Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ КОММУНИКАЦИЯСЫНДАҒЫ ЛОГОПЕД ЖҰМЫСЫ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасайтын логопед мамандардың әртүрлі тәсілдері ұсынылған; «инклюзивті білім беру» түсінігі кәсіби құзыреттіліктің дамуы бағытында мақсаттылық, шығармашылық және үздіксіз үрдіс ретінде қарастырыла отырып, логопед маманның жұмысы туралы баяндалған. Сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеу үшін логопед маманның қоғам мен мемлекет үшін ең маңызды міндет болып табылады. Инклюзивті білім беру мұндай балаларды мектепке дейінгі мекеме жүйесіне қосуды және олардың толық әлеуметтенуін қамтамасыз етеді. Инклюзивті білім беру жағдайында тиімді жұмыс жасауға логопед маманы үшін қажетті құзыреттіліктің негізгі сипаттамалары: мотивациялық, диагностикалық, ақпараттық, болжамдық, жобалық, рефлексиялық, коммуникативті, ғылыми құзыреттіліктер баяндалады. Инклюзивтік білім беру жағдайында балалармен жұмыс істедің технологиялары мен әдістеріне қатысты құзыреттер негізделген.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, оқыту әдістері, түзету жұмысы, сөйлеу тілі бұзылыстары, мектеп жасына дейінгі балалар, логопед жұмысы.

Тебенова К.С.¹, Еслямбек Г.Ж.²

^{1,2}ҚарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда

РАБОТА ЛОГОПЕДА В РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены различные подходы специалистов-логопедов, работающих в условиях инклюзивного образования; понятие «инклюзивное образование» изложено о работе логопеда с ориентацией на развитие профессиональной компетентности как целеустремленный, творческий и непрерывный процесс. Для работы с детьми с нарушениями речи логопед является одной из важнейших задач для общества и государства. Инклюзивное образование обеспечивает включение таких детей в систему дошкольного воспитания и их полную социализацию. Излагаются основные характеристики компетенций, необходимых для логопеда для эффективной работы в условиях инклюзивного образования: мотивационные, диагностические, информационные, прогнозные, проектные, рефлексивные, коммуникативные, научные компетенции. Основаны компетенции в отношении технологий и методов работы с детьми в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, методы обучения, коррекционная работа, нарушения речи, дети дошкольного возраста, работа логопеда.

K.S. Tebenova¹, G.Z. Yeslyambek²

^{1,2}Karaganda State University named after Y.A. Buketov

SPEECH THERAPIST'S WORK IN SPEECH COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article presents different approaches of speech therapists working in the conditions of inclusive education; the concept of "inclusive education" is described the work of a speech therapist with a focus on

the development of professional competence as a purposeful, creative and continuous process. Working with children who have speech disorders speech therapist is one of the most important tasks for society and the state. Inclusive education ensures the inclusion of such children in pre-school education and their full socialization. The main characteristics of competences necessary for speech therapist for effective work in conditions of inclusive education are stated: motivational, diagnostic, information, prognostic, project, reflective, communicative, scientific competences. Competences in relation to technologies and methods of work with children in the conditions of inclusive education are based.

Keywords: inclusive education, teaching methods, correctional work, speech disorders, preschool children, speech therapist.

В последние годы одной из актуальных проблем в системе специального образования стал охват детей с ограниченными возможностями качественным образованием. Одним из направлений новой идеи в системе образования Республики Казахстан является инклюзивное образование. По причине интеллектуальных или физических нарушений в развитии ни один ребенок в нашем государстве не лишается права.

Право всех детей на образование гарантировано главным законом нашего государства – Конституцией Республики Казахстан. В 1994 году наше государство, ратифицировав Конвенцию ООН о правах ребенка, взяла на себя обязательства по развитию детей с нарушениями здоровья и развития «продуктивного доступа к услугам в области образования», включая культурное и духовное развитие, как личности, по возможности, посредством включения ребенка в социальную жизнь [1].

По определению Р.А. Сулейменовой, «инклюзивное образование» – это направленная на устранение барьеров в распределении детей, вовлечение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, независимо от возраста, пола, этнического, религиозного отношения, недостатков развития или экономического статуса, с активным участием семьи, путем оказания ребенку коррекционно-педагогической и реальной социальной поддержки, создания адекватных образовательных условий, ориентированной на адаптацию среды. Определение «инклюзивного образования», предложенное Р.А. Сулейменовой, создает основу государственной политики в области образования лиц с различными нарушениями в развитии РК. Основные положения образовательной политики предусмотрены в ряде нормативно-правовых документов: закон РК «Об образовании», Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», государственная программа развития образования РК на 2011-2020 гг. и др. На основе «Государственной программы развития образования РК» в Республике Казахстан до 2020 года будет создана «система инклюзивного образования», обеспечивающая дошкольное обучение и воспитание, школьное и профессиональное образование соответствующего уровня, ориентированное на детей и взрослых с ограниченными возможностями в развитии [2].

Группы детей с ограниченными возможностями:

1. Дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, глухие).
2. Дети с нарушениями зрения (слепые, слабослышащие, потерявшие зрение).
3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
4. Дети с нарушениями речи.
5. Умственно отсталые дети.
6. Дети с задержкой психического развития.
7. Дети с нарушениями в деятельности и эмоционально-волевой области.
8. Дети со сложными нарушениями, а также слепые-неслышащие [3].

Задачи инклюзивной образовательной политики следующие:

- Каждый ребенок имеет право на образование и должен его получить.
- Каждый ребенок имеет индивидуальные способности, интересы, потребности и потребности в обучении.
- Позитивные изменения в системе образования, то есть изменение в целях удовлетворения этих потребностей.

В этой связи возникает 8 Основных принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека определяется его способностью, достижениями в зависимости от его возможности.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение.

4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Образование осуществляется в рамках реальных отношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе сверстников.

7. Для каждого учащегося осуществлять действия, которые могут быть достигнуты по своим возможностям.

8. Разносторонность расширяет сферу развития человеческой жизни.

Через инклюзивное обучение можно развивать общеобразовательный процесс, обеспечивающий образование детей с особыми потребностями с учетом потребностей всех детей. Такая форма обучения не вытесняет, вновь сближает традиционно сложившиеся и развивающиеся формы в системе специального образования. Через инклюзивное направление способствует достижению успеха в учебе детей с ограниченными возможностями, создает хорошие условия жизни. Внедрение данного направления в систему образования позволяет воспитать учащихся к нравственности, гуманности, милосердию [4].

Определив принципиальные изменения в системе инклюзивного дошкольного образования, можно указать следующие стратегические направления инклюзивного образования:

- совершенствование институциональной среды, обеспечивающей благоприятные условия для развития инклюзивного образования;

- разработка основ укрепления научно-педагогического, кадрового и учебно-методического потенциала обеспечения доступности качественного образования для лиц, нуждающихся в особом обучении;

- развитие системы ранней диагностики и коррекционно-педагогической поддержки детей дошкольного возраста [5].

При переходе в инклюзивные классы в сопровождении психолого-педагогических специалистов проводится первичное диагностическое обследование детей, записывается характеристика уровня развития (статуса) каждого ребенка, составляется индивидуальная программа развития.

Индивидуальная учебная программа – специальная образовательная система, характеризующая развитие образовательных потребностей детей, нуждающихся в особом образовании в системе обучения и воспитания в образовании.

Выявление и наблюдение за развитием детей с ограниченными возможностями через результаты обучения осуществляется с помощью различных специальных методов и приемов, с учетом и контролем рекомендаций специалистов, с помощью педагогов общеобразовательных учреждений, в которых обучаются дети.

Беседа – метод, позволяющий педагогу получить информацию об особенностях развития детей с особыми потребностями в процессе общения с родителями (педагогами). Часто сами родители или педагоги, при обращении к педагогу за консультацией, проявляют инициативу собеседования.

Цель беседы – обмен мнениями о развитии ребенка, о характере, уровне, причинах проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его обучения и воспитания. По результатам собеседования педагог определяет пути дальнейшего изучения ребенка.

Анкета в виде интервью – один из древнейших методов определения. С помощью опроса можно собрать объективные (доказательства, данные) и субъективные (мнения, принципы) о ребенке с особыми потребностями. Метод опроса можно классифицировать по следующим показателям: сбор информации в устной или письменной форме, сбор индивидуальных или групповых данных в зависимости от уровня стандартизации, сбор информации с использованием одного или многократного метода опроса.

Анкета подразделяется на стандартизированную и нестандартизированную. Стандартизированная анкета представляет общую информацию по вопросам исследования, не стандартизированная анкета-метод, не имеющий жесткого круга по сравнению с первым видом. Позволяет исследователю изменять действия в зависимости от ответов ребенка или родителей на вопросы.

Интервью – планомерные действия, имеющие конкретную научную цель, способствующие передаче исследуемого вербального сведения с помощью ряда целевых вопросов или вербальных эффектов.

Система оценивания учебных достижений учащихся должна быть активна. С целью оценки индивидуальных достижений учащихся портфолио может быть использовано как метод оценки.

Портфолио – новое направление, направленное не только на обычное образование учащегося, позволяющее развивать творческую, исследовательскую, проектную деятельность ребенка, развивать

критическое отношение к своей деятельности, повысить самооценку на основе свободного выбора видов деятельности, рассмотреть пути их реализации с учетом собственных возможностей и способов достижения познавательных задач.

Цель портфолио – выполнение роли индивидуальных накопительных цен. Для отслеживания динамики развития каждого ребенка в инклюзивной школе необходимо портфолио, которое поможет ребенку в проектировании «зоны ближайшего развития», адаптации к социально-культурной среде и коррекции отклонений. С помощью портфолио ребенка можно отслеживать результаты совместной работы всех специалистов и педагогов школы в оказании психолого-медико-педагогической поддержки детям с особыми потребностями в обучении [6].

Логопед должен обладать знаниями о психологических особенностях детей с проблемами развития и современными инновационными технологиями «обучение и воспитание».

В реализации современных требований к содержанию коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи, в первую очередь, очень важны личностные качества логопеда. Она должна отличаться социальной и организационной активностью, любить детей и быть присуждена своей профессии. Логопеду нужны логические, контрольные, ответственность в педагогическом творчестве. Современный специалист должен быть поставщиком культуры, общества, духовных ценностей, не только педагогом, но и, прежде всего, новатором, исследователем, творческой личностью.

Главная проблема в логопедической работе – это проблема мотивации: как вызвать познавательный интерес ребенка, привлечь его внимание на уроке. У воспитанников логопедической группы наблюдается снижение познавательной активности и скорости приема, обработки и вывода информации. Поэтому учителя-логопеды интересуются интерактивным оборудованием и интерактивными играми, что позволяет сделать процесс обучения ярким, наглядным, динамичным, а также эффективно осуществлять обратную связь с детьми [7].

Коррекционная работа учителя-логопеда в системе инклюзивного образования:

- ▶ нарушений речи клинико-педагогический диагноз устанавливает;
- ▶ разрабатывает программы или календарные тематические планы коррекционно-логопедического обучения;
- ▶ цель урока: формирование у учащихся навыков устной и письменной речи (с использованием учебного материала гуманитарных дисциплин);
- ▶ учитель начальных классов совместно с дефектологами и учителями инклюзивных классов проводит работу по соблюдению словарного запаса, коммуникативных навыков, правильной речи учащихся на основе предметного обучения;
- ▶ проводит консультационную и просветительскую работу с предметными учителями и родителями.

В условиях инклюзивного образования работа учителя-логопеда имеет ряд особенностей:

1. Прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед определяет характер нарушения речевой деятельности ребенка с помощью специальных методик путем специальной проверки с обычными детьми.

2. На основе диагностики логопеда с учетом особенностей ребенка совместно с другими специалистами составляется индивидуальный план развития, определяется направление образования, разрабатываются стратегии и меры по устранению или предотвращению причин неуспеваемости детей с особенной потребностью в получении образования.

Диагностические:

- выявление уровня речевого и психологического развития ребенка;
- анализ полученных результатов.

Коррекционно-развивающая деятельность:

- личностно-ориентированный подход;
- принципы системности.

Аналитические

- распределение положительных и отрицательных сторон деятельности;
- наблюдение за динамикой развития ребенка.

Логопед должен владеть навыками научно-исследовательской работы, уметь применять их в решении педагогических ситуаций, обосновывать принятые решения [2].

Формирование детей с нарушениями речи дошкольного возраста должно осуществляться в основном учебной программой, разработанной для этих детей. Согласно учебному плану предусматривается развитие познавательной деятельности детей, знакомство с окружающим миром и выявление причин различных явлений, их изменений, развитие речи, трудовое обучение, освоение различных предметов специальными дидактическими методиками. Основные: проведение индивидуальной работы с каждым ребенком как на уроках общеобразовательного цикла, так и при специальном обучении, профилактика утомления различными методами и способами, т.е. смена теоретических и практических работ; разработка интересных и декоративных дидактических средств, использование разнообразных методов и приемов наглядности; применение методов формирования навыков, необходимых для обучения и развития их речи, максимально активного подхода к знаниям ребенка; необходимо проводить подготовительную работу (освоить конкретную часть учебной программы) и обеспечить расширение знаний об окружающей среде; в период обучения и внеучебного периода обратить внимание на своевременную, непрерывную коррекцию всех видов деятельности ребенка в соответствии с необходимым положением.

Детям с нарушениями речи дошкольникам характерны быстрая утомляемость, слабая словарная база, слабость формирования игры и деятельности, слабая восприятие и слабая мыслительная деятельность, сложность формирования логического мышления.

Инклюзивная образовательная среда дошкольных организаций позволяет ребенку присоединиться к образовательному процессу и быть полезным по возможности каждому воспитаннику. Дети с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании в соответствии с годовыми планами логопеда во второй половине дня участвуют с детьми возраста (рисование, лепка и т.д.) и получают учебно-воспитательную и познавательно-педагогическую помощь от специалистов. Дети с нарушениями речи в общей группе обучаются по специальным программам, участвующим в организованной учебной деятельности воспитателей [8].

Таким образом, в настоящее время проблема, которая привлекает внимание всего мирового сообщества, заключается в том, что инклюзивное образование предусматривает полное включение детей в образовательный процесс с участием семьи, среды к индивидуальным потребностям и особенностям. К этому глобальному вопросу ученые мира дали разные определения. Кратко говоря, введение детей с ограниченными возможностями в общественную среду, то есть внедрение в учебный процесс детей, а также воспитание детей с ограниченными возможностями.

В целом, в настоящее время каждый ребенок с ограниченными возможностями, является личностью, и сформировать качественное образование, осознанное воспитание является жизненным требованием.

Список использованной литературы:

- 1 Айдарбекова А.А. Обоснование необходимости разноуровневых требований к учебным достижениям учащихся с ограниченными возможностями // Вестн. КазНПУ им Абая. Серия «Специальная педагогика», 2005. – №2.
- 2 Сулейменова Р.А. Методологические подходы к внедрению инклюзивного образования в Республике Казахстан // Специальное образование в Казахстане, 2008. – №2.
- 3 Аксенова Л.В. Специальная педагогика. – М., 2009.
- 4 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – Париж: ЮНЕСКО, 2009.
- 5 Сулейменов А.Р. Инклюзив негіздемесі, 2015 ж.
- 6 Специальная психология / Под редакцией В.И. Лубовского. – М., 2007.
- 7 Игнатьева С.А. Коммуникативная культура будущих учителей-логопедов как условие становления их профессиональной компетентности // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2006. – №6. – С.3-7.
- 8 Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы. Оқу құралы. – Алматы, 2008.

Г.С. Ашимханова¹, А.С. Кударинова², А.Т. Сексенбаева³

^{1,2,3} педагогика факультеті, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы

БАЛА АУТИЗМІ ЖӘНЕ ОНЫ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада аутизм спектрі бұзылған балаларды оқыту мен тәрбиелеудің заманауи тәсілдеріне талдау берілген. Бұл балалардағы өмірлік құзіреттіліктерді қалыптастыру мәселесіне теориялық және эксперименттік талдау олардың өзін жанысының өкілдері ретінде тану мысалында келтірілген. Аутизм бар баланың ішкі әлеміндегі және бір ерекшелігі – аутистикалық қиял. Олардың негізгі сипаты-шынайылықтан ауытқу, қоршаған ортамен толық емес әлсіз байланысы. Мақалада ерте жастағы балалар аутизмінің мәселелері, балалармен жұмыс кезінде тиімді араласудың негізгі қағидалары, аутист балалармен сауықтыру жұмыстарының мысалдары келтірілген. Ұсынымдар әмбебап болып табылады және кез-келген спектральды бұзылыстың баласын тәрбиелеу үшін жарамды.

Түйін сөздер: аутизм, балалық шақ, түзету, оңалту, сауықтыру.

Ашимханова Г.С.¹, Кударинова А.С.², Сексенбаева А.Т.³

^{1,2,3} педагогический факультет, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан

АУТИЗМ РЕБЕНКА И СПОСОБЫ ЕГО КОРРЕКЦИИ (изменила)

Аннотация

В статье представлен анализ современных подходов к образованию и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра. Дается теоретический и экспериментальный анализ проблемы формирования жизненных компетенций у этих детей на примере осознания ими себя представителями своего пола. Одной из особенностей внутреннего мира аутичного ребенка является неестественное воображение. Главной их характеристикой является отклонение от искренности, неполное общение с окружающей средой. Статья посвящена проблемам раннего детского аутизма, обзору основных принципов эффективного вмешательства, используемых в работе с детьми, приведены примеры реабилитационной работы с детьми-аутистами. Рекомендации универсальны и подходят при воспитании ребенка любой категории спектрального расстройства.

Ключевые слова: аутизм, детство, коррекция, реабилитация, оздоровление.

G.S. Ashimkhanova¹, A.S. Kudarinova², A.T. Seksenbaeva³

^{1,2,3} pedagogical department, Karaganda State University. E.A. Buketova,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND CORRECTIONS

Abstract

The article presents an analysis of modern approaches to the education and upbringing of children with autism spectrum disorders. A theoretical and experimental analysis of the problem of the formation of life competencies in these children is given on the example of their awareness of themselves as representatives of their gender. One of the characteristics of the inner world of an autistic child is an unnatural imagination. Their main characteristic is a deviation from sincerity, incomplete communication with the environment. The article is devoted to the problems of early childhood autism, a review of the basic principles of effective

intervention used in working with children, examples of rehabilitation work with autistic children are given. The recommendations are universal and suitable for raising a child of any category of spectral disorder.

Keywords: autism, childhood, correction, rehabilitation, recovery.

Бала аутизмi 3-5жас аралығында анық көрiнедi. Нақты көрсеткiштерi: аутист бала көзiн бiр жерге тоқтатпайды, әсiресе қарама-қарсы отырған адамның түрiне ол адамның бет-әлпетiне, тiкелей (көзбе-көз тура) қарамайды. Нақты адамға қарап күлмейдi, қуанбайды және басқа да қуаныш белгiлерiн бiлдiрмейдi. Көбiнесе аутизмi бар бала айналасындағы адамға немқұрайлық танытады: қолға сұранбайды, көбiнесе өз төсегiнде отыра берудi жөн көредi, өзiне ыңғайлы отырысты iздемейдi. Аутизмi бар бала өз жақындарын таниды, бiрақ ұзақ эмоционалды iс-әрекет жасамайды, еркелетуге әртүрлi қарайды, кейде немқұрайлы немесе жақтырмай, кейде ұнатса да тез жалығады. Мысалы, тамақ iшу уақыты бұзылса мазасызданады немесе немқұрайлық бiлдiредi. Жақын адаммен қарым-қатынаста болуы да әртүрлi, кейде оны қажет етедi, кейде қарым-қатынастан қашады, әдетте күрделi жағдайда немқұрайлы мәнсiз қарайды.

Немқұрайлылық ойындарда да пайда болады, бiр iс-әрекеттi бiрнеше рет қайталап мәнсiз ойнайды. Мысалы: бос шөлмектi айналдырады, саусақтар арасынан жiптi өткiзедi. Ойыншықтармен ойнаса да мәнсiз ойнайды. Аутизмi бар балалар бiр ыдыстан екiншi ыдысқа суды құйғанды немесе құмды ыдыстарға құйып ойнағанды ұнатады, бiрақ ойындары мәнсiз, құммен ойнағанда оны төгiп отырады, ешнәрсе жасамайды, құрастырмайды.

Қимыл-қозғалыс дамуында да ауытқушылық бiлiнедi. Аутист балалардың жүруiнде ебедейсiздiк көрiнедi. Кейде бала қиын деңгейдегi қимылдарды жеңiл қимылдарға қарағанда сәттi орындайды, кейде қолдың қимыл-қозғалысы жалпы қозғалыстан ерте дамиды. Өздiгiнен қимыл жасағанда баланың қимылдары ептi болады, ал арнайы жасағанда қорқыныш сезiмi ерте оянады, нақты немесе түсiнiксiз болуы мүмкiн.

Қорқыныш тудыратын заттардың тiзiмi шексiз (қолшатыр, электр құралдардың жұмсақ ойыншықтар, иттер, ақ заттар, машиналар, жер асты жолдары және т.б.). Қорқынышты аутизмi бар бала ауыр қабылдайды. Егер сау баланың қорқынышы бiрте-бiрте қайтып кетсе, керiсiнше аутизмдi балада ол қайтпайды, қайта үдейе түседi.

Мысалы: шприцтен қорқатындықтан, ақ халатты медбике бейнесi есiнде қалады, сөйтiп ақ түске қорқыныш пайда болады.

Аутизмi бар баланың iшкi әлемiндегi және бiр ерекшелiгi – аутистикалық қиял. Олардың негiзгi сипаты-шынайылықтан ауытқу, қоршаған ортамен толық емес әлсiз байланысы.

Омыраудағы баланың сырт келбетiнде мимика байқалмайды, күлу, ренжу, басқа эмоциялар. Басқа балалар сияқты белсендi емес, өзiне көңiл аудармайды. Көп жағдайда ол белгiлi бiр затқа үнемі қарап тұрады. Бала қолға талпынбайды, оған күлiп қараса күлмейдi. Оған қызықты заттарға қол созбайды, көрсетпейдi. Өз атына мән бермейдi, гүлдеп сөйлемейдi. Аутист бала артық проблема туындатпайды, өте байсалды бала ретiнде байқалады. Көп сағат бойы өз бетiмен ойнайды, қоршағандарға қызығушылық танытпайды.

Баланың сөйлеу қабiлетiнiң дамуы жөнiнде авторлардың көпшiлiгi әртүрлi айтқанмен, көбiнесе сәйкес келетiнi мыналар:

1. Мутизм – сөйлеу қабiлетiнiң жоқтығы.

2. Эхолалия – сөздердi, сөйлескенде басқа адамның сөзiн қайталау, сөздi бiршама уақыт өткен соң түсiну. Көбiнесе, сөздi қайталауы сөйлеу қабiлетiнiң және есте сақтау қабiлетiнiң дамуының көзбояушылығы болып табылады.

Көптеген психологиялық зерттеулер мұндай балалардың ата-аналарының қамқорлығын қажет ететiнiн, олардың да үнемі адамдармен бiрге болғысы келетiндiктерiн анықтап отыр.

Аутизммен ауыратын адамдарға көмек жүйесi ең алғаш 60 жылдардың ортасында АҚШ пен Батыс Еуропада қалыптаса бастаған. Еуропадағы алғашқы аутизммен ауыратын балаларға арналған (бүкiл әлемдегi алғашқы) «Sofienskole» мектебi психиатрияда да, арнайы педагогикада да «балалар аутизмi» түсiнiгi әлi қалыптаспаған кезде 1920 жылы Данияда жұмыс iстей бастады. ЕБА-мен ауыратын балаларға көмек жүйесiнiң тарихы 50 жылдардың аяғында қызметтерi психиатрияның түрлi нұсқаларының принциптерiне негiзделген аздаған жеке мекемелер пайда болуымен дамыған.

Оперантты оқыту (мiнез терапиясы) АҚШ және кейбiр басқа елдерде (Норвегия, Оңтүстiк Корея, бiрқатар араб елдерi, белгiлi бiр деңгейде Германияда да) өте кең таралған. Әдiс түрлi аспектiлерi бойынша қажеттi мiнез-құлықты қалыптастыратын сыртқы шарттарды болжайды: әлеуметтiк-

тұрмыстық дамуда, сөйлеуде, оқу пәндерін және өндірістік дағдыларды меңгеруде. Ресми түрде әдістің тиімділігі жеткілікті жоғары: 50-60%-ға дейінгі шәкірттер қабілетті болады. Сонымен қоса бұқаралық мектептің бағдарламасын меңгере отырып, олар тіршілігін қамтамасыз ету үшін жеткілікті табысты жұмыс істеуге мүмкіндік алады, ал кейбір жағдайларда тіпті колледждер мен ЖОО түседі.

Сонымен қоса оқыту барысында алынған дағдылар басқа шарттарға әрең ауыстырылады, қатты, азды-көпті деңгейде механикалық «роботталған» сипаты бар және қоғамдағы өмірге икемді бейімделудің қажетті деңгейіне жету жүзеге аспайды, ал жүзеге асқанның өзінде белгілі бір деңгейде қолданылған әдіске де байланысты болып келеді.

ТЕАССН бағдарламасы 70 жылдары Э.Шоплер, Р.Райхлер және Г.Месибовтың басқаруымен Солтүстік Королина штатында дамыған, қазіргі кезде сол және басқада штаттарда мемлекеттік болып есептеледі, ол Еуропа, Азия, Африка мемлекеттерінде кеңінен тараған.

ТЕАССН бағдарламасы және оперантты оқыту арасында кейбір жекелеген методикалық ерекшеліктерінің ұқсастықтарында тұжырымдамалық тәртібі бойынша айырмашылықтары бар.

Аутизммен ауыратын балалардың психикалық ерекшеліктерін мұқият зерттеу көптеген шетелдік авторларды мынадай шешімге келтірді, аутизм кезінде ойлау, қабылдау және психика мүлдем басқаша, қалыпты жағдайға қарағанда: қабылдау айтарлықтай бір қалыпты сипатта болады, балалар сабақтастықта ұйымдастырылған процестерді үйренбейді немесе қиындықпен үйренеді, оларда ойлау ерекшеліктері мүлдем басқаша.

Бұл психикалық ерекшеліктер қоршаған ортаға бейімделуді қиындатады, ал ауыр жағдайларда қоршаған ортаға бейімделу мүмкіндігінен айырылады, ТЕАССН – бағдарламасының жақтастарының ойынша, күшті баланың қоршаған ортаға бейімделуіне емес, оның негізгі ерекшеліктеріне сай өмір сүру жағдайын жасауға бағыттау керек.

Күш ауызша қарым-қатынастың түрлерін дамытуға, қарапайым тұрмыстық дағдыларды қалыптастыруға жұмсалуда.

ТЕАССН бағдарламасы іс-жүзінде шынайы өмірге бейімделуді ешқашан жеткілікті жоғары деңгейде қамтамасыз етпейді, бірақ ол тіпті аутизмнің ауыр жағдайларымен жұмыс жасауда да тұрақты оң өзгерістерге өте тез жетуге мүмкіндік береді. Өмір сүру мүмкіндігіне «тәуелсіз және өз бетінше» қол жеткізу мақсаты орындалады, бірақ тек арнайы, шектелген немесе жасанды жағдайлар жасалғанда. Өмір сүруін және жетілуін отбасылық жағдайда ұйымдастыру өте ыңғайлы болып саналады, өйткені отбасы – аутизммен ауыратын бала үшін «табиғи өмір сүру ортасы» болып табылады. Бұл тезис ата-анамен жұмысты өте маңызды етеді.

Ресейлік аутизмді түзету тәсілдерінің ішінде К.С. Лебедин және О.С. Николайдың ұсынған әдістері кең тараған, бұл аутизмді ең алдымен аффективтік бұзылу ретінде көрсеткен кешенді, медико-психо-педагогикалық түзету әдістері. Шетелдік әдістерге қарағанда айырмашылығы – педагогтар, психологтар мен психиатр-дәрігерлер арасындағы тұрақты өзара әрекеттестікке кешенді мән беріледі. Негізгі күш эмоциялық жағын түзетуге, баланы эмоционалды сергітуге бағытталған. ЕБА-ның жеңіл түрімен жұмыс жасағанда әдіс біршама тиімді болып табылады, ауыр аутизмдік ауытқулар кезінде оны пайдалану өте қиын болып келеді [1].

Сонымен қатар, аутист балалар суды өте жақсы көреді. Сондықтан оларды «жаңбыр балалары» деп атайды. Себебі мамандардың күнделікті жұмыс барысында байқаулары бойынша, бұл балалар суды көргенде қуанып эмоциялық үлкен әсер алады. Ата-аналардың айтуы бойынша да, үйлерінде суға түскенді ұнатады екен.

Дамыған елдерде арнайы терапия бар. Ол дельфиндермен емдеу. Дельфинотерапия арқылы аутист балалардың 70%-ы жазылып кетеді деген тұжырымдаманы ғалымдар дәлелдеп отыр. Өкінішке орай, Қазақстанда емнің бұл түрі жоқ. Жылқымен серуендеу емін қазақтан артық білетін жан жоқ десек, біздің елде Астана қаласындағы түзету мекемелерінде стационар балаларды жазғы кезде арнайы ипподромға апарып осы жылқы терапиясын арнайы мамандармен қолданып келе келеді екен [2].

Ресми дерек бойынша Қазақстанда 1099 бала аутизмге шалдыққан деген пайымдаулар бар. Бірақ бұл цифр одан да көп, себебі, жанұя мүшелерінің ғана қарауында отырған, мемлекет көмегіне жүгінуге әлеуметтік жағдайы мүмкіндік бермейтін отбасылар да баршылық. Елімізде аутизмге шалдыққан балалардың сандық көрсеткіші соңғы он шақты жылда жүзден астам есе өскен. Қазақстан Республикасының 11.07.2002 жылғы «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» №343 Заңын іске асыруда дамуында ауытқушылығы бар балалардың диагнозын анықтау, емдеу, оңалту, оқу-тәрбие үрдісін жан-жақты қарастырудың қажеттігі маңызды. Дегенмен, отандық мамандар Қазақстанда мұндай пациенттер үшін арнайы білім беру және бейімдеу орындары жеткіліксіз деген пікірлерін білдіруде.

Қазақстанда аутизмге шалдыққан балаларды бөлек оқытатын, оларды әлеуметтік ортаға бейімдейтін мемлекеттік орталық жоқ. Сондықтан аутизмге шалдыққан балалардың ата-аналары «Ашық әлем» атты қоғамдық қор құрған. Олар бұл қордың аясында бір-бірімен ақыл-кеңес алмасады. Осы ұйымды құрушылардың бірі – Диляра Сұлтаналиева. Оның 11 жастағы баласы да аутизммен ауырады. «Қазір Қазақстанда балалардың дұрыс жетілдіру, оларға білім беру, әлеуметтік бейімдеумен ата-аналардың өздері жеке айналысып жүр. Қазақстанда аутизмді емдейтін, оның алдын алатын мамандар жетпейді. Аутизмге шалдыққан біраз балаға басқа диагноз қойылған» дейді Д.Сұлтаналиевна.

Осы қордың мүшесі Әлия Арқарованың пайымдауынша, аутизмнің күрт өсуін бүкіл әлем ғалымдары зерттеп жатыр. Бұл жаппай кездесетін құбылысқа айналып барады. Бірі – ананың денсаулығы әсер етеді десе, бірі – экологияны кінәлайды. Қазір біздің алдымызда аутизммен ауыратын балаларды әлеуметтік өмірге бейімдеу, оларды оқыту мақсаты тұр. Қазақстанда заң бойынша, балалардың барлығы тең құқылы. Бірақ механизм жоқ. Мәселен, аутизмге шалдыққан балаларды оқыту үшін мемлекеттік тұрғыда көп құжаттар дайындалуы керек. Аутизм Қазақстанда әлі терең зерттелген жоқ. Терең зерттелген жағдайда науқас балаларды оқыту мәселесі де қарастырылар [3].

Жоғарыда атап көрсетілген бағдарламалармен арнайы мамандармен бірігіп жұмыс істеген қаншама ата-ана, балаларын аутизмнен шығарып, талантын ашып отыр. Және бұл жоғарыдағы көрсетілген өмірге бейімдеу жолдары мен оқыту әдістерінің сабақтастығы нәтижесінде:

1. Қазақстанда аутизмді түзету үшін ресурстық орталықтар желісі сәтті жұмыс істейтін болады;
2. Аутизмге шалдыққан балалар кәсіби оңалту мен әлеуметтік өмірге бейімделуде көмек алады;
3. Ата-аналар ақпарат, кеңес және психологиялық көмек алады;
4. Диагностикалау, яғни түзетуді даму кезеңінің ерте сатысында бастау мүмкіндігі туады;
5. Елімізде аутикалық спектр бұзылуы бар балалармен, үлкендермен жұмыс істейтін өзіміздің кәсіби мамандарымыз болады;
6. Аутизмге шалдыққан балаларды қолдау бойынша мемлекеттік бағдарламалар және аутизмге шалдыққан балаларды қосу үшін білім алу ортасының үлгісі әзірленіп, енгізіледі;
7. Халыққа аутизм туралы толығырақ мағлұмат беріледі, қоғамның аутизмге шалдыққан адамдарға деген пікірі өзгереді [4].

Аутизмге шалдыққан балалармен оқу-тәрбие жұмысында зейіннің маңызы зор. Сондықтан да, оқу жұмысында осы психикалық үрдісті дұрыс ұйымдастырып, дамытып отыру қажет. Зейін-таным процесінің басты факторы. Аутизмге шалдыққан балалармен жұмыс барысындағы ең күрделі мәселе-оның зейінін аудару, зейіннің тұрақтылығы.

Зейінді дамытуға ойын терапиясы тиімді. Ойын терапиясы баланың көптеген сұраныстарын қанағаттандырады. Бұл баланың танымдық және ерік көңіл-күй сферасын дамытуға бағытталған, дәлелденген педагогикалық әдіс. Аутизмге шалдыққан баланың зейінді зерттеу әдістері ретінде мыналар қолданылады: «Өз ойыншығыңды тап!», «Менің жанұям», «Допты домалат!», «Сиқырлы жіп», «Мұндай бар ма?», «Үй салайық!», «Сыңарың тап!», «Бағдаршам», «Аяқта!» және басқалары.

1. Аутизмді бар бала бір орында отырып ойнай алмайды, сондықтан әрбір істі оның ыңғайына келтіріп, ойын арқылы өткізуге тырысыңыз.

2. Ойын баланың даму деңгейі мен мүмкіншілігіне сәйкес келуі керек және балаға үнемі көмек көрсетілуі қажет.

3. Ойында еркіндік элементтері болуы керек.

4. Әрқайсысы қызықты әрі жаңадан болуы үшін, үнемі ойын барысын өзгертіп отыру қажет.

5. Аутизмді бар бала ұзақ уақыт бір нәрсемен шұғылдана алмайды.

6. Баланы басқа балалармен ойнауға үйрету қажет.

7. Баланың ұсақ моторикасын дамыту үшін:

- жіпті моншақтарды жылжыту;

- пішіні, көлемі және түсі бірдей заттарды іріктеу;

- заттарды ыдысқа салу және оларды қайтадан шығару.

8. Көлемді бас қатырғыштар мен құрылыс кубиктері де заттардың пішіні мен түсін ажыратуға көмектеседі және ұсақ моторикасын дамытады.

9. Ойыншықтар таза және қауіпсіз болуы қажет [2].

Қорытындылай келе, жалпы әлемде аутизмнің таралуы кейінгі жылдары күрт өсуде. Аутизмнің пайда болу себептері, алдын алу шаралары мен емдеу жолдары әлі толық зерттелмеген. Дегенмен,

аутизмнің көріну белгілері анықталған. Аутист балаларды оқу-тәрбие арқылы түзету және реабилитациялау, әлеуметтік ортаға бейімдеу жұмыстарын оңалту орталықтары балаларға көмек көрсету үшін жылдан-жылға тәжірибесін арттыруда.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Даулетиярова М. Аутизм синдромына шалдыққан балалармен түзету жұмыстарын жүргізу ерекшеліктері // Дефектология журналы, №1 қаңтар, 2011 жыл.
- 2 Тлеумбетова А. Аутизмге шалдыққан балалардың коммуникативті дағдыларын түзетуде // Дефектология журналы, №4 шілде-тамыз, 2014 жыл.
- 3 https://www.azattyq.org/a/kazakhstan_autism_diagnose_problems/25447450.html
- 4 <http://group-global.org/kk/node/32273>

УДК 373.2-056.26

МРНТИ: 14.07.03

А.М. Әбдіқадыр¹

*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

ГЕНДІК ФЕНИЛКЕТОНУРИЯ АУРУЫ

Аңдатпа

Фенилкетонурия (ФКУ) – адамның ақуыздық айналымына қатысатын бірқатар ферменттік жүйелердің, атап айтқанда, фенилаланиннің тектік құрылымдарының бұзылуына байланысты тұқым қуалайтын ауру. Оның пайда болу себептері жеткілікті дәрежеде зерттелмеген. Сырқат негізінде бауыр жасушаларында шоғырланатын және қалыпты жағдайда орны толмайтын қышқыл фенилаланинді тирозинге өзгертетін фенилаланиндегид жеткіліксіздігі жатады.

Фенилкетонурияға шалдыққан бала дені сау ата-анадан да туып жатады. Және, керісінше, осындай дерті бар ата-ананың балаларында бұл сырқаттың болмауы мүмкін. Жақын туыстар некелескен жағдайда олардың сәбилерінде осы дерттің болу қаупі ұлғая түседі.

Түйін сөздер: фенилкетонурия, ақуыз, фермент, фенилаланин, тирозин, фенилаланиндегид.

Әбдіқадыр А.М.¹

*¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ БОЛЕЗНЬ ФЕНИЛКЕТОНУРИЯ

Аннотация

Фенилкетонурия (ФК) является наследственным заболеванием из-за разрушения ряда ферментных систем, участвующих в циркуляции белка человека, в частности, родительских структур фенилаланина. Причины его возникновения недостаточно изучены. В основы заболевания входит фенилаланиновая недостаточность в клетках печени, которые изменяют нормальные явления на тканевый кислотный фенилаланин.

Ребенок с фенилкетонурией также может родиться от здоровых родителей. И, наоборот, у родителей с таким заболеванием могут родиться здоровые дети. В случае женитьбы между родственниками риск заболевания у родившегося ребенка значительно увеличивается.

Ключевые слова: фенилкетонурия, белок, фермент, фенилаланин, тирозин, фенилаланиндегид.

А.М. Abdikadyr¹

¹Kazakh national pedagogical university named Abai,
Almaty, Kazakhstan

GENETIC DISEASE PHENYLKETONURIA

Abstract

Phenylketonuria (FC) is a hereditary disease due to the destruction of a number of enzyme systems involved in the circulation of human protein, in particular, the parent structures of phenylalanine. The causes of its occurrence are not well understood. The basis of the disease includes phenylalanine deficiency in liver cells, which change normal phenomena to tissue acid phenylalanine.

A child with phenylketonuria can also be born from healthy parents. Conversely, parents with such a disease can have healthy children. In the case of marriage between relatives, the risk of illness in the child born increases significantly.

Keywords: phenylketonuria, protein, enzyme, phenylalanine, tyrosine, phenylalaninedehyde.

Адамның молекулярлы негізді тұқым қуалайтын ауруларын зерттеу және олардың және олардың әлем бойынша таралуы медициналық генетиканың және адам генетикасының негізгі мәселесі [1].

Гендік аурулардың төрт түрлі тұқым қуалау сипаты белгілі. Тұқым қуалау түріне байланысты оларды: аутосомды-доминантты, аутосомды-рецессивті және Х немесе У хромосомасымен тіркескен деп жіктеледі. Тұқым қуалаудың доминантты аутосомды түрінде мутантты-аутосомды түрінде мутантты ген аутосомамен байланысты, ол гомозиготалы (AA) және гетерозиготалы (Aa) жағдайда көрінеді. Бұл ауру аутосомды-рецессивті тұқымқуалуға қарағанда, гомологиялық хромосомаларды бір мутантты және бір қалыпты аллельге ие гетерозиготалыларда көрінеді. Анықтама бойынша, аутосомды-доминантты аурулар 44 аутосоманың бірінде орналасады, ауру ерлер мен әйелдерді зақымдайды. Мейоз кезеңінде хромосомалар тәуелсіз бөлінетіндіктен, гетерозиготалы науқастардың балаларында мутантты аллель 50% шамасында болады [2].

Әрбір науқастың ата-аналарының бірі осы аурудың түрі бойынша гетерозиготалы (басқа: ауру спермотозоидтарда немесе жұмыртқа клеткасында дамыған жаңа мутациямен шақырылады, ата-аналарында фенотиптік көрінісі болмаған мутантты аллельдің болуы).

- Науқас балаларына 50% шамасында ауруды береді;
- Тек қана гомозиготалы сау балаларында ғана сау ұрпақ туылады;
- Ерлер мен әйелдердің ауру қатынасы теңдей, яғни ауру жыныс таңдамайды [3].

Адамда болатын гендік ауруларға көптеген зат алмасу аурулары да жатады. Олар аминқышқылдары, көмірсулар, липидтер, стероидтар, пуриндер мен пиримидиндер, билирубиндер т.б. алмасуларының өзгеруіне байланысты болады. Мысал ретінде белгілі бір зат алмасу реакцияларының өзгеруіне байланысты болатын кейбір гендік ауруларды қарастырайық.

Аминқышқылдарының алмасуының бұзылуына байланысты болатын тұқым қуалайтын гендік ауруларға фенилкетонурия, гистидинемия т.б. жатады [4].

Фенилкетонурия-фенилаланилгидроксилаза ферментінің тұқымқуалаушылық арқылы жоқтығына негізделген ауыр аутосомды-рецессивті аурулардың кең тараған түрі. (РАН-фенилаланин гидроксилаза). Фенилаланиннің токсикалық әсері және жинақталуы есебінен және оның туындылары ұлпаларды, соның ішінде бас ми ұлпаларында жинақталуы арқылы көрінеді және ауру жоғары деңгейде ақыл есінің төмендігімен және ауыр психикалық көріністермен сипатталады. Фенилкетонурия-фенилаланиннің алмасуының бірнеше генетикалық гетерогенді формаларының бұзылысын біріктіреді [6].

Қазақстанда фенилкетонурия ауруының кездесу жиілігі Березина мәліметтеріне сүйенсек 1:6980 құрайды. Қазақстанда фенилкетонурия ауруында ситандартты түрде саналатын РАН генінің мутациясы басқа елдердің популяциясымен салыстырғанда айырмашылығы жоғары [9].

Кесте-1. Әлем елдерінде фенилкетонурия ауруының кездесу жиілігі

Мемлекеттер	Фенилкетонурия ауруының кездесу жиілігі
Ресей	1:7297
Түркия	1:4370

Жапония	1:80500
Ирландия	1:4500
Италия	1:12280
Грекия	1:18640
Қазақстан	1:6980
Австралия	1:9000
Австрия	1:12340
Бельгия	1:6000
Болгария	1:12000
Ұлыбритания	1:12000
Солтүстік Ирландия	1:10000
Шотландия	1:6000
Германия	1:7000
Грекия	1:24000
Израил	1:19000
Қытай	1:16500
АҚШ	1:8000
Дания	1:9000
Канада	1:25000
Норвегия	1:15000

Фенилкетонурия ауруының негізінде фенилаланиннің тирозинге айналуының биохимиялық кезеңдерінің бірінің өзгергендігі жатады. Ол кезде организмде фенилаланин жинақталады да оның алмасуының жеңілдеу жолы бірінші орынға шығады да, нәтижесінде фенилпироват пайда болады. Бірақ ол да одан әрі қарай ешбір өзгеріске ұшырамастан баланың қаны мен ұлпаларын жинатылып организмді улайды, содан соң зәр арқылы сыртқа шығады. Фенилпирожүзім қышқылы нейротропты у болып табылады және ол орталық жүйке жүйесі аксондарының маңайында миелінді қабықшаның түзілуіне кедергі келтіреді. Ми ұлпаларының дамуының өзгеруі үш жастан бастап балаларды кем ақылдылықтың болуына және жүйке қызметінің бұзылуына алып келеді. Бұл ауру аутосомды-рецессивті жолмен тұқым құалайды, оған жауапты ген адамның 12-ші хромосомасында орналасқан [5; 6].

