

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№1(60), 2020

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, 2020

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

Басуға 26.05.2020 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 16,75 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 274.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМУНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

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

Korosteleva A.A., Tuganbekova C.M., Zhamansarieva L.D., Balaubaeva A.K. Creative activity in the world of autism.....	7
Коростелева А.А., Туганбекова К.М., Жамансариева Л.Д., Балаубаева А.К. Аутизм әлеміндегі шығармашылық қызмет.....	8
Арбабаева А.Т., Рахметова А.М., Заркенова Л.С., Алшынбаева С.Ж. Психологическая реабилитация при детском церебральном параличе.....	12
Arbabaeva S.T., Rakhmetova S.M., Zarkanova L.S., Alshynbaeva S.R. Psychological rehabilitation at children's cerebral paralysis.....	13
Равшанова А.Ө., Рахым Ж. Есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелейтін отбасылардың ерекшеліктері.....	16
Ravshanova A.O., Rakhym Zh. Features of families raising children with hearing impairment.....	16
Бекбаева З.Н., Утебаева Ж.К. «Уақыт» ұғымының философиялық, психологиялық, педагогикалық әдебиеттерде қарастырылуы.....	19
Bekbaeva Z.N., Utebayeva Zh.K. Considering the concept of «time» in philosophical, psychological, pedagogical literature.....	20
Макина Л.Х., Ақжолқызы А. Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың тиімді жолдары.....	24
Makina L.K., Akzholkyzy A. Effective ways to develop a healthy lifestyle of children with down syndrome.....	25
Махметова А.А., Жұмағұл С.Қ. Зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық ойлау қабілетін дамыту.....	27
Mahmetova A.A., Zhumagul S.K. Development of logical thinking in primary school children with intellectual disabilities.....	28
Пивоварчик Т.Б. Разноразное содержание обучения учащихся с тяжелыми множественными нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации...	30
Pivovarchik T.B. Multi-level content of training students with severe multiple disabilities in the conditions of the center for correctional and developmental training and rehabilitation.....	31
Денисова И.А. О критериальном оценивании в ВУЗе.....	35
Denisova I.A. On criteria assessment in higher education institutions.....	36

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№1(60), 2020

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, 2020

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

Подписано в печать 26.05.2020.
Формат 60х84 1/8. Объем 16,75
уч.-изд.л. Тираж 300 экз.
Заказ 274.

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

Бутабаева Л.А., Әлихан А.Х. ЖСТД бастауыш сынып оқушыларының түсінік айту дағдыларын зерттеу.....	44
Butabaeva L.A., Alikhan A.Kh. Studies of story skills in children of elementary classes with general speech development.....	44
Шеметаева Р.Б., Турсиметова Г.Н. Психикалық дамуы тежелген балалар және олардың психологиялық-педагогикалық сипаттамасы.....	51
Shemetayeva R.B., Tursimetova G.N. Psychology-pedagogical characteristics of children with a delay in psychological development.....	52
Намазбаева Ж.И., Оразбекова Ә.М. Кіші мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуға арналған дидактикалық тапсырмалар.....	55
Namazbayeva J.I., Orazbekova A.M. Didactic tasks for speech development of primary school children with intellectual disabilities..	56
Макина Л.Х., Көшбаева Ж.К. Бастауыш мектеп жасындағы (7-8 ж.) зияты зақымдалған балалардың творчестволық қабілетін дамытудың теориялық негіздері.....	62
Makina L.H., Koshbayeva Zh.K. Theoretical foundations for the development of creative abilities of children of primary school age (7-8 years) with intellectual disabilities.....	63
Аутаева А.Н., Кикбанова А.М. Көрмейтін балаларды сауат ашуға оқытуды зерттеудің ғылыми теориялық негіздері.....	66
Autaeva A.N., Kikbanova A.M. Scientific and theoretical bases of research teaching literature of blind children.....	67
Макина Л.Х., Болшынбай Д.С. Мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындығын зерттеу әдістемесі.....	72
Makina L.H., Bolshynbay D.S. Method of studying the readiness of children with general speech underdevelopment of preschool age to master written speech.....	73
Әмзеева А.К. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың психологиялық-педагогикалық дамуы.....	77
Amzeyeva A.K. Psychological and pedagogical development of children with disorders of the musculoskeletal system.....	77
Сатова А.К., Сатпекова А.А. Есту қабілеті нашар 1-сынып оқушыларының қиял дамуының ерекшеліктері.....	81
Satova A.K., Satpekova A.A. Features of developing the imagination of 1st grade students with hearing disorders.....	81
Сатова А.К., Едилбекова Д.Б. Психикалық дамуы тежелген бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері.....	85
Satova A.K., Yedilbekova D.B. Features of self-assessment of primary school children with mental retardation.....	86
Махметова А.А., Раманқұл Р.М. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі жастағы балалардың кеңістік ұғымдарының қалыптасуы.....	90

**Kazakh National Pedagogical
University named after Abai**

BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№1(60), 2020

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** (Warsawa),
professor **L.Hoppe** (Berlin)

Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2020

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

Signed to print 26.05.2020.
Format 60x84 1/8. Volume –
16,75 publ. literature.
Edition 300 num. Order 274.

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

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

Mahmetova A.A., Ramankul R.M. Formation of spatial representations of preschool children with general speech underdevelopment.....	91
Сейдахмет Ш.Б. Зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлықтарының психологиялық ерекшеліктері.....	93
Seidakhmet Sh.B. Psychological features of aggressive behavior of children with intellectual disabilities.....	94
Әбділдаева Қ.Қ. Есту қабілеті зақымдалған балаларды еңбекке тәрбиелеудің ерекшеліктері.....	97
Abdildayeva K.K. Features of labor education of children with hearing disorders.....	97
Бутабаева Л.А., Есен А.Н. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың бағыттары.....	100
Butabaeva L.A., Yessen A.N. Formation of word formation skills in primary school students with hearing disorders.....	101
ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	
Макина Л.Қ., Айтжанова А.Б. Есту қабілеті зақымдалған балалардың адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеудің педагогикалық шарттары.....	109
Makina L.K., Aytzhanova A.B. Pedagogical condition for the moral education of children with hearing impairment.....	109
Аутаева А.Н., Кикбанова А.М. Көрмейтін бастауыш сынып оқушыларын сауат ашуға оқытудың ерекшеліктері.....	113
Autaeva A.N., Kikbanova A.M. Studies of story skills in children of elementary grades with visual disorders.....	114
Әбілдаева А.Ш. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында жазбаша сөйлеу тіл ерекшеліктері.....	117
Abildayeva A.Sh. Features of writing in primary school children with intellectual disabilities.....	118
Махметова А.А., Жалғасбаева Н.О. Жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігінің III деңгейі бар мектепке дейінгі ересек жастағы (5-6 жас) балаларды жазбаша сөйлеу тілін меңгертуге дайындау.....	121
Mahmetova A.A., Zhalgasbayeva N.O. Preparation of children of senior preschool age (5-6 years) with the general underdevelopment of speech of the third level for the mastery of written speech.....	122
Әмзеева А.К. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың тұлғааралық қатынастарының ерекшеліктері.....	125
Amzeyeva A.K. Features of interpersonal relationships of young adolescent students with disorders of the musculoskeletal system.....	125
Авторлар туралы мәліметтер.....	129
Сведения об авторах.....	131
Information about the authors.....	133
Требования к оформлению статей.....	134

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 Л.Х. Макина

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
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 373.3
МРНТИ 14.29.37

A.A. Korosteleva¹, C.M. Tuganbekova², L.D. Zhamansarieva³, A.K. Balaubaeva²

¹FSBSI Institute for strategy of education development (RAE),
Moscow, Russia

²Karaganda state University named after academician E.A. Buketov,
Karaganda, Kazakhstan

³candidate of pedagogical Sciences, Korkyt Ata Kyzylorda State University
Kyzylorda, Kazakhstan

CREATIVE ACTIVITY IN THE WORLD OF AUTISM

Abstract

Currently, the process of socialization is the subject of study of many branches of scientific knowledge. Social skills are acquired by the child in the process of socialization. However, the problems of socialization of children with special needs are still not the subject of special research, although the problems of socialization of children with special needs are relevant both theoretically and practically. In the process of creative activity, a child with developmental disabilities increases the sense of personal value, actively builds individual social contacts, and develops a sense of internal control and order. In addition, creativity helps to cope with internal difficulties, negative experiences that seem insurmountable to the child. It is easier to express your feelings and emotions, as well as your knowledge and attitude to your child, using visual images than verbally. It should be noted that some children are limited or even deprived of the ability to speak or hear, while non-verbal means are the only tool that reveals and clarifies intense feelings and beliefs. However, for children with autism spectrum disorders, not all types of children's creativity are effective. That is why it is necessary to clearly understand the structure of classes, as well as the features of the sensory sphere, in order to understand what kind of creative activity is suitable for this category of children. Recently, our country has undergone significant changes in relation to this category of children, reflecting a new world understanding of their rights and requiring a different approach to creating conditions for the development, upbringing and education of this category of people.

Keywords: autism spectrum disorder, creative activities, communication, sensory sphere.

А.А. Коростелева¹, К.М. Туганбекова², Л.Д. Жамансариева³, А.К. Балаубаева²

¹Білім беруді дамыту стратегиясы институты (РАО),
Мәскеу, Ресей

²академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды, Қазақстан

³Қорқыт ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті,
Қызылорда, Қазақстан

АУТИЗМ ӘЛЕМІНДЕГІ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚЫЗМЕТ

Аңдатпа

Қазіргі уақытта әлеуметтену процесі ғылыми білімнің көптеген салаларын зерттеу пәні болып табылады. Әлеуметтік дағдыларды бала әлеуметтендіру процесінде алады. Алайда ерекше қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру проблемалары әлі күнге дейін арнайы зерттеудің пәні болып табылмайды, алайда ерекше қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру проблемалары теориялық тұрғыдан да, іс жүзінде де өзекті болып отыр. Шығармашылық іс-әрекет барысында дамуында ауытқушылығы бар балада жеке құндылық сезімі артады, жеке әлеуметтік байланыстар белсенді құрылады, ішкі бақылау және тәртіп сезімі пайда болады. Сонымен қатар, шығармашылық ішкі қиындықтарды, жағымсыз уайымдарды жеңуге көмектеседі. Өз сезімдері мен эмоцияларын, сондай-ақ балаға деген білім мен қарым-қатынасты вербальдан қарағанда көру бейнелерінің көмегімен білдіру оңай екенін атап өткен жөн, кейбір балалар шектеулі немесе тіпті сөйлеу немесе есту қабілеттерінен айырылса, онда вербальді құралдар қарқынды сезімдер мен сенімдерді ашатын және түсіндіретін жалғыз құрал болып табылады. Алайда аутистік спектрі бұзылған балалар үшін балалар шығармашылығының барлық түрлері тиімді емес. Сондықтан да балалардың осы категориясына шығармашылық қызметтің қандай түрі қолайлы екенін түсіну үшін сабақтың құрылымын, сондай-ақ сенсорлық саланың ерекшеліктерін нақты түсіну қажет. Соңғы уақытта біздің елімізде балалардың осы санатына қатысты олардың құқықтарының жаңа әлемдік түсінігін көрсететін және осы санаттағы адамдарды дамыту, тәрбиелеу және білім беру үшін жағдай жасауға өзге де көзқарасты талап ететін елеулі өзгерістер орын алуда.

Түйін сөздер: аутистік спектрдің бұзылуы, шығармашылық қызмет, қарым-қатынас, сенсорлық сала.

Коростелева А.А.¹, Туганбекова К.М.², Жамансариева Л.Д.³, Балаубаева А.К.²

¹Институт стратегии развития образования (РАО),
Москва, Россия

²Карагандинский Государственный Университет им. академика Е.А. Букетова
Караганда, Казахстан

³Кызылординский Государственный Университет им. Коркыт ата,
Кызылорда, Казахстан

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МИРЕ АУТИЗМА

Аннотация

В настоящее время процесс социализации является предметом изучения многих отраслей научного знания. Социальные навыки приобретаются ребенком в процессе социализации. Однако проблемы социализации детей с особыми потребностями до сих пор не являются предметом специального исследования, хотя проблемы социализации детей с особыми потребностями актуальны как теоретически, так и практически. В процессе творческой деятельности у ребенка с отклонениями в развитии повышается чувство личной ценности, активно выстраиваются инди-

видуальные социальные контакты, появляется чувство внутреннего контроля и порядка. Кроме того, творчество помогает справиться с внутренними трудностями, негативными переживаниями, которые кажутся ребенку непреодолимыми. Свои чувства и эмоции, а также знания и отношение к ребенку легче выразить с помощью зрительных образов, чем вербально, следует отметить, что некоторые дети ограничены или даже лишены способности говорить или слышать, тогда невербальные средства являются единственным инструментом, раскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения. Однако для детей с расстройствами аутистического спектра не все виды детского творчества эффективны. Именно поэтому необходимо четко понимать структуру занятий, а также особенности сенсорной сферы, чтобы понять, какой вид творческой деятельности подходит для этой категории детей. В последнее время в нашей стране происходят значительные изменения в отношении этой категории детей, отражающие новое мировое понимание их прав и требующие иного подхода к созданию условий для развития, воспитания и образования этой категории людей.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, творческие занятия, коммуникация, сенсорная сфера.

According to the National scientific and practical center of correctional pedagogy, every year the number of children with autism increases in Kazakhstan. According to available scientific evidence, there is a child has autistic disorder, creativity is very useful for him, regardless of the plot, creative activity allows the child to get out of the state of tightness. Children with disabilities have many limitations in various activities. They are not independent and need to be accompanied by an adult. They are deprived of wide contacts, opportunities to get experience from other peers, which an ordinary child has. Their motivation for various activities and opportunities to acquire skills are severely limited. Difficulties in mastering the world around them lead to emotional problems in such children (fear, anxiety, etc.). Often the world for them seems frightening and dangerous [1].

The inability to express their experiences, for example, in the game, as it happens in ordinary children, leads to an increase in emotional stress, as a consequence, to the emergence of behavioral problems. This becomes a serious obstacle in the development of the child. It should also be noted that the cognitive activity of the child depends on the level of activity, and the child with developmental disabilities own activity is reduced. In the process of creative activity, a child with developmental disabilities increases the sense of personal value, actively builds individual social contacts, there is a sense of internal control and order. In addition, creativity helps to cope with internal difficulties, negative experiences that seem insurmountable for the child. That is why it is necessary to clearly understand the structure of individual classes in order to understand what kind of creative activity is suitable for this category of children. If a child has autistic disorder, then creativity is very useful for him, regardless of the plot, creative activity allows the child to get out of the state of tightness. There are many factors that increase the likelihood of a child having an autism spectrum disorder, but there is no universally accepted concept of the etiology of ASD in the world.