ФКУ-РАН генінің молекулярлы дефектісімен туындайтын кең таралған аутосомды-рецессивті ауру және ерте кезеңде адекватты емдеу қабылдамаған науқас адамда ақыл есінің төмендігімен сипатталады. ФКУ биохимиялық негізі фенилаланингидроксилаза ферментінің дефициті есебінен тирозинде L-фенилаланиннің қалыпты гидроксилденуінің бұзылуы, фенилаланиннің жиналуына және оның еруіне қосымша активтілік жол болып табылады. Фенилаланингидроксилазаның дефициті гиперфенилаланинемия болып табылады, ол өз кезегінде орталық нерв жүйесіне (ОНЖ) токсикалық әсер етеді және бас миының зақымдалуына алып келеді [7].

Ауру алғаш рет 1934 жылы Норвежск дәрігері Феллингпен сипатталған. 1938 жылы ол науқастың қанында және зәрінде ФА-нің құрамының жоғарлауын демонстрациялап аурудың биохимиялық маркерін теңестірді. 1953 жылы Джервис ФКУ науқастарының бауыр ұлпасында ФА тирозинге катализденбейді. Бұл ашылу ФКУ кезінде метоболитикалық дефекті орналастырумен қатар ФА гидроксилденуінің ары қарайғы CO_2 мен суға дейінгі тотығуға керектігі анықталды. Пенроуз, Монро және Джервис шежіресін зерттеу барысында ФКУ аутосомды-рецессивті типте тұқым қуалайтындығын анықтады. 1954 жылы Бикель, Геррард және Хикманс ФКУ-ды емдеудің алғашқы талдаулары барысында мынадай қорытындыға келді: ФАД-і тағаммен бірге қабылдауды шектесе қандағы деңгейі қалыпқа келеді және науқастың психомотрлы дамуын жақсартады. Олар неонатальды кезеңде диетотерапияны енгізу арқылы емдеудің нәтижелі болады деп пайымдады. 1961 жылы Гатри қандағы ФА концентрациясын анықтау үшін микробиологиялық тест ойлап тапты және ол қолданыла бастағаннан кейін ФКУ жалпылама диагностикасын анықтау мүмкін болды [8].

Фенилкетонурияның клиникалық сипаттамалары. Жаң туған сәбилердің өмірінің алғашқы айларында ФКУ-дың кез келген түрінің ешқандай клиникалық белгілері байқалмайды. Классикалық ФКУ-дың ерте белгілері жоғары қозғыштық және қозғалу жағынан гипербелсенділік, көгергеннің иісі шығатын зәр және тердің иісімен сипатталады. Әсіресе ерте жастағы балалардың миы метобализм өзгерісіне сезімтал болып келеді, сондықан аурудың негізгі белгілері әлсіздік болып саналады. Сонымен қатар классикалық фенилкетонурия рецессивті көрініс береді, яғни фенилаланингидроксилазаның фенилаланинді тирозинге дейін өндіре алмауы. Конверсия (өндіру)-химиялық реакция,

аминқышқылдардың қасиетін өзгертіп қайта өндіру процессі. Осының нәтижесінде организмде фенилаланиннің және оның қалыпты жағдайдан ауытқыған өнімдерінің (фенилсірке, фенилпирожүзім) жинақталуы жүреді. Көптеген фенилкетонуриямен ауыратын науқастарда психикалық бұзылыстар: аутизм немесе қозу байқалады. Сонымен қатар фенилкетонурия кезінде қыртыс және қыртыс асты бөлімдері, яғни сөйлеудің моторлы бұзылыстары көрінеді [8].

Фенилкетонурия кезінде дірілдеу әлсіздіктен кейінгі екінші орынды алатын симптомдардың бірі. Шамамен фенилкетонуриямен ауыратын балалардың 13 эпилептикалық талмалармен азап шегеді. Көптеген фенилкетонуриямен ауыратын балалар – сары шашты ашық түсті көк көзді, яғни ауру балалар терінің пигментациясынан айырылған. Сонымен бірге тері қыртысының экзем түрінде дерматит түрінде бұзылыстары болады [9].

Фенилкетонурияның клиникалық полиморфизмі және генетикалық гетерогенділігіне фенилаланин - 4-гидроксилаза молекуласының мутационды өзгерістері әсер етеді, яғни молекулалы аномалиямен және бұзылыстардың ауырлығы арасында нақтыланған байланыс болады.

Фенилкетонурияның клиникалық көріністерінде маңызды орынды эпилептикалық талмалар алады. Бұл талма науқастардың тең жартысында кездеседі және кей жағдайда аурудың алғашқы белгісі ретінде қызмет атқарады [10].

Классикалық фенилкетонурия (I типті фенилкетонурия). Аурудың манифестациясы өмірінің алғашқы жылдарында әдетте 2-6 кезінде көрінеді. Аурудың алғашқы көріністері баланың әлсіздігі, қоршаған ортаға деген қызығушылығының төмендігі, кей жағдайда жоғары деңгейде тітіргенгіштік, тынышталмау, бұлшықет тонусының бұзылуы, талмалар, аллергиялық дерматтердің белгілері. Науқастың зәрінен өзіне тән тышқандық иісі болады [11].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Blau N., van Spronsen F.J., Levy H.L. Phenylketonuria. Lancet. 2010; 376: 1417-1427.
- 2 Baranov A.A., Borovik T.E., Ladodo K.S., Bushueva T.V., Maslova O.I., Kuzenkova L.M. et al. Spetsializirovannye produkty lechebnogo pitaniya dlya detei s fenilketonuriyey. Metod. pis'mo [Specialized Health Products for Children with Phenylketonuria. Methodological Letter]. – Moscow, 2012. – 83 p.
- 3 Harding C.O., Blau N. Advances and challenges in phenylketonuria. J. Inherit. Metab. Dis. 2010; 33 (6): 645-648.
- 4 Оразғалиева М.Г. Анализ гена фенилаланингидроксилазы у больных фенилкетонурией и в популяциях Республики Казахстан // Дис.канд.биол.наук. – Уфа, 2005.
- 5 Стамбеков С.Ж., Петухов В.Л. Молекулалық биология. Оқулық. – Новосибирск: Семей МУ, 2003. – 216 б.
- 6 Дему Б., Валле Д. Генетика, биология и болезни. Анну. Rev. геномики Hum. Genet. 1, 1-19, (2000).
- 7 Хименес-Санчес Г., Дему Б., Валле Д. В метаболических и молекулярных основ наследственных заболеваний (ред Scriver, Cr, Beaudet, Al, Sly, WS & Валле, Д.). – 167-174.
- 8 Мушамбаров Н.Н., Кузнецов С.Н. Молекулярная биология. Учебное пособие для студентов медицинских вузов. – Москва: Наука, York, 2001.
- 9 <http://humbio.ru/humbio/har/00541c86.htm>
- 10 Әбілаев С.А. Молекулалық биология және генетика. – Шымкент, 2008. – 544 с.
- 11 http://vmede.org/sait/?page=5&id=Genetika_stomat_yanushevish_2009&menu=Genetika_stomat_yanushevish_2009

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 376.2

МРНТИ: 37.026.1

Завалишина О.В.¹, Альмухамбетова М.Б.²

^{1,2}Кафедра Специального образования,
Институт Педагогики и Психологии, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДЦП В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы развития пространственных представлений у детей с ДЦП в раннем возрасте. Обосновывается необходимость коррекционного обучения детей раннего возраста с ДЦП. Выявляются основные закономерности становления сенсорных, познавательных способностей детей раннего возраста. Раскрываются основные направления и содержание коррекционной работы, опираясь на современные представления о генезисе, психофизиологических механизмах освоения пространства. На основе анализа научной литературы и практики работы определяются психолого-педагогические условия и пути коррекционной работы по развитию пространственных представлений у детей с ДЦП раннего возраста.

Ключевые слова: дети раннего возраста, дети раннего возраста с церебральным параличом, развитие пространственных представлений, коррекционно-развивающая работа.

О.В. Завалишина¹, М.Б. Альмухамбетова²

^{1,2}Арнайы білім беру кафедрасының доценті,
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖАҒДАЙЛАР ЖӘНЕ ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БЦП БАР БАЛАЛАРДЫҢ КЕҢІСТІКТІК ТҮСІНІКТЕРІН ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада ерте жастағы БЦП бар балалардың кеңістіктік түсініктерін дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері қарастырылады. БЦП бар ерте жастағы балаларды түзетіп оқыту қажеттілігі негізделеді. Ерте жастағы балалардың сенсорлық, танымдық қабілеттерінің қалыптасуының негізгі заңдылықтары анықталады. Түзету жұмысының негізгі бағыттары мен мазмұны, Генезис, кеңістікті игерудің психофизиологиялық механизмдері туралы қазіргі заманғы ұғымдарға сүйене отырып ашылады. Ғылыми әдебиет пен жұмыс тәжірибесін талдау негізінде психологиялық-педагогикалық жағдайлар және ерте жастағы БЦП бар балалардағы кеңістіктік түсініктерді дамыту бойынша түзету жұмыстарының жолдары анықталады.

Түйін сөздер: ерте жастағы балалар, церебральды сал ауруымен ерте жастағы балалар, кеңістіктік түсініктерді дамыту, түзету-дамыту жұмыстары.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS AND WAYS OF DEVELOPMENT OF SPATIAL CONCEPTS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY AT AN EARLY AGE

Abstract

The article deals with the psychological and pedagogical foundations of the development of spatial concepts in children with cerebral palsy at an early age. The necessity of correctional education of young children with cerebral palsy is substantiated. The basic laws of formation of sensory and cognitive abilities of young children are revealed. The main directions and content of correctional work are revealed, based on modern ideas about Genesis, psychophysiological mechanisms of space exploration. On the basis of the analysis of scientific literature and practice of work psychological and pedagogical conditions and ways of correctional work on development of spatial representations at children with cerebral palsy of early age are defined.

Keywords: children of early age, children of early age with cerebral palsy, development of spatial representations, correctional and developmental work.

Научно-методическое обеспечение ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями представляет собой важный уровень государственной системы ранней коррекционно-педагогической помощи, задачами которой являются усовершенствование системы ранней диагностики и раннего вмешательства, поиск наиболее эффективных путей оказания коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями.

В настоящее время наблюдается увеличение числа детей, рождающихся с церебральной патологией, при этом детский церебральный паралич занимает первое место в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю. Все больше входит в практику ранняя клиническая диагностика ДЦП. Но к сожалению, изучение опыта работы различных учреждений показывает, что стимуляция развития и коррекция нарушений познавательной деятельности в частности пространственных представлений у детей в большинстве случаев начинается только в дошкольном возрасте (после 3-5 лет), когда уже сформирован стойкий патологический стереотип психических нарушений. При этом оказывается упущенным сензитивный период развития пространственных представлений, который приходится на первые года жизни ребенка. Необходимость проведения коррекционно-педагогической работы с детьми с церебральным параличом в раннем возрасте подчеркивается многими авторами (Е.Ф. Архипова, Р.Д. Бабенкова, Е.Н. Винарская, Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, Г.В. Турская, Л.Б. Халилова, М.Б. Эйдинова и др.) [1, 2, 3].

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии, которые нашли отражение в работах Э.С. Калижнюк, Л.А. Данилова, Е.М. Мастюковой, И.Ю. Левченко, Е.И. Кириченко, Л.М. Шипициной, И.И. Мамайчук, О.В. Титовой [4, 5, 6].

Во всех исследованиях (М.В. Ипполитова, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова и др) детей с ДЦП значительное место отводится несформированности пространственных представлений, связанных с недостаточной сформированностью высших корковых функций), без которых невозможно овладение счетом, письмом, чтением и более сложными навыками. У детей с ДЦП в первую очередь поражается двигательный анализатор, в результате чего дети слабо осознают собственный двигательный опыт, у них нарушается восприятие, произвольная регуляция движениями, не формируется полноценное представление о них. Для них характерна недостаточная осознанность позиций собственного «я» в пространстве, затрудненность ориентировки в системе координат, в которой точкой отчета является сам ребенок [7, 8].

В работах К.А. Семенов и Е.М. Мастюковой определены принципы и направления коррекционной работы по преодолению психических нарушений у детей раннего возраста с церебральным параличом. Но не разработана система работ по развитию пространственных представлений в раннем возрасте. Таким образом, очевидна актуальность проблемы ранней

диагностики нарушений пространственных представлений, а также комплексной педагогической работы, направленной на их предупреждение и коррекцию у детей с церебральным параличом от года до 3-х лет [9, 10].

Анализ научной литературы показал, что у детей с церебральным параличом формирование пространственных представлений нарушено, и имеет свои особенности, связанные с поражением головного мозга и особенностями развития этих детей. Ребенок сложно воспринимает и запоминает такие понятия, как «справа», «слева», «вверху», «внизу», «вдали», «вблизи» и др.

Развитие пространственных представлений базируется на двигательной активности, что является главным нарушенным звеном при ДЦП. У детей с ДЦП дефицит пространственных представлений особенно выражен и может вести к трудностям не только в обучении, но и в освоении бытовых навыков. Полное или почти полное отсутствие собственной двигательной активности у таких детей затрудняет их ориентацию в "большом" пространстве, препятствует становлению зрительно-моторных координат, замедляет формирование квазипространственных структур, лежащих в основе понимания логико-грамматических конструкций и математических операций.

В работах И.Ю. Левченко, Н.Я. Семаго отмечается недостаточность пространственных представлений у детей с ДЦП, которые проявляются в нарушении схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит значительно позже, чем у здоровых сверстников, выявляются затруднения при дифференциации правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, между, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения. Дети с трудом определяют пространственную удаленность: понятие далеко, близко, дальше заменяются у них определениями там и тут. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). Значительная часть детей с трудом воспринимает пространственные взаимодействия. У них нарушен целостный образ предметов (не могут сложить из частей целое - собрать разрезную картинку, выполнить конструирование по образцу из палочек и строительного материала). Часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям сложно копировать геометрические фигуры, рисовать, писать. Отмечается прямая зависимость между тяжестью двигательной патологии и степенью выраженности пространственных нарушений [11, 12].

Теоретической основой проблемы развития пространственных представлений у детей с нарушениями развития являются труды Л.С. Выготского [13] о сложном динамическом взаимодействии факторов органического, социального, субъектного порядков в развитии ребенка при разных вариантах нарушений развития, о значимости раннего возрастного периода для формирования полноценной, социализированной личности, которые определяют приоритетность выбора раннего этапа дизонтогенеза с целью его изучения, теоретического и практического обоснования путей оказания эффективной помощи ребенку раннего возраста в компенсации нарушений развития.

Многими исследователями доказана уникальность младенческого и раннего возраста для эффективной коррекции и предупреждения вторичных отклонений развития (М.Г. Блюмина, А.А. Катаева, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Рау и др.).

В исследованиях Р.А. Сулейменовой, Е.Р. Баенской, О.Е. Громова, Н.Н. Малофеева, Т.В. Николаевой, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, Л.И. Фильчиковой, Г.В. Чиркиной, Н.Д. Шматко показано, что адекватно организованная ранняя диагностика и комплексная коррекция с первых месяцев и лет жизни позволяют не только корректировать уже имеющиеся отклонения в развитии, но и восстанавливать и компенсировать нарушенные структуры и функции организма [14, 15].

Пространственные представления относятся к базовым составляющим познавательной деятельности человека, они образуют «ось координат» посредством которой люди воспринимают окружающую действительность и выстраивают свой индивидуальный образ мира. В отечественной психологии и специальной педагогике субъективные представления об окружающем пространстве были рассмотрены через выделение единиц пространственных представлений (глубина, длина, форма, цвет и пр.) и проблему точности репрезентации пространства. Во многих работах, как отечественных, так и зарубежных (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Ж.Пиаже и др.), рассматривался вопрос формирования пространственных представлений в возрастной динамике, а также их влияния на становление ряда других психических функций.

Развитие пространственных представлений начинается с первых месяцев жизни и является важнейшим показателем умственного развития ребенка. В ходе становления сенсомоторного интеллекта ребенок научается рассматривать себя как часть мира, существующего вне себя лично. У

ребенка начинают возникать объективные понятия в качестве когнитивных проекций объектов окружающего мира. Ребенок начинает понимать, что эти предметы находятся в пространственных взаимоотношениях друг с другом. Поэтому одним из важнейших условий психического развития является своевременное формирование у детей пространственных представлений. А.В. Семенович пишет о том, пространственные представления, прежде чем сформироваться «от головы», должны быть сформированы «от тела», начиная с внутриутробного развития. Базовый для пространственно-временных представлений фактор как система координат складывается поэтапно в ходе лежания-сидения-ползания-стояния ребенка. Внутриутробное положение - 0 градусов, 45-градусный разворот происходит в момент рождения, 90-градусный разворот - в процессе сидения и ползания, 180-градусный разворот в момент перехода к прямохождению, разворот в 360 градусов в момент овладения пространством, находящимся сзади [16].

Развитие ориентировки в пространстве начинается с дифференцировки пространственных отношений собственного тела. Дети познают себя и собственное тело через различного рода ощущения: боль или дискомфорт, напряжение или расслабление, голод или сытость, сырость или сухость, ощущение горячего или холодного, сладкого или кислого, а также через различные соприкосновения с другими людьми.

Следующий уровень развития пространственных представлений, которыми овладевают дети, - это взаимодействие с внешним пространством. Данный этап развития ориентировки в пространстве осуществляется за счет зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов. Здесь пространственные представления касаются взаимоотношений между двумя или несколькими предметами, находящимися в окружающем пространстве, а также нахождения внешних объектов по отношению к собственному телу. Дети оперируют такими понятиями, как «далеко», «близко», «сверху», «снизу», «спереди», «сзади», «справа», «слева» и т.д. Сначала формируются представления вертикали («верх-низ»), затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем - о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития пространственных представлений детей на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления). И, наконец, третий уровень - уровень вербализации пространственных представлений, то есть пространство, отраженное в речи. Оно включает все предложные конструкции нашего языка, модификации, происходящие вследствие употребления творительного (кем? чем?) и родительного (кого? чего?) падежей, сравнительные категории и т.д.

В отличие от нормативных сверстников, у детей с церебральным параличом наблюдаются нарушения в развитии двигательных, психических, речевых функций. ДЦП характеризуется повреждением всех структур двигательного анализатора мозга, при этом ведущими нарушениями в клинической картине являются задержка и патология в развитии двигательных функций. Трудности произвольного захвата, удержания предметов, выполнения различных манипуляций свидетельствуют о нарушении моторной сферы. Наличие гипертонуса мышц, как правило, сочетается с эмоциональной нестабильностью у детей, гипотонуса - с замедленной переключаемостью нервных процессов, что проявляется астенией, быстрой утомляемостью, пониженной мотивацией к разным видам деятельности.

Для детей с ДЦП характерен ряд особенностей в развитии, относящихся не только к двигательной сфере. Так, нарушение моторных функций сопровождается нарушениями в формировании сенсорных процессов, зрительно-моторной координации, ориентировке в пространстве.

Как известно, восприятие пространственных отношений основывается на зрительной ориентировке в предметах окружающего мира. Однако генетическое исследование Ж.Пиаже показывает, что зрительная ориентировка в пространстве является лишь наиболее поздней и свернутой формой пространственного восприятия [17]. На ранних этапах развития в состав пространственной ориентировки входит практическая деятельность ребенка, возможность которой в норме формируется в конце первого года жизни (у детей с церебральным параличом значительно отстает) одновременно с укреплением совместной работы зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов. Лишь при их совместной работе, осуществляющейся в процессе осматривания, ощупывания, поворота головы и движения глаз, возникают комплексы формы отражения пространственных отношений. Поэтому в случаях нарушения даже одного из этих компонентов (при детском церебральном параличе чаще всего наблюдается нарушение нескольких компонентов и, прежде всего, зрительно-тактильная интеграция) происходят изменения пространственной ориен-

тировки в целом. Двигательная патология детей с церебральным параличом значительно затрудняет развитие не только тактильного, кинестетического, зрительного восприятия, но еще в большей степени препятствует формированию интересенсорных условных связей, особенно зрительно-моторных, которые являются ядром сенсорной организации человека.

В связи с вышеизложенным, развитие пространственных представлений, являясь составной частью в работе по формированию знаний и навыков в различных видах деятельности, выделяется как одна из важнейших задач коррекционной работы, проводимой с данными детьми. Однако, как показывает практика, успехи в этой работе не всегда могут быть достигнуты, если проводить ее со всеми детьми одинаково, не учитывая их способности в развитии пространственных представлений. Учитывая, что движение является исходной формой активности, обуславливающей познание ребенка, то в формировании чувственной основы пространственной ориентировки особая роль принадлежит ощущениям или сигналам, поступающим от мышечно-суставного аппарата. Под влиянием проприоцептивного, кинестетического контроля у ребенка формируется чувство собственного тела, позы, происходит становление произвольных движений, направленных на окружающий его предметный мир.

Комплексная коррекционно-развивающая работа по формированию пространственных представлений должна строиться с учетом выявленных особенностей детей раннего возраста с ДЦП и включать следующие направления: обучать выделять предметы в пространстве; обучать следить за движением предметов в пространстве; обучать различать предметы в пространстве и расстояния между ними (дать понятия «близко», «далеко»); обучать ориентировке в схеме собственного тела (дать понятия «верх», «низ», «сзади», «спереди»).

В связи с тем, что у детей с ДЦП отмечаются нарушения в двигательном, зрительном, тактильно-кинестетическом анализаторах, необходимо в коррекционных играх максимально задействовать все возможные анализаторы для формирования и закрепления представлений о пространстве. Основными методами развития пространственных представлений у детей с ДЦП являются гимнастические упражнения, подвижные игры по словесной инструкции, подвижные игры. Основными приемами коррекционно-развивающей работы должны быть объяснение, показ, совместные действия, действия по подражанию, вопросы и наблюдения.

Исходя из огромной важности в познании пространства двигательной активности ребенка, вся методика коррекционной работы должна быть основана на передвижении детей всеми доступными для них способами. Коррекционно-развивающие занятия должны иметь различную форму: групповую, индивидуальную, работу с семьей. Работа с семьей предполагает такие виды работы, как проведение бесед о необходимости развития пространственных представлений у детей с ДЦП, непосредственное участие родителей в коррекционно-развивающих занятиях, закрепление материала дома.

Таким образом, анализ научной литературы и опыта практической работы показал, что при определении содержания и этапов коррекционного обучения, а также при разработке методов обучения, необходимо исходить из современных представлений о генезисе, психофизиологических механизмах освоения пространства, основных закономерностей становления сенсорных, познавательных способностей детей раннего возраста. Эффективность коррекционной работы по развитию пространственных представлений у детей с ДЦП раннего возраста обеспечивается созданием условий для максимального использования ребенком своих двигательных возможностей. Необходимо обеспечить естественную потребность детей в движении, в ощущении владения собственным телом. Все условия, созданные в соответствии с данной организацией работы, должны пробудить у детей чувство «мышечной радости», удовольствия от собственных движений.

Список использованной литературы:

- 1 *Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период).* – М.: Просвещение, 1989.
- 2 *Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкольный возраст.* – М.: Просвещение, 1991.
- 3 *Приходько О.А. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации.* – Санкт-Петербург, 2008.
- 4 *Детский церебральный паралич. Хрестоматия. Составили: Шипицына Л.М., Мамайчук И.И.* – М.: Дидактика плюс.

- 5 Калижнюк Э.С. Психические нарушения при действиях церебральных паралича. – Киев: Вицашк., 1987.
- 6 Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб.пособие. – М.: Издат.центр «Академия», 2001.
- 7 Иполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М: OZON.RU
- 8 Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006.
- 9 Левченко И.Ю. Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом. Под ред. К.А. Семеновой. – М.: ЦНИИТЭТИН, 1991.
- 10 Семенова К.А. Детский церебральный паралич (патогенез, клиника, лечение). – М., 1991.
- 11 Мастюкова Е.М., Журба. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. – М.: Медицина, 1982.
- 12 Левченко И.Ю., Киселева Н.Л. Психологическое изучение детей с нарушением развития. – М.: «Книголюб», 2007.
- 13 Семаго Н.Я. Пространственные представления ребенка. – Школьный психолог, 2000. – №34.
- 14 Выготский Л.Н. Собрание сочинений. Том 5, 1983.
- 15 Сулейменова Р.А. Организационно-технологические основы ранней коррекционно- педагогической помощи детям с органиченными возможностями. – М.: Академия, 2001.
- 16 Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002.
- 17 Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. – М.: Иностранная литература, 1963.

УДК 376.4

МРНТИ 14.29.25

З.Н. Бекбаева¹, Г.Б. Дилек²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА БЕЛСЕНДІ ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада көру қабілеті зақымдалған балаларға ағылшын тілін оқытуда белсенді әдісін қолданудың теориялық негіздері жүйелі түрде қарастырылған. Яғни, көру қабілеті зақымдалған балалардың психофизиологиялық, танымдық ерекшеліктері, «білім беру» - әйгілі педагог, дефектологтардың еңбегінде, «әдіс» - оқу үрдісінің сарқылмас бөлігі ретінде, «белсенді әдістер» мен оның өзге әдістерден айырмашылығы қарастырылады. Сондай-ақ, «белсенді әдістердің» тиімділігі, «интербелсенді әдістер» мен «белсенді әдістердің» көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқытуда қолданылу ерекшеліктері, көру қабілеті зақымдалған балаларды тілге үйрету ерекшеліктері, көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқытудың бағыттары теориялық негізде қарастырылған.

Түйін сөздер: дефектология, психофизиология, әдіс, белсенді әдіс, интербелсенді әдіс.

Бекбаева З.Н.¹, Дилек Г.Б.²

^{1,2}КазНПУ им. Абая,
Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Аннотация

В данной статье систематично рассматриваются теоретические основы применения активных методов обучения английскому языку детей с нарушениями зрения. Следовательно рассматриваются психофизиологические и познавательные особенности детей с нарушением зрения, «привитие знаний» в исследованиях известных педагогов и дефектологов, «метод» - как неотъемлемая часть учебного процесса, активные методы обучения, различие между активными методами и другими методами обучения, интерактивные методы обучения, эффективность активных методов обучения на уроках английского языка, особенности обучения английскому языку детей с нарушением зрения, направления в обучении иностранным языкам детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: дефектология, психофизиология, метод, активный метод, интерактивный метод.

Z.N. Bekbaeva¹, G.B. Dilek²

^{1,2}KazNPU them. Abay,
Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL BASES OF THE USE OF ACTIVE METHODS IN TEACHING AN ENGLISH LANGUAGE TO CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS

Abstract

This article systematically discusses the theoretical foundations of using active methods of teaching English of children with visual impairments. Therefore, psychophysiological and cognitive features of children with visual impairment, “instilling knowledge” in studies of famous teachers and pathologists, “method” as an integral part of the educational process, active teaching methods, the distinction between active methods and other teaching methods, interactive teaching methods, effectiveness are considered. active teaching methods in English classes, especially teaching English to children with visual impairment, directions in teaching foreign languages to children.

Keywords: visual impairment, defectology, psychophysiology, method, active method, interactive method.

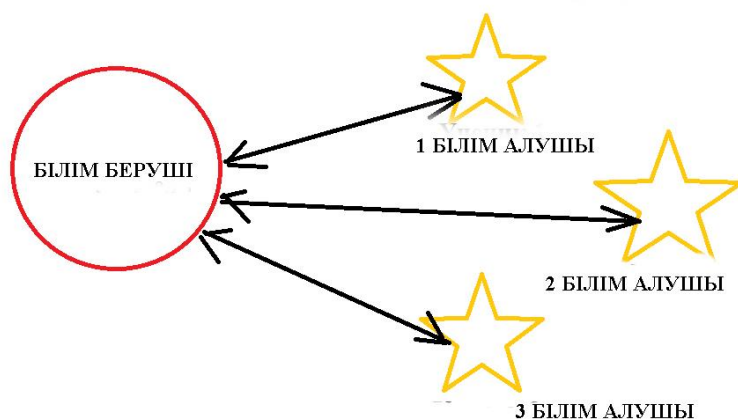
Тақырыбымызды қарастыру барысында, негізгі ұғымдарға тоқтап кетейік. Біздің қарастыратын бірінші ұғымымыз – көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқыту. Ағылшын тіліне оқыту және көру қабілеті зақымдалған бала түсініктерін қарастырайық.

Көру қабілетінің зақымдалуы көру анализаторының, көз бұлшықеттерінің, көру функциясының, мидың шүйде бөлігінің бұзылысымен байланысты. Көру қабілеті зақымдалған балаларды екі топқа бөліп, қарастырамыз. Бірінші топқа, көздері нашар көретін балалар жатады. Олардың көру өткірлігі 0,05-0,4. Екінші топқа көрмейтін балалар жатады. Олар 2-ге бөлінеді: практикалық көрмеушілік, тотальді көрмеушілік. Практикалық көрмейтін балаларда жарық сезгіштік функциясы сақталған, ал тотальді көрмейтін балаларда ешқандай функция өз қызметін атқармайды.

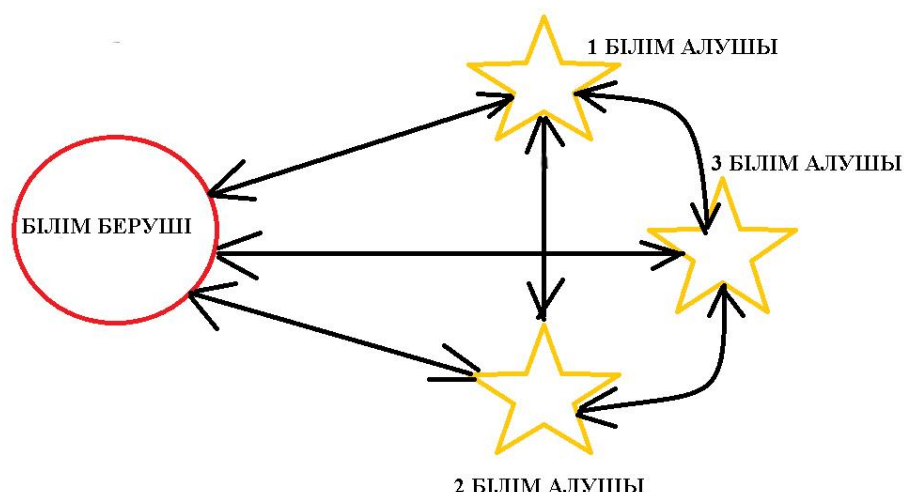
Н.Д. Гальскованың еңбектерінде оқыту білім беруші мен білім алушының өзара байланысын ескере, қойылған мақсатқа сай белгілігі бір тәжірбиені меңгеруге бағытталған арнайы ұйымдастырылған үрдіс [6]. И.В. Рахманов Н.Д. Гальскованың көзқарасымен толықтай келісе, келесідей ойын білдіреді: оқыту оқушыларға білім мен дағдыны белсенді және саналы түрде меңгерту, сондай-ақ, білім алушылардың бойына біз сіңдіруге тырысатын қасиеттерді тудыру және бекіту үрдісі. И.В. Рахмановтың жазбаларында оқыту – тек ұйымдастырылған үрдіс ғана емес, сонымен қоса, оқытушының шет тілі аясында білім, білік, дағдыны бірегейлі және жүйелі түрде мәлімдеу үрдісі [9].

А.В. Спиридонова бағдары бойынша бастауыш сынып оқушыларын ағылшын тіліне оқыту «когнитивті, мәдени және эмоционалды компоненттердің бірлігі». Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик те, бұл оймен келіседі және білім алушылардың оқу үрдісінде белгілі бір мәселені шешу барысында танымдық, шығармашылық әрекеттерін арттыратын оқытудың белсенді әдістеріне негізгі екпіндерін қояды [5]. Г.Л. Кольс өз зерттеулерінде ағылшын тілін оқытудың белсенді әдістерін қарастырған. Оның пайымдауынша, оқытудың белсенді әдістері тілді игерудің тәжірбиесіне бағытталған. Екінші, «әдіс» ұғымын қарастыру қажеттілік туындатады. Жалпы методика кітабында «әдіс» термині оқытушы мен оқушының әртүрлі іс-әрекеттерінің байланысына және оқушылардың білім беру мен тәрбие міндеттерінің жетістіктеріне бағытталған жалпы дидактикалық түсінік. Әдістер екі өзара байланысқан топқа бөлінеді: Білім беру әдісі (көрсету, түсіндіру, жаттығуды ұйымдастыру, тәжірбиені ұйымдастыру, түзету, бағалау), білім алу әдісі (танысу, ұғыну, жаттығуға қатысу, тәжірбие, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау) [1]. Э.Г. Азимов және А.Н. Щукиннің көзқарасы бойынша «әдіс» міндетті түрде оқу мақсатына жетудің жолдарын анықтайтын жетекші идеяға ие болу керек. Н.Д. Гальскова жоғарыдағы пайымдаумен келісіп, оған толықтырулар енгізеді. «Әдіс» ұғымына 2 түсінік береді: «ғылым дамуының нақты тарихи кезеңіндегі пәнге оқытудың қағидалық бағыты немесе әдістемелік жүйесі», «оқыту мен сабақ берудің мақсатына жетудің жолы мен тәсілі ретіндегі – әдіс» [Гальскова 2000: 94]. И.Л. Бим Н.Д. Гальскованың «оқыту әдісінің жаттығу арқылы жүзеге асады» деген ойымен толықтырды. Үшінші, «белсенді тыңдалым» ұғымын да, қарастыру қажет етіледі. Бұл ұғым әдіске психологиядан келді. Психологияда белсенді тыңдалым дегеніміз – екі немесе бірнеше адамның сөйлесуі барысында әңгімелесуге белсенді қатысу, естігенді анализдеу, ақпаратты тыңдау барысында сұрақ қою, өз ойын білдіре алу және талқылау. Алғаш А.М. Кушнир ағылшын тіліне оқытуда табиғи тұжырымға сәкес әдісті ойлап тапты, өзгеше айтқанда белсенді тыңдау әдісі. Оның ойынша белсенді тыңдалым дыбыстық мәтіндер негізінде интегралды үрдіске сүйене ағылшын тіліне оқыту. Оқытудың мұндай әдісі баланың есте сақтау, ойлау қабілетін, тілдік мүмкіндіктерін жеке емес, бірге дамытуға әсер етеді. «Белсенді әдістер» терминін қарастырайық. В.И. Загвязинскийдің көзқарасы бойынша белсенді әдістер – бұл оқытушы мен оқушының оқу үрдісінің объектісі емес, субъектісі және сабақтың пассивті емес, белсенді қатысушылары болатын білім беруші мен білім алушының өзара байланысының формасы. Сондай-ақ оқытудың белсенді әдістері мен өзге әдістердің айырмашылығын қарастырайық. Егер дәстүрлі білім беруде оқытушы бірінші орында болса, белсенді әдістерде оқытушы және оқушы бірдей құқыққа ие бола алады. Егер пассивті білім беру әдістері авторитарлы бағытта болса, белсенді білім беру әдісі демократиялық стильде жүргізіледі. Көптеген ғалымдар белсенді әдістер мен интербелсенді әдістерді бірдей деп пайымдайды, бірақ белсенді әдістер мен интербелсенді әдістер арасында біраз айырмашылықтар бар. Интербелсенді әдістер оқу үдерісінде оқушы мен оқытушының өзара байланысына ғана бағытталмай, одан – да тереңірек, яғни оқушы мен оқушы және оқытушы (Сурет 2). Сондықтан, интербелсенді әдістерді көруінен мүлдем айырылған балалар үшін ағылшын тілі сабағында қолдану қатты тиімді бола алмайды.

Оқытудың белсенді әдісі: білім беруші – білім алушы. Білім алушы – білім беруші (Сурет 1), көру қабілеті зақымдалған балалар үшін қолдану тиімді.



Сурет-1. Оқытудың белсенді әдісі



Сурет-2. Оқытудың интербелсенді әдісі

Көру қабілеті зақымдалған балаларды ағылшын тіліне оқытуда белсенді әдістерді сабақ барысында қолдануда, көру қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің ерекшелігіне назар аудару қажет.

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 [7].

Көру қабілеті зақымдалған балаларды шет тіліне үйрету аз зерттелген сала болып табылады. Теориялық материалдардың жеткіліксіздігі оқытушыларға дағдарыс туғызады, олардың шығармашылық потенциалдарын қолдануға мәжбүр етеді. Аз зерттелудің себебінің біріне көру қабілеті зақымдалған балалардың шет тілін меңгере алмайды деген көзқарастың болуы жатады. «Көру қабілеті зақымдалған балалардың шет тілді меңгеру деңгейі көру қабілеті қалыпты балалармен бірдей бола алмайды» - деп ойлайтын кейбір зерттеушілер кездеседі [8, 62 б.].

Оқытушы білім беруде көру қабілеті зақымдалған балалардың белгілі ерекшеліктері мен ынталарын ескеру қажет. Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы метептерде ағылшын тіліне үйретуде 4 бағытта білім беруді талап етеді: тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылым. Оқытушы оқушыларды ауқымды мәліметтермен қамтамасыз ету қажет. Олар тек сынып жұмысында ғана емес, сондай-ақ өзіндік жұмыстарда да қолданылуы қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Кольс Г.Л. Методы обучения иностранному языку. – 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 Ловина Н.А. Современные образовательные методы: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2000.
- 6 Гальскова Н.Д. Интерактивные методы обучения // Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. – 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.
- 9 Рахманов И.В. Обучение детей английскому языку: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2000.

УДК 376-056.3
МРНТИ:14.29.21

Сардарова З.О.¹, Борисова Е.С.²

^{1,2}КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ ОБРАЗА «Я» У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Развитие такого важного компонента самосознания, как образ «Я», представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественно новые виды образа «Я», развитию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает различные места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению, известной системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями.

В работе даны рекомендации по развитию всех компонентов образа «Я», проведен анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы, раскрыты особенности развития образа «Я» младших школьников.

Ключевые слова: образ «Я», задержка психического развития, самооценка, самоописание, компоненты образа «Я», развитие.

З.О. Сардарова¹, Е.С. Борисова²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ "МЕН" БЕЙНЕСІН ДАМУЫ

Аңдатпа

"Мен" бейнесі сияқты өзіндік сананың маңызды компонентін дамыту күрделі, көп деңгейлі процесс болып табылады. Тұлғаның дамуы барысында "Мен" бейнесінің сапалы жаңа түрлері пайда болады, олардың дамуына әрбір жас кезеңінде бала әлеуметтік қатынастар жүйесінде оның мінез-құлқына, әлеуметтік кұтулермен анықталған мінез-құлық нормалары мен ережелерінің белгілі жүйесімен белгілі бір талаптармен әр түрлі орын алады.

Жұмыста "Мен" бейнесінің барлық компоненттерін дамыту бойынша ұсыныстар берілді, шетелдік және отандық психологиялық-педагогикалық әдебиетке талдау жүргізілді, бастауыш сынып оқушыларының "Мен" бейнесін дамыту ерекшеліктері ашылды.

Түйін сөздер: "Мен" бейнесі, психикалық дамудың тежелуі, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі жазу, "Мен" бейнесінің компоненттері, дамыту.

Z.O. Sardarova¹, E.S. Borisova²

*^{1,2}KazNPU named after Abai,
Almaty, Kazakhstan*

DEVELOPMENT OF THE IMAGE OF "I" IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The development of such an important component of self-consciousness as the image of "I" is a complex, multi-level process. In the course of personality development, qualitatively new types of self-image appear, the development of which is facilitated by the fact that at each age stage the child occupies different places in the system of social relations with the resulting certain requirements for his behavior, a known system of norms and rules of behavior, certain social expectations.

The paper provides recommendations for the development of all components of the image of "I", the analysis of foreign and domestic psychological and pedagogical literature, reveals the features of the development of the image of "I" of younger students.

Keywords: self-image, mental retardation, self-assessment, self-description, components of the Self-image, development.

Специальное изучение психологами и педагогами детей с задержкой психического развития началось сравнительно недавно. До 70-х годов психологические работы на эту тему имели общую направленность: в них рассматривалась широкая группа неуспевающих детей, в которую, естественно, входили и дети с задержкой психического развития, однако, лишь как часть ее. На данный момент многие стороны в исследованиях детей с задержкой психического развития не выяснены. Актуальным аспектом является рассмотрение того, как развивается личность ребенка, его характер, эмоционально-волевая сфера, закладываются основы его самоощущения, восприятие им окружающего мира. В формировании характера ведущую роль играет самосознание человека, сознание им своих черт характера, их особенностей и возникающих при этом желаний, а также волевые усилия по их изменению.

Психологическая наука, относительно недавно обратившись к исследованию образа «Я» у учащихся с ЗПР, в настоящее время продолжает накапливать теоретические сведения о природе, механизмах и условиях развития этого феномена у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Следовательно, можно констатировать, что данная проблема является мало разработанной в специальной психологии, что и позволило нам определить выбранную тему как остроактуальную [1].

Очень важно выяснить, как ребенок выделяет сам себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживает свою целостность и тождественность с самим собой - как в отношении своего прошлого, так настоящего и будущего.

Развитие такого важного компонента самосознания, как образ «Я», представляет собой сложный, многоуровневый процесс. В ходе развития личности появляются качественно новые виды образа «Я», развитию которых способствует то, что на каждом возрастном этапе ребенок занимает различные места в системе социальных отношений с вытекающими отсюда определенными требованиями к его поведению, известной системой норм и правил поведения, определенными социальными ожиданиями [2].

Экспериментальным путем было доказано, что по мере того, как происходит «выравнивание» школьников с задержкой психического развития и они становятся успевающими, их самооценка постепенно повышается. Без особого педагогического воздействия дети с задержкой психического развития имеют низкий уровень притязаний [3]. В массовой школе, на фоне более развитых и хорошо успевающих учащихся, вряд ли дети изучаемой нами категории могут обрести уверенность в своих силах. Для того чтобы повысить их самооценку и уровень притязаний, нужны специальные условия и благоприятная обстановка. Исходя из этого, можно предположить, что при неадекватной самооценке и уровне притязаний невозможно развитие адекватного образа «Я», значит, в целом, будет страдать развитие самосознания у детей с задержкой психического развития. Поэтому целенаправленное развитие образа «Я» предполагает развитие самооценки и уровня притязаний детей с ЗПР [4].

Развитие личности и самосознания детей с задержкой психического развития протекает в сложных условиях, связанных с замедлением процесса переработки информации.

Проведя анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, можно заметить, что теоретических работ на тему развития образа «Я» младших школьников с задержкой психического развития не представлены в достаточном количестве. Поэтому актуальность проблемы самосознания и образа «Я» детей с задержкой психического развития заключается и в потребности выявления новых фактов, которые позволят расширить теоретические представления вопроса и сферу их применения:

* Конева И.А. Особенности образа «Я» младших подростков с задержкой психического развития. 2002 г. Исследование посвящено изучению психологических особенностей образа «Я» у младших подростков с задержкой психического развития, формирующихся в зависимости от психолого-педагогических условий их обучения: в условиях образовательной дифференциации и в условиях образовательной интеграции. Приводится сравнительный анализ особенностей самопознания и образа «Я» у младших подростков с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками и сверстниками с интеллектуальными нарушениями по таким параметрам как: субъективная значимость, содержание, структура и механизмы становления. Выделены особенности образа «Я» возрастного характера, свойственные и подросткам с нормальным психическим развитием, и подросткам с задержкой психического развития, а также специфические особенности образа «Я», свойственные подросткам с задержкой психического развития. Причем проводится анализ специфических особенностей образа «Я» у младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в условиях образовательной дифференциации и интеграции, что позволяет судить о большем или меньшем психологическом благополучии развития подростков в имеющихся психолого-педагогических условиях.

* Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. 1986. Важное место в книге занимают рекомендации, которые помогают педагогам и родителям учитывать в воспитании и обучении сложившееся у детей представления о своих способностях, потребностях, интересах. Содержание книги Р.Бернса раскрывает читателю, что стоит за понятием Я-концепции человека, как она развивается, какую роль играет в его жизни, каковы возможности воспитания в укреплении психического здоровья личности.

Для выявления особенностей образа «Я» младших школьников с задержкой психического развития был проведен эксперимент в городе Нур-Султан среди детей с задержкой психического развития второго класса на базе средней школы в классе коррекционно-развивающего обучения [6]. Для этого были использованы следующие методики:

1. Методика «самоописания», разработанная Кукосяном О.Г.
2. Опросник, разработанный на основе схемы самоописания предложенный Крысько В.Г.

По результатам проведения методики «Самоописания» было получено 18 самоотчетов, в которых отражались суждения испытуемых. Выявлено, что самоописания детей с ЗПР характеризуются краткостью рассказа о себе. Дети в большинстве случаев ограничивались характеристикой внешности (цвет волос, цвет глаз), перечислением предпочтений в одежде, любимых занятий в свободное время

Некоторые учащиеся отмечали личностные качества – «Я хороший», «Я умный». Наиболее трудными для детей оказались самоописания походки, одежды и личностных качеств.