There are various hypotheses of the etiology of ASD, both social, psychological, genetic, biological and even environmental. It should be borne in mind that the existing hypotheses do not exclude each other and rather describe violations in different systems. In addition, the cause or causes of ASD may be the simultaneous influence of various etiological factors, such as genetic predisposition in combination with the action of a virus or microorganism at a certain stage of fetal development.

All children with autism have problems with communication regardless of the state of intelligence and speech development. This manifests itself in the fact that it is difficult for them to get in touch with other people and there is a misunderstanding when they need to use communication. If a child with autism is not difficult to build a simple phrase and if he has a large vocabulary, it does not mean that he will not have difficulties in communication [1].

In the process of creative activity, a child with developmental disabilities increases the sense of their own personal value, actively builds individual social contacts, there is a sense of internal control and order. In addition, creativity helps to cope with internal difficulties, negative experiences that seem insurmountable for the child. Their feelings and emotions, as well as knowledge and attitude to the child is easier to Express through visual images than verbally, it should be noted that some children are limited or even deprived of the ability to speak or hear, then the non-verbal means is the only tool that reveals and clarifies the intense feelings and beliefs. However, for children with autism spectrum disorder, not all types of children's creativity are effective. That is why it is necessary to clearly understand the structure of individual classes in order to understand what kind of creative activity is suitable for this category of children. If a child has

autistic tendencies, it is very useful for him to be creative, regardless of the plot, creative activity, allows the child to get out of the state of tightness. Children with disabilities have many limitations in various activities. They are not independent and need to be accompanied by an adult. They are deprived of wide contacts, opportunities to get experience from other peers, which an ordinary child has. Their motivation for various activities and opportunities to acquire skills are severely limited. Difficulties in mastering the world around them lead to emotional problems in such children (fear, anxiety, etc.). Often the world for them seems frightening and dangerous. It should also be noted that the cognitive activity of the child depends on the level of activity, and the child with developmental disabilities own activity is reduced. Many children do not have the opportunity to show and realize their creative abilities, it depends primarily on the fact that there is no inclusion of the child in active activities, there is no contact with others.

Establishing contact with a child with autism is the most important task of correctional work. In turn, the contact established with the child promotes acceptance and understanding of features of such child, and also gives the chance to be prepared for probable negative reactions and to provoke the necessary reactions. An important aspect of working with a child with autism is the preparation of an individual plan of work with him [2].

There are three stages of formation of communication skills.

At the first stage, it is important to form an interest in the partner and the desire to interact with him. The main task of the first stage is to determine the motivational incentives of each child. For a speech therapist, it is important to understand what the child is interested in, what toys, games, objects, objects are interesting to him. In order to make contact you can use soap bubbles, balls, puzzles, toys, liners. Initially, the speech therapist shows the child interesting toys for him just like that, but then special conditions are created that imply the implementation of the instructions of an adult, and then only the provision of encouragement. As a result, at the first stage, it is important that the child wants to engage with a speech therapist, in other words, there was a motivation for communicative interaction, for this you need to find incentives or motivational incentives.

In the second stage are formed of non-verbal communication skills. At this stage, used ditties, nursery rhymes, jokes, songs. This folk folklore is close to the emotional world of the child, contains understandable words, emotional images, stimulate the communicative and emotional functions of speech in the unity of their manifestation. Nursery rhymes, rhymes are the richest material for the development of sound culture of speech, develop a sense of rhythm and rhyme, prepare the child for further perception of speech and its intonation expressiveness. All this stimulates the child to speech activity, increases the brightness, colorfulness of speech, creates a favorable emotional background of communication [3].

At the third stage, the verbal component of speech is formed. Children with autism spectrum disorders have difficulties with understanding speech, so the work is structured as follows:

- short and clear instructions;
- tips (allow you to correctly perform the instruction);
- the required reactions are formed gradually;
- complex action is decomposed into simple;
- alternative methods of communication.

The results obtained each time are fixed at home with parents. Thus, in order for a child to feel comfortable in society, it is necessary to form, develop and consolidate his communicative skills. Not only specialists, but also parents should participate in this work.

We have determined that when working with the socialization of children with autism spectrum disorder through the technology of organization of creative classes has the following directions: adaptation of educational materials, tasks; control of learning material; maintaining the constant inclusion of the child in the educational process; helping children in the performance of classes; additional individual work on complex tasks; creating visual ASD; solving problems arising from negative behavioral reactions; contributing to the disclosure of the potential of children; work with parents; organization of work places and recreation places.

Since effective means for autism therapy have not been found, the main thing that is required is the creation of conditions for children with special needs in education and life on the terms of a guaranteed volume of all types of necessary assistance. Autism spectrum disorder - a range of psychological characteristics that describe a wide range of abnormal behavior and difficulties in social interaction and communication, as well as severely restricted interests and frequently repeated behavioral acts [4]. That is why accurate diagnosis of children with ASD can determine the correct path of correction. Correction of

social interaction is quite a time-consuming process, and in order for it to go more smoothly, we use classes based on creativity. Creative activity, has a great importance in human life, the more it has a great importance in the lives of children with developmental disabilities, or rather with autism spectrum disorder. Developing children of this category of creative abilities, you can not only help them to socialize in society, but also to discover unusual talents and skills. When conducting a creative class, it is necessary to take into account the specifics of the class. It is necessary to select the material that will be directed to the correction of mental functions (for example: attention, memory, speech, thinking, imagination), the active work of the sensory system.

Conducting sensory sessions promotes:

- the experience of pleasant emotions, which has a positive effect on the mood and behavior of the child;
- the emergence of contact with an adult using verbal and nonverbal means;
- receiving new sensory information by the child, which is important for expanding his ideas about the world;
- introduction of new social meanings into the game through the introduction of plots, which in General brings the child closer to the world of people, gives new ideas about social relationships;
- development of cognitive and mental processes: perception (form, color, holistic perception), memory, attention, thinking, imagination, spatial representations [4].

It is sensory activities that give the child new sensory sensations, namely:

- visual (child sees bright colors, color mixing);
- auditory (the child hears a variety of sounds, from the rustle of fallen leaves to the sound of musical instruments, learns to distinguish them);
- touch (what the child feels through touch, feeling: it is different in texture materials, from a soft Terry towel to a cool smooth surface of glass; and different in size and shape of objects-a large ball and tiny beads, various balls and cubes; and contact, embrace with another person);
- motor (sensations from body movements in space and rhythm of movements-walking, running, dancing);
- olfactory (the child inhales and learns to distinguish a variety of smells of the world);
- taste (the child tries and learns to distinguish the taste of different foods and dishes).

Sensory classes can be divided into the following areas:

- training (aimed at the development of tactile-kinesthetic sensitivity and fine motor skills of hands);
- cognitive (with their help we acquaint the child with the surrounding reality; the properties of sand, water, etc.);
- projective (aimed at the implementation of psychological diagnosis, correction and development of the child).

Sensory classes are used periodically depending on the personality of the child. So, children with unstable attention and increased excitability this type of work is offered more often. For example, a dry pool and sand have a calming effect on a child with ASD. These classes have a therapeutic effect. You can use water, cereals, sand, cotton, etc., it has a pleasant calming effect, gives an emotional discharge. Shuffling in the fingers of the bulk material, the child improves blood microcirculation; monotonous actions concentrate attention, and in General this type of activity gives the child positive emotions, pleasant sensations. It is not necessary to spend a lot of money on consumables. Simple materials that are available in the home Arsenal, paints, brushes, paper bags, buttons and ribbons can be the basis for creative activities. The child should also be empowered. Let the child choose the colors and materials he wants to use. Teach them how they can combine colors to create new colors. You can include tactile materials such as clay, yarn, or beads to meet your sensory needs. You can also collect natural materials such as stones, leaves. Tactile sensations of these materials can become a kind of therapy for children. They also help strengthen motor skills by improving hand-eye coordination [5].

Almost all types of activities affect the sensory system in a complex way. To influence proprioception, tactile, visual, auditory analyzers, you can take a small box, fill it with any grits or sand and hide inside the stones or large buttons, for a start 2-3, no more. The child must find them and get them, gradually the number of stones can be increased to 10-15. You can use many variations, for example: pour water into a bowl, put coins on the bottom, the child should try to get them. It is also necessary to develop kinesthetic sensations. For this purpose, games with different materials are well suited. You can use silk, wool, toilet paper and sandpaper.

Many children who have a spectrum of autistic disorder-draw well, do art. Various drawing techniques can be used in the lessons. This includes finger painting, water printing, the use of various devices for drawing, such as ear sticks, sponges, cotton wool. Drawing techniques a huge number, maybe the child will tell you what he likes to draw. Such classes develop cognitive, sensory spheres. It is known that a child with autism disorder thinks in images, and in creating a drawing, he uses this. Sometimes it is even easier for him to draw about his needs and desires than to say, especially if the child does not speak. This is one of the methods of involving a child in communication with adults. It is only necessary to push him to this through various games related to drawing. The use of effective methods and techniques in working with children with autism spectrum disorders, and knowledge of the features of the sensory sphere, help children overcome emotional discomfort and learn the necessary and sufficient skills for social adaptation, in an inclusive education. From the teacher-from their sensitivity and professional skills will largely depend on the extent to which each pupil will be able to socialize in society.

Quite simple classes can serve as a basis for the socialization of children with ASD, because through classes, the child learns to communicate with the teacher, with parents and peers. Creative classes for children serve as a kind of basis for the disclosure of their own potential, can contribute to the emergence of trusting relationships with the teacher in the early stages of correction [6]. Creative approach to the problem of socialization of children with autism spectrum disorder can correct this disorder, and thus we can help the child cope with his condition. Correctional care for children with autism spectrum disorder requires patience, thoughtfulness, ingenuity, systematic, unconventional solutions to pedagogical problems, creativity of the teacher.

References:

- 1 Bashina V.M. *Early childhood autism*. – M.: Healing, 1993. – 315 p.
- 2 Lebedinskaya K.S., Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R. *Children with communication disorders: Early childhood autism*. – M.: Vados, 2007. – 301 p.
- 3 Mastukova E.M. *Violation of communicative behavior in early childhood autism*. – Moscow: Vados, 1997. – 258 p.
- 4 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, 2013.
- 5 Ayres E. Jean *"Child and sensory integration"*. Ed. "Terevinf". – Moscow, 2012.
- 6 Tara Delaney *"developing basic skills in children with autism"* Ed. "Rama publishing". – Ekb., 2014.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.4

Арбабаева А.Т.¹, Рахметова А.М.¹, Заркенова Л.С.¹, Алиынбаева С.Ж.¹

¹Карагандинский Государственный Университет им. академика Е.А. Букетова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы психологической реабилитации, ее приоритетные направления. Оптимальные методические приемы определены прежде всего, тем, какие сферы психической деятельности оказались нарушенными и тем, какие психические функции следует восстанавливать и развивать в первую очередь.

Психодиагностика позволяет определить особенности актуального психического состояния и потенциальных возможностей психического развития (зоны ближайшего развития)* ребенка с ДЦП. Психологическое обследование семьи особенно актуально на ранних этапах онтогенеза ребенка с ДЦП, так как проведение психологической реабилитации с детьми до 3-5 лет без активного участия их родителей организационно затруднено. Кроме того, позиция родителей предопределяет возможность адекватного и активного «включения» ребенка в реабилитацию.

Ключевые слова: зоны ближайшего развития, реабилитация, детский церебральный паралич, экспрессивная речь, импрессивная речь, психодиагностика, психокоррекция.

САЛ АУРУЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ОҢАЛТУ

Аңдатпа

Мақалада психологиялық оңалту проблемалары, оның негізгі бағыттары зерттелген. Ең алдымен оқытудың оңтайлы әдістерін қарастырып, психикалық функцияларды қалпына келтіру және дамыту керек. Психодиагностика церебральды сал ауруы бар баланың нақты психикалық жағдайының ерекшеліктерін және психикалық даму ықтимал мүмкіндіктерін (жақын даму аймағы) анықтауға мүмкіндік береді. Отбасындағы БЦП бар баланы ерте онтогенезден психологиялық тексеруден өткізу өзекті болып саналады, өйткені 3-5 жасқа дейін балалармен психологиялық реабилитация жүргізуді ата-ананың белсенді қатысуымен ұйымдастыру қиынға соғады. Сонымен қоса ата-ананың позициясы баланың реабилитацияға адекватты және белсенді енгізілу мүмкіндігін анықтайды.

Түйін сөздер: жақын даму аймағы, балалардың сал ауруы, экспрессивті сөз, импрессивті сөз, психодиагностика, психокоррекция.

S.T. Arbabaeva¹, S.M. Rakhmetova¹, L.S. Zarkanova¹, S.R. Alshynbaeva¹

¹Karaganda state University named after academician E.A. Buketov

PSYCHOLOGICAL REHABILITATION AT CHILDREN'S CEREBRAL PARALYSIS

Abstract

The article discusses the problems of psychological rehabilitation, its priority areas the optimal methodological methods were determined first of all by the areas of mental activity that were violated and what mental functions should be restored and developed in the first place. Psychological examination of the family is especially in the early stages of ontogenesis of a child with cerebral palsy, since psychological rehabilitation with children up to 3-5 years old without the active participation of their parents is organizationally difficult. In addition, the position of the parents predetermines the possibility of an adequate and active "inclusion" of the child in rehabilitation.

Keywords: areas of proximal development, rehabilitation, cerebral palsy, expressive speech, psychodiagnostics psychocorrection.

Психологическая реабилитация при ДЦП подразумевает проведение системы специальных мероприятий, направленных на восстановление (развитие, формирование) психических функций процессов, свойств, способностей, позволяющих ребенку усваивать и выполнять различные социальные роли, адаптироваться в обществе, то есть направленных на восстановление (развитие) психологических механизмов социальной интеграции (30).

Система психологической реабилитации состоит из следующих составляющих: психодиагностики, психокоррекции, психологического сопровождения и психологической профориентации. Целесообразность психологической реабилитации, ее приоритетные направления, оптимальные методические приемы определи прежде всего, тем, какие сферы психической деятельности оказались нарушенными и тем, какие психические функции следует восстанавливать и развивать в первую очередь.

Для этого необходимо проведение психодиагностического обследования.

Психодиагностика позволяет определить особенности актуального психического состояния и потенциальных возможностей психического развития (зоны ближайшего развития)* ребенка с ДЦП.

В процессе психологической диагностики детей и подростков с ДЦП необходимо соблюдать ряд основных принципов;

1. Деятельностный принцип, направленный на проведение психологического обследования в контексте деятельности доступной ребенку с ДЦП: предметно-практической, игровой, учебной.