Уточнить данные самоописания позволил анализ результатов, полученных при использовании опросника Крысько В.Г. Учащимся предлагалось ответить на 15 вопросов. Данные методы исследования должны помочь в установлении данных о сформированности знаний о себе у учащихся с ЗПР. Некоторые затруднения вызывали вопросы о месте жительства и времени рождения. Учащимся можно посоветовать уточнить эти сведения у родителей. Однако, можно констатировать, что учащиеся недостаточно адекватно оценивают свои личностные качества. Наиболее значимыми для испытуемых являются социальные роли. Данный факт связан с тем, что в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная деятельность, следовательно, предпочтения среди испытуемых отдается этим ролям: «Я ученик», а также роли сына, брата (сестры). В меньшей степени учащиеся правильно смогли охарактеризовать свои личностные качества, что определяет их как индивидуальностей. Следовательно, в ходе коррекционной работы необходимо более подробно рассказать детям о качествах личности и тем самым дополнить их знания о свойствах характера. На основе этих результатов важно разработать коррекционную программу, по развитию «Образ Я» у

учащихся с ЗПР, которая должна стать основой оптимизации коррекционного процесса. Программа должна быть направлена на углубление знаний о внешнем облике, формирование возможности распознавать собственные личностные качества и качества других людей, формирование у детей адекватного отношения к себе. Эксперимент позволил выявить особенности образа «Я»:

1. У младших школьников с задержкой психического развития преобладающими являются игровые мотивы. Познавательные мотивы запаздывают в своем появлении по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с задержкой психического развития плохо осознают свои желания и предпочтения, так как имеется множество расхождений между истинными и желаемыми предпочтениями. Дети не всегда выделяют и фиксируют свои действия в сознании, наблюдается неадекватная, преимущественно завышенная, самооценка. Это позволяет предположить, что когнитивный компонент образа «Я» не сформирован.

Когнитивный компонент – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости, своего характера. В феноменологической теории личности К.Роджерса «Я-концепция» включает не только наше восприятие того, какие мы есть, но также и то, какими, по нашему мнению, мы должны быть и хотели бы быть. В связи с этим в психологии в качестве когнитивной составляющей выделяют две формы «Я-концепции» – реальную и идеальную. Понятие реальная «Я-концепция» совсем не предполагает, что эта концепция реалистична, главное – это представление личности о себе, о том, «какой я есть».

2. Младшим школьникам с задержкой психического развития не всегда легко определить свои желания и предпочтения, они затрудняются в их выборе. При отсутствии ценностного отношения к своему Я, с наличием неадекватной самооценки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, не сформирован образ «Я». Дети не ощущают силу своего «Я», чувствуют превосходство других людей над ними. Младшие школьники с задержкой психического развития в равном соотношении воспринимают себя как часть целого и ощущают себя отдельно от социума.

Дети данного возраста и категории ощущают сплоченность с другими членами общества, в частности, с самыми близкими людьми. Сочетание дифференцированной самооценки при различении реального и идеального планов оценивания качеств личности с содержательным рассказом о себе позволяет предположить о сформированности образа «Я». У младших школьников с задержкой психического развития нет данного сочетания. Некоторые ответы свидетельствовали о том, что дети не всегда понимают и не всегда ориентируются, какие действия были в прошлом, а какие планируются на будущее. Исходя из этого, аффективный компонент образа «Я» также можно считать неразвитым.

Аффективный компонент является ядром «Я-концепция», к нему относят самооценку, уровень притязаний, самоотношение.

3. Младшие школьники с задержкой психического развития стремятся выделиться из общей массы сверстников, проявляют свои возможности, способности. Дети концентрируют внимание окружающих на себе, в суждениях опираются на свою точку зрения. То есть у данной категории детей наблюдается эгоцентризм собственной позиции, что свидетельствует о несформированности поведенческого компонента образа «Я».

Поведенческий компонент – действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе, социальные установки в отношении себя и окружающих.

Полученные результаты по выявлению особенностей образа «Я» младших школьников с задержкой психического развития определяют важность разработки и проведения системы психокоррекционных занятий. По результатам теоретического анализа и обработки данных есть необходимость в разработке рекомендаций:

- Работа над развитием когнитивного компонента («знания», представления ребенка о себе) позволит получить следующие результаты: у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития появится развернутый рассказ о прошлом и будущем, что свидетельствует об осознании детьми своих желаний и предпочтений. Они связаны с видами деятельности. Дети будут фиксировать в сознании действия, поступки, четко оперировать их образами, давать развернутый рассказ о прошлых и будущих событиях.

- Развитие аффективного или эмоционального компонента (эмоциональная оценка этих представлений) приведет к тому, что дети будут актуализировать свои желания и предпочтения, строить планы на будущее. Преобладающим в их личности является средняя и яркая выраженность ценностного отношения к себе. Дети младшего школьного возраста с задержкой психического

развития ощущают силу своего Я, почувствуют равенство с другими людьми, в меньшей степени наблюдалось ощущение превосходства других людей над ними. Наличие социальной заинтересованности у данных детей позволит воспринимать себя как часть целого. С помощью этого повысится сплоченность с близким окружением детей.

- Работа над развитием поведенческого компонента (потенциальная поведенческая реакция, обусловливаемая предыдущими компонентами) позволит детям почувствовать свою индивидуальность. Но вместе с тем, может наблюдаться снижение до минимума яркой выраженности эгоцентричности.

Таким образом, развитие таких компонентов образа «Я», как когнитивный, аффективный и поведенческий у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития покажет качественное повышение уровня сформированности данных компонентов, а, значит, и в целом образа «Я».

Список использованной литературы:

- 1 Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест; – М. : АСТ, 2001. – 576 с.
- 2 Крысько В.Г. Социальная психология: учеб.пособие для студентов. – М., 2002. – 448 с.
- 3 Кукосян О.Г. Профессия и познание людей : учеб.пособие для студентов. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1981. – 220 с.
- 4 Конева И.А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: автореф. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 26 с.
- 5 Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб.пособие для студентов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
- 6 Ссылка: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-obraza-ya-mladshikh-podrostkov-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razvitiya>

УДК 376.36

МРНТИ 14.29.29

Г.К. Темирова¹, А.М. Рахметова², Г.С. Ашимханова³

^{1,2,3} педагогика факультеті, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ., Қазақстан

ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛУЫ ЖӘНЕ ОНЫ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада адамның психикалық функцияларының бірі болып табылатын сөйлеу функциясы сипатталады. Тілдік даму барысында танымдық қызметтің жоғары формалары, ақыл-ой ойлау қабілеті қалыптасады. Сөздің мәні өз бетінше жалпылама болып табылады және бұл тұрғыда тек сөйлеу бірлігін ғана емес, сонымен қатар ойлау бірлігін де көрсетеді. Олар бір-біріне ұқсамайды және бір-біріне қарамастан пайда болады. Бірақ психикалық даму барысында балада күрделі сапалы жаңа вербалды ойлау пайда болады. Тілдік қарым-қатынас дамудың әртүрлі формаларын қалыптастыруға оң әсер етеді және жалпы психикалық дамуды қамтамасыз етеді. Кез келген дәрежедегі тілдік бұзылулар (сөйлеу бұзылуларының сипатына байланысты) баланың барлық психикалық дамуына, қызметіне, мінез-құлқына әсер етеді. Тілдік бұзылулар кешені баланың қоршаған ортаның ақиқатын, сондай-ақ сөйлеу мен ойлаудың тығыз өзара байланысын танитын әлеуметтік (көбінесе тілдік) қатынастарды шектеумен байланысты танымдық белсенділіктің, психикалық дамудың жоғары деңгейінің қалыптасуына әсер етеді.

Түйін сөздер: сөйлеу функциясы, тілдік коммуникация, жалпы психикалық даму, сөйлеу бұзылуы, когнитивтік қызмет, психикалық даму.

^{1,2,3} педагогический факультет, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ПУТИ ЕГО КОРРЕКЦИИ

Аннотация

В статье описывается речевая функция, которая является одной из психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высокие формы познавательной деятельности, способности к умственному мышлению. Значение слова является самостоятельным обобщением и в этом отношении отражает не только единство речи, но и единство мышления. Они не похожи и появляются независимо друг от друга. Но в процессе психического развития у ребенка возникает сложная качественная новая ассоциация и вербальное рассуждение. Ребенок с развитой речью будет иметь сознательную, планомерную и упорядоченную поведенческую деятельность. Языковое общение оказывает положительное влияние на формирование различных форм развития и обеспечивает общее психическое развитие. Речевые расстройства в любой степени (в зависимости от характера речевых расстройств) влияют на все психическое развитие, деятельность, поведение ребенка. Комплекс речевых расстройств, влияет на формирование высокого уровня познавательной активности, психического развития, обусловленного ограничением социальных (преимущественно языковых) отношений, в которых ребенок распознается как истина окружающей среды, так и тесная взаимосвязь речи и мышления.

Ключевые слова: речевая функция, языковая коммуникация, общее психическое развитие, речевое расстройство, когнитивная деятельность, психическое развитие.

G.K. Temirova¹, A.M. Rakhmetova², G.S. Ashimkhanova³

^{1,2,3} pedagogical department, Karaganda State University. E.A. Buketova,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

VIOLATION OF WRITTEN SPEECH AND ITS CORRECTION

Abstract

The article describes the speech function, which is one of the mental functions of a person. In the process of speech development formed high forms of cognitive activity, the ability to mental thinking. The meaning of the word is an independent generalization and in this regard reflects not only the unity of speech, but also the unity of thinking. They are not similar and appear independently of each other. But in the process of mental development the child has a complex high-quality the new Association is verbal reasoning and verbal reasoning. A child with a developed speech will have a conscious, planned and orderly behavioral activity. Language communication has a positive impact on the formation of various forms of development and provides overall mental development. Speech disorders to any extent (depending on the nature of speech disorders) affects all mental development, activity, behavior of the child. Complex speech disorder affects the formation of a high level of cognitive activity, mental development, due to the restriction of social (mainly linguistic) relations, in which the child is recognized as the truth of the environment, and the close relationship of speech and thinking.

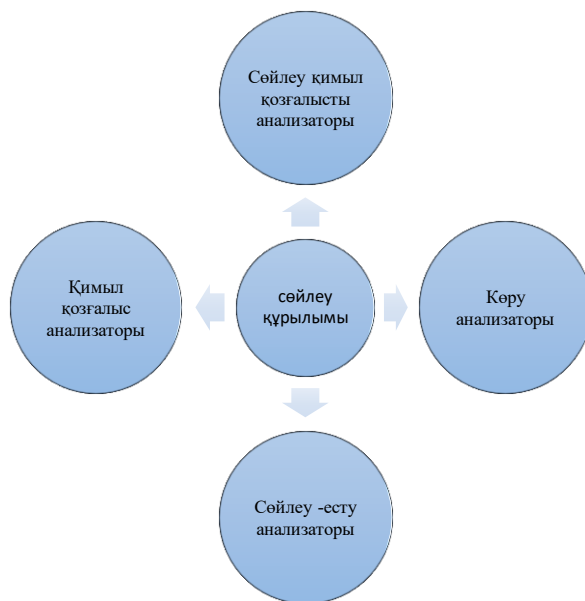
Keywords: speech function, language communication, general mental development, speech disorder, cognitive activity, mental development.

ҚЫСҚАША. Жазбаша сөйлеу тілі – ауызша сөйлеуге қарама-қарсы болатын, тілдің пайда болу нысандарының бірі. Бұл тілдің пайда болуының екіншілік, яғни, кейінірек пайда болған формасы. Тілдік қызметтің әртүрлі формалары үшін бастапқы сөйлеу ауызша және жазбаша сөйлеу болуы мүмкін (фольклорлы және әдеби шығармаларды салыстырамыз). Егер ауызша сөйлеу тілі адамдарды жануарлар әлемінен бөліп алса, жазу адам ойлап тапқан ең маңызды жаналық болып табылады. Жазбаша сөйлеу тілі тек қанаақпаратты жинау мен оларды өңдеу мен тарату тәсілдеріне жаңашылдық енгізіп қана қоймай, ол адамның өзінде, әсіресе, адамның дәйексіз ойлау қабілетін өзгертті.

НЕГІЗГІ БӨЛІМ. Жазбаша сөйлеу тілі түсінігінде оқу мен жазу тең құрамдас бөлік ретінде қамтылады. «Жазу – бұл графикалық элементтерді, ақпаратты қашықтықтан жіберуге және уақытында түзетуге мүмкіндік беретін сөйлеуді бекітудің белгісі. Кез-келген жазу жүйесі тұрақты белгілермен сипатталады».

Қазақша жазу жазудың алфавиттік жүйесіне жатады. Алфавит символдарға көшіп, сөйлеу мен ойлауды тануға көмек беріп, ойлаудың дамуын белгілейді. Ауызша және жазбаша сөйлеу формалары екінші сигналдық жүйенің уақытша байланысы болып табылады, бірақ, ауызша сөйлеу тіліне қарағанда жазбаша сөйлеу тілі мақсатты оқу жағдайларында ғана қалыптасады, жазу сауаттылығы оқу кезінде дамып, адан әрі білім алу барысында жетілдіріледі. Реклексстік қайталау нәтижесінде сөздің динамикалық стереотипті акустикалық, оптикалық және кинетикалық бірлігінде тітіркендіру басталады. Жазбаша сөйлеу тілін меңгеру дегеніміз - естіген және айтатын сөздер арасында, көретін және жазатын сөздер арасында жаңа байланыстарды орнату. Жазу процесі төрт анализатордың үйлесімді жұмысымен қамтамасыз етіледі.

Осыған сәйкес сөйлеу құрылымы, келесідей берілуі мүмкін.



Сурет-1. Сөйлеу құрылымы

Жазуды бірқатар арнайы операциялар құрайды: Жазуға берілген сөздің дыбыстық құрамын талдау. Жазудың бірінші шарты – дыбыстардың сөздегі орналу ретін анықтау. Екіншісі – дыбыстарды анықтау, қазіргі уақытта естіліп тұрған дыбыстардың нұсқаларын, ауызша сөйлеу дыбыстарына түрлендіру, яғни, фонемаларға. Бастапқыда бұл екі процесс саналы түрде жүзеге асады, ал уақыт өте келе олар автоматтандырылады. Артикуляциялық талдау мен синтездеу артикуляцияның қатысуымен жүзеге асырылады [1, 25 б.]. Фонемаларды (естілетін дыбыстарды) графемаларға аудару, элементтердің кеңістікте орналасуын ескере отырып, графикалық белгілердің көрнекі сызбалары. Әріптердің визуалды схемаларын қайта жазу үшін қажетті жүйелі қозғалыстар кешені.

Жылдан жылға бастауыш сыныпта жазу бұзылыстары бар балалардың саны артуда. Қ.Қ. Өмірбекова мен А.С. Ухышева жалпы білім беретін мектеп оқушыларының, атап айтқанда 2-4 сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайына салыстырмалы зерттеу жүргізе келе, мынандай қорытынды жасаған болатын:

- Сынып жоғарылаған сайын, қателердің жалпы санының азаю тенденциясы байқалды.
- Бастауыш сынып оқушыларында көп кездесетін қате түрлері: екінші сыныпта шатастыру, тастап кету, орнын алмастыру, артық әріпті, буынды қосып жазу, үшінші сыныпта шатастыру, тастап кету, орнын алмастыру, бөлек жазу, ал төртінші сыныпта шатастыру және тастап кету, бірге жазу, бөлек жазу қателері жиі кездескен.
- Бастауыш сынып оқушыларынан алынған үш жазбаша жұмыс (диктант, мазмұндама, көшіріп жазу) түрлерінің ішінде мазмұндама жұмысында қателердің басым түрде көп кездескенін байқаған.

Жазбаша сөйлеу тілінің алғышарттарын қалыптастыру орташа есеппен 6-7 жаста аяқталады. Алайда бұл жоғарыда айтылған баладағы психикалық функциялар мен үрдістер жетілген дегенді білдірмейді, бірақ олар оқуды бастау үшін жеткілікті екендігін көрсетеді. Жазудың психологиялық жүйесі жазу тәсілінен бірте-бірте жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру, ойын жазбаша жеткізу жағына өзгертін болады [2, 12 б.]. Қазіргі таңда дисграфияны түзету логопедияның ең өзекті міндеттерінің бірі болып табылады. Өз зерттеулерін логопедияның осы саласына арнаған ғалымдар – Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Л.Г. Милостивейко, А.Н. Корнев және т.б. түзету жұмыстарын дисграфияның түріне сәйкес жүргізу керек деп есептейді [3, 36 б.].

Қалыпты жағдайда жазу процесі келесідей сөзге қатысы бар және сөзге қатысы жоқ функциялардың жеткілікті деңгейде қалыптасуына байланысты: дыбыстарды естіп ажырату; дыбыстарды дұрыс айту; дыбыстық талдау және жинақтау; сөйлеу тілінің лексикалық грамматикалық жағының қалыптасуы; көріп талдау мен жинақтау; кеңістік туралы түсініктері.

Оқушының жазуы туралы толыққанды ақпарат алу үшін, диагностикалық жұмысқа диктант пен көшіріп жазумен қатар, басқа да тапсырмалар ұсынылуы қажет. Олар тілдік талдау мен жинақтау дағдыларының қалыптасу деңгейін және өткен оқу жылында мектеп бағдарламасын толық меңгеруін бағалау.

Бұл жұмыстан басқа оқушының үй тапсырмасын, сыныптағы, бақылау жұмыстарын орындауын бағалау қажет. Себебі, кейбір оқушылар аса таныс емес мұғалімді көргенде, күрделі тапсырманы орындау алдында қобалжиды, соның салдарынан өз мүмкіндіктерінен нашар орындап, қателер саны көбейіп кетуі мүмкін. Кейбір жағдайда керісінше, диктантты жақсы жазғанымен, балалар сөздерді буындарға бөле алмауы да, дыбыстық - әріптік талдау жасай алмауы да байқалады [4, 41 б.].

Логопед оқушылардың қателерін нақты ажырата білуі қажет. Екінші сыныпта орфографиялық және пунктуациялық қателерді санап, жұмысты нашар жазса да бәрін жіпке тізудің қажеті жоқ. Алайда, қателердің сипатын, түрін ескеруі керек. Ерекше назарын логопед оқушының парқ бетінде бағдарлау білігіне, идеограммды – еріксіз жазуына (аты, тегі, мекен-жайы т.б.). Сонымен қоса, тіл бірліктерін ажыратуына (сөйлем, сөздер, үстеулер), дыбыстық талдау қателері (тастап кету, қосып жазу, сөздің құрамын жеңілдету, алмастырулар, контаминациялар), акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру (дауысты, дауыссыз қатан, ұян, үнді, ызың, ысқырық, сонор Р-Л, африкат), кинетикалық сипаты бойынша алмастыру, персеверация, антиципация, аграмматизм (сөзжасам, басқару).

Аталған қателер түрлеріне қарай мына процестерінің дамымауын атауға болады: психикалық және фонематикалық процестердің жетілмеуі; сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағының дамымауы; көру және есту зейінінің, қабылдауы мен есте сақтауының бұзылуы; бір әрекет түрінен келесіге ауысудағы қиындықтар.

Төменде жалпы білім беретін мектептің 2-сынып оқушыларының жазу бұзылыстарын диагностикалауға қажетті тапсырмалар берілген.

Кейбір тапсырмалар (мысалы, диктант) оқу жылында алынған алынбағаны маңызды емес. Тәжірибе көрсеткендей – бұл жазуы бұзылған оқушылар оқу жылында жазған жазба жұмысты қайталап жазса да, дұрыс жазбайды екен.

Тапсырмалардың мақсаты – жазуды меңгеруіне кедергі болатын кез келген функцияның қалыптаспауын анықтау. Логопедтің басты міндетінің бірі, әрбір оқушының жазу бұзылысы негізінде жатқан механизмдерді дұрыс белгілеу. Оқытудың әдістері мен ұзақтылығы осыған байланысты болады.

Диагностикалық жұмыс оқу жылының басында және соңында жүргізілуі тиіс. Бұл жұмысты 2-4 сыныптарды жүргізілгені әбден дұрыс болады. Екінші сынып оқушыларының үлгерімі жөнінде нақты ақпарат алу үшін, диагностиканы 1-сыныптың соңында жүргізу қажет [5, 45.б.].

Әр бір жұмыс бір оқу сабағына есептелген (40 минут).

Екінші сынып оқушыларының жазу бұзылыстарын анықтауға арналған логопедиялық диагностикалық жұмыс (оқу жылының басы).

№1 Тапсырма Ұсынылған әріптерден сөз құра: ТАУАС.

№2 Тапсырма Айтқан сөздерді бағанға тізіп жаз: шана орман тырна өлке Сөздерде қанша дыбыс және қанша әріп? Әр сөздің жанына жазып қой.

№3 Тапсырма ОРАМАЛ сөзіне дыбыстық талдау жаса.

Екінші сынып оқушыларының жазу бұзылыстарын анықтауға арналған логопедиялық диагностикалық жұмыс (оқу жылының соңы).

№1 Тапсырма Сөздерді тыңда және бағанға жаз: шие қылыш жүгіру бәйшешек қарындаштар.

№2 Тапсырма Айтқан сөздерді тізіп жаз: Сабақ, қолшатыр, оқушылар. Оларды тік сызықпен буындарға бөл.

№3 Тапсырма Сабақ, қолшатыр, оқушылар сөздерінің бірімен сөз тіркестерін құрастыр (зат есім+оның белгісі).

Акустикалық дисграфияны түзетуге арналған тапсырмалар

1. Дыбыстарды ажырату

Мақсаты: фонематикалық қабылдауын дамыту; есту, көру, тактильді, қозғалыс анализаторларын жұмысқа қосу.

Дауыссыз дыбыстарды ажырату кезінде негізінен жұмысты мына кезектілік бойынша жүргізген дұрыс: есту, айту, ажырату, жазу.

- Буындарды айту кезінде қолдың қимылын қатар алып жүру керек. Мысалы: логопед ША деп қолын жоғары көтереді, СА деп төмен түсіреді; логопед балалармен бірге айтады және көрсетеді; логопед айтады және көрсетеді, бала қайталайды; логопед қолымен ғана көрсетеді және баладан қайталауды сұрайды; логопед тек қол қимылын көрсетеді ал бала буындарды айтады және қолын қимылдатады; логопед буындарды айтады, бала қолдың қимылын көрсетеді; бала өзі айтады, өзі көрсетеді.

Тілдік талдау мен жинақтаудың бұзылуы салдарынан пайда болған дисграфияны түзетуге арналған тапсырмалар.

Тілдік талдау мен жинақтауды түзету бойынша жұмыстар сөйлемдегі сөздің санын, кезектілігін және орнын анықтау дағдысын қалыптастыруға алып келді.

1. «Корректорлық түзету» жаттығуы.

Бұл жаттығуға әріпі үлкен кітап қажет. Оқушы күнде бес минуттан көп емес уақыт жұмыс жасайды. Белгілі әріпті мәтіннен тауып сызып отырады. жаттығуды бір әріптен бастаған жөн, мысалы: «а», содан кейін «о», дауысты дыбыстардан кейін дауыссыз дыбыстар. 5-6 күннен кейін екі әріпке көшеміз, бір әріпті үстінен сызып, екіншісінің астынан сызу керек болады. Екі әріп жұп болуы қажет. Мысалы: «ү/ұ», «с/з», «б/п», «в/ф» және т.б. Кітапты бала оқымаған, таныс емес болғаны жөн.

2. «Дыбыстық талдау» жаттығуы (тапсырма сөзді алдын ала оқуынсыз жүргізіледі):

- сөзге қара;
- осы сөздің ортаңғы әрпіне қара (мысалы: ғ әрпі «сағат» сөзінде);
- ортаңғы әріптің оң жағы мен сол жағындағы әріптерді ата (сол жақта «а», оң жақта «а»);
- келесі әріптерді ата (сол жақта «с», оң жақта «т»);
- сөзді ата. Осылай бес-он сөзбен жұмыс жасағаннан кейін сөздік диктант алу керек.

3. Үлгіге қара (әріпті көрсету, сөзді көрсету), есінде сақта, есінде сақтағанды:

- партаның бетіне саусақпен жаз;
- айтып бер;
- дәптерге жаз.

4. Суретке қарап белгілі сөз санына байланысты сөйлем құрау.

5. Сөйлемдегі сөздің орнын табу, сөзден белгілі дыбыстың орнын табу, сөзде қанша дауысты дыбыс, қанша дауыссыз дыбыс барын анықтау.

6. Мәтінді көшіріп жазу және бас әріп пен нүктенің астын сызу.

7. Сөзді буындарға бөл. Логопед балаға 2, 3, 4, 5, 6 буынды сөздерді айтады. Бала допты жерге ұріп сол сөзді буынға бөледі, содан кейін сөзді дәптерге жазады.

8. Суретте бейнеленген затты атап, буынға бөлу, сөздерді буын санына байланысты қатарға бөліп жазу.

Аграмматикалық дисграфияны түзетуге арналған тапсырмалар .

1) Балаларды графикалық сызба бойынша сөйлем құрауға үйрету. Мен дүкенге бардым. — — — . Әсеттің әжесі бауырсақ пісірді. — — — — .

2) Сөйлемдегі қатені жөнде. Бала тереземен допты сындырды. Менің ағам кітаптан алған кітапхананы жоғалтып алды. Саңырауқұлақтан кейін жаңбыр өседі. Лақ қызға жем алып келді.

3) Сөз тіркестерін пайдаланып сөйлем құрату, жазғызу. Тәтті алма, әдемі құлын, қызыл кілем.

4) Берілген сөздерден сөйлем құрап жаз. Назира, жеді, бойы, бутерброд, жол. Нан, қойылады, алдымен, дастарқанға. Үшінші, біз, асханаға, кейін, ішуге, сабақтан, барамыз, тамақ.

5) Сызба бойынша сөйлем құра. Кім? кіммен? қайда? не істеді? (анасымен, келді, кафеге, Асет).

6) Жалғау мен жұрнақтарды қойып шық. Көкөністер мен жемістер... жасалған тағам денсаулық... пайдалы. Себебі олар... құрамы... дәрумен көп.

7) Сурет бойынша әңгіме құрату.

Оптикалық дисграфияны түзетуге арналған тапсырмалар

1) Әріпті тап. - әріптерге мұқият қарап шық, ұқсастықтар мен айырмашылықтарын тап; - жасырылған «И» және «Й» әріптерін тап; - сызылған әріптерді ата. - дұрыс емес жазылған әріпті көрсет. - әріпке жетіспей тұрған элементін жаз; - таныс әріпті белгіле; - «Й» әрпі жазылған текшелерді ғана боя; - әріпті контур бойынша сызып шық.

2) Оптикалық дисграфияны түзету кезінде баланың пішін, түс, көлем ұғымдарын нақтылау жұмыстары жүргізіледі. Логопед түсі мен көлемі бойынша айырмашылығы бар геометриялық фигураларды көрсетеді (дөңгелек, сопақша, шаршы, тіктөртбұрыш, үшбұрыш), балаларға түсі, пішіні және көлемі бірдей, пішіні мен түсі бірдей, пішіні мен түсі бірдей емес фигураларды табу ұсынылады.

3) Әріпті есте сақтап таяқшалардан жасау.

4) Белгілі әріп қанша элементтен тұратынын жазып көрсету.

5) Көп нүктенің орнына «а-о» әріптерінің тиістісін қой. (...сп...н, ...т, ...р...қ және т.б.).

6) Әріптер қатарын жалғастыр: у и у и и у и у и и

7) Сөздің құпия шифрын ашып, жаз: и – 2, ш – 3. 2не, 2нелік, 3ана, 3ыбын, 32е, 3ыр3а.

8) Берілген әріптердің ішінен И әрпін қызыл қарындашпен, ал Ц әрпін көк қарындашпен дөңгелетіп шық. И Н Т Л Ш Щ Ц П Ц И О И Ц Ц И И Ш Ц П Ц И У Ш Ч Щ Щ Ы Б Ш Ц Щ Э Д Ш Л Щ Щ И Ц Ф Ж Н Ц Ш И К У Ы Ц П И Е Р Ц Щ Ы И И И П Ш Н И Ц.

ҚОРЫТЫНДЫ. Қазіргі таңда сөйлеу тілі, соның ішінде жазбаша сөйлеу тілі Қазақстанда және шет елдерде логопедия, психология, психолінгвистика, педагогика, неврология, лингвистика салаларындағы көптеген зерттеулердің арқасында пәнаралық зерттеу объектісі болды. Осы күнге дейін көптеген зерттеулердің жүргізілуіне қарамастан бұл салада зерттеулер жүргізудің өзектілігі бәсеңдеген емес. Ақпарат ағымының ұдайы молаюы мен жаңаруына байланысты қоғамды ақпараттандыру кезеңінде оқу тәрбие үрдісіне, оның мазмұны, әдістері, ұйымдастыру формалары мен басқару түрлеріне сапалық тұрғыдан жаңа талаптар қойылуда. Сондықтан да, бастауыш сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілі жағдайын бақылап, жазу бұзылыстарын, олардың этиологиясын зерттеу – логопедияның басты бағыттарының бірі. Зерттеу жұмысының нәтижелерін талдай келе сәйкесінше қорытынды жасалды: бастауыш сынып оқушыларының қазақ тілі сабағында жазбаша жұмыс кезінде кездесетін қиындықтары баршылық. Әр баланың дұрыс сауатты жазбау себептерінің бірі қолдың ұсақ моторикасының қалпы, естіп есте сақтау, естіп қабылдау, көріп қабылдау, көріп есте сақтау, кеңістікте бағдарлау сияқты жазу процестеріне қатысты қабілеттерінің жете дамымауы. Әсіресе 2 сынып оқушыларында жазба жұмыс орындауда қиындықтар кездесті.

Зерттеу нәтижесінде алынған мәліметтерді ескере отырып екінші- төртінші сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілін түзету жолдары белгіленді.

Қорыта келгенде, сөйлеу дамуының артта қалуы біріншілік және екіншілік қатарлы себептерден туындайды. Олар сөйлеу формалары мен функциялардың дамуынан, сөздікті логикалық ойлаудан, оқу әрекетінің ерекшеліктерімен байланысты. жазу кемшіліктері бар балалардың дисграфиясын анықтау неғұрлым ерте уақытта басталғаны, оның түзету жұмысының мүмкіндіктерін соғұрлым тиімді болдырады. Оқу мотивациясының арттыру мақсатында дисграфиясы бар балалардың кемшілік құрылымына сәйкес талдау жұмысын жасап, әрбір элементтерін жеке-жеке түзету педагогикалық шаралармен қамту керек. Оқу әрекетін реттеу барысында, баланың тұлғалық психикалық ерекшеліктерінің пайда болуына жол бермеу, кеңістікте бағдарлау, кеңістік туралы ұғымдарды қалыптастыру, кеңістік елестерді дамыту ерекше бағыт алуы керек. сонда ғана грамматикалық формаларды меңгере алмайтындар дисграфиясы бар балалар қатарына кірмей, жалпы сауатты жолға түсіп, тіл кемшіліктерінен бас тарта алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Садовникова И.Н. *Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников.* – Москва, 2007. – 25 б.

2 Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б., Нурсеитова Ж.Ж., Өмірбек С.Ж. *Мектеп жасындағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін түзету жұмысының ұйымдастыру-әдістемелік негіздері.* – Алматы, 2017. – 12 б.

3 Ибатова Г.Б. Дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларының бұзылуы салдарынан болған жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын түзету логопедиялық жұмысы. – Алматы, 2015. – 36 б.

4 Өмірбекова Қ.Қ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалармен логопедиялық жұмыс ұйымдастыру. – Алматы, 2015. – 41 б.

5 Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Логопедические упражнения. Артикуляционная гимнастика. – Москва, 2003. – 45 б.

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29

З.Н. Бекбаева¹, Ж.С. Тұрғанбек²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҚАРАПАЙЫМ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІН ДАМУЫ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың жалпы сөйлеу тілінің дамуына сипаттама беріліп, ғалымдардың пікірлеріне теориялық талдаулар сараланып жазылды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды дамытуда дидактикалық ойындарды қолдану сипатталады. Мектеп жасына дейінгі балаларға арналған ойын-сүйікті қызмет түрі. Жалпы сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың математикалық түсініктерін қалыптастырудағы дидактикалық ойындардың маңызы зор. Жұмыс барысында мектепке дейінгі жастағы балалардың математикалық түсініктерін қалыптастыруға бағытталған педагогикалық үдерістің ерекшеліктері мен міндеттерімен байланысты мәселелер қарастырылды. Дидактикалық ойындарды қолданғанда әр түрлі заттар мен көрнекі материалдар кеңінен қолданылады, ол сабақ көңілді, қызықты және қолжетімді түрде өтеді.

Дидактикалық ойын барысында жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар күрделі математикалық ұғымдарды меңгереді, санауға, оқуға және жазуға үйренеді, ал бұл дағдыларды дамытуда балаға ең жақын адамдар – оның тәрбиешілері мен ата-аналары көмектеседі.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеудің дамуы, мектеп жасына дейінгі балалар, сөйлеу тілі бұзылыстары, дидактикалық ойын түрлері.

Бекбаева З.Н.¹, Тұрғанбек Ж.С.²

^{1,2}ҚазНПУ им. Абая,

г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Аннотация

В статье дается характеристика общего недоразвития речи детей дошкольного возраста, проанализированы теоретические анализы мнения ученых. Характеризуется использование дидактических игр в развитии детей дошкольного возраста с неразвитым общим языком речи. Игра для детей дошкольного возраста-это любимый вид деятельности. Большое значение имеют дидактические игры в формировании математических представлений у детей с нарушением речи в целом. В ходе работы были рассмотрены вопросы, связанные с особенностями и задачами педагогического процесса, направленными на формирование математических представлений у детей дошкольного возраста. При использовании дидактических игр широко используются различные предметы и наглядные материалы, которые проходят занятия в веселой, интересной и доступной форме.

В ходе дидактической игры дети с неразвитым общим языком речи осваивают сложные математические понятия, учатся считать, читать и писать, а в развитии этих навыков помогут ребенку самые близкие люди – его воспитатели и родители.

Ключевые слова: общие нарушения речи, дошкольники, нарушения речи, дидактические игры.

Z.N. Bekbaeva¹, Zh.S. Turganbek²

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH THROUGH DIDACTIC GAMES

Abstract

The article characterizes the General underdevelopment of speech of preschool children, analyzes the theoretical analyses of scientists' opinions. The use of didactic games in the development of preschool children with undeveloped common language of speech is characterized. Play for preschool children is a favorite activity. Of great importance are didactic games in the formation of mathematical representations in children with speech disorders in General. In the course of the work, the issues related to the features and tasks of the pedagogical process aimed at the formation of mathematical representations in preschool children were considered. When using didactic games, various objects and visual materials are widely used, which take place in a fun, interesting and accessible form.

During the didactic game, children with undeveloped General language of speech master complex mathematical concepts, learn to count, read and write, and in the development of these skills will help the child the closest people – his teachers and parents.

Keywords: general speech disorders, preschool children, speech disorders, educational games.

Мектеп жасына дейінгі балаларға арналған ойын-сүйікті қызмет түрі. Жалпы сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың математикалық түсініктерін қалыптастырудағы дидактикалық ойындардың маңызы зор. Дидактикалық ойындарды түсіну тәсілдері өте көп қырлы. Мысалы, И.М. Яковлева дидактикалық ойын ретінде білім, білік және дағдыны қалыптастыру кезінде нақты жағдайларды бейнелейтін педагог пен баланың мақсатты, өзара қызметін түсінеді. Дидактикалық ойындар оқу үдерісін жандандыруға, жағымды эмоционалдық жағдай жасауға мүмкіндік береді, пәнге танымдық қызығушылықты, оқушылардың шығармашылық қабілеттерін, өзіндік жұмыс дағдыларын, ұжымдағы достық пен өзара көмек қарым-қатынастарын дамытуға ықпал етеді, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескереді.

В.А. Сухомлинский былай деп жазды: "ойында балалар алдында әлем ашылады, тұлғаның шығармашылық қабілеті ашылады. Ойынсыз толыққанды ақыл-ой дамуы жоқ және мүмкін емес. Ойын-бұл үлкен жарқын терезе, ол арқылы баланың рухани әлеміне қоршаған әлем туралы түсініктердің, түсініктердің жанды ағыны құйылады. Ойын-бұл құмарлық пен білім алушылықтың шырқын тұтатын ұшқын" [2].

Дидактикалық ойындар балалардың бірін-бірі туралы түсінігін кеңейтуге көмектеседі, белгілі бір психотерапиялық әсер етеді (мысалы, өзін-өзі бағалау барабар емес, баланың құрдастары ұжымындағы қолайсыз статус жағдайында), бұл балалар үшін өте маңызды. Ойын балаға талап етілмеген қабілеттерді, жеке қасиеттерін көрсетуге мүмкіндік береді. Ойын балаларды өз мінез-құлқын тиімді реттеуге және баламалы тұлғааралық қарым-қатынас құруға үйретеді, сол арқылы балаларды әлеуметтендірудің пәрменді құралына айналады [1].

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар үшін оқу үрдісінде ойындар үлкен қызығушылық тудырады. Бұл ойын жалпы сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың өз қабілеттерін тексеруге және дамытуға мүмкіндік беретін, оны басқа балалармен сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға итермелейтін ойындар. Мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға мұндай ойындар ықпал етеді, олардың өзіндік бекуге дамытып, табандылық, логикалық, сөздік қорларын кеңейтіп, жетістікке ұмтылу және әр түрлі мотивациялық қасиеттері жатады. Мұндай ойындарда жоспарлау, болжау, табысқа жету мүмкіндігін өлшеу, баламаларды таңдау бойынша әрекеттерді қоса алғанда, ойлау жетілдіріледі.

Ойындар оқыту (дидактикалық, сюжеттік-дидактикалық және т.б.); ойын-сауық, интеллектуалды ойындар жатады. Барлық ойындар дербес болуы мүмкін, бірақ олар ешқашан өз бетінше болмайды, өйткені олардың дербестігіне баланың ойын міндетін қою туралы бастапқы және бастамасы емес, ережелерді білу жатады. Мұндай ойындардың тәрбиелік және дамытушылық маңызы зор. Олар ойын мәдениетін қалыптастырады; әлеуметтік нормалар мен ережелерді меңгеруге ықпал етеді; әсіресе, басқа да қызмет түрлерімен қатар, балалар алған білімдерін шығармашылықпен пайдалана алатын өздігінен қимылдайтын ойындардың негізі болып табылады.

Дидактикалық ойындар-балаларды оқыту және тәрбиелеу мақсатында арнайы педагогикалық мектеп құрған ережелермен ойындардың бір түрі. Дидактикалық ойындар балаларды оқытудағы нақты міндеттерді шешуге бағытталған, бірақ сонымен қатар оларда ойын әрекетінің тәрбиелік және дамытушылық әсері пайда болады. Дидактикалық ойындарды мектепке дейінгі ЖСТД балаларды оқыту құралы ретінде қолдану бірқатар себептерге байланысты анықталады:

- ойын қызметі ЖСТД мектепке дейінгі балалық шақта жетекші болып табылады, сондықтан ойын қызметіне, ойын формалары мен тәсілдеріне сүйену-бұл балаларды оқу жұмысына енгізудің ең барабар жолы;

- оқу қызметін игеру, оған ЖСТД балаларды қосу баяу жүріп жатыр;

- балалардың жас ерекшеліктері бар, олар жеткіліксіз тұрақтылықпен және зейіннің еркіндігімен, жадының еркін дамуымен, ойлаудың көрнекі-бейнелі түрінің басымдығымен байланысты.

Дидактикалық ойынның құрылымдық құраушылары.

1. Дидактикалық есеп.
2. Ойын есебі.
3. Ойын әрекеттері.
4. Ойын ережелері.
5. Нәтижесі (қорытынды шығару).

Дидактикалық ойын тұтас педагогикалық үдеріске кіреді, оқыту мен тәрбиелеудің басқа түрлерімен үйлеседі және өзара байланысты [3].

Ойын әрекеті-ойынның негізі. Ойын әрекеттері әр түрлі болған сайын балалар үшін қызықты және танымдық және ойын міндеттері сәтті шешіледі. Әр түрлі ойындарда ойын әрекеттері олардың бағыттылығы бойынша және ойыншыларға қатысты әртүрлі. Бұл, мысалы, рөлдік әрекеттер, жұмбақтарды шешу, кеңістіктік түрлендіру және т. б. олар ойын ойымен байланысты және одан шығады. Ойын әрекеттері ойын ойын жүзеге асыру құралдары болып табылады, бірақ дидактикалық міндеттерді орындауға бағытталған іс-әрекеттерді қамтиды.

Ойын ережелері. Олардың мазмұны мен бағыттылығы баланың жеке тұлғасын қалыптастырудың жалпы міндеттерімен, танымдық мазмұнымен, ойын міндеттерімен және ойын әрекеттерімен байланысты. Ереже көмегімен педагог ойындарды, танымдық іс-әрекет процестерін, балалардың мінез-құлқын басқарады. Ереже дидактикалық міндетті шешуге де әсер етеді-балалардың іс-әрекетін Байқаусыз шектейді, олардың назарын оқу пәнінің нақты міндеттерін орындауға бағыттайды.

Қорытынды шығару-ойын аяқталғаннан кейін нәтиже шығарылады. Бұл ұпайларды есептеу; ойын тапсырмасын жақсы орындаған балаларды анықтау; жеңімпаз команданы және т.б. анықтау. Балалар мен тәрбиеші арасындағы қарым-қатынас оқу жағдайымен емес, ойынмен анықталады. Балалар мен педагог-бір ойынның қатысушылары. Бұл шарт бұзылады және педагог тікелей оқыту жолына айналады.

Осылайша, дидактикалық ойын – бұл бала үшін ғана ойын, ал ересектер үшін – бұл оқыту тәсілі. Дидактикалық ойындардың мақсаты-оқу міндеттеріне көшуді жеңілдету, оны біртіндеп жасау. Жоғарыда айтылғандардан дидактикалық ойындардың негізгі функцияларын қалыптастыруға болады:

- психикалық іс-әрекеттерді қалыптастыру функциясы;
- өз оқу қызметін қалыптастыру функциясы;
- өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру функциясы;
- адекватты қарым-қатынасты қалыптастыру функциясы және әлеуметтік рөлдерді меңгеру.

Осылайша, дидактикалық ойын-күрделі, көп қырлы құбылыс. Дидактикалық ойынды ұйымдастыру және өткізу үшін келесі жағдайлар қажет:

- педагогта дидактикалық ойындарға қатысты белгілі бір білім мен іскерліктің болуы;
- ойын өткізудің мәнерлілігі;
- педагогті ойынға қосу қажеттілігі;

- қызықты және оқытудың оңтайлы үйлесімі;
- балалардың ойынға эмоциялық қатынасын арттыратын құрал мен тәсілдерді өзіндік мақсат емес, дидактикалық міндеттерді орындауға апаратын жол ретінде қарастыру кере;
- дидактикалық ойында қолданылатын көрнекілік қарапайым, қол жетімді және балалардың сөйлеуіне ықпалды болуы керек.

Барлық Дидактикалық ойындарды үш негізгі түрге бөлуге болады:

- 1-заттармен (ойыншықтармен, табиғи материалдармен) ойындар);
- 2-үстел үсті баспа;
- 3-сөздік ойындар.

Заттар бар ойындарда ойыншықтар мен нақты заттар қолданылады. Олармен ойнай отырып, балалар заттарды салыстыруды, ұқсастығын және айырмашылықтарын орнатуды үйренеді [8].

Бұл ойындардың құндылығы балалардың көмегімен заттардың қасиеттерімен және олардың белгілерімен: түсімен, көлемімен, формасымен, сапасымен танысады. Ойындарда салыстыру, жіктеу, есептерді шешудегі реттілікті белгілеу міндеттері шешіледі. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың пәндік орта туралы жаңа білімдерді меңгеруіне байланысты ойындардағы тапсырмалар күрделенеді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалар затты қандай да бір сапа бойынша анықтаумен жаттығады, заттарды осы белгі бойынша (түсі, пішіні, сапасы, мақсаты...) біріктіреді, бұл алаңдатып, логикалық ойлауды дамыту үшін өте маңызды.