2. Принцип качественного анализа полученных данных психологического обследования. Это принцип, построенный на концепции Л.С. Выготского (11, 12) об определяющей роли обучения в процессе развития ребенка, является чрезвычайно важным при психологической диагностике

нарушений развития. Для психолога важен не только конечный результат выполнения тестового задания, а также способ работы ребенка, умение его переносить усвоенные навыки на новое задание, отношение ребенка к заданию, собственная оценка его результатов.

3. Принцип личностного подхода в процессе диагностики психолог анализирует не отдельный симптом, а личность ребенка в целом.

4. Принцип сравнительного подхода при изучении нарушенного развития психолог должен правильно ориентироваться в особенностях психического развития здорового ребенка.

5. Принцип комплексного подхода к диагностике психического развития ребенка включает в себя учет множества факторов, лежащих в основе нарушений развития ребенка с ДЦП: клинических, педагогических, психологических, социальных.

По результатам психодиагностики должны быть:

- выявлены нарушения психической деятельности, их механизмы для определения перспектив реабилитации;

- выявлены наиболее сохранные психические функции, чтобы «задействовать» компенсаторные механизмы, что крайне важно, особенно тогда, когда нарушенная функция не подлежит восстановлению;

- осуществлена оценка тех особенностей психической деятельности, которые будут способствовать успешной социальной ребенка на разных этапах возрастного развития.

В качестве объекта психологической реабилитации выступает не только сам ребенок с ДЦП, но и его ближайшее окружение, в первую очередь, родители, семья, поэтому необходима психодиагностика семьи для оценки той системы отношений, в которой развивается ребенок, формируется его личность. Психологическое обследование семьи особенно актуально на ранних этапах онтогенеза ребенка с ДЦП, так как проведение психологической реабилитации с детьми до 3-5 лет без активного участия их родителей организационно затруднено. Кроме того, позиция родителей предопределяет возможность адекватного и активного «включения» ребенка в реабилитацию. И наконец, родители тяжело больного ребенка сами нуждаются в психологической помощи в силу дистресса, вызванного болезнью ребенка.

У детей, страдающих церебральным параличом, могут наблюдаться многообразные нарушения психического развития. Тем не менее, можно выделить типичные феноменологические особенности развития детей, страдающих ДЦП. Они выражаются:

- в нарушениях психомоторных функций, когда страдают как крупная, так и мелкая моторика;
- в нарушениях речевых функций, когда страдают как экспрессивная, так и импрессивная речь;
- в нарушениях сенсорно-перцептивных функций, когда существенно затрудняется пространственная ориентация;

- в нарушениях функции памяти и внимания, которые наиболее отчетливо проявляется в отношении произвольной (активной) памяти и активного внимания;

- в разнообразных нарушениях функций вербального и невербального мышления, когда наиболее ощутимый дефект наблюдается в отношении процессов обобщения и абстрагирования, индуктивного, концептуального и пространственного мышления, практического математического мышления;

- в «заторможенности» умственной деятельности, повышенной истощаемости, крайне неустойчивой динамике ее продуктивности;

- в неустойчивости эмоционального тонуса, повышенной (реже пониженной) эмоциональной возбудимости, частых перепадах настроения;

- в повышенной тревожности, чувствах страха;

- в невротизации, которая может проявляться в различных формах, в преимущественном доминировании астенической или депрессивно-ипохондрической симптоматики (невротическая симптоматика может быть крайне разнообразной);

- в снижении толерантности к фрустрациям, склонности к агрессивным реакциям или аутизму;

- в психопатоподобном развитии личности и тенденциях к асоциальному поведению.

У детей с ДЦП также часто наблюдаются некоторые психологические особенности, не относящиеся прямо к патопсихологическим, которые могут существенно препятствовать их успешной социальной интеграции. К ним относятся:

- низкий уровень самокритики, неадекватные (часто завышенные) самооценка и уровень притязаний;

- недостаточное усвоение коммуникативных навыков;

- своеобразное избирательное принятие социальных норм и правил поведения, отрицание многих из них;
- недостаточная социальная опосредованность ценностных ориентации и ведущих мотивов, общий социальный инфантилизм;
- узость круга интересов, «размытость» иерархии структуры мотивов.

Как правило, у детей, страдающих ДЦП, наблюдается характерная динамика проявления расстройств психического развития. Так, уже на ранних этапах онтогенеза (первые недели, месяцы жизни) у них могут выявляться психомоторные, сенсорно-перцептивные и речевые расстройства, нарушения функций внимания (в виде неадекватной двигательной активности, дискоординации моторных актов, отсутствии поведенческих и эмоциональных реакций на сенсорные и речевые стимулы и т.п.). На относительно ранних этапах развития могут обнаруживаться различные нарушения интеллектуальных функций. В то же время эмоционально-мотивационные расстройства, нарушения на уровне личности проявляют обычно, к 4-5 году жизни. При этом в ходе возрастного развития наблюдается недостаточно позитивная динамика общего состояния «психического здоровья» детей с ДЦП. В первую очередь это относится к эмоционально-мотивационным расстройствам, нарушениям на уровне личности и характерологическим дисгармониям. Это приводит к тому, что в ряде случаев даже при относительно успешном восстановлении, например, интеллектуальных и двигательных функций, ребенок оказывается неспособным усваивать необходимые виды деятельности, «включаются» в разнообразные системы социальных и межличностных отношений.

Подавляющее большинство родителей в первые годы жизни ребенка, страдающего ДЦП, ориентировано на обеспечение максимально полного, интенсивного лечения, проблема же обеспечения психического развития оказывается для них не столь актуальной.

Осознается она, как правило, к 5-7 году жизни ребенка, когда он оказывается некомпетентным в условиях детских коллективов (дошкольных или школьных учреждений), то есть, когда правила и нормы социума ставят перед ребенком условия, выполнение которых для него затруднительно во многом в силу психологических причин.

Исходя из этого, углубленное психодиагностическое обследование ребенка, страдающего ДЦП, должно обеспечивать:

- а) оценку психомоторного развития (особенно на относительно ранних этапах развития ребенка);
- б) всестороннюю оценку интеллектуального развития (от оценки состояния отдельных интеллектуальных функций до интегральной оценки уровня умственного развития и структуры интеллекта);
- в) оценку эмоционально-мотивационной сферы;
- г) оценку характера и особенностей личности в целом;
- д) оценку поведения и психологических механизмов его регуляции.

Психологическое обследование семьи, родителей детей с ДЦП: должно обеспечивать:

- а) оценку состояния психического здоровья родителей, характера общей психологической атмосферы в семье;
- б) оценке психолого-педагогической, медицинской грамотности родителей, оценку их реабилитационной компетентности;
- в) оценку стиля взаимоотношений в семье в целом, в диадах «мать-ребенок» «отец-ребенок», в частности;
- г) оценку адекватности установок родителей в отношении перспектив ребенка.

В соответствии с вышесказанным производится выбор способов, методических приемов, тестов, посредством которых можно решить данные психодиагностические задачи.

Список использованной литературы:

- 1 *Абрамович-Лихтман Р.Я. Об особенностях нервно-психического развития детей // Тезисы докладов научно-практической конференции по вопросам учебно-воспитательной работы в школах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – Л., 1965.*
- 2 *Акош К., Акош М. Помощь детям с церебральным параличом. Кондуктивная педагогика: Книга для родителей / Пер. с англ. С.Вишневской. – М., 1994.*
- 3 *Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральными параличами (доречевой период). – М.: Просвещение, 1989.*
- 4 *Бадалян Л.О. Актуальные проблемы эволюционной неврологии и развитие мозга ребенка // Методологические аспекты науки о мозге. – М., 1983.*

УДК 373.6
МРНТИ 14.29.27

А.Ө. Равшанова¹, Ж.Рахым¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕЙТІН ОТБАСЫЛАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың ата-аналарының балалармен сөйлесуінің негізгі құралдары көрсетілген. Есту қабілеті бұзылған балалардың отбасымен қарым-қатынасына шолу жасалған.

Отбасы баланың жақын әлеуметтік ортасы ретінде оның психологиялық, демек, интеллектуалды дамуында маңызды факторлардың бірі болып табылады. Отбасында бала әлем, қоғамның қызмет ету заңдылықтары, адамдар арасында мінез-құлық тәсілдері туралы бірінші түсініктерді алады. Ата-аналармен ақпаратты алмасу жетістігінде естімейтін балалар олар қандай отбасында – естімейтін немесе еститін отбасында туылуына байланысты қиындықтарға тап болады.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған бала, коммуникативті бұзылыс, әлеуметтік бейімделу.

Равшанова А.Ө.¹, Рахым Ж.¹

¹КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье представлены основные средства общения с детьми, которыми пользуются слышащие и глухие родители. Проведен обзор коммуникации детей с нарушениями слуха.

Семья, как ближайшее социальное окружение ребенка, является одним из важнейших факторов его психического, а значит, и интеллектуального развития. В семье ребенок получает первые представления о мире, законах функционирования общества, способах поведения, принятых среди людей. В плане успешности обмена информацией с родителями глухие дети оказываются в разном по трудности положении в зависимости от того, в какой семье – глухих или слышащих они появились на свет.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, коммуникативные нарушения, социальная адаптация.

A.O. Ravshanova¹, Zh.Rakhym¹

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF FAMILIES RAISING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

The article presents the main means of communication with children that are used by hearing and deaf parents. A review of communication of children with hearing impairments was conducted.

The family, as the closest social environment of the child, is one of the most important factors in his mental, and, therefore, intellectual development. In a family, a child receives first ideas about the world, the laws of society's functioning, and the behaviors adopted among people. In terms of the success of exchanging information with parents, deaf children find themselves in different difficulty situations depending on whether they are deaf or hearing families. to the light.

Keywords: hearing impaired children, communicative impairment, social adaptation.

Соңғы жылдары ғалымдар есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеп отырған отбасылардағы бала мен ата-ана арасындағы сұрақты қарастыра бастады.

Баланың когнитивті дамуының маңызды шарттарының бірі оның жанындағы әлеуметтік ортасы болып табылады. Отбасында бала әлем, адамдар және олардың қатынасы жөніндегі алғашқы мәліметтерді біле бастайды. Баланың ата-анасы онымен құратын қатынастар (дербестік беру, бақылау деңгейі, баланың жетістіктері мен сәттіліктеріне көзқарас, ол нені білу керектігін ұғындыру) оның дамуына әсер етеді. Отбасы мүшелерінің баламен және өзара қарым-қатынасы оның дамуына тікелей әсерін тигізеді.

Н.В. Мазурова Варги-Столин сауалнамасы негізінде ести алатын ата-аналар мен тұқым қуалайтын және тұқым қуаламайтын ата-аналардың өздерінің есту қабілеті нашар балаларына (мектеп жасындағы) деген қарым-қатынасын салыстырды. Оның мәліметтеріне сүйенсек, негізгі ерекшелігі - ести алатын ата-ананың есту қабілеті нашар баласына деген қанағаттанбаушылық, тітіркеніш, кінә комплексі, баладағы бұзылыс. Оған қарағанда, тұқым қуалайтын есту қабілеті зақымдалған ата-аналар өздерінің ести алмайтын балаларының қабілеттерін жоғары бағалайды, оларды басқаша санамайды, олардың болашақ жетістіктеріне сенеді; осының негізінде әке мен ана баласына ұқсас баға береді [1].

В.Петшак Антони мен В.Бененің отбасылық арақатынасының модифицирленген тестін ести алмайтын баланың отбасындағы әрбір мүшесімен қарым-қатынасын бағалау үшін қолданды (балалар оларға "хат" жібергендей - симпатия немесе антипатия туралы жазылған карточкаларды таңдайды; сондай-ақ балалар карточка-"хаттарды" өзінен басқа отбасы мүшелеріне, олардың ойынша, туысқандарының оларға қалай қарайтынына байланысты үлестірді). Бұл зерттеудің нәтижесі ести алатын отбасындағы 10-12 жас аралығындағы есту қабілеті нашар балалар ести алатын балаларға қарағанда оң көзқарас танытты [2].

Ести алатын отбасындағы есту қабілеті нашар балаларда әкелеріне деген теріс көзқарас қалыптасты, бұл жағдай есту қабілеті жақсы балалардан қалай ерекшелесе, ести алмайтын отбасындағы ести алмайтын балалардан да солай ерекшеледі. Осындай теріс қарым-қатынасты балалар өздеріне әкелерінен күтті. Ести алмайтын отбасындағы есту қабілеті нашар балалар ести алатын құрдастарынан айтарлықтай ерекшеленеді – олар ата-анасынан теріс қарым-қатынасты жиі көрсетті және осы тектес эмоцияны да жиірек күтті.

7-13 жас аралығындағы есту қабілеті нашар балалардың ата-анасына деген қарым-қатынас үрдісін Т.Богданова мен Н.Мазурова зерттеулері дәлелдейді, онда Р.Жильдің түрлендірілген әдістемесі қолданылды [1].

Петшак, Богданова және Мазурова жасалынған зерттеулер негізінде есту қабілеті нашар балалары бар ести алатын отбасындағы қарым-қатынастың орнауы бірнеше себептермен күрделендіріледі және өзіндік спецификаға ие. Есту қабілеті нашар ата-ана мен ести алмайтын баласы бар отбасындағы қарым-қатынас кейбір көрсеткіштер бойынша баласы да, ата-анасы да есту қабілетіне ие отбасындағы көрсеткіштерге жақындайды, бірақ өзіндік ерекшеліктерге ие. Ата-аналарды есту қабілеті нашар балалардың мектепалды, мектеп және бозбала шақтағы даму ерекшеліктерімен таныстыру керек, оқытудағы әдістер мен тәсілдерге бағыттау керек, өзінің есту қабілеті нашар баласымен қарым-қатынаста кеңес беріп, ұсыныс айту керек.

Есту қабілеті зақымдалған балалармен ата-анасының қатынасын талдай отырып, балаға ерте көмек көрсету мен ата-анамен сәтті жұмысының алғышарты. Сау балалары бар ата-аналар да өзінің есту қабілеті нашар баласының қылығына қорқынышпен және сенімсіздікпен қарайды. Көптеген зерттеулер бойынша, барлық отбасы мен жұбайлар үшін қосымша жүктеме шарттарына сай, ауру баланың болуы ата-ананы ауыр дағдарысқа әкеледі.

Баладағы естудің зақымдалуына бейімделу әр отбасыларда әртүрлі жүреді, алайда зерттеушілер бірнеше ортақ кезеңдерді атап өтті: шок, қорғаныштық теріске шығару, агрессия, күйзеліс және бұзылысты мойындау [3].