Ойында, сондай-ақ олардың арасындағы айырмашылық аз көрінетін заттарды пайдаланады. Пәндермен ойындарда жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалар заттардың саны мен орналасуын саналы есте сақтауды, жоқ заттың болуын талап ететін тапсырмаларды орындайды. Ойнай отырып, олар әр түрлі формадағы өрнектерді бөліп, бөліктерден бүтіндей бүтіндей етіп жинай алады.

Дидактикалық ойындарда әртүрлі ойыншықтар кеңінен қолданылады. Оларда түсі, пішіні, көлемі, материалы айқын көрсетілген. Бұл мұғалімге мектепке дейінгі балаларды белгілі бір дидактикалық міндеттерді шешуде жаттығуға көмектеседі.

Мұғалім табиғи материалмен ойындарды "кімнің іздері?", "Қай ағаш парағы? Мұндай ойындарда қоршаған табиғи орта туралы білім бекітіледі, ойлау процестері қалыптасады (талдау, синтез, жіктеу).

Дидактикалық ойындардың мәні танымдық тапсырмаларды шешу, бірақ ойын түрінде қойылған. Танымдық есептің шешімі ақыл-ой кернеуімен, баланы ақыл-ой еңбекке үйрететін қиындықтарды жеңумен байланысты. Бір уақытта логикалық ойлау дамиды. Дидактикалық ойындарды өткен материалды бекіту үшін ғана өткізуге болады, сонымен қатар жаңа материалды үйрену үшін, яғни бұл үшін ЖСТД балаларға оқу ақпаратын алдын ала меңгерудің қажеті жоқ, олар оны ойын барысында меңгереді. Бұл ойындарды тек сабақтарда ғана емес, сонымен қатар үйірме сабақтарында да қолдануға болады.

Осындай ойындарға жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балаларды тек оқыту мүмкіндігін ғана емес, сонымен қатар сөздің қорларын даму процесінің өзі де, ақыл-ойдың, тапқырлықтың, реакция жылдамдығының көріністері де қызықтырады.

Ойын қанша рет қайталанбады, оның барлық қатысушылары үшін ол алғаш рет өтеді, өйткені мүлдем жаңа кедергілер, қиындықтар береді. Оларды субъективті тұрғыда жеңу жеке табыс ретінде және тіпті кейбір жаңалық ретінде қабылданады, оның ішінде өзін, өз мүмкіндіктерін ашу, қуаныш күту және уайымдау: "мен аламын". Ойын қызметінің осы уәждемесінде ("қалаймын", "керек", "аламын") оның жеке тұлғаға әсер етуінің негізгі тетігі жасалды.

Дидактикалық ойындар әр түрлі оқу міндеттерін шеше алады. Бір ойындар балалардың бақылау және өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастыруға және өңдеуге көмектеседі. Әр түрлі деңгейдегі қиындықтардың материалдарында құрылған басқа да білім деңгейі әртүрлі балаларды оқытуға сараланған көзқарасты жүзеге асыруға мүмкіндік береді [12].

Дидактикалық ойындардың әртүрлілігі, құрылымы, ұйымдастыру тәсілдері.

Дидактикалық ойындар мен сабақтар жоспарлы түрде жүргізілген жағдайда жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуінің дамуы мен логикалық ойлауына оң нәтиже береді. Педагог "балабақшадағы тәрбие бағдарламасының" тиісті бөлімінің мазмұнын алдын ала жақсы зерттей отырып, материалды сабақтарға бөледі, қарапайымнан күрделіге қарай бірізділікті сақтайды.

Мысалы, нақты міндет қойылады – жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды топтық бөлмедегі кейбір заттармен немесе ойыншықтармен таныстыру. Бұл міндетті шешу барысында жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға бір уақытта заттарды танып, оларды атап, олармен әрекет етуді үйренеді.

Алайда, бұл іскерлікті меңгеру қарқыны бірдей емес: заттарды тану және олармен әрекет ету жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға оларды атаудан гөрі тезірек үйренеді. Тиісінше, бір сабақтан екіншісіне тәрбиешінің жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға қойылатын талаптары да күрделенеді. Олардың алғашқы кезеңдердегі іс-әрекеті атау-сөздерді айтудан емес, қимыл-қимылмен немесе қимылмен көрінеді: олар затты көрсетеді, тәрбиешінің өтініші бойынша оны әкеледі.

Содан кейін балалардан заттар мен заттарды дұрыс атауды, олардың қасиеттеріне сәйкес олармен әрекет етуді талап етеді. Осылайша, біртіндеп балаларда қабылдау, сөйлеу дамиды; қоршаған орта туралы қарапайым білім жинақталады.

Бағдарламаны сәтті орындау сабақтардың қайталануын талап етеді. Белгіленген бағдарламалық міндеттерді осы топтың барлық балалары игергені маңызды. Тәжірибе көрсеткендей, бұл әдетте бір сабақта қол жеткізуге болмайды, өйткені бір балалар Кез келген сыртқы әсерге тез жауап береді (бұл жағдайда бір нәрсе жасауға немесе затты атауға түрткі болады), екіншісі бұл үшін ұзақ мерзім талап етіледі. Сабақтарда алынған білім мен біліктер балалардың ойындарда, режимді орындау кезінде оларды қолданатындай жеткілікті берік, тұрақты болуы тиіс [6].

Барлық топ бағдарламалық талаптарды берік меңгеру үшін бір сабақтың бірнеше рет қайталануы қажет. Сабақ қайталанғанда балалардың белсенділігі өседі.

Қайталау әртүрлі нұсқаларда жүзеге асырылады. Сабақты өзгертусіз қайталаудың оң жақтары бар, өйткені бірнеше рет жаттығулар арқылы алған білімдері мен біліктерін сөздерді бекітуге мүмкіндік береді. Сабақтың дәл қайталануы қойылған тапсырманы сәтті орындау балалардың затпен дұрыс қимыл-қимылдарына және әрекетіне байланысты болған немесе қайталау оларға қиыншылық туғызуды жеңуге, мысалы, дыбыс, сөз айту кезінде көмектеседі. Алдыңғы сабақты дәл ойнату кейде балалардың қызығушылығын төмендетуге, бағдарламалық материалды механикалық меңгеруге әкелуі мүмкін. Сондықтан бірнеше заттарды немесе ойыншықтарды қолдана отырып, бір бағдарламалық мазмұнды сақтай отырып, сабақтарды қайталаған кезде жаңа материалды бұрыннан белгілі адамға қосымша тарту керек.

Мысалы, "керемет қап" дидактикалық ойынында, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар шаманы ажыратуға үйрету үшін, бір сабақта үлкен және кішкентай шарлар, ал екіншісінде үлкен және кішкентай матрешкалар немесе ит қолданылуы мүмкін.

Сабақта бір уақытта бірнеше дидактикалық міндеттерді шешу орынсыз, өйткені ерте жастағы сөйлеу тілі дамымаған балалар бір нәрсеге ғана көңіл бөле алады. Сондықтан сабақта затпен жалпы танысқаннан кейін олардың назарын алдымен шарлардың көлеміне, содан кейін түске аудару керек. Сабақтардың әртүрлілігіне тапсырмалар күрделене түседі [7].

Қайталанғаннан кейін қиындықтарды бастан кешірген балалармен жеке жұмыс жүргізіледі. Ол балалардың зеріктіруіне әкелетін барлық топпен артық қайталауды болдырмауға мүмкіндік береді. жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды балаларды бақылай отырып, сабақтан бос уақытта ересектердің тарапынан қандай да бір әрекетті, сабақта меңгерілген қозғалысты қайталайтынын жиі көруге болады.

Мысалы, текшелерді бір-біріне қояды, құрылысты бұзады және бәрін қайтадан бастайды. Бір әрекетті жалпы сөйлеу тілі дамымаған бала бірнеше рет қайталайды, және де оны шаршау немесе қызығушылықтың төмендеуі белгілерін байқамай, қуана жасайды. Сондай-ақ, ойнай отырып, бала сөзді немесе дыбыстардың үйлесімін бірнеше рет қайталай алады. Балалардың мұндай мінез-құлқы іс-әрекет тәжірибесін жинақтау негізінде балалық шақтың соңына қарай пайда болумен байланысты.

Тәрбиешілер ойыншықтардың күтпеген пайда болуын, тосынсыйдың әр түрлі элементтерін қолдана алады. Алайда, шара сезімін сақтау қажет.

Ойын мен оқытуды біреу кедергі келтірмей, басқаға көмектесетіндей етіп біріктіру керек. Бұл ретте шешуші рөл тәрбиешінің мінез-құлқының, атап айтқанда, оның сөйлеуінің, сондай-ақ балаларға деген сүйіспеншілік қарым-қатынасына жатады. Ол балаларға бірдеңе түсіндіріп, олармен сөйлескен кезде, ол көңілді, көңілді етеді және жауапты жағымды эмоциялар, айналысуға тілек тудырады. Сөздерді оқиды, сөздерден сөйлем құрау мәнін түсінеді, олардың мазмұнына байланысты интонацияны өзгертеді, егер олар мәтінде кездесетін болса, жануарлардың дауыстарын сыңғырлап және анық ұқсатады.

Негізгі дидактикалық принциптердің бірі, оның негізінде мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды балалармен жүргізілетін сабақ әдістемесі сөзбен үйлесімде көрнекілікті қолдану болып табылады. Ерте жаста, белгілі болғандай, балалар өздерінің қоршаған заттарымен тәжірибе жинақтау арқылы танысады: қарап, қолына алады, сол сияқты басқаша әрекет етеді [14].

Осы жас ерекшеліктерді ескере отырып, тәрбиеші сабақта көрнекілік тәсілдерін кеңінен қолданады: пәнді көрсетеді, оны ұстауға мүмкіндік береді; серуендеуде жүк машинасын көрсетуді ұйымдастырады; бөлмеде балаларды терезеге қояды, олардың назарын жаңбыр, қар немесе күн сәулесі бар екендігіне аударады.

Арнайы сабақтар өткізіледі, онда балалар ересектердің іш киімін (қуыршақтарды) қалай үтіктейді немесе балалар ойыншықтарын жөндейді. Нәтижесінде балалар көрнекі жолмен беретін заттар мен шындық құбылыстары туралы біраз түсінік алады.

Тәрбиешінің сөзі сонымен қатар балалардың өз тілін дамытуға ықпал етеді, оларға еліктеуге үлгі береді. Балалармен қарым-қатынас барысында педагог әр түрлі мақсатпен сөз қолдана алады. Сабақ басталмас бұрын тәрбиеші сөйлеудің көмегімен балаларды алдағы іс-әрекет үшін ұйымдастырады: ол оларды өзіне шақырады, сабырлы, шуларсыз, жаттығуды бастау үшін орындықтарға отыруды ұсынады. Егер бұл сөз сөйлеу әр рет қайталанатын болса, балаларда біртіндеп тәрбиешінің жанында сабаққа тез жиналуға пайдалы әдеті қалыптасады, сондай-ақ қажет болған жағдайда ойын тоқтатылып, басқа қызметке ауысу қабілеті дамиды.

Балалардың негізгі дидактикалық принциптердің бірін – көрнекілік пен сөздің үйлесімін бұзбай тыңдау қабілетін дамыту-көрнекі тәсілдер мен сөз арасындағы белгілі бір арақатынаспен қамтамасыз етіледі. Олардың әсер ететін рөлін орындай отырып, тыңдаудан алаңдатпауы үшін көрермен әсерін ұйымдастыру маңызды. Бұл ретте қойылған мақсатқа қол жеткізуде біртіндеп және бірізділікті сақтау қажет. Мақсатты тыңдау, қарастыру балалардан белгілі күш-жігерді, белсенді назарды, тыныш отыруды, көңіл бөлуді талап етеді. Балалар жасына тән қозғалыс қажеттілігін назарға ала отырып, дидактикалық сабақтар осы қажеттілікті қанағаттандыру үшін құрылады. Сондықтан қысқа түсіндіруден кейін балаларға көрсету мүмкіндігі беріледі [9].

Кейбір сабақтарда әртүрлі жастағы және әртүрлі даму деңгейіндегі балалардың қарым-қатынасын ұйымдастыру пайдалы. Мұндай ұйымның педагогикалық құндылығы-ол жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың бір-біріне оң әсерін тигізеді. Мысалы, ойыншықтармен дидактикалық ойындар кезінде балалардың басқа балалардың неғұрлым жетілдірілген ойындарын қызығушылықпен бақылап, олардың дамуына белгілі шамада ықпал ететінін көруге болады.

Тәрбиеші дидактикалық ұстанымдарды сақтай отырып және сабақтарда (жасына қарай және даму деңгейі бойынша) балаларды мұқият, ойластыра отырып, барлық топтың мәліметтері мен іскерліктерін берік меңгеруін қамтамасыз етеді.

Бұл ретте тәрбиешінің сабаққа мұқият дайындығы шешуші рөл атқарады. Ол жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға ұсынатын материалдарды өзі жақсы қолдана білуі маңызды.

Осылайша, сабақтар оң нәтиже беруі үшін тәрбиешіге қажетті білім мен практикалық дағдыларды меңгеруі керек.

Мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған тәрбиеленушілеріне жаңа білімді меңгеру және жаңа қабілеттілікті дамыту оқу сабақтарына қарағанда ойында айтарлықтай табысты болып жатқаны белгілі. Ойында қойылған оқыту міндеті бала үшін айқын артықшылықтары бар. Ойын жағдайында мектепке дейінгі ЖСТД балаларына жаңа білім мен әрекет тәсілдерін алу қажеттілігі түсінікті. Ойын ойына құмарланған бала, ол үйренетінін байқамайды, бірақ ол үнемі оның түсініктері мен әрекет тәсілдерін қайта құруды талап ететін қиындықтарға тап болады [11].

Дайын түрде берілген және мектепке дейінгі балалардың өмірлік мүдделеріне байланысты емес білім балалар нашар меңгереді және ақыл-ойдың дамуына қатысы жоқ. Ойында бала әлі де істей алмайтынын үйренуге тырысады. Дидактикалық ойын-бұл оқу материалымен кез келген іс-әрекет емес және міндетті оқу сабағындағы ойын емес. Бұл балалар үшін ерекше, толыққанды және жеткілікті мазмұнды қызмет. Ол өзінің ынталандыру себептері мен іс-қимыл тәсілдері бар.

Мектепке дейінгі жастағы баланың жетекші қызметі ойын болып табылады. Ойынмен бірге жүретін барлық балалар оңай қабылданады, тез және берік сіңіреді. Ойын барысында балаға әр түрлі білімді меңгеруге мүмкіндік беріледі, сондықтан ойындарды жұмысқа қосқан кезде балалардан материалды меңгеруге қол жеткізу оңайырақ. Көптеген зерттеушілер (Л.С. Выготский, В.И. Селиверстов, А.И. Сорокина және т.б.) мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеуде ойындарды қолданудың үлкен маңызын атап көрсетеді.

Ойын шын мәнінде балаларды қызықтырып, олардың әрқайсысын жеке өзі қозғауы үшін ересек адам оның тікелей қатысушысы болуы тиіс. Өз іс-әрекетімен, балалармен эмоциялық қарым-қатынас жасаумен ересек адамдар оларды бірлескен қызметке тартады, оны олар үшін маңызды және маңызды етеді. Ол ойынға тарту орталығы ретінде айналады. Бұл жаңа ойынмен танысудың алғашқы

кезеңдерінде, әсіресе мектеп жасына дейінгі балалар үшін өте маңызды. Сонымен қатар ересек адам ойынды ұйымдастырып, оны бағыттайды – ол балаларға қиындықтарды жеңуге көмектеседі, олардың дұрыс әрекеттері мен жетістіктерін мақұлдайды, ережелерді сақтауды көтермелейді және кейбір балалардың қателіктерін белгілейді.

Сонымен, мектепке дейінгі жастағы балалармен дидактикалық ойындардың нәтижелілігі олардың жүйелі қолданылуына және әдеттегі дидактикалық жаттығулармен ұштасқан ойындар бағдарламасының мақсатқа бағытталуына байланысты. Осылайша, мектепке дейінгі жастағы дамыту ойындары тұлғаның ең құнды қасиеттерін қалыптастыру үшін жан-жақты жағдайларды қамтиды [10].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. Т.6. Дошкольное воспитание. Вопросы семейного воспитания и быта. – М.: Изд-во АПН, 1959.
- 2 Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – С.9-10.
- 3 Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей: Обследование письменной и связной речи. – М., 2009.
- 4 Менчинская Н.А., Кабанова Е.А. Развитие элементарных математических представлений детей младшего школьного возраста. – Краснодар, 2000. – 5-10, 28-32 б.
- 5 Леушина А.К. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – М., 1996.
- 6 Выгодский Л.С. Мышление и речь. Сборник соч. в 6-ти томах. – Москва, 1986.
- 7 Сәтімбекова М. Балалардың қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастырудың тәсілдері // Білім технологиялары, 2000. – №2. – 14-15 б.
- 8 «Біз мектепке барамыз». Мектепке дейінгі ересек жастағы балаларды тәрбиелеу мен оқыту бағдарламасы. – Астана, 2009. – 30-32 б.
- 9 Шаграева О.А. Детская психология. – Москва, 2001. – 274-279 б.
- 10 Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений. – М., 1974. – 44-49 б.
- 11 Балабаева А. Қарапайым математикалық ұғымдармен таныстыру мазмұнын жетілдіру // Бастауыш мектеп. №2, 2007. – 33-34 б.
- 12 Носова Е.А. Использование игровых методов при формировании у дошкольников математических представлений. – Л., 1990. – 47-60 б.
- 13 Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. Учебно-методическое пособие.
- 14 Коваленко В.Г. Математика сабағында дидактикалық ойындар. – М., 1990.

УДК: 376.37

МРНТИ: 14.29.29

Л.Х. Макина¹, З.Қ. Сәт²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы, Қазақстан

ДИСГРАФИЯСЫ БАР КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕГІ СПЕЦИФИКАЛЫҚ ҚАТЕЛЕРІН ЗЕРТТЕУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Жазбаша сөйлеу тілі – оның қалыптасуына бас ми сыңарының бөліктері тікелей қатысатын, күрделі әрекет түрі. Мақалада жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары, спецификалық қателер мен дисграфиясы бар кіші сынып оқушыларында дисграфияның пайда болу ерекшеліктері қарастырылған.

Түйін сөздер: дисграфия, жазбаша сөйлеу тілі.

Макина Л.Х.¹, Сат З.К.²

^{1,2}КазНПУ имени Абая,
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Письменная речь – сложный вид деятельности, в его формировании участвуют все отделы коры головного мозга. в данной статье рассматриваются нарушения письменной речи, специфические ошибки, особенности проявления нарушений, а также особенности проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дисграфия, письменная речь.

L.Kh. Makina¹, Z.K. Sat²

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES RESEARCH OF SPECIFIC ERRORS OF WRITING SPEECH IN CHILDREN WITH PRIMARY SCHOOL AGE WITH DYSGRAPHY

Abstract

Writing speech is a very complicated type of activity, and in its formation participate all departments of the cerebral cortex. This article discusses about written disorders, specific errors, features of the manifestations of violations, as well as features of the manifestation of dysgraphia in primary school children.

Keywords: dysgraphia, written language.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын зерттеу әлем психологтары, арнайы педагогтары, нейропсихологтары, неврофизиологтары тарапынан зерттелініп, бүгінгі күні де өзекті және күрделі мәселелердің бірі болып отыр. О.Б. Иншакова атап өткендей, зерттеушілер арасында жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын нақты атап, оларды талдауға деген нақты ықпал ету жолы анықталған терминалогия жоқ. Француз ғалымдары оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын есепке алып, «дизорфография» терминін қолданады. Ал, ағылшын тілдес ғалымдар «дислексия» түсінігін айтуда ең алдымен, оқу мен жазудың эрекеттік белгісін меңгерудегі қиындықтар деп атайды. Түрлі мағынада сонымен қатар «дамудың дислексиясы», «оқудың спецификалық бұзылыстары» терминдері қолданылады.

Отандық психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары жайлы айтқанда дисграфия мен дисорфографияны болжайды. Дисграфия мен дисорфографиядан ажыратудың басты критерийлері онда зақымдалатын осы тілінің жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы болып келеді. Дизорфография жазбаша сөйлеу тілінің морфологиялық және дәстүрлі қағидаларын жүзеге асырудың бұзылыстарымен байланысты. Дисграфия кезінде жазбаша сөйлеу тілінің фонетикалық қағидасына байланысты жазуы бұзылып, спецификалық қателіктері пайда болады. осыған орай «дисграфия» және «жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстары» қолданылады.

Р.И. Лалаева [1], И.П. Садовникова [2, 3], А.П. Корнева [5], О.Б. Иншакова сияқты ғалымдардың пікірінше дисграфияны диагностикалаудың негізгі критерийлері оқушының жазбаша жұмыстарында қатаң сипаттағы спецификалық қателердің болуы екен. Атап өтетін жайт, аиталмыш қателердің туындауы интеллектуальды дамудың төмендеуімен, есту, көру қабілетінің айқын бұзылыстарымен, мектепте оқудың ретсіздігімен (педагогикалық салғырттық) байланысты екен. Сондықтан, дисграфияның анықтамасын оры орайда Р.И. Лалаева берген түсініктермен айқындауға болады: «Дисграфия – мол жазбаша сөйлеу тіліне қатысатын жоғарғы психикалық функциялардың қалыптаспауымен тұрақты, қайталанатын қателерден тұратын жазбаша сөйлеу тілінің жартылай бұзылысы».

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары жалпы білім беретін мектеп оқушыларында сөйлеу тілінің өзге паталогияларына қарағанда жиі кездеседі. Бірқатар мәліметтерге сүйенетін болсақ, Ресейде кіші сынып оқушыларының 10-25% аталмыш ауытқушылық кездеседі екен. Өзге елдерде жазбаша сөйлеу тілінің алфавиттік жүйесімен дисграфияның таралу ауқымы Бельгия, Ұлыбритания, Грецияда 5% дейін, Финляндия мен АҚШ 15% құрайды.

Балаларда жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстарының пайда болуына ықпал ететін факторлар ретінде ғалымдар пренатальды, натальды және постнатальды кезеңдердегі түрлі экзогенді бұзылыстарды атайды. Тіпті ең маңыздысы зақымдаушы фактордың ықпал ету уақыты болып келеді. А.Н. Корпеев дисграфияның этиологиясында маңызды роль салыстырмалы түрде кейін ықпал етуші патогенді факторлар (интра және постнатальды кезеңдегі) деген.

Р.И. Лалаева [6], B.Hallgren [5], G.Th. Pavlidis [6], Р.Н.К. Seymour [4] сияқты ғалымдардың еңбектеріне сүйенсек, дисграфияның этиологиясын анықтауды маңызды роль тұқымқуалаушылық фактор да болып келеді екен. Жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстары бар балалардың 60% түрлі психикалық бұзылыстардың бар екендігі анықталған. Кей ғалымдар дисграфияның пайда болуында әлеуметтік факторлардың болуын жоққа шығармайды. Дегенімен, А.Н. Корпеев жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстарының туындауы, әдетте этиологиялық факторлардың бүтін кешенді ықпалының салдары деген ойды түйіндеген.

Қолда бар логопедиялық тәжірибеге сәйкес мектеп оқушысында дисграфияның болуы бірнеше критерийлер негізінде жасалады. Ең алдымен, бірінші критерий бойынша, оқушының жазбаша жұмысындағы қателер табылады. Бұл қателер жазбаша сөйлеу тілінің фонетикалық қағидасын сақтамаумен байланысты: сөздің дыбыстық құрамы толық емес немесе бұрмаланып жазылады.

Екінші критерийге сәйкес дисграфияны диагностикалаудың келесі кезеңіспецификалық қателердің жиілігін анықтау. Дегенімен, бұл түсініктің өзі әлі де ашылмағандай... Себебі, балалардың барлығы осы типтегі қателерді кездестіретіндіктен, қанша қате болса, дисграфия деп болжауға болады деген нақты түсінік жоқ. Әдебиеттерді талдау барысы дисграфиясы бар баланың диктантындағы қателердің орташа саны туралы тек екі жұмыста ғана көрсетілген. Ғалымдар ұқсас санды көрсеткен: бір жұмыста 6-8 қатенің болуы. Аталмыш авторлар жалпы білім беретін мектеп оқушыларының тіпті жақсы оқитын оқушыларының өзі диктантта 1, 7 қате жіберетіндігін айтқан. Бұл сандардың салыстырмалы көрсеткіші дисграфия кезіндегі қателердің жиілігі туралы түсінікті аша түседі.

Жазбаша сөйлеу тілінің түрлі бұзылыстарындағы дисграфиялық қателердің саны туралы мәліметті айту мүмкін болмай тұр (көшіріп жазу, диктант). Р.Е. Левина «әдетте көшіріп жазу әлдеқайда қолжетімді» деген.

Жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық қателерін диагностикалаудың үшінші критерийі қателердің барлық жазбаша жұмыстарда және ұзақ уақыт бойы табылуы.

Р.Е. Левина [3], Л.Ф. Снирова [4], О.Л. Токарева [5], И.Н. Садовникова [5], Р.И. Лалаева сияқты ғалымдар тарапынан жазбаша сөйлеу тілінің симптоматикалық спецификалық қателері туралы зерттелінген.бірақ, қателердің типологиясына келетін ықпал ету жолы әлі де жоқ. Көптеген авторлар қателерді олардың пайда болу механизміне орай топтастырады.

Зерттеушілердің басым бөлігі сипаттайтын спецификалық қателер тобын қарастырып көрген.

Ең алдымен, дыбыстың артикуляциялық-акустикалық белгісі бойынша жақын әріптерді алмастыруы. Бұл мәліметтер тұрақсыз сипатқа ие болғандықтан, оларды шатастыру деп айтудың орнына алмастыру деп айту орынды.

- Сөздің қатты позициясында ұяң дауыссыз дыбыстар мен жұп қатаң дауыссыз дыбыстарды білдеретін әріптерді шатастыруы. Бұл алмастырулардың үлгілері: «собака-сопака», три-дри, звезды-свосты, пароход, долго-долко, шумно-жумно. Р.Е. Левинаның мәліметтері бойынша, әріптерді алмастыруында балаларда ұяң дауыссыздың орнына қатаң дауыссызды қолдануы жиі кездеседі екен.

- Ысқырық және шуыл дауыссыз дыбыстарды білдіретін әріптерді алмастыруы: [с] [ш], [з] - [ж], [с'] - [ш']: шишки-шиски, привезли-привежли, щенок-сенок.

- Аффрикаттар мен олардың компоненттерін білдіретін әріптерді алмастыруы: [ч] - [п], [ч] [ш'], [ч] - [т'], [ц] - [с], [ц] - [т], [ц] - [т']. Мысалы: «цасто», щуки-чуки [88], чертит-черчит [137], цветы-светы [88], птицы-пцицы [137].

- [р] - [л] дыбыстарын білдіретін әріптерді шатастыруы: рубашка - «лубашка», лодка - «родка» [199].

- Жазудағы белгілердің қателері дауыссыз дыбыстардың жуан немесе жіңішке дауыссыз дыбыстарда белгіленуі бірінші қатардағы дауысты дыбыстардың (а, о, у, э, ы) жуан дауыссыз

дыбыстан кейін жазылуы, айырма белгісінің дұрыс қолданылмауы немесе мүлдем болмауы. Мысалы: зубы - «супи» [88], любит - «любит», письмо - «писмо». Г.М. Сумченконың қызықты зерттеулері балалар тарапынан жіберілетін қателер жуан дауыссызға қарағанда жіңішке дауыссыз дыбыстарда көп кездесетіндігін көрсетті. И.Н. Садовникова жұмсақ дауыссыз дыбыстардың белгілендегі бұзылыстарын тұрақты қателерге жатқызбайды, сондықтан оларды дисграфияға жатқызбайды.

- Сөздегі күшті позицияда кейбір дауысты дыбыстардың белгіленуінде әріптерді алмастыруы: [а] - [о], [о] - [у]. Например, часто - «часо» [76], туча - «точа» [82], клюква «клёква» [137].

- Р.Е. Левина [6], Л.Ф. Спирина [152, 153, 154, 155], М.С. Грушевская [8], А.В. Ястребова алмастыруды дисграфияда кездесетін жиі қателердің бірі деп санайды. Бірақ, спецификалық түрлі қателердің жуық мәндегі пайыздық көрсеткішін қарастыратын арнайы зерттеулер болған жоқ. Бірақ, кей жұмыстарда зерттеу барысында қателердің типологиясына түрлі ықпал ету жолдары қолданылып, қарама қайшылыққа толы нәтижелер алынғандықтан, оларды салыстыру мүмкін болмай тұр.

- Қателердің өзге тобын сыртқы келбеті мен жазылуы бойынша ұқсас әріптерді алмастыруы құрады: и-у, т-п, б-д, к-н, л-м, К-Н, п-р т.с.с О.А. Токарева [163, 164, 165] және М.С. Хватцев сияқты ғалымдар бұл алмастыруларды оптикалық деп атаса, ал Р.Е. Левина [6], Л.Ф. Спирина [9], И.В. Троицкая [3], Е.Ф. Соботович [3] сияқты ғалымдар графикалық деп атайды. Біздің көз-қарасымызша, аталмыш қателердің нақты мағынасы Р.И. Лалаевада көрсетілген, «графикалық ұқсас әріптерді алмастыруы». Бұл термин бір уақытта конфигурация ұқсастығы мен әріптерді жазу ұқсастығын бейнелейді. Р.Е. Левина [3], Л.Ф. Спирина [3], А.В. Ястребова сияқты ғалымдар бұндай алмастырулар айтарлықтай сирек болатынын айтады. Л.Ф. Спированың мәліметі бойынша, олар жалпы қателер санының 9% құрайды екен. Өзге авторлар бұл алмастырулар дисграфиялық қателердің үлкен және ерекше тобын құрайды деген ойды ұстанады.

Спецификалық қателердің келесі тобы әріптер мен буындарды тастап кетуі болып келеді. оларға:

- Дауысты дыбыстарды білдіретін әріптерді тастап кетуі жатады: огороде - «огорде», молодой «малдой» [4], кисель - «кисл» [4]. Мысалдан көріп отырғанымыздай, дисграфияда екпінді және екпінсіз дауыстыларды тастап кетуі байқалады. Түрлі авторлардың мәліметі бойынша дауысты дыбыстарды тастап кетуі спецификалық қателердің 3,5% дан 14 % құрайды екен.

- Дауыссыз дыбыстарды құрайтын әріптерді тастап кетуі: дыню - «дыню» [5], страна «стана». Е.А. Логинова атты ғалым дауыссыз дыбыстарды тастап кетуінің таралуы туралы мәліметтерінде олар жалпы қателер санының 11% құрайды деген. Кей зерттеушілер оқушылар дауыссыз дыбыстарды тастап кетуін олардың ағымында жіберіп отыратындығын айтады.

- Буындарды тастап кетуі: электровозы - «электрозы» [4], колокольчики - «калкочм» [8].

И.Н. Садовникованың пайымдауынша, әріптерді тастап кетуіне кейбір позициялық жағдайлар ықпал етуі мүмкін деген: бір атаулы әріптердің кездесуі, бірдей екі әріпті білдіретін буындардың көршілес болуы т.с.с.

Спецификалық қателерге сөздегі әріптердің орнын ауыстыруы да жатады. О.Б. Инпшкова «орын ауыстыруы» терминін түрлі көріністе қарауға болады дейді. Кей жағдайда баланың жазуында әріптердің кері кезектілігі пайда болады.

Қателердің келесі бір тобы әріптер мен буындардың персеверациясы. Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова сияқты ғалымдар оларға келесі қателерді жатқызған. Сонымен, персеверация астарында жиі жағдайда қажет әріп немесе буынның орнына баланың жазып қойған әріпі мен буының жазуы деп түсіндіріледі.

Қателердің ерекше бір тобын әріптерді айна кейпінде жазу (зеркальное написание) құрайды. Бұл қателер жазудың фонетикалық қағидасын сақтамаумен байланысты: бұл жағдайда сөздің фонемдік құрамы қате жеткізіліп, дегенімен дыбысты белгілеу үшін жоқ белгі қолданылады. Жазудың фонетикалық қағидасын жүзеге асырудың бұзылысы ретінде айтуға болатын қателердің бірнеше тобы бар. Бірақ, олар дәстүрлі түрде дисграфиялық қателерге жатқызылады.

Мысалы, сөйлемнің шекарасын белгілеудегі бұзылыстар - сөйлемнің басында бас әріптің болмауы мен сөйлемнің соңында нүктенің болмауы: «гуси вышли изадвора».

Спецификалық қателерге сонымен қатар сөйлемдегі бірнеше сөздердің бірігіп немесе бірнеше бөлікке бөлініп жазылуын жатқызуға болады. Бұндай қателерді алдыңғы қателер сияқты сөздердің шекарасын белгілеудегі бұзылыстар деп айтуға болады. зерттеушілердің басым бөлігі жұрнақ пен жалғаудың жазылуымен байланысты қателерді дде атап өтеді: «на ступила», в доме - «вдоме». Сонымен қатар екі қарапайым сөздер мен атаулы сөздерді қосып жазуы немесе сөздерді ажыратып жазуы сияқты қателері кездеседі: луна - «светитлуна», брат - «брат».

Кейбір авторлар дисграфиялық қателерге аграмматизмді де жатқызады. Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, И.К. Колповская, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова сияқты ғалымдар сөздердің морфологиялық құрылымы, конструкциясы, келісімділігінің бұзылысы сияқты бұзылыстарды атап өткен. Атап өтетін жайт, бірқатар ғалымдардың еңбектерінде көрсетілген екпінді емес жалғауларды қате жазуды аграмматизм деп тану дұрыс па. Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова, Р.И. Лалаева сияқты ғалымдар аграмматизмдер сонымен қатар сөйлем мен мәтіннің синтаксистік безендендіруінің бұзылысы деп есептеген.

Әдебиеттерді талдау барысы аграмматизмдер жиі жағдайда оқушылардың жазбаша жұмыстары негізінде, яғни шығарма мен мазмұндама жазуы барысында зерттелгендігін көрсетті. Осыдан шығатын жайт, бұзылысты жазу бұзылысы деп емес, жазбаша сөйлеу тілі бұзылысы деп атап орынды, себебі, ол жазып отырған оқушының өзіндік пайымдауына негізделеді. Диктанттардағы қателер мен кіші сынып оқушыларының көшіріп жазуын зерттеу аграмматизмді жазудың бұзылысы ма, әлде жазбаша өйлеу тілінің бұзылысына жатқызу қателігі туралы сұрақтарға жауап беруге мүмкіндік береді.

Сонымен, аталмыш бөлімде біз дәстүрлі түде спецификалық деп танылатын негізгі қателерді атап көрсетті. Сонымен қатар, қандай да бір қателерді трактовкалаудың нұсқаларына да тоқталдық. Мысалы, М.С. Грушевская дыбыстың акустикалық артикуляциялық белгісі бойынша «цветы» деп жазудың орнына «щветы» сияқты әріптерді жазуын алмастыру деп атаған. Бірақ, ц-щ-щ әріптері де бір бірімен графикалық та ұқсас. О және а алмастыруын Р.И. Лалаева дыбысталуы жақын әріптерді алмастыруы десе, ал И.Н. Садовникова оны графикалық қате ретінде санайды. Қателердің анықтамасындағы түрлі трактовкалар олардың пайда болу механизмдерінің түрлі болуын да түсіндіреді.

Бүгінгі таңда балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылысының механизмін зерттеудің екі негізгі бағыттарын қарастыруға болады: психологиялық-педагогикалық және нейропсихологиялық.

Дисграфияның патогенезін зерттеуге психологиялық-педагогикалық ықпал ету оқушылар арасында кең тараған. Аталмыш бағыттың өкілдері дисграфияның пайда болуын жазбаша сөйлеу тілі үрдісін қамтамасыз ететін жоғарғы психикалық функциялардың бұзылысымен түсіндіреді.

Балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын мақсатқа бағытталған педагогикалық зерттеудің бастамасын Р.Е. Левина мен оның шәкірттері қалады. Аталмыш ғылыми мектептер шеңберінде дисграфия ауызша сөйлеу тілінің бұзылыстарының салдары ретінде қарастырыла бастады. Жазу барысында дыбыстың акустикалық артикуляциялық белгілері бойынша ұқсас әріптерді алмастыруы, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, М.С. Грушевская, А.В. Ястребова сияқты ғалымдар фонематикалық қабылдау мен дыбыс айтудың дефектілері деп түсіндіреді. Онда сөйлеу тілінің дыбысталуы зақымдалған балаларда дисграфия сөйлеу тілінде патологиясы жоқ балаларға қарағанда жиі кездесетіндігін айтады. Бұл авторлардың ойынша, әріптер мен буындардың орнын ауыстырып, шатастырып қолдануы фонематикалық талдау мен синтездің жеткіліксіз қалыптасуының салдары болып келеді екен. Сөз бен сөйлемнің шекарасын белгілеудегі қателерге, аграмматизмге келетін болсақ, олар лексикалық грамматикалық жетіспеушілікке негізделеді екен. Әріптер мен буындардың антиципациясы мен персеверациясы балаларда зейіннің жеткіліксіздігі, өзін басқару мен зейінің дыбыстық талдау мен әріптерді белгілеуіне бөле алмауы салдарынан болады екен. Дегенімен, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова сияқты ғалымдардың еңбектерінде оқушылардың зейіндерінің ерекшеліктері қарастырылмаған. Осыған орай, дисграфия негізінде оқушыларда фонетикалық фонематикалық немесе жалпы сөйлеу тілінің дамымауы сияқты себептер жатыр деп айтуға негіз бар.

Р.Е. Левинаның идеясын ары қарай жалғастырған Р.Д. Тригер, И.В. Троицкая, Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнева сияқты ғалымдар болды.

Көзқарастардың ұқсастықтары дыбысталуы жақын әріптерді алмастыруы: қатаң мен ұяң дауыссыздар; шуыл және ысқырық дауыссыздар, аффрикаттар мен олардың компоненттері, жуан және жіңішке дауыссыздар, кей дауыстылар т.с.с Бірақ, соңғы жылдардағы психофизиологиялық зерттеулер сөйлеу тілін қабылдаудың күрделілігін көрсетіп, оқушылардағы фонемдік танудағы қиындықтарды жіті талдау қажеттілігін көрсетті.

Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко сияқты ғалымдардың мәліметі бойынша дыбысарды ажыратуда оқушылар олардың артикуляциялық белгілеріне назар аударып, есту арқылы басқаруын қолданбайды екен. О.Л. Токарева, И.Н. Садовникова [135, 136, 137], Р.И. Лалаева, А.Н. Корпеев т.с.с ғалымдар

дисграфия кезінде акустикалық, артикуляциялық, арттикуляциялық дифференцировканың бұзылыстарын да көрсеткен. Сонымен қатар, әріптерді алмастыруы баланың нақты емес есту түсініктерінің болуы салдарына екенін атап өту маңызды.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарында жуан және жіңішке дауыссыз дыбыстарды белгілеудегі қателердің табиғаты туралы ойлар Г.М. Сумченкоға тиесілі. Ол «жуан және жіңішке» композициясының өзі контрастілі болып келетіндігін айтқан. Ал, жіңішке дауыссыз дыбыстардың жуанға өтуі жазудағы жіңішке дауыссыздардың белгілену тәсілдерін меңгермеуден болатындығын айтқан.

Әріптер мен буындарды тастап кетуі, алмастыруын педагогтардың басым бөлігі фонематикалық талдау мен жинақтаудың жеткіліксіздігі деп түсіндіреді.

Дегенімен, аталмыш қателерді зерттеудің жаңа жолдары да пайда болды. Мысалы, И.М. Плоткии оларды сукцессивті функциялардың бұзылысымен байланыстырады. И.П. Карпенко, А.И. Подольский ғалымдар әріптерді шатастыру, алмастыру, тастап кетудің негізгі патогенді факторларының бірі ретінде балалардың зейін бұзылысы деп таныған. О.Б. Иншакова, П.Л. Немцова сияқты ғалымдар оң қолмен жазбайтын оқушылардағы әріптерді алмастыруының ерекше сипатын сол жақтан оң жаққа жылжытудағы стереотипінің қалыптаспағандығымен түсіндіреді.

Соңғы жылдары әріптер мен буындардың персеверациясы мен антиципациясының механизміне ықпал ету жолдары айтарлықтай өзгерді: педагогикалық психологиялық бағыттардың басым өкілдері оларды фонематикалық талдау мен жинақтаудың бұзылысы ретінде қарастырады. И.Н. Садовникова персеверациясы мен антиципациядан аналогиялық прогрессивті және регрессивті ассимиляция көріністерін көреді: «Рребята», «Аавгуст». Автор жазудағы жаттығулар әкелетін графо моторлы дағдылардың механикалық бекітілуімен байланыстырады.

Бүгінгі таңда зерттелу аймағы аз емес спецификалық қателердің бірі графикалық ұқсас әріптерді алмастыруы. Заманауи түзетушілік педагогикада көру және көру кеңістіктік дефицит деген атқа ие болған. Б.Г. Ананьев әріптерді алмастыруды и-у, т-п, б-д, т.с.с жазудағы кеңістіктегі айырмашылықты талап ететін қателер ретінде қарастырады. М.С. Хватцев аталмыш алмастыруларды сөзді көру образының бұзылысы десе, О.А. Токарева көру түсініктерінің тұрақсыздығы дейді. Зерттеушілер балалардың дисграфисының негізінде түрлі психикалық функцияларының қалыптаспайы жатыр деп негіздейді: ауызша сөйлеу тілі, көру және көру кеңістіктік қабылдау, есте сақтау, ойлау, зейін. Кей авторлар сонымен қатар моториканың, оқушылардың есту моторлы координациясын да сипаттайды. Сонымен қатар жазуда үлгермейтін балалардың ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктері туралы мәліметтер де ұсынылған. Бұл жай мәлімет емес, себебі, түзетушілік педагогикада балалардың ауызша сөйлеу тілін тексерудің нәтижелі әдістері жіті жасалынған.

Дегенімен, жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылысының ерекше типінің кез келген функциясының жеткіліксіздігі аталмыш бұзылысты тудырса, дәл қайсысын тудыратын белгісіз. Педагогикалық әдебиеттерде көру кеңістіктік, вербальды, мнестикалық немесе өзге қандай да бір бұзылыстардың өзара қатынасы туралы мәліметтер жоқтың қасы. Сонымен қатар оқушылардың түрлі психикалық функцияларының жағдайымен өзге байланысы, олардың дамымауының жүйелі сипаты аз зерттелінген. Осының барлығы оқушылардағы дисграфия механизмі туралы бүтін түсінікті алуға толық мүмкіндік бермейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Өмірбекова Қ.Қ., Серкебаев Қ. Логопедия. – Алматы, 1996.
2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их психологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2001. – С.7-20.
3. Лхугина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы психологического обследования детей 6-8 лет // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. 1996. – №2. – С.51-58.
4. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: психологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья, 1997. – №3. – С.38-42.
5. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушария. – Л.: «Наука», 1976. – 218 с.
6. Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Сенсорные процессы и асимметрии полушарий. – Л., 1985.
7. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. – М.: «Академия», 2000. – 248 с.
8. Бельтюков В.И. Саморазвитие живой и неживой природы. – М.: ПОЛИГРАФ СЕРВИС, 1997. – 225 с.

УДК 376-056.36
МРНТИ: 14.29.29

Л.Х. Макина¹, А.Б. Айтжанова²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақала, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу процессіндегі тәрбие әдістері, тәрбиелеу жағдайлары, тәрбие маңызы мен түрлері, дамыту жолдарын қарастырады. Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған балалардың өмірінде адамгершілік тәрбиенің маңызы мен тәрбиелеу жолдарын дұрыс ұйымдастыру формалары қарастырады. Ал сол, тәрбие процесі, тәрбиелеу жолдары мұғалім мен тәрбиешінің жұмысына байланысты екені мәлім. Сондықтан да біз, яғни келешек ұрпақты - мүмкіндігі шектеулі баланы - болашақта қандай адам болатынын педагог пен тәрбиешінің жұмысына байланысты екенін біле отырып, адамгершілік қасиеттерді тәрбиелеу жолдарын дамытуды маңызды болып отыр.

Түйін сөздер: адамгершілік, тәрбие, педагогикалық шарттар.