Кейбір ата-аналарда бейімделудің барлық үрдісі бірнеше күнге созылады, көпшілігі үшін (балада елеулі зақымдалулар болған жағдайда) ол екі жыл шамасын қамтиды. Әрине, кейде бұл уақыт ұзағырақ болады, кейбір ата-аналар мәселені толықтай қабылдай алмайтын жағдайлар да болады.

Естімейтін баласы бар еститін сау анадағы стресс деңгейі әлеуметтік қолдау деңгейі мен отбасы кірісі деңгейіне байланысты. Стресс деңгейіне әсер ететін маңызды шарттың бірі: баланың есту қабілетін жоғалтуының деңгейі, қосымша зақымдалудың болуы, тілдік даму қарқынындағы кідірістер және бала – ата-ана қатынасындағы бұзылыстар. Еститін аналар баланың келешектегі жетістіктерін және оның қатынас жасау қабілеттеріне пессимистік көзқараста болады.

Естімейтін әрі қосымша бұзылыстар бар ата-ана эмоционалды реакциясы тек бір ғана бұзылысы бар баланың ата-анасының реакциясындай болады. Алайда, күрделі бұзылыстары бар балалы ата-аналар оқшауланған болады, естімейтін баласы бар ата-аналарға ғана арналған білім беру бағдарламасынан хабарсыз болады. Олар қажетті бағдарлама іздеумен көп күш жоғалтады және көп мамандармен жұмыс жасауға мәжбүр болады. Қосымша бұзылыстар бар естімейтін баланың ата-аналары диагнозды терістеу сатысында ұзақ кідіреді [4].

Сондықтан шетелдік мамандар ерте кірісу бағдарламасы ата-аналардың есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жүргізуін және оларды тәрбиелеу мен оқытуда мүмкіндіктерін бағалауды қамтуы керектігін атап өткен. Отбасы қолдауы мен естімейтін балалы отбасы қажеттілігіне ерте араласу бағдарламасын бағыттау керектігі де аталады (Десжардин, 2003). Скандинавиялық елдерде, АҚШ пен Ұлыбританияда ерте араласу жұмысы естімейтін бала туылғанына байланысты болатын уайымдарды минималдауға бағытталған естімейтіндердің мәдени-лингвистикалық үлгісіне негізделген ата-аналарға арналған тренингтерден тұрады (естімейтіндердің өз мәдениетті дәстүрі және өз тілдері бар ерекше ұйым ретінде қарастырылады). Бұл тренингтер ата-аналарға ишарат тілімен танысу және оны өз грамматикасы бар жеке тіл ретінде көзқарастың қалыптастырудан; еститін ата-аналарға өз өмірі, білім алу мүмкіндіктері, жұмысы, өздерінің көңіл көтерулері мен жоспарлары туралы естімейтін ересектермен әңгімелесуден; естімейтін қоғамының ерекше мәдениетімен танысудан тұрады. Отбасымен мұндай жұмыстар жүргізу нәтижесінде ата-аналарда өз естімейтін балалары мен оның мүмкіндіктері туралы көзқарас қалыптаса бастайды, ол отбасы климаты мен бала – ата-аналық қатынасқа сөзсіз ықпалын тигізеді.

Жеке және маңызды мәселе еститін ата-ана мен естімейтін бала арасындағы қатынас болып табылады. Балада қатынас орнату және тілдесу импульсінің аздығынан ата-анада онымен байланыс құру импульсі туындамайды.

Естімейтін баланы өсіруші еститін ата-аналар көптеген қиындықтарға тап болады. Ең алдымен, бұл олардың тілі (сөздік) олардың балалары үшін табиғи болмағандықтан. Алғашқы алты ай бойы естімейтін баланың көру жүйесі есту қабілетінің жоқтығының орнын толықтырып отырады, алайда кейін бала мен ата-ана арасындағы қатынас бұзыла бастайды. Ата-аналар өз балаларының есту қабілеті нашар екендігін кеш білетін жағдайлар да болады. «Диагноз қойылғаннан кейін ата-аналар көп жағдайларда өз баласымен ауызекі тілдесуді таңдайды. Сол кезде олардың арасындағы табиғи тілдесу жоғалып, өз кезегінде баланың эмоционалды, әлеуметтік және когнитивті дамуына кері әсер етеді.

Екітілді немесе билингвистикалық тәсіл (естімейтіндердің ишарат тілі ата тілі ретінде, ал табиғи ұлттық тіл шет тілі ретінде қарастырылатын оқыту), керісінше, жақсы лингвистикалық және әлеуметтік дамуға ықпал етіп, осы балаларға болашақта жақсы білім алуға және квалификациялы жұмыс табуға мүмкіндік береді» [4].

Есту қабілеті нашар балалар еститін балаларға қарағанда жиірек анасымен қатынасын бұзады, себебі ол анасы оған қалай қарайтындығын көрмейді. Кейбір ата-аналар бейберекеттік күйін кешіп, кішкене баласы тарапынан жауап жоқтығынан өздерін беттерін қайтарып тастағандай сезінеді. Уақыт өте келе естімейтін балалар мен олардың еститін ата-аналары өзара түсінісе бастайды. Алайда, баланың ары қарай сәтті эмоционалды және әлеуметтік дамуы үшін керекті бауыр басу сезімінің қалыптасуы үшін ерте жас маңызды екендігі белгілі. Осы байланыстың дамуына ананың бала қажеттілігіне жауап қайтаруына кедергі келтіретін кез келген фактор әсер ете алады. Бауыр басудың бұзылуы тек эмоционалды ғана емес, баланың когнитивті дамуына да әсер ететіндігі белгілі.

Петер А.Янн пікірі бойынша, есту қабілетінің нашарлауы – коммуникативті бұзылыс. Бұл жетіспеушіліктің нәтижесінде есту қабілеті нашар баланың психикалық дамуы тұлға болудың кез келген саласында кідіріске ұшырайды. Есту қабілеті нашарлауына байланысты туындайтын эмоционалды, әлеуметтік және когнитивті дамудың нашарлауы нәтижесінде естімейтіндердің тұлғалық дамуында шектеулер болады. Голландияда 4 және 18 аралығындағы 238 естімейтін балалардың қатысымен зерттеу жүргізілген болатын. Ата-аналардан алынған мәліметтер бойынша, балалардың 41%-ы эмоционалды және құлықтық мәселелерге ие болды. Осындай қиындығы бар балалардың көбі бала – ата-ана қатынасы шамалы отбасында тәрбиеленетін балалар болды. Осындай балаларда уақыт өте келе уайымшылдық және күйзелістік күйлер көп байқала бастады [3].

Естімейтін баланың еститін анамен қатынасында эмоционалдыға қарағанда, мазмұнды аспект бұзылған. Естімейтін балалар аналарының нұсқауларына мұқият назарын салып жүреді, қатынас орнату дыбастауға бейім болады, алайда олар еститіндерге қарағанда тақырыпты сақтап тұру қиындыққа түседі, олар анасына сұрақ көп қоймай, көбіне нұсқаулықтар береді. Еститін аналардың

еститін балаларымен қатанасы мен еститін ананың естімейтін балалармен қатынасынан айырмашылықтарының көбі, зертеушілердің пікірі бойынша, коммуникативті икемдерінің дамымауынан емес, баланың тілдік дамуының бұзылуымен байланысты.