Макина Л.Х.¹, Айтжанова А.Б.²

^{1,2}Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

СПОСОБЫ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В этой статье рассмотрены методы воспитания и их виды, важность нравственного воспитания и развитие этих качеств в процессе воспитания. А также, значение нравственного воспитания в жизни детей с нарушениями слуха и правильная организация способов воспитания детей с нарушениями слуха. А развитие этих качеств и воспитание напрямую зависит от правильной организованной работы учителей и воспитателей. И поэтому, воспитание нравственных качеств будущих поколений, а именно у детей с нарушениями слуха, зная что это во многом зависит от работы учителей и воспитателей? мы должны развивать способы и пути воспитания нравственных качеств.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, педагогические условия.

L.K. Makina¹, A.B. Aytzhanova²

^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

WAYS TO EDUCATE THE MORAL QUALITIES OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

This article discusses the methods of education and their types, the importance of moral education and the development of these qualities in the process of education. And also, the importance of moral education in the lives of children with hearing impairments and the proper organization of methods for raising children with hearing impairments. And the development of these qualities and education directly depends on the proper organized work of teachers and educators. And therefore, the education of the moral qualities of

future generations, namely in children with hearing impairments, knowing that this largely depends on the work of teachers and educators, we must develop ways and means of educating moral qualities.

Keywords: education, morality, pedagogical condition.

Дефектология ғылымының, сондай-ақ арнайы мектептің ең күрделі мәселелерінің бірі – кемістігі бар балаларды тәрбиелеу.

Тәрбие – педагогикалық ұғымдардың бірі. Тәрбие деп мұғалімнің және тәрбиешінің, ата-аналармен бірігіп, мақсатты түрде жүргізетін тәрбие жұмыстарын айтады. Тәрбие жайында осы уақытқа дейін әртүрлі теориялар мен пікірлер айтылып келеді.

Жалпы айтқанда, тәрбие дегеніміз- адамдарды қоғамдық өмірге және еңбекке дайындау мақсатын көздеп, жаңа ұрпаққа қоғамды тарихи тәрбие беру процесі болып табылады. Тәрбие ұғымы кең мағынада әлеуметтік қоғамдық құрылыс ретінде барлық салаларын қамтиды: жанұя, мектепке дейінгі мекеме, оқу, тәрбие орындары, еңбек ұжымы, информатика құралдары және басқа орындар. Тәрбие процесі – күрделі диалектикалық процесс. Жас ұрпақ, бойына саналықты қоршаған ортаға адамгершілікті көз-қарасты, мектеп мақсатына сай, адамзат тарихының бай процестерін игеру. Тәрбие процесі – ұжымды дамытумен, қалыптастыруға бағытталған тәрбиеші мен тәрбиеленушінің мақсатты және өзара байланысты қызметі.

Тәрбие – жағдайды ұйымдастырудың үрдісі, сондықтан жағдайды ұйымдастыру мақсатты түрде болса ғана, тәрбиенің қорытындысы жоғары және сапалы болады. Осындай жағдайлардың негізінде, тәрбиенің мөлшері шектелген, таяз түрі оқытушының, оқушыға әсер ету процесі деп байқау, осындай жағдайдың негізінде құрастырылған. Сондықтан да, бұл тәрбиеден бас тартуға тура келеді.

Тәрбие – балалардың жас және дербес ерекшеліктеріне дайындығы мен даму дәрежесіне лайық іске асырылады. Тәрбие арқылы балалардың іс-әрекеттерін ұйымдастыру үшін тәрбиелеп, тәрбиешінің құралдары мен әдістерін және формаларын іздестіреді, оларды тиімді етіп пайдаланады. Демек, тәрбие алдын-ала жасалған арнаулы жоспар бойынша мақсатқа бағыттала және ұйымдастырыла жүргізіледі. Сондықтан да, тәрбиешінің ортадан айырмашылығы осындай заңдылықтарға байланысты.

Педагогика тарихында тәрбиенің рөлін аса артық бағалаушылар да болады. Д.Локк: «Адамның көзқарастарымен адамгершілік қасиеттерін қалыптастырудағы тәрбиенің шешуші рөлін мойындай келіп, адам тәрбие арқылы жетіледі!» деген сыңар қорытындыға келді. Локк бойынша, бала жаны табиғатынынан-ақ тақта сияқты тап-таза болады, сондықтан тәрбиеші нені қажет деп тапса, соны сол таза, ақ тақтаға жазуы тиіс.

Бұл жерде Локк тәрбиенің рөлін аса дәріптеп, әлеуметтік орта тұқым қуалаушылық факторларының адамды дамытудағы ықпалын жете бағаламайды.

В.Г. Белинский бала жаны не болса, соны жаза беретін таза, ақ тақта емес, оған өмір жазатын әріптер тәрбие мен жазу құралына және сол тақтаның сапасына байланысты деп жазды. Белинский тәрбиешінің рөлін жоғары бағалай келе, адамның дамуына тұқым қуалаушылықпен ортаның әсерін де ескерген жөн деді

Локк пен Белинскийдің көзқарастары бойынша, адамды адамның қанауы жағдайында тәрбие арқылы адамдарды түрлі дәрменсіздіктен, кемістіктен, кесірліктен құтқаруға болады. Демек, олар тәрбие арқылы адам баласының тұрмысын жақсарту және сапасын өзгертіп жөндеуге болады деген жорамалды ойға әкелді.

Тәрбиеші тәрбие арқылы баланың түрлі іс әрекеттерінің тиімді етуін ұйымдастырады, оның дамып жетілуіне қажетті материалдарды іріктеп алады, айналадағы табиғи және әлеуметтік ортаға көзқарасын дамытады. Тәрбие жұмыстарының саралау жолдарын табудың нәтижесінде баланың ой-өрісі кеңейеді, эстетикалық сезімі мен талғамы артып, адамгершілік сапасы қалыптасады.

Қай білім ошақтарын алсақ та, ол жерде білім алу мен қатар тәрбие де алып шығады.

Енді арнайы мектептегі тәрбие мәселесіне тоқталсақ. Революциядан кейін арнайы мектептер ашыла бастады. Қазіргі кезде Қазақстанда жүзге жуық арнайы мектептер бар. Бұл мектептерде орыс және қазақ тілдерінде білім беріледі. Республикамыздағы арнайы мектептер балаларға білім беруде және тәрбиелеуде көптеген жетістіктерге жетті. Арнайы мектептің педагогикалық ұжымы білім беруде және тәрбие дәрежесін көтеруге өз үлестерін қосты.

Арнайы мектеп, жалпы мектептің тәрбиелік міндеттері бірдей. Арнайы мектептің тәрбиелік проблемаларына оқушының жеке ерекшеліктері, кемістіктері күрделеніп, әлеуметтік, экономикалық, мәдениеттік жағынан жанұя, кемістіктің құрамы, жас ерекшеліктері, тәрбиешілердің арнайы білімдерінің жоқтығы жатады.

Сондықтан тәрбие процесі мұғалім мен тәрбиешінің жұмысына байланысты. Сондықтан біз, яғни келешек ұрпақтың мақсаты- мүмкіндігі шектеулі бала- болашақта қандай адам болатыны педагог пен тәрбиешінің жұмысына байланысты.

Ол үшін оқушыларға дәйекті білім беру мен мамандарды еңбек білімін, іскерліктерін және дағдыларын жариялау ғана емес, қалыпты адамға сай, адамгершіліктік сапаларын тәрбиелеу керек, яғни, еңбек сүйгіштік ұжымда жұмыс істей алу, кіші, үлкендерді сыйлау, жауапкершілік, адамгершілік. Есту кемістігі бар балаларды тәрбиелеудің мектептегі басты мақсаты- тәрбиелеу және білім беру болып табылады. Тәрбие беру табысты болу үшін анамалды балалардың есту және сөйлеу дамуын ескеру қажет. Осы балаларды тәрбиелеу балалардың даму ерекшеліктері дене дамуына, тәрбие әдістеріне байланысты. Есту кемістігі бар балалардың мінез-құлқы ерекше болады, балалар болған жағдайды ескермейді. Мұндай балалар сөздерін, ойларын толық жеткізе алмайды. Есту қабілеті зақымданған балаларға білім беруде және тәрбиелеуде, сонымен қатар түзету жұмыстарын жүргізуде, танымдық процестері дамиды. Есту қабілеті зақымданған қалыпты балалар бірдей заңдылықпен дамиды. Осыған байланысты есту қабілеттері зақымданған оқушыларға арналған арнайы мектеп жұмыстарының қағидалары мен тапсырмалары жалпы мектептердегідей. Бірақ арнайы мектепте оқитын естімейтін және нашар еститін оқушылардың даму психикасының кейбір жақтары өзіндік формада қалыптасады. Сол себептен есту қабілеті зақымданған оқушыларға арналған мектеп мұғалімдері оқу-тәрбие жұмысын балалардың жас және тұлғалық, есту зақымдықтарын ескере отырып құру қажет. Арнайы мектеп жалпы және арнайы тапсырмаларды шешу үшін есту мүшесі зақымданған балалардың тәрбиесін жалпы мектеп бағдарламасына сүйене отырып қолданады. Мектептің жалпы және басты мақсаты естімейтін және нашар еститін балаларды өз бетімен өмір сүруге және жұмыс істеуге бағытталған. Тұлғаны қалыптастыруда және арнайы мектеп баласының ақауын түзетуде келесідегідей жағымды жағдайларда қалыптастыру керек:

1. Күн тәртібін орындау.
2. Жекелеген қатынас.
3. Әр түрлі үйірмелерге қатысуы.
4. Жүйелі қадағалау.

Ұжым тұлғаның мінезіне толығымен әсерін тигізеді. Л.С. Выготскийдің айтуы бойынша «Ең бастысы – адам ұжымда қалыптасады. Сол себептен бала ұжымын тәрбиелеу басты міндет болып табылады». Есту қабілеті зақымданған оқушыларға арналған мектеп ұжымын ұйымдастыру үшін әрбір баланы жете танып, зерттеп, жекеше жұмыстар жүргізу керек. Тәрбие процесін жүргізу үстінде тұлғаның жағымды жақтарын айқындау қажет және де есту мүшелері зақымданған балалардың қалыпты қызметке сүйене отырып, түзету жұмыстарын жүргізу керек.

Мектеп ұжымының іс-әрекеті баланың арасындағы қарым-қатынасты ұлғайтады. Есту кемістігі бар балалардың қарым-қатынасын сабақта және сабақтан тыс уақыттарда да ұйымдастырады. Есту кемістігі бар оқушылардың басты факторы – іс-әрекет болып табылады.

Есту қабілеті зақымданған оқушыларға арналған мектептердегі тәрбиелеудің басты бағыты- еңбек болып табылады.

Еңбек жайында бастапқы түсініктерін қалыптастырады.

1. Еңбек ету үшін оқи білу, жаза білу, санай білу, көп нәрсені үйрену қажеттігі жөніндегі мысалдармен танысады.

2. Үй шаруасындағы жұмысқа шамасы келгенше қолғабыс тигізіп отырады.

Есту кемістігі бар балаларға арналған мектептерде мұғалімдер сабақта көптеген көрнекіліктерді пайдаланады, сол арқылы оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын арттырады.

Естуі зақымданған балаларды және де басқа да ауытқуы бар балаларды мемлекет өз қарамағына алғанымен, олар мұндай балалардың білім алу дәрежесін көтеру қажеттілігін көрсетті.

Қазіргі уақытта арнайы мектепте, жалпы мектептегідей сынып жетекшісі оқытады және тәрбиелейді. Сынып жетекшісі – өзінің сыныбына тәрбие жұмысын қалыптастыру болып табылады. Арнайы мектеп оқушылары қозғыш болып келеді. Мұғалімдерді тыңдамай, жан-жағына алаңдап, қасындағы жолдасына жұмыс жасауына мүмкіндік бермей, кедергі келтіреді. Осы себептен арнайы мектепте тәрбие тәрбие мазмұнының рөлі аса зор. Мұғалім оқушыға тек бір жақты қарамай, оның мінез-құлқына, кемістігіне, дәрежесіне, денсаулығына аса зор мән беру қажет. Кейбір есту қабілеті зақымданған балалар қарапайым нәрсені орындаудан бас тартады. Мұндай кезде мұғалімнің талап қойғыштығы болу керек. Балаға бас салып ұрыспай, оған түсіндіру, дұрыс жолға бағыт беруі тиіс. Сондықтан да, есту кемістігі бар балаларға арнайы мектеп тәрбиешісінің алатын орны ерекше.

2. Арнайы мектептегі педагогтардың оқушылармен қарым-қатынас стилін тәрбиелеудің маңызы.

Естімейтін балалардың алғашқы мектебі Алматыдағы арнайы мектеп интернат болып табылады. Ол 1931 жылы Қазақ СССР Министрлігінің бұйрығымен ашылды. Естімейтін балалардың алғашқы жылдары, дамуында күрделі және қиын жолдарды басынан өткізді. Ал қазіргі кезде естімейтін балалардың мектеп- интернаты мықты материалдық базасы бар, өздерінің оқу корпустары, жатақханалары, жаңа заманға сай құралдары, есту аппаратары және басқа да құралдармен қамтамасыздандырылған. Арнайы мектепте жүргізетін тәрбие жұмыстары балалардың жеке ерекшеліктерін танып білуден басталады. Естімейтін және нашар еститін балалардың конденсаторлық мүмкіндіктеріне байланысты. Арнайы мектеп педагогикалық ұжымдар, балалардан қоғамға деген қажеттілігін тәрбиелеуге бағытталған. Естімейтін және нашар еститін балаларды еңбекке тәрбиелеу басты мақсат болып табылады. Бастауыш сыныптарынан бастап, балалар өздерінше қызмет етеді: дене шынықтыру, төсектерін жинайды, сыныпта кезекшілік атқарады. Кейіннен өзіне қызмет ету қиындатылады: еден жуады, асханада кезекшілік атқарады, ыдыс жуады, мектеп ауласын тазартады.

Жоғарғы сыныптың балалары өзіне қызмет көрсетуді үйреніп қана қоймай, сонымен қатар бастауыш сынып оқушыларына өздерінің тәжірибелерін үйретуге тырысады.

Естімейтін және нашар еститін рухани байлықтарды әртүрлі қабылдайды. Осының салдарынан психикалық даму ерекшеліктері байқалады. Қоғамдағы қарым-қатынасты игеру балалардың жан-ұядағы қарым-қатынасына, жан-ұядағы мәдениетіне, педагогикалық жұмыс жүйесіне байланысты. Мектепке дейінгі және мектеп жасындағы естімейтін балалардың негізгі іс-әрекеті – ойын.

Д.Б. Элькониннің айтуы бойынша «Ойын арқылы іс-әрекет пайда болып, адамгершілік артады».

Ойын әрекеті балалардың психикасын, тұлғасын дамыту үшін маңызды. Естімейтін және нашар еститін балалар ойын әрекеттерінде қоғамдық өміріндегі формаларымен және қоршаған ортамен танысады.

Өмірдің әртүрлі жағдайларын ойнай отырып заттар, құбылыстар және адам турлы мағлұматтар алып, оларда ұжымдық, қоршаған ортамен және бір-бірімен қарым-қатынасы қалыптасады.

Естімейтін балалар және нашар еститін балаларды тәрбиелеуде, мұғалімдер мен тәрбиелеушілер, олардың даму ерекшеліктеріне қарап, методтар мен тәрбиенің салаларына байланысты нақты формаларды өңдеп, қарастырған жөн. Осы мәселелерді арнайы мектептерде қарастыру үшін ең алдымен тәрбиені тәжірибелер арқылы зерттеп, жалпылап алу керек.

Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептерде балаларды, қоғам-еңбек іс-әрекетіне дайындап, оларға білім мен дағдыны ғана қалыптастыру емес, сонымен қатар, адамгершілікке, әлеуметтік ортадағы, ортадағы адамдардың жақсы қасиеттерін, яғни еңбек сүйгіштікке, коллективте және коллективпен жұмыс істеуге, тәртіптілікке, қоғамдық мүліктерді қастерлеуге көзқарастарын қалыптастыруға, үлкенді сыйлап, кішіге қамқор болуға, табиғатты қорғауға, тапсырылған жұмысқа жауапкершілікпен қарауға, жан-жануарлармен өсімдіктерді қастерлеуге үйрету – мұғалімдер мен тәрбиелеушілердің міндеттері.

Арнайы мектептегі тәрбиелеу мен оқытудың объектісі ол қалыпты жағдайдан және психикалық дамуы бұзылған балалар,яғни естімейтін және нашар еститін балалар.

Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептің жалпы және негізгі мақсаты- естімейтін және нашар еститін оқушыларды жан-жақты дамытып, өз бетімен өмір сүруін және еңбек етуіне даярлық жасау. Бұл міндеттерді шешу үшін жүйелі түрде коррекциялық шаралар жасау, есту кемістігі бар балалардың кемістігін жақсарту, жеке тұлғаның жан-жақты қалыптасуы мен әлеуметтік бейімделуін жоспарлап жүргізу керек.

Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептің мұғалімдері мен тәрбиелеушілердің негізгі міндеті, яғни тәрбиеленушілердің қоршаған ортаға деген көз-қарасын, іс-әрекетіне баға беруге қалыптастыру.

Тәрбие процесінің барлық түрінде естімейтін және нашар еститін балаларды коллективтік іс-әрекетке ұйымдастыру болып табылады. Мұндағы негізгі жағдай, ұстаздар мен тәрбиелеушілердің оқушылармен қарым-қатынасы жылы жүзді болуы керек.

Тәрбиенің басты міндеттері – проблеманың ойлау жүйесінің меңгеруі, оның саяси-идеялық, интернационалдық, патриоттық ой-өріс аясын кеңейтіп, естімейтін және нашар еститін балалардың сөйлеу қабілетін дамыту.

Естімейтін және нашар еститін оқушыларды тәрбиелеудің жауапкершілік принциптерін арттыруда, оны еліміздің қазіргі кезеңдегі әлеуметтік-экономикалық дамуымен байланыстыру міндетті. Естімейтін және нашар еститін тәрбиеленушілердің өмірін жаңарту, әлеуметтік, әдептілік үшін

күресте қандай да болмасын қиыншылықтарға мойымай, дұрыс берілген тәрбие арқылы жеңуге болады. Адамды қалыптастырудағы тәрбиенің, жауапкершіліктің рөлі туралы жаңа көзқарас болуы қажет.

Адамгершілік нормалар, ұғымдар мен мәселелер естімейтін және нашар еститін тәрбиеленушілердің мінез-құлқына терең әсер ете отырып, олардың сезімін оятып, рухани дүниесіне, танымына ықпал етеді. Естімейтін және нашар еститін оқушылардың абзал адамгершілік саналарын қалыптастыруда әлеуметтік орта, адамдармен қарым-қатынас, теледидар, әдебиет, өнер, тағы да басқалар әсер етеді. Әдетте бұл процесті орындауда жанұя, ата-ана, мұғалім, тәрбиешілер маңызды рөл атқарады.

Жанұя ортасы- әр бала үшін алтын бесік, қанатын қатайтып, үлкен өмірге аттандыратын мейірімді биік тұғыр. Гүл күнге қарап өсетін сияқты, бала да тәрбиешінің мінез-құлқына қарап, ер жетеді.

Тәрбиешілер, ең алдымен, өзі үлгі болатындай етіп, өз-өзін тәрбиелеуі керек. Әр баламен жеке дара жұмыс жасап, әңгімелесіп, сырласу тәрбиешінің ғанибетті ісі.

Тәрбиешілер табиғи болуы қажет, олардың жылы жүрегі, мейірімді жүзі, аялы алақаны, ыстық құшағынан балаға дүние есігі ашылады, оның дүние танымы, өмірді танып білуінен басталады. Әр тәрбиешінің бойында, естімейтін және нашар еститін балаларға деген сүйіспеншілік, қамқорлық сезімі, елеулі рухани күштің, сезім сұлулығы мен мінез байлығының, өмірдің әр қырының жағымды үлгі-өнегесі болуы қажет.

Есту кемістігі бар балаларға арналған мектептерде оқитын оқушылар тез шаршағыш болып келеді және де тілдері дамымаған, сөздері дамымаған, сөз қоры өте аз, дыбыс шығарулары дұрыс емес, айтқан сөздері түсініксіз болады.

Қоршаған ортаның сөздерін ұғынуға қиналады. Естімейтін және нашар еститін баланы коллективтің рухында тәрбиелеу, оның өз тәртібіне, жеке басының жауапкершілігіне тәрбиелеуді, барлық оқу міндеттерін орындауды талап етеді.

Әсіресе, есту қабілеті зақымданған балаға мұғалімнің сабақта қалыптасқан қарым-қатынас стилінің тәрбиелік маңызы зор. Мұғалім мен оқушының сабақ үстіндегі қарым-қатынасын, олар балалар арасында үстем болатындай етіп ең жоғарғы адамгершілік қарым-қатынастар түрінде құрудың маңызы өте зор. Гуманистік қарым-қатынас стилінің негізінде арнайы мектепте мұғалімнің оптимизмі, оның оқушы мүмкіндігіне деген шексіз сезімі, бала бойындағы жақсы қасиеттерге сүйеніп жатады. Есту кемістігі бар оқушылар, мұғалімдердің қарым-қатынас стилі ең алдымен, оның қояр талабының мазмұнынан, балаларды іс-әрекетке ынталандыру мен бағалай білу жүйесінен байқалады. Мұғалім әр сабақта балаларды өзара қарым-қатынастарын қалыптастыруға, балаларды бір-біріне ынталы болуға үйретуге, бірге еңбектенуге, бір-біріне көмек беруге, өзі мен өз жолдастарының жетістіктері мен кемшіліктерін дұрыс бағалай білуге бағытталған талаптар қояды. Бұл үшін мұғалім әр түрлі тәсілдер қолданады. Мысалы, сабақ үстінде бір оқушының орындаған жұмысын бүкіл сыныпқа тексеру арқылы бағалатамыз. Жолдастары кеткен қателерін көрсетіп, нақты бағасын қояды. Тапсырманы тексерудің мұндай әдісі, балалардың өз-өзіне, бүкіл ұжым ісіне деген жауапкершілік қасиетін арттырады.

А) Топтық жұмыстың мәні-балаларды бір-біріне көмектесе отырып, өздеріне жүктелген ортақ тапсырманы бірлесіп, жемісті еңбек етуге үйрету. Тәрбие ісіндегі бірізділіктің, педагогикалық негізгі баланың мектеп жасына дейінгі игерген мінез-құлық формалары мен мұғалімге, жолдас құрбыларына қарым-қатынасы, адамгершілік жайындағы бастапқы білім мен сезімі бастауыш сыныптарда адамгершілік мінез-құлықтың, ой-сананың, сезімнің, қарым-қатынастың жаңа формалары дамиды іргетасы болып табылады. Алдыңғы өткен тәрбие осы кезеңнің ерекшеліктерін сақтай отыра, болашақтың ерекшеліктеріне қарай бағыт алып, баланы соған дайындайды, ал келесі тәрбие ісі баланың өмір сүрген кезіндегі тәжірибесіне барынша сүйенеді.

Естімейтін және нашар еститін балалар үшін адамгершілік тәжірибелердің шешуші маңызы зор.

Тәрбие көбінесе ең алдымен кемістігі бар баланың адамгершілік ережелерін, нормасын және принциптерін қолдана білу қажеттілігіне көз жеткізіп, әдеттенетін күнделікті тұрмысына өтеді. Мұндай балалардың төңірегіндегі адамдардың қоғамдық мүддесімен қоғамдың өмірімен байланысқан кез-келген әрекеті, адамгершілік әрекеті болып табылады. Адамгершілік қасиеттердің дамуын анықтайтын тәрбиенің өзегі кеміс балалардың гуманистік қарым-қатынасы мен өзара қатынастарын қалыптастыру болып табылады. Тәрбие жұмысының мазмұны, методы және формаларына, соған сәйкес нақты мақсаттарға қарамастан, мұғалімнің алдында әрқашан есту қабілеті зақымданған балалардың адамгершілік қатынастарын ұйымдастыру міндеті тұруы тиіс.

Тәрбие жүйесіндегі тиімділік көрсеткіштерінің бірі- бала адамгершілігінің дамуы, оның рухани адамгершілік дүниесінде елеулі өзгерістер болуы тиіс.

Арнайы мектептерде оқытылатын естімейтін және нашар еститін оқушылардың жеке басының адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру үшін, оның дербес әрекеттері ерекше маңызды, мұндай оқушылар тек мұғалімнің нұсқауы және олардың бақылауы мен әрекет жасаған кезде, ең алдымен тіл алғыштыққа үйретеді.

Тәрбие процесі мінез-құлықпен қарым-қатынастың адамгершілік жағын балалардың мойындауын қамтамасыз етуі тиіс.

Балалардың басқалармен өзінің қылықтарын түсіне білуі- адамгершілікпен өз ісіне баға беруін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Адамгершілік қасиеттердің жетілуі- тәрбие жүйесінің нәтижесі және тәрбие жұмысы тиімділігінің негізгі критерийі.

Арнайы мектептерде оқытылатын естімейтін және нашар еститін оқушылардың сабақ үстінде мұғаліммен және құрбыларымен үнемі қатынасып отыруы нәтижесінде баланың адамгершілігі қалыптасып, өмір тәжірибесі баиі түседі. Есту қабілеті зақымданған оқушылардың тебіреністері, олардың қуаныштары мен реніштері, ең алдымен оқуға байланысты. Сондықтан, арнайы мектептерде өтетін сабақта тәрбие процесінің барлық негізгі элементтері, мақсаты, мазмұны, құралдары, әдістері, ұйымдастырылуы өзара әсер етеді. Сабақта мұндай оқушыларды тәрбие беру сәттері ғана емес, бүкіл оқыту процесі тәрбиелейді. Сабақта адамгершілікке тәрбиелеу тиімділігі сабақ мазмұны, оның ғылымилығы, идеялылығы, мұғалімнің жұмыс әдістері мен тәсілдерінің адамгершілік-экономикалық қуаты, сабақта мұғаліммен оқушылардың арасында қалыптасатын өзара қарым-қатынас стилі, мұғалімнің жеке басының адамгершілік қасиеттерінің бағыттылығы, оның оқытатын материалдарға қатынастарын қамтамасыз етеді.

Сабақ үстінде оқушылар арасында белгілі бір іскерлік және адамгершілік қатынастар үнемі туып, пайда болып отырады.

Арнайы мектептің сабақтарында жүргізілетін дидактикалық ойындардың да тәрбиелік мәні өте зор. Бұл жағдайда, кемістігі бар балалардың ұжымдық жұмысын ұйымдастыру формасы тәрбиелеуші фактор болып табылады, мұнда оқушылар бір-бірімен араласып, ортақ жауапкершілікті көтеріп, бір-біріне көмектеседі, тапсырмаларды шеше алмай жатқанда бір-біріне жандары ашиды. Міне, осы жағдайды арнайы мектептегі педагог, балалар арасындағы жолдастық, ізгі ниеттік қатынастарды қалыптастыруға, әдептілік және жолдастық сезімді тәрбиелеуге пайдаланады.

В) Еңбек сабақтарында дамуында кемістігі бар балаларды еңбекке тәрбиелеудің маңызы өте зор.

Онда мұғалімнің міндеті- оқушыларды еңбекке қарым-қатынасын, еңбекке мәдениеттің, еңбекке дұрыс қатынасын және еңбек үшін жауапкершілік, бірлесе жұмыс істеуге үйрету, шығармашылық қатынас жасауға тәрбиелеу.

Сабақта өздері жасайтын бұйымдар балаларға өте көп тәрбиелік ықпал жасайды. Бұл бұйымдардың әдетте, белгілі бір тәжірибелік құндылығы болуы тиіс, оқушыларға немесе басқа адамдарға пайда келтіруі тиіс.

С) Сонымен қатар, эстетикалық, алғырлық, өмірден әсемдікті түсіну және бағалай білу қабілеті де қалыптаса бастайды.

Әсемдікті қабылдай білу баланың өмірін байытады, қоғамдық құбылыстардың кез-келген көріністеріне ынталарын арттыра түседі және әсемдікті бағалап, қорғау қабілеті арқылы оның әрекеті мен қылықтарын бағыттайды. Бейнелеу әрекетінің дамуында кемістігі бар балалардың рухани өміріне, адамгершілік саласына әсер ету олардың сезімдерді өзгерту және байыту жолымен өтеді. Бейнелеу сабағында табиғат әлемін оқушыларға эстетикалық тұрғыдан ұғынуды үйретеді.

Баланы тәрбиелеу үшін, бейнелеу өнерінің алуан түрі қажет. Заттың түп нұсқасынан сурет салу, декоративтік тапсырмалар, сурдопедагогтардың шығармалары туралы әңгімелер- осының бәрі дамуында ауытқуы бар балаларды жан-жақты дамытады.

Балалар суретінің мазмұны- бұл баланың бақылаулары, әсерлері мен тілектері.

Эстетикалық, тәрбиенің негізі- оқушылардың қабылдауын, сезуін, көптеген нәрселердің жақсы жақтарын өнерде, табиғатта, еңбекте, қоғамдық қарым-қатынаста, адамның іс-әрекеттерінде қалыптастыру.

Эстетикалық, тәрбие- саяси-идеялық адамгершілік, еңбек және дене тәрбиесін кешенді түрде іске асырады.

Арнайы мектептерден эстетикалық тәрбиенің негізгі міндеттері:

1. Балалардың сезім мүшелерінің дамуы және оның эстетикалық қабылдау қоршаған орта нақтылығына қабілетті қылу.

2. Оқушылардың бойында эстетикалық көзқарастың көркемдік талғамын қалыптастыру және дамуында әдемілікті көріп және де, оны түсіне білуге де үйрету.

3. Шығармашылық қабілеті мен эстетикалық бейімделген оқушылардың бойына дамыту.

Нашар еститін оқушылар, жалпы оқушыларға қарағанда эстетикалық дамуы баяуырақ жүреді. Эстетикалық тәрбие процесінде есту қабілеті зақымданған балалардың ой-өрісі кеңейеді, таным процестері белсендетіледі, ерік біршама жетіледі.

Естімейтін және нашар еститін оқушыларға арналған мектептерде балаларға бейнелеу сабағының маңызы зор. Сурет салғанда оқушының моторикасы дамып, есте сақтау қасиеті жақсарады.

Эстетикалық дамуы, бейнелеу өнері сабағында ғана емес, сонымен қатар, шығармашылық тәрбиелеу процесінде де орын алады. Оқушылар шығармашылық өнерлерімен, мысалы, әдебиет, драма, ән, би, өлең айты, сурет салу арқылы өз бойына эстетикалық тәрбиені қалыптастырады.

Арнайы мектепте оқитын естімейтін және нашар еститін балаларды эстетикаға тәрбиелеу үшін, оларды көптеген мұражайларға, театр-концерттерге, табиғатқа серуендеуге, көрмелерге апару керек.

Серуендеуді арнайы мектепте оқитын нашар еститін оқушыларға жақын және түсінікті құбылыстардан бастау керек. Мысалы, мектеп мұражайларын, мектепке жақын көшелерде орналасқан- завод, фабрика, почта, магазин, кітапхана, дәріхана, балалар бақшасы, клуб, ауылдардағы шеберхана мен фермалардан серуендеуді бастау керек.

Д) Баланың байқампаздығын, қиялын, сезімдерін дамытуға- табиғаттың ықпалы өте зор.

Қазіргі кезде, арнайы мектепте оқытылатын нашар еститін оқушылардың оқу бағдарламасында балаларды әр түрлі серуендерге шығару енгізілген.

Программаларда, методикалық құралдарда мұғалім назарын бәрінен де бұрын, дидактикалық міндеттерді: оқушылардың ой-өрісін кеңейту, олардың өздерін қоршаған әлем туралы түсінігі мен білімін, табиғаттың өзара байланысты және өзара сабақтас құбылыстарды білу туралы білімін байыту танымдық мүдделерін дамыту міндеттерін шешуге бағыттайды.

Кемістігі бар балалар үшін, табиғатта жасалатын серуендеудің маңызы зор. Табиғаттану бойынша серуендеу, оқушыларға өздерін қоршаған аймақтың жер бедерімен, өсімдіктерімен таныстырып, зерттеуді, оның ерекшеліктерін анықтауды мақсат етеді. Сонымен қатар, мұғалім оқушыларды тәрбиелеуде табиғатты қорғау, оған мейлінше ұқыптылықпен қарау керектігі туралы әңгімелесуі керек, әдетте, табиғатты қорғау дегенді қолдан отырғызылған жасыл ағаштарды кеспей, қамқорлық жасау туралы мәселемен ғана тірейді. Дұрысы, бұл мәселеге әлдеқайда кеңірек қарау керек. Табиғатқа серуендеу кезінде балалар, мысалы кемістігі және көзі жабылып қалған бұлақтарға кездесуі мүмкін. Мұндай бұлақтардың көзін ашып, қоқыстан тазарту – әркімнің міндеті.

Табиғатпен араласу – балаларда мейірімділік, қайырымдылық, сезімталдық қасиеттерін тәрбиелеудің тамаша мектебі. Кімде-кім бала кезінде табиғатқа немқұрайлы қарап, оның сұлулығын көре алмай, хайуандарға табиғаттағы әлсіз тіршілік иесі ретінде қарап, қамқорлық жасауды үйренбесе, кейін ондай оқушылардың адамгершілік мейірім күту қиын, өйткені, қайырымдылықтың жақын адамға деген нышаны адамға бала кезінен егіледі ғой.

Кейбір жекеленген жағдайларда байқауға болатын балалардың хайуанаттарға деген мейірімсіздігі көбінесе, оның түсінбеушілігінен туады. Мәселен, су қоймаларына суруен жасаған кезде, кейбір оқушылар бақаларды көре салып, дереу тас ата бастайтынын жиі кездестіруге болады. Мұғалім балаларға бақаларды, пайдалы хайуанаттарды адамдардың әрқашанда, оған қамқорлық жасайтынын түсіндіру керек.

3. Тәрбие әдістері және процесінің негізгі қағидалары.

Қазіргі кездегі арнайы мектептің педагогикалық тәрбие әдісі, ұжымы әлі де жете зерттелмеген мәселелердің бірі. Өйткені, бұл жөнінде әр түрлі көзқарастар бар екені байқалуда.

Т.Е. Конникованың анықтамасы бойынша, бұл- педагог жұмыстың тәсілдері мен жолдары арқылы тәрбие мақсатына жету. Ал, И.С. Марианканың анықтамасы бойынша, бұл-жеке адамға тікелей және жанама түрде ықпал жасау. В.А. Сластенин тәрбие әдісінің тәрбиешілер мен тәрбиеленушілердің іс-әрекетінің өзара байланыс тәсілдері деп тұжырымдайды. Әр түрлі авторлардың анықтамаларына сүйене отырып, келесі тұжырымдама жасауға болады.

Тәрбие әдісі – тәрбиеленушілер мен тәрбиешілердің өзара байланыс іс-әрекеттерінде оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына бағытталған педагогикалық жұмыс тәсілдері.

Тәрбие әдісі тәрбиенің мақсатына, принциптеріне және мазмұнына балалардың жас және дербес психологиялық ерекшеліктеріне, олардың тәжірибелік дәрежесіне байланысты.

Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептердің тәрбие әдістері, тәрбие жұмысының мақсаттарымен және мазмұнымен анықталады.

Барлық әдістер тәрбие мақсаттарын іске асыруға, оқушылардың мінез-құлқын қоғамдық нормаға үйретуге, адамдармен қарым-қатынас жасауға және олардың іс-әрекетіндегі құнды тәжірибелерін пайдалануға бағытталуы қажет.

Әдістерді іске асыру барысында тәрбиеші оқушыларға педагогикалық ықпал жасайтын тәрбиенің тәсілдері мен құралдарын қолданады.

Қазіргі кезде, жалпы мектептер сияқты, арнайы мектептердің тәрбие әдістерін жіктеудің оннан астам түрі бар. 1 жіктеу (3 топ).

1-топ. Тәрбиеленушілердің іс-әрекетіндегі, қарым-қатынастағы, мінез-құлқындағы жағымды тәжірибені қалыптастыру әдістері: талап, қоғамдық пікірлер, үйрету-жаттықтыру, арнайы тәрбиелік ситуация. Мысалы: естімейтін немесе құлағы нашар еститін балаларды- борыштық сезімге, жауапкершілікке, белсенділікке жаттықтыратын өндірістік бригада, шефке алу жұмыстары болып табылады.

2-топ. Жеке адамның сапасын, мысалы, ұғым, баға беру, пайымдау, пікір айту, сендіру сияқты ұғымдарды естімейтін және нашар еститін балалардың санасында қалыптастыру. Бұл топтың әдістері: саяси, этикалық әңгіме, әңгімелесу, пікірталас, лекциялар т.б. Бұл әдістердің естімейтін және нашар еститін оқушылар санасына ықпал жасауда маңызы өте зор. Осы тұрғыдан естімейтін және нашар еститін балаларды өмірдің, еңбектің қоғамдық нормасына қалыптастыру қажет. Ал, бұл балаларға осы нормалар жөнінде білімді пайымдауды, баға беруді талап етеді. Бұл жағдай естімейтін және нашар еститін балалардың өмірлік поэзиясын, яғни көзқарасын сипаттайды.

Естімейтін және нашар еститін оқушылардың санасын тұрақты қалыптастыру үшін, көбінесе педагогтармен тәрбиешілер әңгіме әдісін қолдануды жөн көреді. Мұндай балалар, яғни, естімейтін және нашар еститін балалар әңгіме әдісінде саяси, эстетикалық мәселелерді талдауға белсене қатысады. Олардан тиісті қорытынды шығару үшін ойланады, ақылға салып түсінеді.

Әңгіме әдісін, естімейтін немесе нашар еститін балаларды іске асыру үшін, педагогтар мен тәрбиешілер, мына келесі талаптарды есте сақтауы қажет.

1. Тақырыптың көкейкестігі, яғни өмірге қажеттілігі балалардың мүддесіне жауап беруі тиіс.

2. Әңгіменің мазмұны естімейтін және нашар еститін балалардың жас ерекшелігіне сәйкес баяндалуы қажет.

3. Әңгіменің тақырыбына сәйкес, техникалық құралдар, тиімді көрнекілікті пайдаланған жөн.

4. Сөздік дайындық жұмысы, жоспар, уақыты мен өміріне байланысын, пікірталас әдісін, біз, естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептің жоғарғы сыныптарындағы оқушыларға өз пікірін айтуын, баға беруін сенімін қалыптастыруға қолданамыз.

Пікірталас тақырып бойынша, естімейтін және нашар еститін оқушы өзінің көз-қарасын, ойын дәлелдейді. Сонымен бірге, басқаның пікірін тыңдауға үйренеді, келісу немесе таласу пікірлері де пайда болады.

Естімейтін және нашар еститін оқушыларға арналған мектептерде пікірталас оқушыларды қателікпен, жалған көзқарастармен күресуге, түзетуге бағытталған.

Естімейтін және нашар еститін оқушылардың ойлану сапасын жақсартуға, талаптануға, ойлау процесін түзетуге, тиіс кемістігін жоюға, сөз қорын байытуға мақсатталған бірден-бір әдіс- пікірталас.

3-топ. Мадақтау және жазалау әдістерін- естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектепте өткізілетін тәрбиелік шаралардың сапасын және тиімділігін арттыру үшін, кейде адамгершілік тәрбиесішісінің әдістері көмектесуді қажет етеді. Бұл жағдайда мадақтау мен жазалау әдістері пайдаланылады.

Мадақтау – тәрбиеленушіні іс-әрекетінде және мінез-құлқында белсенділікке ынталандыру.

Жазалау – бұл балаға қоғамдық талап қою, оның мінез-құлқында байқалатын теріс қылықтарды тежеу тәсілдері. Жазалау үшін, оның шындығын толық білу керек, сонымен бірге, ұжым пікірі жазалау жайында болғанда ғана, баланы жазалауға болады.

Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептен тәрбие жұмысында әдістерді таңдап алу оқушылардың жас және психологиялық, дене, дербес ерекшеліктеріне, өмір тәжірибесіне, кемістіктің күрделілігіне, құрамына тәуелді. Сондықтан естімейтін және нашар еститін балаларға

арналған мектепте жүргізілетін тәрбие жұмысында әр баланың жеке даму ерекшелігін еске алған жөн. Естімейтін және нашар еститін балаларға арналған мектептердің тәрбие принциптері.

Тәрбие принциптері – тәрбиеші басшылыққа алуы тиіс тәрбие процесінің жалпы заңдылықтарын бейнелейтін бастапқы ережелер.

Тәрбие принциптері бірнеше түрге бөлінеді:

1. Тәрбиенің идеялылығы, мақсаттылығы. Тәрбиенің алдына қоғам болашағына берік сенімі бар азаматтарды қалыптастыру міндеті қойылады.

2. Тәрбиенің өмірмен, еңбекпен қоғам құрылысының практикасымен байланыс принципі. Бұл принциптің мәні – қоғамның экономикалық, әлеуметтік және рухани қатынастарын өмір шындығының моралі және әсемділікке көзқарасын тәрбие ісінде қолдау болып табылады. Осы принципті жүзеге асыру оқушыларды өмірге, еңбекке, мамандықты таңдауға, толық дайындауының шынайы алғышартын жасайды.

3. Ұжымда және ұжым арқылы тәрбиелеу.

4. Тәрбиеленушінің тұлғасына қойылатын талаптармен көрсетілетін құрметтің бірлігі.

5. Тәрбиелік ықпалдардың жүйелілігі, беріктігі, үздіксіздігі.

6. Тәрбиенің оқушының жас және дербес ерекшеліктеріне сәйкестігі.

Осы естімейтін және нашар еститін балаларға арналған тәрбиенің мазмұны ерекше. Бұл тәрбиенің басты мақсаты – әлеуметтік сарыны кемтар балалардың кемістіктерін жою, оларды әр тарапты дамыған қоғамның толық мүшесі етіп дайындау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 *Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.*

2 *Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника. – СПб.: Изд-во «Алматей», 2008. – 336 с.*

3 *Никитина М.И., Ленин Г.Н., Пономарева З.А. Воспитание младших школьников с нарушением слуха. – Санкт-Петербург, 1996.*

4 *Петшак В. Эмоциональное развитие глухих детей. Дис. доктора пс.наук. – М., 1991. – 308 с.*

5 *Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. – М., 1999.*

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 373.2-056.264
МРНТИ 14.35.01

Р.Б. Шеметаева¹, Г.Н. Турсиметова²

¹Түркістан облысы, №6 ПМПК меңгерушісі

²№39 М.Жұмабаев атындағы жалпы орта мектебінің логопеді, Шымкент қаласы

ОЙЫН ТЕРАПИЯСЫН ПАЙДАЛАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ойын терапиясы – психикалық дамудың динамикалық принципіне негізделген және балаларда әртүрлі ойын материалдарының көмегімен эмоционалды және мінез-құлықтық бұзылыстарды жеңілдетуге немесе жоюға бағытталған психологиялық түзету әдісі. Мақалада ойын терапиясы және оның мақсатына шолу жасалып, ойын терапиясын пайдалану ерекшеліктері туралы айтылған.

Түйін сөздер: ойын терапиясы, мақсаты, ойынның ерекшеліктері, сергіту сәті.

Шеметаева Р.Б.¹, Турсиметова Г.Н.²

¹Туркестанская область, руководитель ПМПК №6

²логопед средней общеобразовательной школы №39 им. М.Жумабаева, г. Шымкент

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация

Игровая терапия – это метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств, в основу которого положен свойственный ребёнку способ взаимодействия с окружающим миром – игра. В статье сделан обзор на игровую терапию и её цель. А также сказано об особенностях использования игровой терапии.

Ключевые слова: игровая терапия, цели, особенности игр, физминутка.

R.B. Shemetayeva¹, G.N. Tursimetova²

¹Turkestan region, head PMPK №6

²a logopedist of high comprehensive school No.39, Shymkent

GAME APPLICATION FEATURES

Abstract

Play therapy is a method of meeting and responding to the mental health needs of children and is extensively acknowledged by experts as an effective and suitable intervention in dealing with children's brain development. The article reviews the game therapy and its goals. As well as the features of using game therapy.

Keywords: game therapy, goals, game features, physical minute.

Ойын балалардың негізгі іс-әрекеті ретінде психологиялық, анатомиялық-физиологиялық, педагогикалық маңызы зор қызметтер атқарады. Ойын баланың даму құралы, таным көзі, тәрбиелік дамытушылық мәнге ие бола отырып, адамның жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Ойынның тәрбиелік маңызын жоғары бағалай келіп, А.С. Макаренко былай деп жазды: «Бала өмірінде ойынның маңызы зор, ересек адам үшін еңбектің, жұмыстың, қызметтің қандай маңызы болса, нақ сондай маңызы бар. Бала ойында қандай болса, өскен соң жұмыста да көп жағынан сондай болады». Сондықтан келешек қайраткерді тәрбиелеу ең алдымен ойыннан басталады.

Бүгінгі күн талабы – баланың оқыл ойын дамыту, ойлау қабілетін жетілдіру, өзіндік іскерлік қасиеттерін қалыптастыру, заман талабына сай ойы жүйрік етіп тәрбиелеу. Сондықтан да баланың танымын алғашқы күннен бастап дамытудың, бойында оқыту мен тәрбиелеудің негізін қалыптастырудың құралы – ойын әрекеті, яғни, ойын – баланың жетекші әрекеті.

Ойын терапиясы – психикалық дамудың динамикалық принципіне негізделген және балаларда әртүрлі ойын материалдарының көмегімен көңіл-күйдегі стрессті жеңілдетуге бағытталған психологиялық әдіс.

Ойын бала өмірінде маңызды орын алатыны бәрімізге мәлім. "Баланы танып, түсіну үшін оның ойын әрекетін бақылау керек. Ересек адамдар үшін қарым-қатынас құралы тіл болса, бала үшін қарым-қатынас құралы - ойын әрекеті болып табылады", – деп ХУІІІ ғасырда Жан-Жак Руссо айтып кеткен.

Ойын терапиясы, ойын формасы түрінде жеңілдетілген күрделі жұмыс. Балалардың мінез-құлқы және ойлау әрекеті ересектерге қарағанда өзгеше болғандықтан олармен жұмыс істеу барысында бұл ерекшелікті ескеру тиіс. Көптеген балалар өздерінің жеке басында қандай да бір мәселелері бар екенін мойындағысы келмейді. Баланың психологқа қаралуы көбінесе үлкендердің (ата-ана, мұғалім т.б.) инициативасы болып табылады [1].

Баланың ойынын бақылау және оған қатысу - оның ой-өрісін түсінуге көмектеседі. Бала үшін ойын күрделі, өте мағыналы әрекет, баланың дене, психикалық әлеуметтік дамуының негізі. Ойын барысында бала өзін еркін ұстап мінез-құлқын түрлі жақтарын еркін пайдаланады.

Ойын балаға сөздердің орнына белгілік жүйені қолдануға мүмкіндігін береді. Баланың өмірлік тәжірибесі, оның басынан кешіргендері жайлы сөзбен жеткізгеннен гөрі ойынында айқын көрінеді. Және де ойын бала үшін - өзіндік терапияның бір формасы болып табылады.

Ойын терапиясының негізгі мақсаттары:

- диагноз қойғанда көмектеседі;
- психолог пен бала арасындағы қатынасты орнатуға көмектеседі;
- сезімдерін сөз арқылы жеткізуге көмектеседі;
- баланың эмоциялық қысымын жеңілдетеді;
- баланың қызығушылық шеңберін кеңейтуі.

Қазіргі таңда ойын психотерапиясы тек психологиялық тәжірибеде ғана емес, педагогикалық тәжірибеде де кеңінен қолданады.

Ойын терапиясы балалардың әртүрлі мәселелерін шешуге өте тиімді болып саналады, олар:

- балалардағы невротикалық және соматикалық бұзылыстар;
- ата-аналары ажырасқаннан кейін баланың көңіл-күйін көтеру;
- науқас балалардың қобалжу деңгейін төмендету;
- психосоматикалық аурулар мен ауырған кезде науқастың күйін жеңілдету (бронха астмасы, асқазанның ауруында т.б.);
- мінез-құлқындағы агрессияны басу.

С.А. Шмакова бойынша көптеген ойындарға тән ортақ белгілер деп төмендегілерді айтуға болады:

- Тек қана нәтижесінен ғана емес, әрекет үрдісінің өзінен де ләззат алу үшін баланың тілегімен ғана қабылданатын, еркін дамытушы әрекет (әрекеттік (процедуралық) ләззат);
- Елеулі мөлшерде суырып салмалық, шығармашылық, осы әрекеттің белсенді сипаты («шығармашылық аясы»).
- Әрекеттің эмоционалды көтеріңкілігі, бәсекелестік, жарыс («эмоционалдық қуат»).
- Ойын мазмұнын, оның дамуын логикалық және мерзімдік, уақыт тұрғысынан бейнелейтін тікелей және жаңа ережелердің болуы.

Ойынның сабақ барысында басты мақсаты – білім беруді ойынмен ұштастыру. Баланың ойынға белсенді түрде қатысуы оның ұжымдағы басқа да әрекеттерін айқындайды. Ойын бір қарағанда қарапайым құбылыс не әрекет сияқты болғанымен, ол ұжымдық әрекет. Ойын арқылы оқушы неге үйренеді?

- ☐ Қисынды ой-қабілетін дамытады
- ☐ Өздігінен жұмыс істеуге үйренеді
- ☐ Сөздік қоры байиды, тілі дамиды
- ☐ Зейіні қалыптасады
- ☐ Байқампаздығы артады
- ☐ Өзара сыйластыққа үйретеді
- ☐ Ойынның ережесін бұзбау, яғни, тәртіптілікке баулиды
- ☐ Сабаққа қызығушылығы артады.

Ойынның ұзақ болуын, эмоционалды қанықтығына жету үшін және ойын міндетін интеллектуалдық тұрғыдан шешуде, педагог баланың мақсатқа бағытталған тактикалық тәжірибесін байытуы, оны бірте-бірте шартты ойын жоспарына ауыстыруы, өз бетімен ойнайтын ойында мектеп жасына дейінгі балаларды шынайылықты шығармашылықпен бейнелеуін оятуды қамтамасыз ету қажет. Эмоция ойынды қызықтырады, өзара қарым-қатынас үшін қолайлы жағдай жасайды, әр баланың жан дүниесіне қажетті тонусын көтереді, бұл өз кезегінде балалардың біріккен құрбы-құрдастарымен әрекетінде және тәрбиелеу қызметінде қабілеттілік жағдайын қалыптастырады [2].

Ойын бір жағынан, баланың жақын даму зонасын дамытатындықтан, мектеп жасына дейінгілердің негізгі әрекеті болып табылады. Мұнда жаңа прогрессивті әрекеттің түрлері туады және өзінің мінез-құлқын еркінше басқаруын, ұжымдық, шығармашылық әрекет ету ептілігін қалыптастыруымен байланысты. Ал екінші жағынан, өнімді әрекеттің түрлері оның мазмұнымен қоректенеді және баланың үнемі өмірлік тәжірибесі молайып отырады.

Ойындағы жетістіктер баланың сабақтарда жүйелі білім алу мүмкіндігіне маңызды әсер етеді, құрбы-құрдастары мен ересектердің ортасында оның шынайы адамгершілік-эстетикалық бағытының әбден жетілуіне мүмкіндік туғызады.

Әртүрлі ойындарды баланың жас ерекшеліктеріне сай өз уақытында және дұрыс қолданғанда "мектепке дейінгі мекемелердегі берілген оқыту және тәрбиелеу бағдарламасын" өз деңгейінде шешуді қамтамасыз етеді.

Сонымен бірге, әртүрлі ғылыми мектептердегі педагог және психолог ғалымдардың еңбектеріндегі ойынның маңыздылығы туралы түсініктерін қарастыра келе, мынадай жалпы ережені беріп отырмыз:

1. Ойын – әртүрлі жастағы балаларды өз еркінше дамыту әрекетінің түрі.
2. Ойын – бала әрекеттерінің ішіндегі ең еркін түрі, онда айнала қоршаған әлемді тани, сезіне білуі, жеке шығармашылығы үшін кеңістіктің ашылуы, өзін-өзі тануы және өзін-өзі көрсетуі белсенді түрде жүзеге асады.
3. Ойын – мектеп жасына дейінгі бала әрекетінің ең алғашқы баспалдағы, оның мінез-құлқының қалыптасуының бастапқы мектебі.
4. Ойын даму тәжірибесі болып табылады. Бала ойын кезінде дамиды, даму үшін ойнайды.
5. Ойын – балалар қарым-қатынасының негізгі ортасы; мұнда құрбы-құрдастарына, үлкендерге деген өзара қарым-қатынасы қалыптасады.

Ойын атаулы қай уақыттада оқушылардың қызығушылығын оятады. Ойындар таным үрдісін жеделдетеді. Сабақта ойын сәтінде оқушылар өз сезімдерін басқаруға мүмкіндік алады, сонымен қатар логикалық тұрғыдан ойлануға, өзіндік іс-әрекетін жоспарлауға үйренеді. Сөйлеу арқылы өз сезімін танытуға дағдыланады.

Зерттеулерге сүйене айтсақ сынып аралық ойындар төмендегіше бірнеше маңызды функцияларды атқарады:

1. Зейінді дамытады.
2. Топтық, ұжымдық үлгідегі қарым-қатынас жасай білу дағдыларын қалыптастырады.
3. Сергіту жалпы сыныпта және сабақ үстінде қалыпты жағымды атмосфера туғызады.
4. Оқушылардың бойындағы эмоциялық жүкті түсіреді.
5. Психотехникалық яғни ойлау іс-әрекеті үшін қажетті өзіндік физиологиялық қалып-күй дағдыларын қалыптастырады.

Ойын – балалар үшін күрделі әрекет, ол білімді, ақылды ұйымдастыруды қажет етеді. Ойын балалардың негізгі іс-әрекетінің бір түрі. Ойын арқылы бала өмірден көптеген мәліметтер алады, өзінің психологиялық ерекшеліктерін қалыптастырады, яғни ойын арқылы білім алады. Ойындар арқылы дүниетанымын кеңейтеді, мінез-құлқын, ерік-жігерін қалыптастырады.

Психологтардың айтуы бойынша, бала ойын үстінде қандай болса, өскенде еңбекте сондай болады дейді. Ойын адамның өмір танымының алғашқы қадамы. Қазақ халқының ұлы ақыны Абай Құнанбаев: “Ойын ойнап ән салмай, өсер бала бола ма?” – деп айтқандай бала өмірінде ойын ерекше орын алады. Балалар ойын барысында өздерін еркін сезінеді, іздемпаздылық, тапқырлық әрекеті байқалады. Сезіну, қабылдау, ойлау, зейін қою, ерік арқылы түрлі психологиялық түсінікпен сезім әрекетіне сүңгиді. Ойын үстінде бала бейне бір өмірдің өзіндегідей қуаныш пен реніш сезімінде болады [3].

Оқушылардың ой белсенділігін, саналы ойлана білуін дамыту, жетілдіру мұғалімнің негізгі міндеті. Ойын баланың ойлау қабілеті мен сөздік қорын дамытуға түрлі дағдымен шеберлікті меңгеруге, қиындықты жеңуге, төзімділікке баулиды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Касымов Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста. – Алматы: Жан, 2000.

2 Балалар психологиясынан психологиялық тапсырмалар. – А., 1990.

3 Сабыров Т. Болашақ мұғалімдердің дидактикалық дайындығын жетілдіру. – Алматы: Ы.Алтынсарин атындағы қазақтың білім академиясының баспа кабинеті, 1999.

УДК 373.2-056.264

МРНТИ 14.35.01

А.К. Сатова¹, Д.Р. Айдарбаева²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН
БАЛАЛАРДЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДА
ТЕАТРАНДЫРЫЛҒАН ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ**

Аңдатпа

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы сөйлеу тілі кемістіктерінің ішінде ең жиі кездесетіні және жыл сайын санының айтарлықтай өсуі байқалады. Жалпы сөйлеу тілі дамымауының күрделі құрылымы, яғни сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің бұзылысы түзету жұмыстарында кешенді ықпал ететін әдістерді талап етеді. Осыған орай, түзету жұмыстарында театрландырылған ойындарды қолдану кешенді ықпал ету мақсатын көздейді. Мақалада мектепке дейінгі жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту мақсатында театрландырылған ойынды қолдану ерекшеліктері қарастырылған. Осы мәселе бойынша арнайы психологиялық және педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалған. Диалогтық сөйлеу тілді дамыту барысында, арнайы орта ұйымдастыру, шығармашылық түрде ықпал ету, бұл шаралар нәтижесінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тіліне ғана емес, сондай-ақ танымдық процесстеріне оң ықпал ететіндігі жайлы баяндалған.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар, диалогтық сөйлеу тілі, театрландырылған ойындар.

Сатова А.К.¹, Айдарбаева Д.Р.²

^{1,2}ҚазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЕТЕЙ С ОНР**

Аннотация

Общее недоразвитие речи наиболее часто встречается среди недостатков речи и с каждым годом наблюдается значительный рост их числа. Сложная структура общего недоразвития речи, то есть нарушения всех компонентов речи требуют комплексного воздействия в коррекционных работах.

Всвязи с этим, применение театрализованных игр в коррекционных работах преследует цель комплексного воздействия. В статье рассмотрены особенности использования театрализованной игры с целью развития диалогической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. По данному вопросу был проведен обзор специальной психологической и педагогической литературы. Описаны положительное влияние организации специальной среды, творческое воздействие, в процессе развития диалогической речи, в результате которых положительно влияют не только на речь, но и на познавательные процессы детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалогическая речь, театрализованные игры.

A.K. Satova¹, D.R. Aidarbayeva²

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

THE USE OF THEATRICAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AN UNDEVELOPED COMMON LANGUAGE OF SPEECH

Abstract

The general underdevelopment of speech is most common among the shortcomings of speech and every year there is a significant increase in their number. The complex structure of the general underdevelopment of speech, that is, violations of all components of speech require complex effects in correctional work. In this regard, the use of theatrical games in correctional works pursues the goal of complex impact. The article deals with the features of the use of theatrical games for the development of Dialogical speech of preschool children with general underdevelopment of speech. Special psychological and pedagogical literature was reviewed on this issue. The positive influence of the organization of the special environment, creative influence, in the process of development of dialogical speech, as a result of which have a positive effect not only on speech, but also on the cognitive processes of children with general underdevelopment of speech.

Keywords: children with general underdevelopment of speech, dialogical speech, theatrical games.

Мектепке дейінгі жас баланың қарқынды даму кезеңі болып табылады, ал дұрыс сөйлеу тілін уақытылы меңгеру және оны белсенді қолдану баланың қалыпты психофизикалық дамуының, толыққанды тұлға болып қалыптасуының, мектепке оқуға дайындығының маңызды шарты болып табылады. В.А. Ковшиков пен В.П. Глухов [1] ойынша, жалпы адам тұлғасының қалыптасуы мен дамуы сөйлеу әрекетінің қалыптасуы және дамуымен байланысты.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова мектепке дейінгі жаста диалогтық сөйлеу тілі формасын дамыту қажет екенін атайды. Мектепке дейінгі жас кезеңінің барлығында балаларда диалог құра алуын (сұрау, жауап беру, түсіндіру, қарсы болу, реплика беру) дамыту қажет [2].

Диалогтық сөйлеу тілінің қалыптаспауы балалардың толыққанды тұлға болып қалыптасуы мен әлеуметтік бейімделу қабілетіне ықпал етеді, себебі толыққанды әлеуметтік бейімделу диалогтық қарым-қатынасына қабілетінсіз мүмкін емес.

Л.С. Выготский балалардың сөйлеу тілі мен ойлаудың өзара қатынасын зерттей келе, баланың барлық психикалық процесстер (ойлау, қабылдау, есте сақтау, зейін, қиял, мақсатты бағытталған мінез-құлық) сөйлеу тілінің тікелей қатысуымен дамитынын көрсетті [3].

Басқа жағынан, сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың интеллектуалды дамуы баяу жүретіні белгілі. Сондықтан сөйлеу тілі кемістігін баланың психикалық даму ерекшеліктерімен тығыз байланыста қарастырады. Н.С. Жукова «Белсенді сөйлеу тілінің қалыптасуы баланың барлық психикалық дамуы үшін негіз болады» [4].

Диалог әлеуметтік және қарым-қатынас тәжірибесін қалыптастырудың алғашқы баспалдағы, себебі ол «адам мінез-құлқы», жеке тұлғаны қалыптастырудың негізгі құралы болып табылады.

Е.О. Галицких еңбектерінде, диалог – әлеуметтік өзара әрекеттің күрделі формасы делінген. Диалогқа араласу кейде монологтық сөйлеуден де күрделі болады. Мұнда өзінің сөзін, сұрақтарын ойластыру басқаның сөзін қабылдаумен қатар жүреді. Диалогқа қатысу күрделі біліктерді талап етеді:

✓ серігін тыңдау және ойын дұрыс түсіну;

- ✓ жауап ретінде өзінің көзқарасын өңдеу, оны сөйлеу тілі құралдарымен дұрыс жеткізу;
- ✓ өзара сөйлеу әрекеті тақырыбын серігінің ойы бойынша өзгерту;
- ✓ белгілі бір эмоционалды тонды қалыпта ұстау;
- ✓ бақылап, қажет кезінде сәйкес өзгерістер мен түзетулер енгізу үшін, өзінің сөйлегенін тыңдау.

Д.Б. Эльконин ойынша, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу тілі формалары баяу жасалады және бекітіледі, сөйлеу тілі шығармашылығында өзіндік ерекшелік болмайды; оларға тұрақты фонетикалық жетіспеушілік, сөйлеу тілінде зат есімнің басым болуы, сөздерді жеткіліксіз пайдалану, сөйлеу тілі белсенділігінің төмендігі мен сөйлеу қарым-қатынасының кедейлігі тән. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар сөйлеу қарым-қатынасына түсуден жиі бас тартады. Бұл бірнеше себептермен шартталады. Солардың ішінде О.С. Павлова атайды:

- ✓ Сөйлеуге ынтасының тез жоғалуы;
- ✓ Балада жауап беуге қажетті ақпараттардың болмауы, сөздік қорының кедейлігі;
- ✓ Серігін түсінбеуі – мектепке дейінгі жастағы балалар өздеріне айтылғанды түсінуге тырыспайды, сол себепті сөйлеу реакциялары адекватты емес және ары қарай сөйлеу қарым-қатынасын жалғастыруға ықпал етпейді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда келесі диалогтік сөйлеу тілінде ерекшеліктерді бөлуге болады:

- ✓ диалог барысында сұрақтарға жауап беру және тыңдау дағдысы жеткілікті қалыптаспаған.
- ✓ серіктердің эгоцентрикалық қарым-қатынас түрі;
- ✓ эмоциясын интонацияда және ым-ишарада білдіре алмауы.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалог арқылы коммуникацияға қабілеті диалогтік қарым-қатынас дағдысын меңгеруінің төмен дәрежемен сипатталады. Инициативті сөйлемдер көбінесе ақпарат сұранысымен байланысты. Сөйлемдерге мұндай балалар диалог дамытумен емес, іс-әрекетпен жауап беруді жөн көреді. Балалар үндемей немесе әрекеттерін айтпай, ешкімге сөйлемей әрекет жасайды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда жалпы диалогқа қарағанда ситуативті диалогқа түскен жеңілірек. Олардың сөйлеу тіліне арнайы назар аудармаған кезде, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда белсенділік төмен, өте сирек жағдайларда сөйлеу қарым-қатынасын өзі бастайды, құрдастарымен жеткіліксіз сөйлеу қарым-қатынасына түседі, ересектерге сирек сұрақ қояды, ойын жағдайларында әңгімелеу болмайды. Бұл олардың сөйлеу тілінің қарым-қатынастық бағытының төмен болуын шарттайды.

Психологиялық-педагогикалық зерттеулер баланың тұлғасының қалыптасуында және оның басқа балалармен өзара қарым-қатынасында құрдастарымен сөйлеу қарым-қатынасының маңызды рөлін анық көрсетеді (Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, А.П. Усова).

Диалогтік сөйлеу тілінің жеткіліксіз қалыптасуы салдарынан бұзылған сөйлеу қарым-қатынасының бұзылысы және онымен байланысты жағымсыз эмоционалды өзіндік сезіну тұлғааралық қарым-қатынастың қалыптаспауына алып келеді.

Сөйлеу тілінің дамымауы сөйлеу қарым-қатынасы мәдениетінің нормалары мен ережелерін толыққанды меңгеруге, құрдастары мен ересектер арасында мойындаудың, өзінің субъективтілігін әрекетте көрсетуге мүмкіндік бермейді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен түзету-дамыту жұмыстары мектепке дейінгі жастағы бала тұлғасының дамуының негізгі шарты болып табылатыны анық. Алайда, балаға тек кешенді ықпал ету сөйлеу тілі дамуының сәтті динамикасын бере алады.

Зерттеушілер еңбегінде қалыптастыру түзету логопедиялық жұмысы жүйесінде ЖСТД балалардың байланыстырып сөйлеу тілін (диалог және монолог) қалыптастыру кемістік құрылымына байланысты ерекше мінге ие болады және күрделі үдеріске айналады, логопедтің, тәрбиешілер, ата-аналар мен баланың ұзақ, көп еңбегін талап ететін бүкіл түзету үдерісінің ең басты және жетуі қиын мақсатына айналады.

Мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балалар үшін қарым-қатынас біліктері мен дағдыларын меңгеру ғана емес, сондай-ақ тілдік жүйенің теориялық түсініктерін меңгеруі маңызды. Балаларды өз ойын байланыстырып, кезектілікпен, грамматикалық дұрыс жеткізуге, қоршаған ортадағы түрлі оқиғаларды айтуға үйрету керек. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілін дамытудың негізгі мақсаты – диалогты сөйлеу қарым-қатынасының түрі ретінде қолдануға үйрету. Бұл үшін диалогты үйрету міндеттерін сұрақ-жауап түрін меңгеруге алып келуге болмайды. Балалар көптеген біліктерді меңгеруі қажет:

- сөйлесушімен әр түрлі түрін қолдана отырып (сұрақ, хабарлама, өтініш, сөйлем) белсенді байланысқа түсу, репликаға жылдам реакция бере алуы;

- әр түрлі тақырыпта әңгіме айта алу, ұсынылған тақырыпта сөйлесе алуы, қайтадан сұрау, өзінің көзқарасын дәлелдеу, әңгіме тақырыбына өз қарымқатынасын білдіре алуы;

- жағымды тонмен, қалыпты дауыс күшімен, сабырлы сөйлеу, мимика мен ым-ишараны қолдана алуы;

- сөйлеу тілінің әр түрлі әдебін меңгеру, оларды ескертусіз қолдану (сөйлеу барысында басты салбыратпау, тыңдаушы көзіне қарау, ауызда тамақ толып тұрғанда сөйлемей, ересектердің сөзіне араласпау);

- жұпта, 3-5 адам тобында, ұжымда сөйлесе алуы [5].

Әдебиеттерге талдау көрсеткендей, бұл мәселе жеткілікті қарастырылған, алайда мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балалардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыруда дәстүрлі тәсілдер мен әдістерді жетілдіру және ықпалы жоғары ғылыми негізделген жолдарды іздеу қажеттілігі бар.

Бұл жағдайда театрландырылған ойындар сөйлеу тіліне монотонды, қызық емес жұмыс барысын қызықты және тартымды ойынға ауыстырып, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға көмек көрсетудің керемет тәсілі болып табылады.

А.Г. Рузская зерттеулері бойынша, диалогтық сөйлеу тілін дамытудың бір шарты сөйлеу тілі ортасын қалыптастыру, ересектер мен балалардың, балалардың бір-бірімен өзара әрекеті болып табылады [6].

Ойын – балаға білім мен эмоция, әсерлерін білдіру мен өңдеудің ең қолжетімді және қызықты тәсілі (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Сонымен қатар, ойын - бұл сөйлеу қарым-қатынасына түсудің негізгі және табиғи тәсілі. Шын мәнінде, театр да ойын, алайда басқаруға, оны білім беру және тәрбиелік үдеріске бағындыруға болатын, сол арқылы балалардың әр түрлі мәселелерін, соның ішінде сөйлеу тіліне қатысты да шешетін, сөйлеу тілімен болатын ойын. Театрландырылған ойын соның бір түрі ретінде мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балалардың, әдеби немесе фольклорлы туындының рухани жағын түсіну және ұжымдық сипатқа ие, яғни серіктестік сезімінің дамуына және позитивті өзара әрекет етудің тәсілдерін меңгеруге жағымды жағдайлар тудыратын, ойынға қатысу барысында, бұл әлеуметтенуінің нәтижелі құралы болып табылады. Театрландырылған ойында эмоционалды даму жүзеге асады: балалар кейіпкерлердің сезімдерімен, көңілкүйлерімен, танысады, оларды сыртқа білдірудің тәсілін меңгереді, сол немесе басқа ниеттің себебін түсінеді. Ал, театрландырылған ойындардың байланыстырып сөйлеу тіліне ықпалы өте зор.

З.М. Богуславская ойынша, ұйымдастырылған театрлық ойындарға қатысу тәжірибесін балалар өзіндік театр ойындарында, қуыршақтарды, костюмдерді, декорация элементтерін қолдана отырып ертегі желісі бойынша рөлдік диалогтарды ойнап қолданады. Мұнда ертегі желісі мен қойылымды бірге ойнау балаларға өзара әрекет, бір бірімен қарым-қатынаста қуаныш алуға мүмкіндік береді [7].

Рөлді ойнай отырып, бала құрдастарының назарында болады, оның сөзін бөлмейді, өзін-өзі белсендендіруге мүмкіндік береді – осыдан өзіне деген сенім пайда болады, өзін-өзі бағалауы артады. Ол өзіне қызық іс-әрекетпен айналысады (ойнайды), нәтижесінде қойылған міндеттер тез және нәтижелі шешіледі.

Театрландырылған ойындарға тән ерекшеліктер олардың әдеби немесе фольклорды негізі және көрермендердің болуы болып табылады (Л.В. Артемова, Л.В. Ворошнина, Л.С. Фурмина және т.б.). Оларды екі үлкен топқа бөлуге болады: драматизация және режиссерлік (өз кезегінде, бұлар да бірнеше түрге бөлінеді) [8].

Драматизация ойындарында бала «әртис» рөлін сомдай отырып, вербалды және вербалды емес көркемдік құралдар кешені арқылы бейнені өзіндік орындайды. Драматизация түрлері жануар, адам, әдеби кейіпкерлер бейнесін ойын-имитациялау; мәтін негізінде рөлдік ойындар; туындыларды сахналау; бір немесе бірнеше туынды бойынша спектакль қою; алдан-ала дайындалмай сюжетті ойнаумен ойын-импровизациялау.

Ойын-драматизация – диалогтық біліктердің қалыптасуы мен бекітудеге тың аймақ болып табылады. ойын-драматизациядағы рөлдік диалогтар балалар диалогының даму көрсеткіші ғана емес, сондай-ақ ойын-драматизацияның өзінің дамуының көрсеткіші болып табылады. Ойында диалог неғұрлым бай және алуын түрлі болса, балалардың ойын шығармашылық деңгейі соғұрлым жоғары болады. Ойындық өзара әрекетті дамыта отырып, логопед балалар ойын мақсатты түрде дамытып ғана қоймай, диалогтық сөйлеу тілінің барлық жағын қалыптастырады. Сонымен қатар, кері байланыс, балаларда диалогтық репликалардың барлық функционалды түрлерімен қолдана алуын және диалогты жүргізу ережесін сақтауды дамыта отырып, логопед ойын-драматизациясын дамытуға ықпал етеді.

Л.С. Выготский атап өткендей, баланың өзі орындайтын әрекетке негізделген, драматизация, көркем шығармашылықты баланың жеке сезімдерімен өте жақын, ықпалды және тікелей байланыстырады [3].

Режиссерлік ойында «әртіс» ойыншықтар немесе олардың орнына қолданылатындар болады, ал бала әрекетін «сценарист-режиссер» ретінде ұйымдастыра отырып, «әртістерді» басқарады. Кейіпкерлерді «дыбыстап» және сюжетті баяндай отырып, ол вербалды көркемдіктің әр түрлі құралдарын қолданады. Режиссерлік ойындардың түрлері тетрдың түріне (үстелдік, кеңістіктік және көлемді, қуыршақ (би-ба-бо, саусақ, марионеткалар) және т.б.) сәйкес анықталады.

Театрландырылған ойындардың барлығына ортақ белгі – көрермендердің болуы. Сондай-ақ, ол әдеби және көркем шығармашылықпен тығыз байланысты әрекеттің «рубеждік» түрі болып табылады (А.Н. Леонтьев). Театрландырылған ойынды, (әсіресе ойын-драматизацияны) тек қатысушыларға ғана емес көрермендерге де қызықты, ойын барысынан оның нәтижесіне акцентті ауыстыруы сипаттайды. Оны көркем әрекеттің бір түрі ретінде қарастыруға болады, яғни театрландырылған әрекеттің дамуы көркем әрекет контекстінде іске асырған жөн [9].

Театрландырылған іс-әрекетті балабақша жағдайында сөйлеу тілі бұзылысын түзету құралы ретінде кәсіби актерлік біліктердің дамуын көздемейді. Басты мақсат ЖСТД балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын түзету мен өздерінің сөйлеу тілі кемістігін жоюға ынтасын көтеру үшін жағдай жасау болып табылады. Басты мақсатты негізге ала отырып, келесі міндеттерді айтуға болады: балалардың сөйлеу тілін дамыту және оның бұзылыстарын түзету; өзінің сөйлеу тілі кемістігін жоюға ынтасын ояту; таным қабілеттерін дамыту; эмоционалды-тұлғалық аясының әрекетін ерікті түрде реттеу; эстетикалық қабілеттерін арттыру.

ЖСТД балалармен театрландырылған ойындарға негізделген түзету жұмыстарының қағидалары, тұлға – бұл адам өмірі барысында қоғамдық сана мен әрекет формаларын меңгеру негізінде қалыптасатын, бүтін психологиялық құрылым деген жалпы, жас ерекшелік және арнайы психологияның негізгі тұжырымдарына негізделіп құрастырылған. Бұдан бөлек, бірнеше ерекше қағидаларды көрсеткен жөн.

✓ Бала белсенділігін, зерттеу, таным әрекетін стимулдау қағидасы. Таңдау жағдайының болуы, аяқталмаған бейне, оның кездейсоқтығы және мәселелелігі, ұзақ мерзімді мақсатты қою.

✓ Қиял, фантазияның дамуымен сипатталатын, педагогикалық үдерістің гуманды, шығармашылық қағидасы.

✓ Әрекет тәсілі мен мотивын өзіндік таңдау, жасау, үйлестіру, еліктеуге мүмкіндік беретін еркіндік пен өзіндік қағидасы.

✓ Интегративтілік қағидасы, мына байланыстармен сипатталады:

- Театрландырылған ойындардың басқа әрекет түрлерімен (сөйлеу тілі, көркем шығармашылық, музыкалық және т.б.), әр түрлі өнер түрлерімен байланысы (драмалық, бейнелеу);

- бала және ересектер өнерінің;

- театрландырылған ойын мен логопед пен баланың ортақ шығармашылық әрекеті;

- бала мен баланың, бала және театр мәдениетінің өнімдерімен;

- арнайы ұйымдастырылған және өзіндік әрекет байланысты;

✓ Баланың білім, білік, дағдыларды мақсатты бағытталған және жоспарланған түрде меңгеруі, сосын оларды шығармашылық міндеттерді төмендегі кезеңдермен шешуде қолдануды білдіретін, оқыту мен шығармашылық қағидасы:

- оқыту, шығармашылық элементтерін енгізу басты болатын жерде, яғни балаға жаңа театрландырылған әрекетте бағдарлана алуы;

- оқыту мен шығармашылық тең мәнге ие, ересекпен ортақ шығармашылыққа ынтасын ояту;

- шығармашылық міндеттер шешімін өзіндік іздеу;

ЖСТД балалардың ерекшеліктерін назарға ала отырып, баланы театрландырылған әрекетке қосу кезеңмен, біртіндеп күрделенумен жүруі қажет.

Балаға бәрінен де «көлеңке театры» жеңіл болады, кейіпкерлермен қарапайым манипуляцияларды жасай отырып, ол динамиканы, оқиғалар кезектілігін сезуге мүмкіндік береді.

«Саусақ театры» күрделірек – ешқандай артық кимыл жоқ – тек сөйлеу. Бұл артикуляциямен, дыбыстармен, тыныс алумен жұмыстарға үлкен мүмкіндіктер алаңын ашады. Ал, бастысы логопед сценариймен ұсынған сөздер мен дыбыстарды қолдана отырып, балалар өздері ойнай береді.

Театрдың тағы бір түрі - «қалпақ театры». Ойыншықтарды балалармен бірге дайындауға болады. Бұл баланың көзімен олардың құндылығын арттырады. «Қалпақ театрында» сөйлеу тілі мен

қозғалыстың синхронизациясы жүреді. Сөйлеу тілі эмоционалды көркемделеді (мұнды, көңілді, ренішті, ашулы, танданысты).

Келесі кезең – бұл «таяқшалы жазықтық театры». Үлкен өлшемдегі дайын қуыршақтарды бала ширма үстінде ауыстырады және де өзі де қозғалыста болады. Сөйлеу тілі қозғалыспен байланысады, интонациямен көркемделеді, бір сценарийге біріктіріледі, бала мәтінді айтуда кезек сақтай отырып, өзін-өзі басқарады.

«Би-ба-бо театры» диалогтық сөйлеу тілін дамытудағы ең тиімді тәсіл. Сөйлеу тілі мен саусақ жұмысын сөйлем құраумен кешенді жұмыс өте жақсы ықпал етеді, байланыстырып сөйлеу тіліне оң ықпал етіп, эстетикалық және тәрбиелік мәселелерді шешеді.

Режиссерлік ойындар – ертегілер желісі бойынша ойын-қойылымның бір түрі. Бұл ойында бала бірнеше кейіпкерлердің рөлін жалғыз өзі немесе жолдасымен «дыбыстайды». Қуыршақ немесе суреттерді қозғалта отырып, ертегі желісі бойынша дыбыссыз диафильмдерді ертегілердің диалогтарын дыбыстайды және сол арқылы жаттыға отырып, кейін балалар қойылымда ойнаса болады. Алдымен балаларға таныс ертегілер («Мақта қыз бен мысық») қолданылады, кейін – бағдарламада ұсынылған және балардың сөйлеу мүмкіндіктеріне сай ертегілерді іріктеп алу қажет. Логопед ертегілерді іріктеу арқылы диалогтың қандай да бір жағын меңгеруге ықпал етеді.

Балаларға ең қызықты және күрделісі «Сахналық театр». Бала өзі кейіпкер болған кезде, одан толық концентрацияны талап етеді, ол мимика, пластика, ритмика көмегімен қозғалады, сондай-ақ сөйлейді. Балалар бет бет бұлшық еттерін барынша тырысып, жаттығатын, мимикалық жаттығулардың толық кешенінде, дұрыс тыныс алуы, нақты дикция, интонация және артикуляция қалыптасады. Жатталған мәтін қажет орнында айтылады, кезектілік сақталады және мұның барлығы бір уақытта жүреді. Жұмыс барысында спектакль мәтіндері логопед талаптарына сай өңделеді, баланың мүмкіндігіне байланысты сөздер қосылады немесе алынады. Спектакльге қатысу – күрделі, бірақ қызықты өте үлкен стимул беретін фактор. Сахналық сюжетті эмоционалды қабылдауды күшейту үшін декорациялар қолданылады. Егер жақсы таңдалған сахналық әрлеу болса, онда балаға рөлге ену, сахнадағы болып жатқанның мәнін түсіну жеңіл болады [8].

Г.М. Лямина ойынша балалар ертегіні сахналағанда, театрландырылған қойылымдағы ойындарында берілетін, жатталған әдеби диалогтары олардың санасында диалогқа қатысушысының бейнесін қалыптастырады, диалогтік реплика мен диалогты жүргізу ережелерін жалпылайды [10].

Диалогтық сөйлеу тілін дамыту сөздік шығармашылықпен тікелей байланысты. Балалардың қарым-қатынас әрекетіне белсенді ықпал ету үшін, яғни диалогтық сөйлеу тілін дамыту үшін, ойын-қойылымдар, оны сахналау көбірек келеді. Олардың әдеби шығармалармен байланысы балаларға ана тілінің «үздік» үлгісін көрсетеді, ал оларды сахналаған кезде еркін диалогтар мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балаларды шынайы сөйлеу қарым-қатынасына жақындатады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности психологов. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
- 2 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи. – СПб., 2006.
- 3 Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
- 4 Жукова Н.М., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
- 5 Иванова В.А. Организация театрализованной деятельности в детском саду через речевое развитие детей // Актуальные задачи педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. – С.46-48.
- 6 Ружская А.Г. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1988. – №2. – С.44-49.
- 7 Богуславская З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991.
- 8 Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. – М.: Просвещение, 1992.
- 9 Жюга Л.Н., Саяпова Н.Г., Енреева Е.Ю., Овчинникова Е.В., Рукусуева Л.А. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада // Журнал «Логопед» №4, 2007.
- 10 Лямина Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста. – М.: Айрис-Пресс, 2009. – 112 с.

М.М. Мауенова¹, А.М. Рахметова², А.С. Кударинова³

^{1,2,3} педагогика факультеті, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР ЖӘНЕ ЕСТІМЕЙТІН БАЛАЛАРДАҒЫ ЕСТУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті нашар және естімейтін балалардың есту, сөйлеу тілінің дамуындағы негізгі белгілері мен ерекшеліктері көрсетілген. Жан-жақты теориялық талдау негізінде есту қабілеті нашар балалардың сөйлеу бұзылыстарының кезеңдеріне жалпы сипаттама ұсынылған. Есту түйсігінің жағдайы, есту қабілетінің сақталу функциясына сәйкес оның қалыпты функционалдық жұмысы баланың онтогенездік дамуына тәуелді. Ғылыми әдебиетте сөйлеудің онтогенезін қарастырудың түрлі тәсілдері қарастырылады. Сөйлеу дамуының негізгі мақсаты – баланың сөйлеу арқылы қарым-қатынасы, танымы, өзін-өзі тану құралы ретіндегі уақтылы және тиімді дамуын қамтамасыз ету арқылы өз ана тілін меңгеру негізінде әртүрлі іс-әрекет түрлерін қалыптастыру. Қорытындылай келе, есту функциясының бұзылысы балалардың есту қабілетінің қалыптаспауына әкеліп соғады. Бұл өз кезегінде сөйлеу тілінің өзіндік дамымауына әсер етеді. Жоғары сапалы есту аппараттары мен сурдопедагогтардың арнайы түзету, оңалту, бейімдеу жұмыстары болмаса, қалыпты сөйлеу ортасымен қарым-қатынас болмаса, керең және нашар еститін балалардың сөйлеу тілі мүлдем қалыптаспайды. Бірақ, баланың қай уақытта есту қабілетінен айырылғанына, дер кезінде есту бұзылысының анықталуына, түзету жұмыстарының ең алғашқы сезімтал кезеңінде (1 жасқа дейін) сапалы есту аппараттарын барынша тиімді қолдану барысында балалардың сөйлеу тілінің даму нәтижелері әр түрлі болады.

Түйін сөздер: нашар еститін балар, түзету, дамыту, оңалту.

Мауенова М.М.¹, Рахметова А.М.², Кударинова А.С.³

^{1,2,3} педагогический факультет, Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Аннотация

В статье представлены основные признаки и особенности слухоречевого развития у детей с сохранным и нарушенным слухом. На основе всестороннего теоретического анализа представлена общая характеристика этапов нарушения речи детей при нарушенном слухе. Состояние слухового восприятия зависит от сохранности слуховой функции ребенка, от её функциональной работы в соответствии с онтогенезом нормального развития.

В научных литературных источниках описаны разные подходы к рассмотрению онтогенеза развития речи. Основная цель развитие речи – обеспечение в своевременного и эффективного развития речи как средство общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладение языком своего народа. В итоге, нарушение слуховой функции ведет к несформированности слухового восприятия у детей. Это в свою очередь приводит к невозможности самостоятельного развития речи. Без качественного слухопротезирования, специальной коррекционной, реабилитационной работы со специалистами – сурдопедагогами, без погружения в нормальную речевую среду речь у глухих и тугоухих детей с тяжелой потерей слуха не сформируется. В зависимости от времени потери слуха, своевременного выявления нарушения слуха, своевременного качественного слухопротезирования и начало занятия в период чувствительного (критического-до года) этапа, результаты в речевом развитии этих детей будут разными.

Ключевые слова: слабослышащие дети, коррекция, развитие, реабилитация.

FEATURES OF HEARING DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SAVED AND IMPAIRED HEARING

Abstract

The article presents the main features and features of hearing-speech development in children with intact and impaired hearing. On the basis of a comprehensive theoretical analysis, a general description of the stages of speech impairment of children with impaired hearing is presented. The state of auditory perception depends on the preservation of the auditory function of the child, on its functional work in accordance with the ontogenesis of normal development.

Scientific literature describes various approaches to the consideration of the ontogenesis of speech development. The main goal of speech development is to ensure the timely and effective development of speech as a means of communication, awareness, child expression, the development of various types of children's activities, based on mastering the language of their people.

As a result, impaired auditory function leads to a lack of hearing in children. This in turn leads to the impossibility of independent development of speech. Without high-quality hearing aids, special correctional, rehabilitation work with specialists of deaf-and-dumb pedagogues, without immersion in a normal speech environment, speech in deaf and deaf children with severe hearing loss is not formed. Depending on the time of hearing loss, timely detection of hearing impairment, timely, high-quality hearing aid and the beginning of a lesson during the sensitive (critical-up to a year) stage, the results in the speech development of these children will be different.

Keywords: hearing impaired children, correction, development, rehabilitation.

Кохлеарлы имплантацияның теориялық-әдіснамалық аспектілерін зерттеу – есту қабілеті нашар тұлғаларға арналған есту және сөйлеу дағдыларын дамытудағы заманауи құрал ретінде оны зерттеудің маңызды ажырамас бөлігі болып табылады. Сонымен қатар, есту қабілеті нашар балалардың бұл дамудың айырмашылықтарын талдау үшін есту қабілеті нашар және есту қабілеті сақталған балалардың сөйлеу дағдыларын дамытуға назар аудару. Бұл екі топтағы балалардың есту, сөйлеудің даму кезеңдерін қарамас бұрын, нақты зерттеу нәтижелеріне байланысты негізгі анықтауларға глоссарий жасаған жөн.

Есту, сөйлеу қабілетінің дамуы есту арқылы қабылдауды - жеке функционалды операция және ауызша тіл дамыту ретінде қарастырады. Есту арқылы қабылдау- сөйлеу тілінде және сөйлеу тілінен тыс (тану, түсіну, ажырату, табу, анықтау) есту операцияларының анализі мен синтезінде және осы дағдыларды ауызша сөйлеу тілінде қолдану. Мектеп жасына дейінгі интеллектісі сақталған бала кохлеарлы имплантациядан кейін есту және сөйлеу оңалтуы дұрыс ұйымдастырылған жағдайда 1-1,5жыл уақыт өткен соң қалыпты ести бастайды. Л.М. Шипицына баланың есту функциясының онтогенезіне толық сипаттама берді. Баланың есту арқылы қабылдауы баланың есту функциясының сақталғандығына, баланың естуінің қалыпты өту немесе өтпеуіне тікелей тәуелді болып табылады [1].

Есту функциясы бала ананың құрсағында жатқаннан бастап дамиды. Яғни есту органдарының қалыптасуы бала шаранада болғаннан бастап қалыптаса бастайды. Естуі қалыпты жаңа туған нәрестенің перенаталды спецификалық есту тәжірибесі болады: сыртқы ортадан қатты дыбыстар, анасының жүрек соғысы [2]. Бала өмірге келгеннен кейін 13-ші күннен бастап барлық дыбыстарға өзіндік реакция бере бастайды: көздің жыпылықтатуының сиреуі, тыныс алудың ақырындауы, көз қарашығының үлкеюі, жылау, іс-әрекеттердің бәсеңсуі және т.б.

Нәрестенің 1 айында есту жүйесі толық қалыптаса бастайды: бала дыбыстарды қабылдап, анасының дауысын басқа адамдардың дауысынан анық ажыратады. 2-3 айда естуі қалыпты сәбиде дыбыстардың арасындағы интервалдарды ажырата бастайды. Бұл қабілет баланың сөйлеу тілінің дамуына үлкен түрткі болады. Сонымен қатар бала өмір жасының осы алғашқы айларында интонация, екпін, темпті ажырата алады [16]. Содан кейін де бұл балалар тобы өзінің жақын адамдарын көрмей-ақ дауысынан таниды. 4 айдан 6 айға дейін балада есту сөйлеу дамуымен

байланысты 3-ші есту реакциясы қалыптасады. Ол кеңістіктегі дыбыстардың локализациясы. Осы кезден бастап бала сөйлеу тілінен тыс дыбыстарды дифференциялау қабілеті қалыптасады. Бұл баланың өзіндік сөйлеуін қалыптастырып, сөйлеу дабылын оятады. 11 айда бала сөйлеуге реакция бере бастайды, алайда сыбдыр дыбысты естісе де реакция бермейді. Екі жастың аяғы мен үш жаста баланың өмірінде негізгі сөйлеу дыбысын және жанамалы түсініктерді ажырату қабілетін қалыптастырумен аяқталады.

Осы нәтижелерді ескере отырып, есту қабілетінің дамуының негізін мына кезеңдерін бөліп қарастыруға болады: 1-кезең адам организмінің қоршаған ортадағы дыбыстарға және сөйлеу дыбыстарына негізгі есту реакцияларының дамуы (туғаннан 6 айға дейін); 2-кезең адамдардың негізгі сөйлеу дыбысын және жанамалы түсініктерді ажырату қабілетінің қалыптасуы (2 жасқа дейін); 3-кезең сөйлейтін адамдардың сөзінің мағынасын түсінуді меңгерудің нәтижесі ретінде сөз сөйлеуден толық сөйлеуге дейін даму (7 жаста сөйлеу тілінің барлық компоненттерін игеру). Шмид-Джованни есту қабілетінің дамуын мынадай кезектілікпен орналастырған: туу, дыбысты аңғару; есту назары; локализацияның қалыптасуы; есту сезімін тану; есту жүйесінің кері байланысы; өз дауысын танып-білу; ауызша сөйлеу тілінің түсінігі [3].

Ауызша сөйлеу- бұл лексикалық, грамматикалық, синтаксистік компоненттері есту қабілетіне сәйкес дыбыстық жасына және есту-сөйлеу оңалту міндеттеріне сәйкес келетін баланың қолданылатын ауызша сөйлеу тілінің жүйесі жүйесі. Сөйлеу дамуының негізгі мақсаты - баланың сөйлеу арқылы қарым-қатынасы, танымы, өзін-өзі тану құралы ретіндегі уақтылы және тиімді дамуын қамтамасыз ету арқылы өз ана тілін меңгеру негізінде әртүрлі іс-әрекет түрлерін қалыптастыру [4].

Ғылыми әдебиетте сөйлеудің онтогенезін қарастырудың түрлі тәсілдері қарастырылады. Яғни, баланың интеллектуалдық және сөйлеу дамуының қатынасын ескере отырып, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов мектепке дейінгі жастағы баланы дамытудың алты сатысын анықтайды: былдыр және өзінің аты мен анасының атына алғашқы реакция болуы (5-7 ай); алғашқы сөздер – сөйлем (9-12 ай); алғашқы сөйлем (екі жасқа қарай); басқа біреудің сөйлеуін түсіну және жағдайдан тыс өз сөйлеуін пайдаланудың алғашқы тәжірибесі (үш жасқа қарай); еркін сөйлеу, өздігінен ертегі құрастыру (төрт жасқа қарай); тіл ережелеріне деген саналы көзқарас, басқа адамдардың сөзіндегі қателіктерді түзету, омоним сөздерін түсінуі (жеті жасқа қарай).

Баланың сөйлеуінде осы немесе басқа да жаңа білім дағдыларының пайда болуы [5]. А.А. Леонтьев балалардың сөйлеуін дамытудың төрт кезеңін көрсетеді [18]: Дайындық кезеңі (туғаннан 1 жасқа дейін); мектеп жасына дейінгі кезең (1-ден 3 жасқа дейін); мектепке дейінгі кезеңі (3-тен 7 жасқа дейін); мектептегі кезең (7-ден 17 жасқа дейін).

Бірінші (дайындық) кезеңі, өмірдің бірінші жылына сәйкес келеді. Осы уақытта сөйлеуді меңгеруге дайындық болады, жақсы есту қабілеті бар балада дауыстық реакциялар пайда болады: айқайлау мен жылау. Шамамен 2 айда гуілдеу пайда болады, кейін 3 айға қарай – былдырлап сөйлей бастайды. Еліктеу арқылы 6 айда бала жеке ритмикалық буындарды айтады. 10-11 айдан бастап сөйлеушінің интонациясына қарамастан, сөздерге деген реакциялар пайда болады. Қазіргі кезде балаға басқа адамдардың дұрыс сөйлеуі өте маңызды. Баланың өмірінде бірінші жылдың соңында, сөйлеу тілінде және оның құрылымында бұзылыстар болса, сөздік қорында алғашқы сөздер пайда болды. Пайда болатын сөздер саны 12-ден 20-ға дейін, көп зат есімдермен (шамамен 80%), сонымен қатар алғашқы етістіктер де пайда болады (20%). Басқа сөз таптары жоқ. Сөздікті селқос меңгеріп алу, яғни баланың жанында жиі айтылған сөздерді меңгереді. Балада пайда болған алғашқы сөздер, сөйлем функциясын атқарады. Сөйлем сөздерінің мағынасы баланың айтқан кезіндегі жағдайы мен қажеттіліктеріне толық байланысты. Әр баланың сөздік құрамы терең жеке және отбасының өмір салтына, оның мәдени деңгейіне, анамен қарым-қатынас стиліне байланысты [6].

Тілдің фонематикалық жағы просодиядан дами бастайды: бастапқыда балада әуенді сөйлеу (4-6 ай), одан кейін ырғақты (6-12 ай), одан кейін дыбыстық құрамы дамиды. Алдымен сөз біртұтас, бөлінбейтін тұтас ретінде қабылданады, біртіндеп бала сөйлеушінің дауысына жауап бере бастайды. Екі аптада сөйлеу тілін естігенде, бала кеудені емуді тоқтатады, жылауды тоқтатады. Бір айында ананың дауысын таниды. Одан әрі үш айда бала басын сөйлеушінің жағына бұрады, оны көзімен бақылайды. Төрт айда дауыс жоғарылығына интонацияға жауап береді. Өмірдің бірінші жылының соңына қарай бала қысқа уақыт оның сөзін тыңдай алады. Осы уақытта ересектермен эмоционалды қарым-қатынас барысында болашақ байланыстырып сөйлеу негіздері қалыптасады.

Екінші (мектеп алды) кезең-бірден үш жасқа дейін. Белсенді сөйлеудің қалыптасу кезеңі, балада қоршаған ортаның артикуляциясына ерекше назар аударудың пайда болуы. Бала сөйлеушінің

артынан көп қайталайды және өзі сөздерді айтады, бұл ретте дыбыстарды шатастырады, олардың орын ауыстырады, бұрмалайды, түсіреді. Бір жарым жылдан бастап сөз жалпылама сипатқа ие болады.

Баланың 2-3 жас аралығында сөздік қоры молынан дами бастайды. Бала 2 жасқа толғанда 10-15 сөз білсе, 2 жастың аяғына қарай 300-ге жуық сөз біледі. Оның ішінде зат есім 75% құраса, етістік 20% құрайды. Ең бірінші сын есім, үстеу, есімдік сөздері қолданыла бастайды. 3 жастың аяғына қарай баланың сөздік қорында 1000-ға жуық сөз болады, оның ішінде күніне қолданылатын сөздердің үштен бір бөлігі етістіктер болып табылады. Бала күнделікті қарапайым сөздерді 36% қолданса, табиғат заттарын 16%, қимыл-қозғалыс әдістерін білдіретін сөздерді 15% қолданады. Сөйлемде тұрлаусыз мүшелер мен шылаулар пайда бола бастайды [7].

2 жастағы бала ана тілінің көптеген дыбыстарын қате дыбыстап айтады (физиологиялық тілге байлану деңгейі). Дыбыстау қателіктерінің сипаттамасы: күрделі сөздерді айту кезінде дауыссыз дыбыстарды тастап кету; дауысты дыбыстарды дауыссыз дыбыстардың арасына және дауыссыз дыбысқа аяқталатын сөздерге қосу; егер сөзде 2-3 дауыссыз дыбыс болса, күрделі дауыссыздар сол сөз құрамындағы оңай дауыссыз дыбыстарға айналады; дауыссыз дыбыстардың жіңішкеруі; дауыссыз дыбыстарды құрамына қарай алмастыру; дыбыстардың орнын алмастыру [8].

3 жастың басында балада грамматикалық сөздік құрылым қалыптаса бастайды. Алдымен ол өз тілектерін бір сөзбен айтып білдірсе, кейін үйлестірілмеген сөз тіркестерін қолданады. Есте сақтау қабілеті бар 2 жастағы бала зат есімнің жекеше және көпше түрін, мезгіл, уақыт пен етістіктерді, кейбір септік жағдайларын толық меңгереді. 2-2,5 жас аралығындағы бала 5-8 сөздерден тұратын күрделі сөйлемде пайдаланады. Табыс пен көмектес септіктері, септік жағдайларының жекеше түрлерін меңгереді. Алайда, сын есім мен зат есімді бірге дұрыс қалыптастыра алмайды, сын есімді зат есімнен кейін жиі қолданады [9].

Келесі жарты жылдықта балада сөйлем ішіндегі шылау, одағай, еліктеу сөздерді дұрыс қолдану білу, күрделі сөйлемді құрастыру процесі жүреді. Фонематикалық есту қабілеті жағынан келесі өзгерістер болады: бала басқа бөлмедегі сөзді естиді, естігенін қайталай алады; бір фонемада өзгерістері бар сөздерді ажыратады; оған кітап оқығанда, айтылған сөзді түсінеді; біреудің қате сөздердің дыбысталуын байқайды. Сөйлеу қабілеті бұл деңгейде байланыстырып сөйлеу сипатына ие. Диалогта, негізінен, екі кісі сөйлеседі, егер үшінші кісі қосылса, алдыңғы екі кісінің біреуі кетеді, бұл үш немесе одан да көп кісі арасындағы сөйлесу кезіндегі назарды өзіне аудара алмаушылықпен тығыз байланысты. Диалог сұрақ-жауап, оның ішінде барлық сұрақтармен нақты жауаптар, қосымша ақпаратсыз және бір тақырыпта бірізділікпен толықтырылады. Сөйлеу және белсенді сөйлеуді түсіну дамиды. Балалар мәгінді жақсы түсінеді және сөзбе сөз айтады, алайда еркін әңгімелеу жоқ. Қиын емес сюжеттік бейнелерді түсінеді [10].

Үшінші (мектепке дейінгі) деңгей 3-тен 7 жас аралығы. Бұл кезеңде балалардың сөздерді анық және түсінікті айтуында үлкен қадамдар байқалады. Бұл кезеңде көптеген балаларда әлі де ызың, ысқырық, үнді дыбыстарын айтуда дыбыстарды дұрыс дыбыстамау ақаулары көрінеді [11]. Балалардың сөздік қорының біршама көбеюі жалғасады. Сөздердің синонимін анықтай, оларды салыстырмалы шырайда қолдана бастайды. «Себебі, өйткені, егерде т.б.» сияқты күрделі шылауларды қолдануы байқалады. Балаларда жалпылау сөздері болады. 4 жаста сөздік қоры 1900 сөзді құраса, 6 жасында 3500-4000, 7 жаста 7000 сөзге жетеді [3, 6].

Фонематикалық қабылдауының дамуы жалғасады. 4 жаста бала барлық дыбыстардың айтылуын ажырата біледі. Артикуляциядан алыс дыбыстарды ажырату, пароним сөздерді қолдану басталады. Ертегілерді айтуда дауыстарын әртүрлі интонацияға салып, дауыстарын өзгертіп айтуға үйренеді.

Бес жаста бала сөздегі дыбыстардың санын, сөздегі дыбыстардың орнын анықтай алады (басы, ортасы, соңы) [12]. Алты жаста бала сөздің интонациялық, фонематикалық және ырғақ құрылымдарын түрлерін пайдаланады. 3-7 жас аралығындағы балаларда өздерінің айтқан дыбыстарын естіп, бақылау, және оны қателескен жағдайда түзету дағдысы пайда болады. Жеті жаста дыбыс деңгейі жоғарылайды. Балалар сөздегі дыбыстардың орнын, оның жазылуын, жазатын қолының бұлшық ет қозғалыстарын бір уақытта фонематикалық анализ, синтездеуді, яғни жазуды меңгереді.

Сөздік қордың көбеюі мен қатар сөздердің грамматикалық құрылымының дамуы бірге жүреді [9]. Балалардың сөздерінде неологизмдер байқала бастайды. Сонымен қатар, осы жаста балалар грамматикалық қате жібермеуге, сөздерді, сөйлемдерді құрылымы, құрылысы бойынша дұрыс айтуға тырысады. Күрделі сөйлемдерде басынқы және бағыныңқы сөйлемдерді қолдана бастайды. Бұл деңгейдегі балалар байланыстырып сөйлеуі меңгереді. Бұл күрделі сөйлем құрылымын қолдануға

апарады. Баламен сөйлесу кезінде баланың жауаптары бірнеше сөйлемдермен беріледі. Алты жаста бала қосымша сұрақ қойдырмай, 30-40 сөйлемнен құралатын ертегі айтып бере алады. Бұл балада ең күрделі монологты сөйлеу тілінің жақсы меңгергендігін көрсетеді [13].

Төртінші (мектеп кезеңі) 7-ден 14 жасқа дейін, мектептегі білім алу, сөйлеу дағдысын меңгеру барысындағы саналы тереңдетілген кезең. Осылайша, есту қабілеті қалыпты балаларда онтогенезде есту және сөйлеудің дамуы пайда болады.

Есту қабілеті нашар балаларда бұл үрдісте елеулі айырмашылықтар бар. Өте қатты дыбыстар, онша анық емес әсерлерге әкелуі мүмкін. Е.М. Мاستюкова мен А.М. Московкинаның айтуынша, өмірдің алғашқы айларында есту қабілеті нашар балаларда есту қабілеті қалыпты балалар сияқты, дауыс реакциялары болуы мүмкін. Бірақ, бұл дауыс үілдеу, жылау, күлу кездерінде өте қатты естілуі мүмкін. Бірақ бірте-бірте бұл реакциялар сирей бастайды, баланың айтылған дыбыстары біртұтас болады және көп ұзамай мүлдем жоғалады. Күрделі есту бұзылысы бар балаларда былдыр элементтері сирек кездескенімен, мұнда үлкен адамдардан қайталап айтатын әр түрлі буындық мазмұны бар, дыбыстарға еліктеу мүлдем болмайды [14].

Былдыр кезеңінің дамуына дейін, қалыпты еститін және мүлдем естімейтін балалардың белгілі бір даму дәрежелері бойынша артикуляциялық моторикалары бірдей болады. Кейіннен, естімейтін балалар қалыпты еститін балалардан артта қала бастайды, себебі қалыпты еститін балалар былдыр, сөйлеу артикуляцияларын белсенді түрде пайдалана біледі [1].

Заттарды тану белсенділіктері арта бастаған уақытта, саңырау бала сол заттардан дыбыстар шығарылған сәттерге мүлдем назарын аудармайды. Мысалы, лақтырылған доптан қандай дыбыс шыққаны, резеңке үйрек және де басқа да шикылдағыш ойыншықтар мен сөйлейтін ойыншықтардың дауыстарына көңілін аудармайды. Дыбыс локализациясының болмауы айналадағы визуалды-есту бағдарларының әлсіреуіне әкеледі. Бір жасқа таяу естімейтін балаларда әр түрлі дыбыс реакциялары байқалады: былдырлау, бірақ, өкінішке орай, сөйлеу тілінің дамуының келесі кезеңіне бұл балалар көше алмайды.

Осылайша, есту функциясының бұзылысы балалардың есту қабілетінің қалыптаспауына әкеліп соғады. Бұл өз кезегінде сөйлеу тілінің өзіндік дамымауына әсер етеді. Жоғары сапалы есту аппараттары мен сурдопедагогтардың арнайы түзету, оңалту, бейімдеу жұмыстары болмаса, қалыпты сөйлеу ортасымен қарым-қатынас болмаса, керең және естімейтін балалардың сөйлеу тілі мүлдем қалыптаспайды. Бірақ, баланың қай уақытта есту қабілетінен айырылғанына, дер кезінде есту бұзылысының анықталуына, түзету жұмыстарының ең алғашқы сезімтал кезеңінде (1 жасқа дейін) сапалы есту аппараттарын барынша тиімді қолдану барысында балалардың сөйлеу тілінің даму нәтижелері әр түрлі болады: есту қабілеті қалыпты балалардың онтогенетикалық заңдылықтарына сүйене отырып, сөйлеу тілін дамытуға, қалыпты жағдайға жақындатуға мүмкіндік бар; сөздік қордың шектелуі және сөздің анық айтылмауына, түрлі агроматизмі бар, сөйлеу тілі терең дамымауы мүмкін; сөйлеу тілі дамымаған керең балалар [3].

Естімейтін балалардың басым көпшілігі осындай тілдік ерекшеліктермен сипатталады, бұл туралы керең және нашар еститіндерге зерттеу жүргізген Р.М. Боскис, М.И. Глебова, А.М. Гольдберг, О.А. Красильникова, М.А. Томилова, Ж.И. Шиф сияқты ғалымдардың еңбектерінде айтылады [15, 16].

Лексикалық компоненттің өзіндік ерекшелігі, саңырау балалардың сөздік қоры қалыпты еститін балаларға қарағанда әлдеқайда шектеулі. Саңырау балалардың сөздерді түсінуі және оларды қолданғанда сөздердің семантизациялануы ерекше белгіленіп айтылады: сөзді өте кең мағынада қолдану; кейбір жағдайда сөздерді алмастыру; жалпыланған сөз тіркестерін дұрыс қолданбау.

Грамматикалық құрылымда саңырау балалардың сөздері агроматизмге толы. Саңырау балалар қарқынды интеллектуалдық күштерге негізделгендіктен, еститін балаларға қарағанда, қазақ тіліндегі сөздердің грамматикалық түрлерінің айырмашылықтарын үлкен ауырлықпен меңгереді. Ең көп таралған аграмматизмдер төменде келтірілген: көптік жалғау және септік жалғауларда қателесуі; сөздің морфологиялық құрылымдарын ауыстыру; сөздерді басқа грамматикалық санатқа жатқызу.

Саңырау балалардың сөйлеуіндегі синтаксистік құрылымының ерекшеліктері: үстеу қағидасы бойынша сөйлемдерді құру; сөйлемдерді қысқартып, сөйлемде тұрлаусыз мүшелерді қолданудан қашады; есімдерді қолданудағы қиындықтар; сөйлемдегі сөздердің тастап кету, сөйлемнің мағынасы бұзылуы; сөйлем мүшелеріндегі көптеген қателіктер сөз тіркестерінің дұрыс қолданбауынан болады.

Есту қабілеті нашар балаларда есту функциясының жетіспеушілігіне байланысты бұрмаланған, сөздердің болжалды бейнесі қалыптасады. Сол себепті есту қабілеті нашар адамдар дыбысқа жақын

фонемалардың алмастыруларына мүмкіндік береді. Естілмей қалған буындар мен сөздердің бөліктері босатылады. Есту қабілеті төмен адамдардың лингвистикалық тәжірибесіне байланысты лексикасы шектеулі, сөздердің тақырыптық алмастырулары байқалады. Есту қабілеті нашар балаларға арналған грамматикалық жалпылама қиындықтардан аграмматизмдер де бар. Сонымен қатар, есту қабілеті нашар балалар мектеп жасында орфографиялық қателіктерді көп жібереді. Олардың жазбаша сөйлеу тілінде түрлі қателіктер кездеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Шипицина Л.М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе. – СПб.: Речь, 2009. – 203 с.
- 2 Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни. Методическое пособие. Под редакцией Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. – М., 2005.
- 3 Глухота – не приговор от диагностики до инклюзии. Пособие о нарушении слуха: от и до... Составитель: ООО «Исток Аудио», официальный дистрибьютор компании Cochlear.
- 4 Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
- 5 Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: Учебн. пособие. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.
- 6 Логинова В.И. Формирование словаря / Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1984.
- 7 Козырева Л.М. Развитие речи. Дети от рождения до 5 лет. – Ярославль: Академия развития Академия холдинг, 2001. – 160 с.
- 8 Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
- 9 Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
- 10 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
- 11 Речь ребенка: проблемы и решения // Коллективная монография под ред. Т.Н. Ушаковой. – Институт психологии РАН, 2008.
- 12 Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студ. вузов. – М., 2003.
- 13 Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее. – Красноярск, 2015. – 308 с.
- 14 Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебно-методическое пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – Красноярск, 2016. – 230 с.

УДК 616.98: 578.828

МРНТИ 14.35.01

Д.Қ. Байдосова¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты,
Алматы қ., Қазақстан

ЦЕРЕБРАЛДЫҚ САЛ АУРУЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ҚОЗҒАЛЫС САЛАСЫН КОРРЕКЦИЯЛАУ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада церебральды сал ауруы бар балалардың (БЦСА) балалардың физикалық қабілеттерін дамытуда адаптивті дене шынықтыру қолданудың түрлері қарастырылған. Церебралдық сал болған балалардың қозғалыс белсенділігі олардың психологиялық ахуалына өте үлкен әсер етеді. Олардың дене дамуымен физиотерапевттер, дене тәрбиесінің жаттықтырушылары, арнайы педагогтар айналысатындығы белгілі. Негізінен үйде оқитын мұндай науқастарға қысқа мерзімге стационарға, санаторийлерге жатып, қозғалыс тарапын дамыту жеткіліксіз болғандықтан, адаптивті (бейімдеу) дене тәрбиесін пайдалана отырып, осы балалардың жеке дара ерекшеліктерін ескере отырып қозғалыс сферасын, атап айтқанда жалпы моторикасын қосымша дамыту тиімді шара болып

табылады. Адаптивті қозғалыс реакция өзіндік сабақтарды, бос уақытты өткізуге, белсенді дем алуға, ойын және қажетті білімдерді меңгеруге арналған. Адаптивті спорт физикалық, психикалық, ерік қабілеттеріне арналған жарыстық іс-әрекетін болжайды және жаттықпалы сабақтар мен жарыстар түрінде іске асырылады. БҚС бар балаларға адаптивті дене шынықтырудің маңыздылығы өсуде, өйткені оқыту, тәрбиелеу және емдеу жүйесінің жалпы бөлігі болып табылады.

Түйін сөздер: балалардың церебральды сал ауруы (БҚСА), қимыл -қозғалыс аппараты, физикалық, психикалық жүйесі, моторикасы, адаптивті дене шынықтыру, физиотерапевттер, дене тәрбиесінің жаттықтырушылары, емдік дене шынықтыру, массаж, коррекциялау.

Байдосова Д.К.¹

¹КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии,
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация

В данной статье рассматриваются виды адаптивной физической культуры и их использование для развития физического состояния детей с ДЦП. Физическая активность детей с ДЦП оказывает большое влияние на их психологическое состояние. Известно, что их физическим развитием занимаются физиотерапевты учителя ЛФК, специальные педагоги. Как правило для таких детей обучающихся на дому, в зимнее время недостаточно их пребывание в стационаре, санаторий и поэтому следует подчеркнуть о пользе адаптивной физической культуры и с учетом их индивидуальных особенностей использовать различные виды упражнений для развития двигательной и моторной сферы. В настоящее время, наблюдается большая значимость применения различных видов адаптивной физической культуры в работе с детьми с ДЦП, так как она является одним из составляющих в учебно-воспитательном и лечебном процессах.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), двигательный аппарат, физическая, психическая система, моторика, адаптивная физическая культура, физиотерапевты, тренеры физического воспитания, лечебная физкультура, массаж, коррекция.

Baydosova D.K.¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Institute of Pedagogy and Psychology

THEORETICAL BASES OF RESEARCH OF PROBLEMS OF CORRECTION OF THE MOTOR AREAS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Abstract

This article discusses the types of adaptive physical culture and their use for the development of the physical condition of children with cerebral palsy. The physical activity of children with cerebral palsy has a great influence on their psychological state. It is known that physiotherapists of the physical therapy teacher and special teachers are involved in their physical development. As a rule, for such children studying at home, in the winter their stay in a hospital, a sanatorium is not enough, and therefore it is necessary to emphasize the benefits of adaptive physical education and, taking into account their individual characteristics, use various types of exercises for the development of motor spheres. Currently, there is great importance in the use of various types of adaptive physical education in working with children with cerebral palsy, as it is one of the components in the educational process and medical processes.

Keywords: cerebral palsy (cerebral palsy), motor apparatus, physical, mental system, motility, adaptive physical culture, physiotherapists, physical education coaches, physical therapy, massage, correction.

Қазіргі кезде дамуында аутқуы бар балалардың саны жыл сайын артуда Қазақстан Республикасында соңғы 5 жылдың ішінде мектеп оқушыларының жалпы сырқаттанушылығы 22%-ға өсті, соның ішінде жүйке жүйесінің аурулары 1,5 есе артқан. Қазақстан Республикасының Ұлттық генетикалық регистрі мәліметтері бойынша біздің елімізде жыл сайын 2000-нан 3500-ге дейін туа

біткен және тұқым қуалау патологиясымен туылады, бұл жаңа туылған 1000 нәрестеге шаққанда 20,0-24,3 құрайды. Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігінің мәліметтері бойынша орталық жүйке жүйесінің перинаталдық зақымдалуының жиілігі осы жас санатындағы балалардың сырқаттанушылық құрылымында 7,5-22,4% құрайды. Бұл жағдайды өсу қарқынын танытып отырған әлеуметтік құбылыс деп анықтау қажет, өйткені 2015 жылға қарай ол 11%-ға артады деген болжам бар. Балалар мүгедектігінің құрылымында мидың органикалық зақымдалуы нәтижесінде пайда болатын балалардағы церебралдық сал (БЦС) ең алдыңғы қатарда тұр (30%-70%). Дамыған елдерде оның жиілігі 1000 нәрестеге 2,5-5,9 құрайды. Әдебиеттегі мәліметтерге сүйенсек, Өзбекстанда БЦС кездесу жиілігі біршама жоғары деңгейде – 1000 нәрестеге 8,9. Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігінің статистикалық есептеріне сәйкес неврологиялық дерті бар науқастар балалар мүгедектігінің жалпы құрылымында 1/3 (31-33,5%) құрайды, соның ішінде балалардағы церебралдық сал үлесіне жартысынан астамы тиесілі (57,5-62,1%). Қазақстан Республикасында 2007 жылы БЦС диагнозымен 14 жасқа дейінгі 8301 бала тіркелеген. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2014 жылғы 17 қаңтардағы Қазақстан халқына Жолдауында мүмкіндігі шектеулі адамдардың түрлі өнеркәсіп орындарында жұмыс істей алатындығына және соған барынша жағдай жасаудың маңыздылығына баса назар аударды. Осы орайда церебралдық сал ауруы бар балаларды болашақ өмірге, қандай да бір мамандықты игеруге даярлауда олардың жалпы моторикасын дамытудың қажеттілігі ерекше орын алады.

Балалардағы церебралдық салдың ерекшелігі балада туыла салысымен қозғалыс тарапындағы бұзылыстармен сипатталатындығы болып табылады. Қимыл-қозғалыс бұзылыстарымен қатар осы сырқат кезінде сөйлеу тілінің бұзылыстары, есту бұзылыстары, зият жетіспеушілігі, тырысу синдромы байқалуы мүмкін. Осы орайда зият қабілеті қалыпты немесе шекаралық жағдайда болғанда қозғалыс тарапындағы бұзылыстарды түзету баланың танымдық үрдістерінің барынша дұрыс қалыптасуына зор үлесін қосады. Өсіресе ерте жастағы балаларда моторлық қызмет психиканың қалыптасуымен өте тығыз байланысты болатындығы мәлім, сондықтан оны біріктіріп психомоторика саласы деп те атайды. Түзете-дамыту шараларын неғұрлым ерте бастау аса аса маңызды болып табылады.

Церебралдық сал болған балаларға педагогикалық көмек көрсету жүйесінің ұйымдастырылу мәселесі көптеген зерттеулерде қарастырылған. Олардың барлығында балалардың дене дамуын ескеру ең маңызды алғышарт ретінде қарастырылған. Сал ауруының этиопатогенезіне, осы дерт кезіндегі қозғалыс тарапын дамытуға байланысты еңбектерді атап кететін болсақ, бұл Л.О. Бадалян, Е.И. Гусев, М.В. Ипполитова, С.С. Ляпидевский, Е.М. Мастюкова, Л.М. Шипицына, В.А. Исанова, Ш.А. Булекбаева, С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, А.И. Репина, С.Ж.Сыздыкова зерттеулері.

Осы тақырыптың өзектілігі сондай-ақ церебралдық сал болған балалардың қоғаммен қарым-қатынас жасауға, бірлесіп әрекет жасауға деген мұқтаждығы мен осыны әр кез іске асыра алмауы арасындағы қарама-қайшылықтарға байланысты. Бұл қимыл-қозғалыстың шектеулі екендігіне, өзіне-өзі қызмет көрсете алмауға, үйде оқытылуға және т.б. себептерге байланысты болады. Церебралдық сал болған балалардың қозғалыс белсенділігі олардың психологиялық ахуалына өте үлкен әсер етеді. Олардың дене дамуымен физиотерапевттер, дене тәрбиесінің жаттықтырушылары, арнайы педагогтар айналысатындығы белгілі. Негізінен үйде оқитын мұндай науқастарға қысқа мерзімге стационарға, санаторийлерге жатып, қозғалыс тарапын дамыту жеткіліксіз болғандықтан, адаптивті (бейімдеу) дене тәрбиесін пайдалана отырып, осы балалардың жеке дара ерекшеліктерін ескере отырып қозғалыс сферасын, атап айтқанда жалпы моторикасын қосымша дамыту тиімді шара болып табылады.

Балалардың церебралдық сал ауруының этиологиясы, патогенезі және клиникалық көрінісі.

«Балалардың церебралдық сал ауруы» (БЦСА) (детский церебральный паралич (ДЦП)) терминімен мидың онтогенездің ерте сатыларында зақымдануы салдарынан пайда болатын, денені дұрыс қалпында ұстап тұра алмаумен және ерікті қозғалыстарды орындай алмаумен білінетін синдромдарды атайды. Қимыл-қозғалыс бұзылыстары (салданулар, парездер, координация бұзылыстары, еріксіз зорлық қозғалыстар) ақыл-ес, сөйлеу, есту өзгерістерімен, тырысу ұстамаларымен, сезіну бұзылыстарымен қатар жүруі мүмкін. БЦСА ағымы үдемелі емес, резидуальды (қалдықтық) патологиялық жағдай болып табылады. Жүйке жүйесінің әртүрлі құрылымдарының өзара қарым-қатынасының өзгеруіне байланысты жас ұлғайған сайын неврологиялық симптомдар біршама түзелуі мүмкін.

Церебралдық салдарды зерттеудің негізін қалаушысы ағылшын дәрігері, хирург-ортопед В. Литтл болып саналады. Ол XIX ғасырдың аяғында аурудың клиникалық көрінісін сипаттап, оның қолайсыз босанумен, шала туылғандықпен және нәресте асфиксиясымен байланыстырған. Ол аяқтардың бұлшық еттерінің тонусының жоғарылығына көңіл аударып, бұл жағдайды жайылмалы тонус деп атады. Кейіннен қолдардағы бұлшық еттер гипертониясы мен еріксіз зорлық қозғалыстар (гиперкинездер) байқалатын жағдайлар да сипатталды. Церебралдық салдарды зерттеу мен жіктеп ажыратуға З.Фрейд зор үлес қосқан. Ол өзінің жіктеуін ұсынып, гемиплегияны, церебралдық диплегияны, жайылмалы ригидтілікті (бұлшық еттердің тартылуы немесе керілуі) және қос атетозды бөліп шығарған. Кейінгі жылдарда бұл жіктеу өзгертіліп, толықтырылды. Қазіргі кезде 1978 жылы К.А. Семенова ұсынған жіктеу қолданылады. Онда БЦСА мынандай түрлері ажыратылған: спастикалық диплегия, қос гемиплегия, гиперкинетикалық түрі, атониялық-астатикалық түрі және гемиплегиялық түрі.

Жүйке жүйесінің белгілі бір деңгейінің пісіп жетілуі дамудың генетикалық бағдарламасымен белгіленеді және адамның қимыл-қозғалыстары мен дене қалпының белгілі бір ретпен қалыптасуын қамтамасыз етеді. Бірақ әртүрлі құрылымдардың жетілу мерзімдері мен қарқындылығы сыртқы орта әсеріне де байланысты. Аfferенттік түрткілер қозғалыс анализаторының дамуын тездетеді. Жүйке жүйесінің дамып жетілуінің мәнісі реттеудің филогенездік ежелгі деңгейлерден эволюция тұрғысынан жасырақ жетілген кейінірек дамыған деңгейлерге біртіндеп көшуінде, осы қимыл-қозғалыстар дамуының негізін құрайды (Л.Т. Журба). Осылайша, БЦСА даму қаупін тудырушы жайттарға мыналар жатады: анасының жасы, жүктілік кезіндегі анасының соматикалық және эндокриндік аурулары, ұрықтың құрсақ ішілік жұқтырылуы (вирустар, саңырауқұлақтар және қарапайымдар тудыратын инфекциялар), ұрықтың жүйке жүйесінің анасының жасушаларының тіршілік өнімдерімен сезгіштендірілуі (сенсбилизациясы), ана мен ұрықтың иммундық сәйкессіздігі, кейбір дәрі-дәрмектер, физикалық және химиялық ықпалдар (ішімдік, никотин), жүктіліктің кеш токсикоздары, мерзімінен асып кеткен немесе көп ұрықты жүктілік.

Интранаталдық қауіп тудырушы әсерлерге босану кезіндегі асфиксия және босану кезінде болған бас-ми жарақатынан кейінгі қан құйылу жатады. Ми затына, ми қабықтарының астындағы кеңістікке, ми қарыншаларына, мишыққа және мидың басқа да бөлімдеріне әртүрлі дәрежедегі (аздаған және көптеген) қан құйылулар болуы мүмкін.

БЦСА кезіндегі қозғалыс бұзылыстары келесі патологиялық синдромдар немесе рефлексстер ретінде байқалады:

1. Тоникалық лабиринттік рефлекс – баланың басын бір жаққа бұрғанда шытырманның (лабиринттің) оттолиттік аппаратының қозуы басталады. Осының салдарынан бала арқасын мен жатқанда оның аяқ-қолдары және денесінің барлық бұлшық еттері максимальды түрде жазылады, ал бала етпетінен (ішімен) жатқанда оның аяқ-қолдары және денесінің барлық бұлшық еттері максимальды түрде бүгіледі.

2. Мойынның тоникалық асимметриялық рефлексі – бұл проприорецептивтік рефлекс омыртқаның мойын бөлімінің буындары мен байламдарының және мойын бұлшық еттерінің созылуымен сипатталады. Басты бір жаққа бұрғанда басы қарап тұрған жақтың аяқ-қолдары жазылып (“бет мүшелері”) екінші жақтың аяқ-қолдары бүгіледі (“желке мүшелері”); қолдардың реакциясы аяқтарының реакциясына қарағанда күштірек байқалады.

3. Мойынның тоникалық симметриялық рефлексі – бұл проприорецептивтік рефлекс бала басын ерікті немесе еріксіз қимылдатқанда анықталады. Басты бүккенде қолдарының бүгілуі (қолдарының флексор бұлшық еттерінің тонусы күшейеді) және аяқтарының жазылуы (аяқтардың экстензор бұлшық еттерінің тонусы күшейеді) байқалады.

4. Бірлескен синкинезиялар – бұл тоникалық реакциялар қимылға тікелей қатысы жоқ бұлшық еттердің спастикалық тонусқа келуімен сипатталады.

Жүйке жүйесінің патологиялық тоникалық әсерлері бұлшық еттердің жұмысын бұзып, тірек-қимыл аппаратының патологиясына әкеледі. Осы себептен неше түрлі контрактуалар мен деформациялар байқалады: жамбастың шығуы, контрактурасы, тізе буындардың бүгілу контрактурасы, тізе буындардың вальгустық деформациясы (тізелердің ішке қарап қалуы), “аттың аяғы” тәріздес контрактура, сколиоз, кифоз, т.с.с.

Қозғалыстар дамуының тежелуі баланың сөйлеуі мен ақыл-есінің кешеуілдеуіне әкеледі.

БЦСА-мен ауыратын балаларда артикуляциялық аппаратының қызметтері дамымағандықтан сөйлеу тілінің фонетикалық бұзылыстары байқалады. Дыбыстарды дұрыс айтпағандықтан дыбыс-

тардың фонематикалық қабылдауы да бұзылады. Осындай баладағы сөйлеу жетіспеушіліктері тіл шығатын кезеңнен әлдеқайда ертерек байқалады. Сөз қоры өте баяу дамиды. БҚСА кезіндегі сөйлеу бұзылыстары дизартрия, алалия, дислексия және дизграфия ретінде байқалуы мүмкін. Одан басқа невроз тәрізді мутизм және сурдомутизм сияқты сөйлеу бұзылыстары кездеседі.

Балалардың церебралдық сал аурудың түрлері.

Спастикалық диплегия (Литтл синдромы). Бұл БҚСА ең жиі кездесетін түрі. Оған аяқ пен қолдағы, бірақ соның ішінде көбінесе аяқтарында басым болатын қимыл бұзылыстары тән. Баланың алғашқы айларында анықтала бастайды. Қос гемиплегия (тетраплегия). Ол БҚСА ең ауыр түрі. Бұл кезде қос аяғы мен қос қолында қимыл бұзылыстары байқалады, бірақ қолдарында олар көбірек білінеді. Бұзылыстар көбінесе асимметриялы түрде болады. Жұтуы мен сөйлеуі бұзалады. Тепе-теңдік және денені тік ұстау рефлекстері дамымайды. Бала отыра да, жүре де алмайды. Психикалық дамуының тежелуі өзімен жасты балалармен қатынасы болмағандықтан одан сайын күшейеді. Гиперкинетикалық түрі. Бұлшық ет тонусы өзгеріп тұрады: гипотониядан соң бірден тонустың жоғарылау ұстамалары пайда болады. Баланың қимылдары епсіз, артық қимыл реакциялары байқалады. Бұлар ұйықтап жатқанда білінбейді, ал ерікті қимыл жасағанда және эмоциялық қозу кезінде күшейеді. БҚСА бұл түрінде сөйлеу бұзылыстары жиі кездеседі де, психикалық дамуы азырақ зардап шегеді. Атониялық-астатикалық түрі. Оны БҚСА «салбыр» түрі деп те атайды. Клиникасында негізінен бұлшық еттер гипотониясы байқалады, бірақ сіңір рефлекстері жоғарылаған болады. Балалар ұзақ уақыт басын ұстай, отыра, тұра және жүре алмайды.

Гемиплегиялық түрі. Бұл түрі дененің бір жағындағы (оң не сол) қозғалыс бұзылыстарымен сипатталады, соның ішінде аяқтарында азырақ білінеді. Қолы барлық буындарында бүгіліп, денесіне жабысып тұрады. Көбінесе бір жасқа таман білінеді. Ақыл-ойы зардап шекпейді. Бұл БҚСА жеңіл түрі болып табылады.

БҚСА науқас балалардың 65-85%-да сөйлеу бұзылыстары болады. Соның ішінде тіл дамуының тежелуі мен дизартриялар ең жиі кездеседі. Тіл дамуының тежелуі моторлық сөйлеудің кеш қалыптасуымен сипатталады.

Қазіргі кезде ерте диагноз қою мен диспансерлік бақылау психомоторлық даму тежелуін дер кезінде анықтап, баланы емдеуге жіберуге мүмкіндік жасайды. Ерте басталған емдеу (дәрі-дәрмекпен, массажбен, гимнастикамен) салдану құбылыстарын азайтып, жалпы моториканы жақсартуға, баланың әрі қарайғы моторлық, сөйлеу және ақыл-ес дамуына жағдай жасайды. БҚСА науқас балалардың реабилитациясы (қалпына-келтіру) бойынша медико-педагогикалық кешендерінің арнайы әдістемелері ойластырып дайындалған.

Церебралдық сал ауруы бар балалардағы қозғалыс бұзылыстарын коррекциялауға деген негізгі педагогикалық көзқарастар Л.С. Выготский алғаш рет аномальды баланың жоғарғы психикалық қызметтердің қалыптасуындағы арнайы коррекциялық-тәрбиелік оқытудың бастапқы ролі туралы қалыпты негіздеген.

Коррекция (түзету) (лат. correctio – түзету, жөндеу) – жетіспеушіліктерді түзету. Педагогикада коррекция – балалардағы дамудың жетіспеушіліктерін түзету немесе жоюға бағытталған, оқу-тәрбиелік, әлеуметті-педагогикалық және психологиялық шаралардың кешені ретінде қарастырылады.

Түзету-педагогикалық іс-әрекет ерекше түрде жоспарланатын және ұйымдастырылатын, психодене бұзылыстары бар балалармен іске асырылатын педагогикалық үрдіс, дамудағы жетіспеушіліктерді түзетуге және бұл балаларды әлеуметке толыққанды интеграциялауды іске асырады.

Балалық церебральды сал ауруы бар балалармен түзету-педагогикалық жұмыс кешенді сипатта. Оның басты мақсаты бұндай балаларға медициналық, психологиялық, педагогикалық, логопедиялық және әлеуметті көмек көрсету болып табылады; максималды толық және ерте әлеуметті бейімделуді, жалпы және мамандандырылған оқытуды, өмірге, ортаға, от басына және еңбекке жағымды қатынас дамытуды қамтамасыз ету. Емдеу-педагогикалық шаралардың нәтижелігі уақыттылықпен, өзара байланыстылықпен, үздіксіздікпен, түрлі звенолармен жұмыстың бір-бірінен асып түсуімен анықталады.

Қозғалыс және психикалық бұзылыстардың күрделілігіне байланысты сақталған қызметтерге сүйенетін, кезектілі түзету әсер етудің ерте бастамасы қажет. Қазіргі кезе іс-тәжірибеге церебральды сал ауруларды ерте диагностикалау кеңінен ендірілген. Бірақ, церебральды сал аурудың бұзылысын өмірдің бірінші айларында анықтауға болатынына қарамастан, балалармен түзету-педагогикалық жұмыс 3-4 жасында басталатыны сирек кездеспейді. Бұндай жағдайда көбіне жұмыс қалыптасқан

қозғалыс, сөйлеу тіл және психикасының дефектілерін түзетуге бағытталған. Психикалық және сөйлеу тіл дамуының бұзылысын ерте анықтау және сәбилік және ерте жаста уақытылы түзету – педагогикалық әсер ету церебральды сал ауруы бар балалардың психосөйлеу тіл бұзылыстарын азайтуға кейбір жағдайларда жоюға мүмкіндік береді. Түзету жұмысы тек жас ерекшелікті есепке алумен ғана құрылмайды, баланың психосөйлеу тіл және қозғалыс дамуының қай кезеңінде тұрғанын есепке алумен құрылады. Қозғалыс, психикалық және сөйлеу тіл бұзылысының құрылымын тексеру және анықтау үшін, ұзақ уақыт бойы баланың динамикалық бақылау қажет, бұл кезде диагностика мен түзетудің нәтижелігі жоғарылай түседі, ал ол күрделі және сәйкестенген бұзылыстары бар балалармен түзету жұмыс кезінде өте маңызды.

Түзету-педагогикалық жұмыстың негізгі міндеттеріне келесілерін жатқызуға болады: бұлшық ет тонусын және артикуляциялық аппараттың моторикасын қалыптандыру; сенсорлы жүйелерді дамыту; заттық және ойын іс-әрекетін қалыптастыру; зейін, есте сақтау, ойлауды дамыту. Танымал физиолог Н.А.Бернштейн кез-келген қозғалыс тренингінде қол емес, ми жаттығады, ол БҚС бар балаларда өзекті мәселе болып табылады, өйткені оларда жалпы және ұсақ моторикасының қызметтері зардап шегеді.

З.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева (2003) және т.б мамандар ЦСА бар балалардың қозғалыс және сөйлеу қимылды бұзылыстарының нақты бір клиникалық және патогенетикалық ортақтығын анықтады. Көптеген сөйлеу қимылды және қозғалыс бұзылыстарының негізінде қаңқа және сөйлеу бұлшық етінің тонусын реттейтін, ми қыртыс астының ми бағанасы бөлімдерінің біріншілік патологиясымен байланысты, тежелген және жиі бұзылған рефлекторлы дамудың бұзылысы жатыр. БҚС кезіндегі ми бағанасы бөлімдердің патологиялық белсенділігі қаңқа және сөйлеу мускулатурасына да ісер ететін, ұзақ уақытылы сақталған патологиялық тоникалық рефлекстерді шарттайды, ал ол өз кезегінде функционалды жүйенің сөйлеу және жалпы қимылды қыртыс асты деңгейінің дамуына кедергі келтіреді.

Барлық баланың сөйлеу тілінің дамуының барлық сөйлеу тілге дейінгі және бастапқы кезеңдері тоникалық рефлекстердің жағымсыз әсер етуінен тежеледі, және олар церебральды сал ауруы бар балалардың псевдобульбарлы дизартрияның спецификасын айқындайды. Бұл специфика сөйлеу мускулатурасында бұлшық ет тонусының бұзылысы, осыған сай дыбыс айтудың бұзылысы тоникалық рефлекстердің артикуляциялық мускулатураның бұлшық ет тонусының қалпына әсер етуімен шартталған, баланың қалпына және басының қалпына тәуелді түрліше белгіленеді. Церебральды сал ауруы бар балаларда мидың органикалық бұзылысымен, қозғалыс депривациясымен, бұзылыспен байланысты: көру, есту және бірінші орында қозғалыс-кинестетикалық анализаторлардың, қабылдау үрдістердің қалыптасуы бұзылады, қалып және дене қозғалыс схемасының патологиялық орналастырылуы дамиды. Соның салдарынан ең жәй деген қозғалыс үлкен қиындықтар тудырады.

Н.А. Бернштейннің зерттеулері қозғалыс дағдысы, қозғалыс міндетінің қандай да бір түрін шешуді меңгеру біліктілігін көрсететін, координациялық құрылым екенін көрсетті. Сонымен қатар қозғалыс жетіспеушілігімен байланысты, балаларда манипулятивті-заттық іс-әрекет шектелген, сипап сезу арқылы заттарды қабылдау қиындатылған. Бұл бұзылыстардың көру-моторлы координациясының дамымаушылығымен сәйкестігі толыққанды заттық қабылдау мен танымдық іс-әрекеттің қалыптасуына кедергі келтіреді.

Церебральды салды емдеу ерте, кешенді, жүйелі және үздіксіз болу керек. Ерте емдеудің қажеттілігі өмірінің бірінші жылында баланың миының үлкен пластикалығымен және бейімделуге қабілеттілігімен шартталған.

Жалпы алғанда, медициналық тұрғыда церебральды салды емдеу бойынша мәліметтерді төмендегідей жинақтауға болады.

Емдеу ұстанымдары

• Емдеуді ерте бастау. Ең дұрысы туыла салысымен 1 жасқа дейін (ең болмағанда 3 жасқа дейін) барынша көмек көрсету.

• Үздіксіз емдеу.

• Кешенді емдеу, яғни мүмкіндігінше емдеудің барлық түрлерін қолдану.

• Кешенді оңалту өткізу.

Емдеу әдістері

• Дәрі-дәрмектермен емдеу (ми қанайналымын, зат алмасуын жақсартатын дәрілер).

• Массаж.

- Емдік дене шынықтыру (кинезитерапия).
- Физиотерапия (ультражоғары жиілікті электромагнитті өріс, магнитотерапия, парафин аппликациялары, диадинамикалық токтар, электрофорез және т.с.с.).
- Ортопедиялық құрылғылар қолдану.
- Хирургиялық ем (байламдар мен сіңір пластикасы).
- Ботулотоксин препараттарымен емдеу.
- Бағаналы жасушалармен емдеу.

Церебральды сал ауруы бар балалардың қозғалыс аясын дамытуда басты рөлге адаптивті дене шынықтыру ие деуге әбден болады. С.П. Евсеевтің (2003) көз-қарасы бойынша бейімделгендене шынықтыру – денсаулық жағдайында ауытқушылықтары бар адамды, мүгедек пен қоғамды бірге қамтитындене шынықтыру аумағы. Денсаулық жағдайының ауытқушылықтары бар адамның жан-жақтылы даярлығын тудыру, мүгедекті өмірге қосуға арналған жұмыс және оның әлеуметтік және жекелік маңызы бар нәтижелері; кешенді оңалту және интергациялау үрдісі кезінде оның қалпы мен дамуын оптимизациялау; бұл адамдық іс-әрекеттің спецификалық үрдісі мен нәтижесі, сонымен қатар денсаулығында ауытқуы бар (физикалық, интеллектуальды, эмоциональды-ерік, эстетикалық, этикалық және т.б.) индивидтің барлық жақтары мен қасиеттерін дене жаттығулар, шынайы-орталық және гигиеналық факторлар көмегімен жетілдіру мен гармонизациялаудың тәсілі мен құралы болып табылады.

Л.В. Шапкованың мәліметтері бойынша (2003) адаптациялық дене шынықтыру – жалпы мәдениеттің бір бөлігі, дене шынықтырудың жүйе астары, қозғалыс белсенділігіндегі мүмкіндіктері шектелген тұлғалардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға, өмір сапасын жақсарту, әлеуметтендіру және қоғамға интерациялау мақсатында денсаулықты нығайтуға, тұлғалық дамуға, дене және рухани күшті қалпына келтіру және күшейтуге бағытталған, әлеуметті жұмыстың бір саласы болып табылады.

С.П. Евсеев адаптивті дене тәрбиелеуді, денсаулығы қалпының ауытқушылықтары бар индивидтің өмірге даярлығын, тұрмыстық және еңбек іс-әрекетіне, адаптацияланған дене шынықтыруке белсенді жағымды қарым-қатынасты қалыптастыруда адаптивті дене шынықтырудің компоненті ретінде қарастырады.

Адаптивті дене тәрбиелеу денсаулығының қалыпында қандайда бір ауытқуы бар тұлғаның жалпы дамуының ажырамас бөлігі болып табылады. Л.В. Шапкованың (2000) көз-қарасы бойынша дене тәрбиелеу, адаптивті дене шынықтырудың қандай-да бір ұйымдастырылған түрі болып табылады, ол өмірдің жалғаспалы кезеңдерді қамтиды (мектепке дейінгі, мектеп кезіндегі, жас өспірім шақ), осыған байланысты дене шынықтырудің «құндылықтарына» қатыстырудың негізгі каналы болып табылады, балада өзінің денесіне деген сүйіспеншілігін қалыптастырады, сау өмір салтына жағымды мотивациясын және дене жаттығулармен жүйелі сабақтардың қажеттілігін түсінуін, қозғалыс қабілеттерін және қажетті білімді менгеруді дамытуға жәрдемдеседі.

Адаптивті қозғалыс рекреация өзіндік сабақтарды, бос уақытты өткізуге, белсенді дем алуға, ойын және қажетті білімдерді менгеруге арналған.

Адаптивті спорт физикалық, психикалық, ерік қабілеттеріне арналған жарыстық іс-әрекетін болжайды және жаттықпалы сабақтар мен жарыстар түрінде іске асырылады.

Церебральды патологиясы бар балаларға адаптивті дене шынықтыруді шешу міндеттері мидың зақымдалуымен және күнделікті жүріс тұрыстың ерекшеліктерімен байланысты сипатымен шартталған қозғалыс дағдыларының мақсаттылы бағытталған дамуын алдын ала қадағалап отырады. БҚС бар балаларға адаптивті дене шынықтырудің маңыздылығы өсуде, өйткені оқыту, тәрбиелеу және емдеу жүйесінің жалпы бөлігі болып табылады.

В.П. Кащенко (2000) «біз жұмыс істейтін машинаның қыр-сырын білетінімізден әлде қайда көп баланы жақсырақ білуіміз керек, оны тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін машинаны жүргізе білетіндей білуіміз қажет»деп жазған.

И.М. Сеченовтың анықтауы бойынша милық іс-әрекеттің сыртқы айқындалулары бұлшық ет қозғалыстарына жатқызылуы мүмкін, ол адаптивті дене шынықтыру тәрбиелеудің басқа жақтарына жәрдемдеседі делінуінен пайымдалады.

Дене тәрбиелеудің негізгі мақсаты баланың қозғалыс қызметтірін дамыту және олардың бұзылыстарын түзету болып табылады. Церебральды сал ауруы бар балалардың дене тәрбиеленулері өзіндік түрлілікпен ерекшеленеді, өйткені өзінің алдына сау балалардың дене тәрбиеленуінің мақсаттары мен міндеттерін қояды, бірақ БҚС балалардың моторикасының дамуының спецификалық ерекшеліктері ерекше әдіс-тәсілдерді қолдануды талап етеді.

Н.А. Бернштейннің теориясына сәйкес бірқатар фондық деңгей астарынан тұратын, басқарудың орталық звеносы бар кез-келген қимыл-қозғалыс актісі, күрделі көп деңгейлі құрылым болып табылады. Берілген теория түрлі қозғалыс жетіспеушілігін түсінуге және түзету- компенсаторлық жұмыстың жолдарын белгілеуге мүмкіндік береді.

Негізгі қозғалыс дағдыларын дамытуды ерте стимуляциялау ерекше маңызыдылықта. Осыған байланысты қозғалыс бұзылыстары бар балаларды адаптивті дене тәрбиелеу өмірдің бірінші айларынан басталу қажет, ол патологиялық қозғалыс стереотиптердің қалыптасуын алдын алуға мүмкіндік береді.

БЦС кезінде моторлы даму әр деңгейде баяулатылумен қоса спалы түрде бұзылған. Қозғалыс бұзылыстарын түзету бойынша жұмысты дұрыс құрастыру үшін бұзылыс құрылымын айқындау қажет, одан кейін қандай да бір церебральды деңгейдің жеткілікті түрде дамымаған немесе «қозғалыстың жоқ компоненттерін» қалыптастыру қажет.

Н.А. Бернштейннің, А.Р. Лурияның, Н.И. Озерецкийдің, И.М. Сеченовтың және т.б. мәліметтері бойынша қозғалыс саласының жетіспеушіліктері баланың жалпы дамуына, оның еңбекке қабілеттілігіне, зиятының іс-әрекетіне және үлгеріміне жағымсыз әсер етуі мүмкін.

Аномальды балалардың ағзасының негізгі жүйелерінің қалыпты қызмет етулерін қамтамасыз ету үшін Б.В. Сермеев моториканы белсендірудің проприоцептивті жетіспеушілігінің барлық физиологиялық қызметтердің және жүйке-бұлшықет аппаратының, ең күшті стимулятордың орнын толтыруды ұсынады.

Нозологиялық топпен қарастырылатын балаларды дене тәрбиелеудің негізінде аурудың түрлі клиникалық түрлеріне тән, сапалық спецификалық бұзылыстарды есепке алумен моторлы дамуды онтогенетикалық кезектілікке сай стимуляциялау жатыр.

Түзету жұмысының барысында Левченко Л.Ю. және басқалар келесі міндеттерді бөледі:

- Бастың орналасуы және оның қозғалысы бойынша бақылауды қалыптастыру.
- Дененің жоғарғы бөлігін тік ұстауға оқыту.
- Тіреуіш қол қызметтерін жаттықтыру.
- Дамыту: денені бұру (арқадан, ішке және іштен арқаға аунау).
- Отыру және өзбетінше отыра білу қызметтерін қалыптастыру.
- Төрт аяқтап тұруды оқыту, тепе-теңдікті дамыту және сол қалыпта еңбектеуді дамыту.
- Тізерлеп отыруға, одан кейін аяққа тұруды оқыту.
- Тік қалыпты ұстап тұруды және сүйемелдеумен жүруді дамыту.
- Өзбетімен жүруді белсендіру мен ол бұзылысты түзету.

Сонымен қоса кез-келген қозғалыс актісін тек физикалық жаттығу немесе психикалық іс-әрекет ретінде ғана емес психомоторлы акт ретінде қарастыру қажет екенін белгілеу керек. И.М. Сеченов «тірі адам қозғалыстарының түбінде ойлар жатыр» деген тұжырымға келген. Қозғалыс үрдісінде өз түрлілігі бар психомоторлы құрылым пайда болады – ой қорытындының аналогы, қозғалыс туралы ойша пішіндеу, яғни психоқозғалысты бағдарламаны іске асыру.

Түрлі дағдылардың бағытталған жаттықтырулары қозғалыс, сөйлеу тіл және психикалық қызметтердің (3 жасқа дейін) құрылуы кезеңінде нәтижелі. Қалыпты қалыпты және қимылдарды ерте өндірудің қажеттілігі, өмірдің бірінші айларында қимылдар күшті афферентті стимуляциямен белсендірілетінімен байланысты. Импульстер жүйке жүйесіне экстерорецепторлар (көру, есту, сезіну, сипап-сезу) және проприорецепторлар (бұлшық ет, байланыстар, суставтар) арқылы жетеді.

Бала сенсомоторлы тәжірибені өте ерте менгереді: басында примитивті, одан кейін ананың көмегі үрдісінде күрделі қалып пен қозғалыстар. Бірақ, церебральды сал ауруы бар балада басқаша жағдай, ми өзінің проприоцепторлары арқылы тек патологиялық бұлшық ет тонусын, іске асырылудың мүмкін еместігін алды: мақсаттылы бағытталған қозғалыстар, оған сәйкес ерте жастан бастап оның сенсомоторлы тәжірибесі патологиялық болып табылады. Әр балаға аурудың түріне, жасына, қозғалыс белсенділігіне және контрактурдың болуына қарай емдікдене шынықтыру және массаж таңдалады.

Емдеу гимнастикасының негізгі міндеттері патологиялық тоникалық рефлексорлы белсенділікті тежеу, осы негізде бұлшық-ет тонусын қалыптандыру және ерікті қозғалысты жеңілдету, баланың жастық қозғалыс дағдыларын кезектілі дамытуды жаттықтыру. Жалпы моториканың дамуының бастапқы кезеңдерінде барлық шаралар бағытталған: тежелген статокинетикалық рефлексорды тәрбиелеуге және тоникалық рефлексордың әсер етуін жою, содан кейін белсенді қозғалыстардың

мүмкіндіктерін дамыту. Жалпы моториканың құрылуы бойынша шараларды өткізуде бұлшық-ет тонусын қалыптандыру бойынша тәсілдер себепке болу керек.

БЦС кезінде емдік дене шынықтырумен қатар жалпы емдеу және тоникалық массаж қолданылады. Клиникалық емдеу массажы спастикалық бұлшық-еттерді босатуға және қатайтуға жәрдемдеседі, әлсіреген бұлшық-ет функциялануын стимуляциялайды. Массаждың негізгі тәсілдері сипау, сылау, укалау, қағу, вибрация болып табылады.

Тоникалық рефлекс-тердің патологиялық белсенділіктерін жою үшін «рефлекс-рұқсат етілмеген қалыптар», яғни баланың денесінің қалпы тоникалық рефлекс-тердің болмауы немесе аз байқалуы болуға қарай ынғайланып, орналастырылған. Мысалы, баланың «эмбрион қалпы» кезінде лабиринтті тоникалық рефлекс-тің іске асырылуы мүмкін емес, өйткені бұл қалып тіктенуге кедергі келтіреді (арқа қалыпта бітімдерді жеңіл сілкілеу арқылы бүгеді, басын кеуде алып келеді, аяқтарын ішке алып келеді, қолдарын кейдеде бүгеді). Бұлшық-еттің босауы осы қалыпта бір қалыпты шайқау арқылы іске асырылады. Осы мақсатпен үлкен допта, валикте, нүктелік массаж арқылы арнайы жаттығулар қолдануға болады. Церебральды сал ауруы бар балалармен емдеу- түзету жұмыс кезінде Боббаттар, Войта, Тарье, К.А. Семенова және т.б әдістемелері бойынша массаж және емдеу дене шынықтыру қолданылады.

Емдеу гимнастика кешеніне тұтас қозғалыс актілерінің жеке элементтерін жаттықтыруға бағытталған енжар қозғалыстарды қосу қажет. Енжар қозғалыстар ерікті қозғалыс актісі әлі жеткілікті түрде дамымаған, бұлшық-ет тонусы айқын көріністегі, контрактур ерте жастағы балаларға, мектепке дейінгі жастағы балаларға көрсетілген. Енжар жаттығуларды баланың зейінін оларды орныдауға бұрып, көп қайталау қажет. Бала жарты қозғалыстың өзін орындай алғанда енжар-белсенді гимнастикаға көшеді.

Баланың қалыпты белсенді түрді ұстауға және ерікті қимылдарды орындауға ерте қосылуына қол жеткізу керек. Түзету жұмысына компенсацияның бір күшті механизмі қосу қажет – іс-әрекетке деген мотивацияны, қызығушылық, моториканы меңгерудегі баланың жеке белсенділігін. Мотивацияның түрлі жақтарын дамыта келе, баланың өзі орындаған іс-әрекеттерін саналандыруын мүмкіндігінше әр іс-әрекеттің орындалу барысын негіздеп отыру арқылы дамыту қажет. Әдіскерлер мен тәрбиешілер баланың көңілін тапсырманың орындалуына аударту қажет, шыдамдылықпен бірақ табандылықты талап етіп, жауапты реакцияны алу керек.

Массаж және адаптивті дене шынықтыру сабақтарының ісері арқылы қозғалыс синдромдардың айқындылық деңгейлері азаяды: бұлшық-ет тонусы қалыптанады, қалып пен орналасу қалыптары реттеледі, күштеуіш қозғалыстар азаяды. Бала, қалып пен қозғалыстарды дұрыс сезіне бастайды, ол қозғалыс қызметтерді дамыту және жетілдірудегі маңызды стимул болып табылады. Тек емдеу гимнастика және массаждың әсерімен баланың бұлшық еттерінде адекватты қозғалысты сезінулері пайда болады. Церебральды сал ауруы бар бала арнайы жаттығуларсыз өмірінің алғашқы айларында өзінің дұрыс емес қалыптары мен қозғалыстарын сезінеді. Бұндай түрдегі сезінулер бас мидың қозғалыс жүйесінің дамуын тежейді, ол кенеттен оның қозғалыс тәжірибесінің толысуын қиындатады және психомоторлық дамуды тежейді. Сондықтан баланың қозғалысын дамыта келе олардың орындалуының нақтылығына көңіл аудару қажет. Тек осы жағдайда ғана баланың миында дұрыс кинестетикалық сезінулер мен түсініктер қалыптасады. Кинезитерапия – емдеу дене шынықтырудың кәзіргі таңдағы бағыты. Аталуы екі грек терминдерінен пайда болған: kinesis –қозғалыс және therapia – емдеу немесе қозғалыспен емдеу. Бұл барлық қалған медициналық пәндерге негізделетін және тәжірибеге сүйенетін жеке дара медициналық пән өзіне адаптивті дене тәрбиелеудің әдістемесін қосады.

БЦС кезінде емдеу гимнастикасы мен массажбен қатар көп жағдайда ортопедиялық шараларды қолдану қажет: арнайы қалыптар басты отыру, жүруге арналған түрлі жабдықтар. Кейбір жағдайларда ортопедо-хирургиялық әсер етулер мақсаттылы бағытталған болады: кезеңді гипстік байлаулар т.б. Қалыпына келтіру кешенді шараларында физиотерапевтикалық емделу үлкен орынға ие (емдеу ванналары, ыстық ораулар, криотерапия, дәрілік электрофорез, бұлшық етті электрлі стимуляциялау), сонымен қатар дәрілік терапия.

БЦС кезіндегі адаптивті дене шынықтырудың маңызды міндеті болып баланың жалпы денсаулығын қатайту болып табылады. Бұнда маңызды орынға күн тәртібін, тамақтану, ұйқы және ағзаның суық тию ауруларына қарсы тұруға көмектесетін денені жаттықтыру шаралары.

Ұсақ моториканы дамыту жалпы моториканың қалыптасуымен тығыз байланысты. Артикуляциялық моториканың ауырлығы әдетте қол қызметтерінің бұзылысының ауырлығымен корре-

ляциялайды. Сонымен, қол саусақтарының функциональды мүмкіндіктері баланың жалпы моторикасын жақсартып қана қоймай психиканың және сөйлеу тілдің дамуын да жақсартады. Қол саусақтарының функциональды мүмкіндіктерінің қалыптасуы бойынша жұмыстың алдында жоғарғы бітімдердің бұлшық-ет тонусының қалыпқа келуін қамтамасыз ету керек. Бұлшық еттердің босаңсынуына Фелпс әдістемесі бойынша қолды қағу жәрдемдеседі (орта үштікте баланың иығын ұстап, жеңіл сілку қимылдары орындалады).

Қолдың тіреуіш қызметінің дамуына баланы іште жатқызып баяу домалату жәрдемдеседі (үлкен доп). Өйткені допты қолмен ұстау ыңғайлы, саусақтарды орналастыру ыңғайлы, сол кезде үлкен саусақты бөліп орналастыру оңай орындалады.

Бас бармақтың изоляцияланған қимылдарды стимуляциялау үшін келесі жаттығуларды қолданады: кнопкаларды басу, дыбыс шығаратын заттарды, сөндіргіштерді, фортепиано клавишаларын, пластелин басу; құмда фигураларды салу, телефон дискісін айналдыру, қағазға саусақ бейнесін қалдыру. Үлкен саусақты қарама-қарсы қою, ажыратуды жаттықтыру үшін келесі жаттығуларды қолданады: жұмсақ дауыс шығаратын ойыншықтарды сұқ саусақ пен үлкен бас бармақпен мыжу, қайшыны ашу, қол алысу, саусақтарға киілетін қуыршақтармен ойнау. Екі саусақпен заттарды ұстауды жаттықтыруға тиімді: түрлі мөлшердегі заттарды жинау (бірінші көлемділерін, одан кейін ұсақтарын), қарындаш, бормен сурет салу, күрешкені қолынан ұстап тұру. Әкеліну және ажырату қимылдары суреттерді бояу, өшіргішпен көлденеңді жолақтарды өшіру кезінде жаттықтырылады. Қолдың жеке қимылдарын түрлі заттық іс-әрекетке қосу, өзіне қызмет ету дағдылары және жазу жағдыларына қосу арқылы бекітеді және жетілдіреді.

Сонымен, адаптивті дене шынықтыру тірек-қимыл аппаратының, кардио-респираторлы және орталық жүйке жүйесінің қызметтесуін жақсартады, психо-эмоциональды саланың дамуына, өзіне қыммет ету және оқу дағдыларын қалыптастыруға жәрдемдеседі [87-89].

БЦС кинезотерапияда медико-кондуктивті оңалту тәсілі қолданылады, шет елдерде медициналық технологиялара ұқсас Г.Кабат, Брунстрэм әдісі бойынша PNF әдісін қолданылады (проприоцептивті жүйке-бұлшық ет байланысына жол салу, импульстің өтуін жеңілдету). Берілген әдістің ерекшелігі бұзылған бұлшық еттің белсенді қысқарылуына жағдай жасайды, бұзылған қозғалыс қызметтерін аурудың ерікті қатысуы кезінде қалпына келтіру болып табылады, бұл оның оңалтылуын оптимизациялайды және функциональды қозғалыс жетіспеушілігін жоюды тездетеді.

Жүйке жүйесінің зақымдалуы кезінде пайда болатын қозғалыс тарапындағы бұзылыстардың клиникалық көрінісінің негізінде белгілі бір патологиялық тетіктер жатады. Олар қозғалысты бақылайтын вертикальды жүйені тұтас қамтиды: бұлшық еттердің тоникалық және фазалық реттелуін. Тоникалық бұлшық ет талшықтары бұлшық еттің тереңінде жатады, олар ұзақ жиырылуды қамтамасыз етеді. Көбінесе бұл дене қалпын сақтап тұру қызметімен байланысты, мысалы арқа, мойын бұлшық еттері, төменгі жақ сүйегін ұстап тұратын бұлшық еттер. Ал фазалық бұлшық ет талшықтары бұлшық еттің беткейінде орналасады, олар фазалық жиырылуды қамтамасыз етеді, яғни қысқа мерзімді бірақ күшті жиырылуды қамтамасыз етеді және тез шаршайды.

Бұл жүйелердің құрамына қозғалыстың қыртыстағы орталықтары мен стриопаллидарлық жүйенің тоникалық және фазалық нейрондары, жұлынның фазалық жылдам гамма-нейрондары мен үлкен альфа-мотонейрондары, тоникалық баяу гамма-нейрондары мен кіші альфа-мотонейрондары, сондай-ақ «жылдам» және «баяу» бұлшық ет талшықтары кіреді. Қалыпты жағдайда тоникалық және фазалық жүйелер реципроктық қарым-қатынаста бола отырып, антагонист бұлшық еттердің дұрыс қызметін қамтамасыз етеді де, белгілі бір мақсатты әрекетті жүзеге асырады.

Осы жоғарыда атап өткен проприоцептивті нервтік-бұлшық еттік фасилитация әдісінің артықшылығы бұлшық ет талшықтарының белсенді түрде жиырылуына нейрофизиологиялық жағдай жасап, науқастың өз жігерімен қатысуы арқылы қозғалыс қызметінің қалпына келуіне септесуінде, бұл әріне оңалту үрдісін жақсартады. Бұл әдістің негізінде сал болған бұлшық еттердің жиырылуын шақыру үшін арнайы диагональды-спиральды қозғалыс үлгілерін қолданады, олар проксимальды-дистальды бағытта, белгілі бір ретпен орындалады. Жаттығулардың орындалу реті мен түрлері супраспинальды қимыл реттелуінің бұзылу деңгейіне қарай таңдалады. Қимыл-қозғалыстың диагональды спиральды үлгісінде бір мезгілде бірнеше буын қатысады және қозғалыстың 3 компоненті орындалады: флексия немесе экстензия, абдукция немесе аддукция, ішкі немесе сыртқы ротация. Дененің негізгі бөліктері (бас пен мойын, тұлға, аяқ-қол) үшін бір-бірімен қиылысатын екі қимыл диагоналі болады. Әрқайсысында екі қарама-қарсы бағытталған қимыл үлгілерін орындауға

болады. Осы қимыл үлгілері бұлшық еттердің бастапқыдағы созылған күйінен барынша қысқарған қалпына келуіне өте ыңғайлы мүмкіндік жасайды.

Соңғы жылдары елімізде ашылып жатқан кешенді оңалту орталықтары церебралдық сал аурына шалдыққан балаларға сапалы көмек көрсетуге жағдай жасауда.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом. – М.: Закон и порядок, 2007. – 616 с.

2 Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

3 Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкол. возраст. – М.: Просвещение, 1991.

4 Булекбаева Ш.А. Разработка и оценка эффективности реабилитационных мероприятий при различных формах детского церебрального паралича: дисс... докт.мед.наук. – Алматы, 2010.

5 ҚР Денсаулық сақтау министрлігінің сайты: <http://www.mz.gov.kz/>

6 Нукетаева Д.Ж. Развитие нации – через сохранение и укрепление здоровья школьников Казахстана // Материалы международного форума специалистов формирования здорового образа жизни «Здоровое будущее здоровой нации» // «Актуальные вопросы формирования здорового образа жизни, профилактики заболеваний и укрепления здоровья», №1, 2011. – С.12-15.

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

8 Лепесова М.М., Джаксыбаева А.Х. Анализ детской неврологической службы в Казахстане // Журнал Алматинского государственного института усовершенствования врачей. – №1(09), 2010. – С.3-8.

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

10 Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. – М.: Педагогика, 1982-1984.

УДК: 376.37

МРНТИ: 14.29.29

Л.Х. Макина¹, З.Қ. Сәт²

^{1,2} Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы, Қазақстан

КІШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДАҒЫ ДИСГРАФИЯНЫҢ ПАТОГЕНЕЗІН ЗЕРТТЕУГЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЫҚПАЛ ЕТУ

Аңдатпа

Мақалада кіші сынып оқушыларындағы дисграфияның патогенезін зерттеуге психологиялық-педагогикалық ықпал ету мәселесі қарастырылған. Бұл бағытты зерттеушілер дисграфияны жазбаша сөйлеу тілінің үрдісін қамтамасыз ететін жоғарғы психикалық функциялардың бұзылысымен немесе қалыптаспауымен байланыстырады.

Түйін сөздер: дисграфия, жазбаша сөйлеу тілі, патогенез.

Макина Л.Х.¹, Сат З.К.²

^{1,2}КазНПУ имени Абая,
Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПАТОГЕНЕЗДА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос психолого-педагогического подхода к исследованию патогенеза дисграфии у школьников младшего школьного возраста. Возникновение дисграфии представители этого направления связывают с нарушением или несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма.

Ключевые слова: дисграфия, письменная речь, патогенез.

L.Kh. Makina¹, Z.K. Sat²

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL APPROACH TO STUDYING PATHOGENESIS OF DISGRATION IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Abstract

The article considers the issue of psycho-pedagogical approach to research of pathogenesis of dysgraphia in pupils of primary school age. The emergence of dysgraphia is attributed by representatives of this direction to the violation or non-formation of the higher mental functions that ensure the writing process.

Keywords: dysgraphia, written speech, pathogenesis.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын зерттеу әлем психологтары, арнайы педагогтары, нейропсихологтары, неврофизиологтары тарапынан зерттелініп, бүгінгі күні де өзекті және күрделі мәселелердің бірі болып отыр. О.Б. Иншакова атап өткендей, зерттеушілер арасында жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын нақты атап, оларды талдауға деген нақты ықпал ету жолы анықталған терминалогия жоқ. Француз ғалымдары оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын есепке алып, «дизорфография» терминін қолданады. Ал, ағылшын тілдес ғалымдар «дислексия» түсінігін айтуда ең алдымен, оқу мен жазудың әрекеттік белгісін меңгерудегі қиындықтар деп атайды. Түрлі мағынада сонымен қатар «дамудың дислексиясы», «оқудың спецификалық бұзылыстары» терминдері қолданылады.

Отандық психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары жайлы айтқанда дисграфия мен дисорфографияны болжайды. Дисграфия мен дисорфографиядан ажыратудың басты критерийлері онда зақымдалатын осы тілінің жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы болып келеді. Дизорфография жазбаша сөйлеу тілінің морфологиялық және дәстүрлі қағидаларын жүзеге асырудың юзылыстарымен байланысты. Дисграфия кезінде жазбаша сөйлеу тілінің фонетикалық қағидасына байланысты жазуы бұзылып, спецификалық қателіктері пайда болады. осыған орай «дисграфия» және «жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстары» қолданылады.

Р.И. Лалаева [1], И.П. Садовникова [2, 3], А.П. Корнева [5], О.Б. Иншакова сияқты ғалымдардың пікірінше дисграфияны диагностикалаудың негізгі критерийлері оқушының жазбаша жұмыстарында қатаң сипаттағы спецификалық қателердің болуы екен. Атап өтетін жайт, аиталмыш қателердің туындауы интеллектуальды дамудың төмендеуімен, есту, көру қабілетінің айқын бұзылыстарымен, мектепте оқудың ретсіздігімен (педагогикалық салғырттық) байланысты екен. Сондықтан, дисграфияның анықтамасын оры орайда Р.И. Лалаева берген түсініктермен айқындауға болады: «Дисграфия – мол жазбаша сөйлеу тіліне қатысатын жоғарғы психикалық функциялардың қалыптаспауымен тұрақты, қайталанатын қателерден тұратын жазбаша сөйлеу тілінің жартылай бұзылысы».

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары жалпы білім беретін мектеп оқушыларында сөйлеу тілінің өзге паталогияларына қарағанда жиі кездеседі. Бірқатар мәліметтерге сүйенетін болсақ, Ресейде кіші сынып оқушыларының 10-25% аталмыш ауытқушылық кездеседі екен. Өзге елдерде жазбаша сөйлеу тілінің алфавиттік жүйесімен дисграфияның таралу ауқымы Бельгия, Ұлыбритания, Грецияда 5% дейін, Финляндия мен АҚШ 15% құрайды.

Балаларда жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстарының пайда болуына ықпал ететін факторлар ретінде ғалымдар пренатальды, натальды және постнатальды кезеңдердегі түрлі экзогенді бұзылыстарды атайды. Тіпті ең маңыздысы зақымдаушы фактордың ықпал ету уақыты болып келеді. А.Н. Корпеев дисграфияның этиологиясында маңызды роль салыстырмалы түрде кейін ықпал етуші патогенді факторлар (интра және постнатальды кезеңдегі) деген.

Дисграфияның патогенезін зерттеу психологиялық-педагогикалық ықпал ету өте маңызды болып келеді. Аталмыш бағыттың өкілдері дисграфияның пайда болуын жазбаша сөйлеу тілі үрдісін қамтамасыз ететін жоғарғы психикалық функциялардың бұзылысымен түсіндіреді. Балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысын мақсатқа бағытталған педагогикалық зерттеудің бастамасын Р.Е. Левина мен оның шәкірттері қалады. Аталмыш ғылыми мектептер шеңберінде дисграфия ауызша сөйлеу тілінің бұзылыстарының салдары ретінде қарастырыла бастады. Жазу барысында дыбыстың акустикалық артикуляциялық белгілері бойынша ұқсас әріптерді алмастыруы, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, М.С. Групповская, А.В. Ястребова сияқты ғалымдар фонематикалық қабылдау мен дыбыс айтудың дефектілері деп түсіндіреді. Онда сөйлеу тілінің дыбысталуы зақымдалған балаларда дисграфия сөйлеу тілінде паталогиясы жоқ балаларға қарағанда жиі кездесетіндігін айтады. Бұл авторлардың ойынша, әріптер мен буындардың орнын ауыстырып, шатастырып қолдануы фонематикалық талдау мен синтездің жеткіліксіз қалыптасуының салдары болып келеді екен. Сөз бен сөйлемнің шекарасын белгілеудегі қателерге, аграмматизмге келетін болсақ, олар лексикалық грамматикалық жетіспеушілікке негізделеді екен. Әріптер мен буындардың антиципациясы мен персеверациясы балаларда зейіннің жеткіліксіздігі, өзін басқару мен зейіннің дыбыстық талдау мен әріптерді белгілеуіне бөле алмауы салдарынан болады екен. Дегенімен, Р.Е. Левиай, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова сияқты ғалымдардың еңбектерінде оқушылардың зейіндерінің ерекшеліктері қарастырылмаған. Осыған орай, дисграфия негізінде оқушыларда фонетикалық фонематикалық немесе жалпы сөйлеу тілінің дамымауы сияқты себептер жатыр деп айтуға негіз бар. Р.Е. Левинаның идеясын ары қарай жалғастырған Р.Д. Триггер [7], И.В. Троицкая [8], Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко [6], Р.И. Лалаева [8], И.Н. Садовникова [7], А.Н. Корнева сияқты ғалымдар болды.

Көзқарастардың ұқсастықтары дыбысталуы жақын әріптерді алмастыруы: қатаң мен ұяң дауыссыздар; шуыл және ысқырық дауыссыздар, аффрикаттар мен олардың компоненттері, жуан және жіңішке дауыссыздар, кей дауыстылар т.с.с Бірақ, соңғы жылдардағы психофизиологиялық зерттеулер сөйлеу тілін қабылдаудың күрделілігін көрсетіп, оқушылардағы фонемдік танудағы қиындықтарды жіті талдау қажеттілігін көрсетті.

Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко сияқты ғалымдардың мәліметі бойынша дыбысарды ажыратуда оқушылар олардың артикуляциялық белгілеріне назар аударып, есту арқылы басқаруын қолданбайды екен. О.Л. Токарева [5], И.Н. Садовникова [7], Р.И. Лалаева [4], А.Н. Корпеев т.с.с ғалымдар дисграфия кезінде акустикалық, артикуляциялық, артикуляциялық дифференцировканың бұзылыстарын да көрсеткен. Сонымен қатар, әріптерді алмастыруы баланың нақты емес есту түсініктерінің болуы салдарына екенін атап өту маңызды.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарында жуан және жіңішке дауыссыз дыбыстарды белгілеудегі қателердің табиғаты туралы ойлар Г.М. Сумченкоға тиесілі. Ол «жуан және жіңішке» композициясының өзі контрастілі болып келетіндігін айтқан. Ал, жіңішке дауыссыз дыбыстардың жуанға өтуі жазудағы жіңішке дауыссыздардың белгілену тәсілдерін меңгермеуден болатындығын айтқан. Әріптер мен буындарды тастап кетуі, алмастыруын педагогтардың басым бөлігі фонематикалық талдау мен жинақтаудың жеткіліксіздігі деп түсіндіреді.

Дегенімен, аталмыш қателерді зерттеудің жаңа жолдары да пайда болды. Мысалы, И.М. Плоткина [5] оларды сукцессивті функциялардың бұзылысымен байланыстырады. И.П. Карпенко, А.И. Подольский [6] ғалымдар әріптерді шатастыру, алмастыру, тастап кетудің негізгі патогенді факторларының бірі ретінде балалардың зейін бұзылысы деп таныған. О.Б. Иншакова [8], П.Л. Немцова сияқты ғалымдар оң қолмен жазбайтын оқушылардағы әріптерді алмастыруының ерекше сипатын сол жақтан оң жаққа жылжытудағы стереотипінің қалыптаспағандығымен

түсіндіреді. Соңғы жылдары әріптер мен буындардың персеверациясы мен антиципациясының механизміне ықпал ету жолдары айтарлықтай өзгерді: педагогикалық психологиялық бағыттардың басым өкілдері оларды фонематикалық талдау мен жинақтаудың бұзылысы ретінде қарастырады. И.Н. Садовникова персеверациясы мен антиципациядан аналогиялық прогрессивті және регрессивті ассимиляция көріністерін көреді: «Прябята», «Аавгуст». Автор жазудағы жаттығулар әкелетін графо моторлы дағдылардың механикалық бекітілуімен байланыстырады.

Бүгінгі таңда зерттелу аймағы аз емес спецификалық қателердің бірі графикалық ұқсас әріптерді алмастыруы. Заманауи түзетушілік педагогикада көру және көру кеңістіктік дефицит деген атқа ие болған. Б.Г. Ананьев әріптерді алмастыруды и-у, т-п, б-д, т.с.с жазудағы кеңістіктегі айырмашылықты талап ететін қателер ретінде қарастырады. М.С. Хватцев аталмыш алмастыруларды сөзді көру образының бұзылысы десе, О.А. Токарева көру түсініктерінің тұрақсыздығы дейді. Р.И. Лалаеваның зерттеу жұмыстары түрлі авторлардың көзқрастарын қарап, әріптердің алмастырылуын ол «көру гнозисінің, талдау, жинақтау, кеңістікке қатысты түсініктерінің жеткіліксіздігімен байланыстырады. Керісінше, Соботович Е.Ф. және Гопиченко Е.М. сияқты ғалымдар дисграфиясы бар балалардың оптико-мнестикалық сферасындағы ауытқушылықтарды таба қоймады. Олар бұл типтегі алмастырулар белгілі позициялық жағдайда бір әріптен екіншісіне ауысудағы қиындықтармен түсіндіреді.

И.Н. Садовникова [10] и Л.Н. Корнева өздерінің жұмыстарында графикалық ұқсас әріптердегі қателерді, оларды алмастырудағы қателер трактовкасын жасаған. Олардың түсінігі бойынша, әріптерді алмастыруы оптикалық емес, олардың кинестетикалық ұқсастығы бойынша болады екен. Олар қозғалыс стереотиптерінің инерттілігі салдарынан туындайтындығын айтып, қозғалыс актісінің кинетикалық жағының қалыптаспағандығын атаған. Өзара алмастырылатын әріптердің алғашқы элементі дайын. Оны жазып, бала ары қарай қол қимылын ойымен сәйкестендіре алмай, бір текті элементтердің санын қате жеткізеді: (т-п, л-м), немесе келесі элементті қате таңдайды (и-у, К-Н., к-п).

Сонымен, психологиялы-педагогикалық әдебиеттерді талдау барысы графикалық жағынан ұқсас әріптерді алмастыруы табығаты жағынан бірдей месе екендігін көрсетті. Шынымен де, и-у, т-п, д-б, Ж-х, п-р сияқты баспа әріптерді өзара алмастыруды кинестетикалық және оптикалық жағынан алмастыруға жатқызуға болады. ал, Ү-У, д-б сияқты әріптерді алмастыруын айналық көрінісінің бұзылысы деп тануға болады.

Айналық бұзылыстарын зерттеуде аталмыш бағытта түрлі көзқарас ұстанған бағыттар жоқ. Айналық бейнесі бойынша оқушылардың әріптерді алмастыруын зерттеген Н.Л. Немцова болды.

Сөз бен сөйлемнің шекарасын бейнелейтін қателер бүгінгі таңда тілдік талдаудың бұзылысымен – тілдік ағымнан тұрақты бірліктерді (сөздерді), аяқталған ойды (сөйлемді) бөліп көрсетудегі қиындықпен түсіндіріледі. А.Н. Корневаға сәйкес тілдік талдау интеллектуальды әрекеттің бір формасы болғандықтан, ал аталмыш қателер интеллектінің жеткіліксіздігінің салдары болуы мүмкін.

Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, СБ. Яковлева, О.Е Грибованың еңбектерінде оқушылардың жазбаша жұмыстарында аграмматизмдер морфологиялық және синтаксистік жалпылаулардың жеткіліксіздігі; пайымдауларды ақпараттандырудың қиындықтары, қысқа мерзімді есте сақтаудың кедейлігінен делінген.

Сонымен, педагогикалық психологиялық бағыт шеңберінде балалардағы дисграфияның симптоматикасы туралы ақпараттар жиналып қана қоймай, сонымен қатар аталмыш бұзылыстардың патогенезі де көрсетілген. Зерттеушілер балалардың дисграфисының негізінде түрлі психикалық функцияларының қалыптаспайы жатыр деп негіздейді: ауызша сөйлеу тілі, көру және көру кеңістіктік қабылдау, есте сақтау, ойлау, зейін. Кей авторлар сонымен қатар моториканың, оқушылардың есту моторлы координациясын да сипаттайды. Сонымен қатар жазуда үлгермейтін балалардың ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктері туралы мәліметтер де ұсынылған. Бұл жай мәлімет емес, себебі, түзетушілік педагогикада балалардың ауызша сөйлеу тілін тексерудің нәтижелі әдістері жіті жасалынған.

Дегенімен, жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылысының ерекше типінің кез келген функциясының жеткіліксіздігі аталмыш бұзылысты тудырса, дәл қайсысын тудыратын белгісіз. Педагогикалық әдебиеттерде көру кеңістіктік, вербальды, мнестикалық немесе өзге қандай да бір бұзылыстардың өзара қатынасы туралы мәліметтер жоқтың қасы. Сонымен қатар оқушылардың түрлі психикалық функцияларының жағдайымен өзара байланысы, олардың дамымауының жүйелі сипаты аз зерттелінген. Осының барлығы оқушылардағы дисграфия механизмі туралы бүтін түсінікті алуға толық мүмкіндік бермейді.

Пайдаланылган әдебиеттер тізімі:

- 1 Айрапетянц В.А. Функциональная асимметрия у детей в онтогенезе // Развивающийся мозг: Тезисы докладов Всесоюзного симпозиума 17-19 октября. – Тбилиси, 1984. – С.7.
- 2 Альбом для логопеда. – М.: Владос, 1998. – 280 с.
- 3 Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 70. – С.105-149.
- 4 Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: «Просвещение», 1964. – 304 с.
- 5 Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. Избранные труды. – М.: «Наука», 1979. – 454 с.
- 6 Артсмова Т.А., Ковалева А.В. Психологические и физиологические причины сниженного уровня интеллекта детей в общеобразовательной школе // Дефектология, 2000. – №1. – С.3-9.
- 7 Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
- 8 Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник доюидов под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: «Российское психологическое общество», 1998. – С.289-298.
- 9 Ахутина Т.В. Пейропсихологический подход к диапюстике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. – М.: Изд-во Мин. общего и проф. образования РФ, 1998. – С.85-92.
- 10 Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход. // Школа здоровья, 2000. – №2. – С.21-28.

Требования к оформлению статей

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентов и др. сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- при оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100 слов);
- шрифт «Times New Roman», размер шрифта основного текста – 11 пт, рисунков, диаграмм – 10 пт, межстрочный интервал – одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5 см. Формат – А4.
- левое поле – 2 см, правое – 2 см, верхнее и нижнее поля – 2 см;
- табличные сноски располагаются под таблицей, сноски (звездочки) в тексте ставятся внизу соответствующей страницы;
- ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках по тексту статьи, с указанием номера источника по библиографическому списку и страницы, либо статьи нормативного акта, на которые ссылается автор (например: [1, с. 15]);
- список литературы входит в общее число страниц статьи и оформляется в конце текста по мере упоминания источников (не более 10) в следующей последовательности: автор (Ф.И.О.), название работы (статьи), название источника (сборника, журнала и т.п.), место издания (город и издательство), месяц или номер (журнала, газет), год издания и номера страниц;
- резюме с ключевыми словами должно быть предоставлено на казахском, русском и английском языках.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им. Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.