Естімейтін баланың еститін ата-аналармен қатынасының сипатталған ерекшелігі тек тұлғалық емес, білуге құштарлық дамуына да әсер ететіні сөзсіз. Аса қамқорлық және аса бақылау өз тәжірибесін жинақтауға, өз бетімен үйренуге мүмкіндік бермей, шектейді. Ал коммуникацияның тиімді арнасының болмауы (табиғи «ортақ тілдің») ата-ана мен бала арасындағы толық ақпарат алмасуды айтарлықтай қиындатады, нәтижесінде тілдесу примитивті формаға жақындай түседі – ата-аналар жиі рұқсат бермей, нұсқаулар беріп отырады, түсіндірмейді және айтпайды. Бала мәселелерді өзі шешуге мүмкіндігі болмайды, ол жауап алғысы келген сұрақты дұрыс құра алмайды.

Қорытындылай келе, ата-аналардың коммуникативті біліктілігін көтеру мақсатында жұмыстар жүргізілуі керек және ата-аналар үшін естімейтін балаларымен қарым-қатынас орнатудың тиімді құралдарын меңгерту жүйесін жасау керек. Біздің елде есту қабілеті төмен балаларды тәрбиелеп отырған жанұяларды зерттеу өте аз кездеседі, және олар, негізінен, баланың жеке және әлеуметтік дамуына әсер ететін отбасының әсері туралы сұраққа қатысты айтылады, олар когнитивті функциялардың дамуын ескермейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – М., 1999. – 16 с.
- 2 Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи. // Дефектология. – 1991. – №1. – С.18-24.
- 3 Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука. – М.: «Академия», 2003. – 248 с.
- 4 Ткачева В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. // Автореф. на соискание уч. степ, доктора психол. наук. – Н.-Новгород: НГПУ, 2005. – 48 с.

УДК 37.01
МРНТИ 15.31.31

З.Н. Бекбаева¹, Ж.К. Утебаева¹

¹Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

**«УАҚЫТ» ҰҒЫМЫНЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ, ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ,
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ҚАРАСТЫРЫЛУЫ**

Аңдатпа

Мақалада уақыт ұғымының философиялық, психологиялық, педагогикалық әдебиеттерде қарастырылуы туралы жазылған. Уақыт түсінігінің қалыптасуы туралы қысқаша сипаттама беріліп, ғалымдардың уақыт пен оның меңгеру мәселесіне теориялық талдаулары сараланып жазылды. Уақыт ұғымына сипаттама беріліп, ұғымдардың шығу тарихына қысқаша талдау жасалған.

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

Бекбаева З.Н.¹, Утебаева Ж.К.¹

¹Институт педагогики и психологии, кафедра специального образования,
КазНПУ имени Абая

РАССМОТРЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ВРЕМЯ» В ФИЛОСОФСКОЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация

В статье раскрывается понятие времени в философской, психологической, педагогической литературе. Были даны краткие описания формирования понятия времени, проанализированы теоретические анализы времени и проблемы его освоения учеными. Также описывается понятие времени и рассматривается история происхождения.

Ключевые слова: восприятие времени, понятие времени, математическое время, бытовое время, историческое время.

Z.N. Bekbaeva¹, Zh.K. Utebayeva¹

¹Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education,
Abay Kazakh National Pedagogical University

CONSIDERING THE CONCEPT OF «TIME» IN PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract

The article says that the concept of time is considered in philosophical, psychological, pedagogical literature. Brief descriptions of the formation of the concept of time were given, theoretical analyses of time and problems of its development by scientists were analyzed. The concept of time is also described and the history of origin is considered.

Keywords: perception of time, concepts of time, mathematical time, household time, historical time.

Қоршаған ортамен тікелей қарым-қатынас барысында, ол туралы әсерді зерделеп, игере отырып, адамзат бірқатар базалық түсініктерді қалыптастырды, соның негізінде объективті шындық туралы барлық білім жүйесі құрылады. Олардың бірі-уақыт ұғымы.

Бұл санат адамның оқиғаның ауысуын (еңбек демалыспен, ұйқы сергектікпен ауысады) және олардың айналымдарын түсінуі (күн мен түн, қыс пен жаздың ауысуы) процесінде пайда болды. Бұл уақыт ұзақтығы туралы пікір қалыптастырады [1].

Уақыт өз кезегінде, адамның барлық қызметінің реттеушісі болып табылады, олардың ешқайсысы уақытты қабылдаусыз өтпейді. Уақытты қабылдау дегеніміз құбылыстар мен оқиғалардың ұзақтығы мен реттілігін көрсету процесі. Уақыт - өлшемдер жүйесінің оқиғаларды реттеу, олардың ұзақтығын және араларындағы интервалдарын сипаттауда, және нәрселердің қозғалысын сипаттауда пайдаланатын маңызды мүшесі. Әлемде болып жатқан барлық оқиғалар уақыт ағымында өтеді. Ол біздің өміріміз бен қызметімізді тәртіпке келтіреді, ал біз оны байқай қоймаймыз. Бүгінгі таңда кез келген мамандық пен әр түрлі жастағы адам үшін уақытты сезініп, оны тиімді пайдалану қажет. Сондықтан тұлға заман талабына сәйкес кез келген өзгермелі жағдайларға бейімделіп, уақытқа тез әрекет етуі қажет.

Адамзат дүниедегі заттар мен құбылыстарды белгілі бір уақытта және кеңістікте қабылдайды. Уақыт пен кеңістіктен тыс жатқан нәрсе болмайды. Уақыт дегеніміз дүниедегі заттардың өзгеріп, бір қалыптан, екінші қалыпқа көшуі, ескі заттардың өшіп жаңа заттардың оның орнын басуын айтамыз. Уақыттың кеңістік сияқты шегі болмайды. Уақыт – өткен шақ, осы шақ, келер шақтарға байланысты. Уақытқа байланысты кеше, бүгін, ертең сияқты түрлі сөздерді қолданамыз. Тәуліктің карама-қарсы бөліктерін анықтай білуі тиіс (таңғы уақыт, кешкілік уақыт, күндізгі уақыт, түнгі уақыт). Көптеген педагогтар мектеп жасына дейінгі балалардың уақыты туралы түсініктерді қалыптастырумен айналысты. Мысалы, Я.А. Коменский өзінің «Ұлы дидактика» еңбегінде алты жасқа қарай балада көптеген сабақтар үшін ядро қалануы тиіс екенін көрсетті. Ол мектепке дейінгі балаларды оқыту

«хронологияның алғашқы қадамдарын» өту қажет екенін көрсетті [2]. Е.И. Водовозованы мектепке дейінгі балалар үшін білім көлемі туралы мәселе қызықтырды. Ол балаларға апта күндерінің кезектілігін, жыл мезгілдерінің кезектілігін білу жеткілікті деп есептеді. Ол балаларға «талтүс», «ымырт» сияқты ұғымдарды меңгеруді, жарық жақтарын таныстыруды ұсынды. Швейцар психологы Ж.Пиаженің пікірінше: «Баланың оқуға дайындығының ең жоғары деңгейі бұл баланың уақытты бағдарлай алуы, өзін басқа адамның позициясында сезіну біліктілігінің қалыптасуы», - деген. Яғни, көру қабілеті зақымдалған баланың уақытты қабылдай алуы, оның оқу материалын меңгеруінің жолын жеңілдетеді. Оқиғалардың уақыт бойынша өткеретін дәлірек шектеу және түсіну қабілетін дамыта келе, осы уақиғалардың себептік тәуелділіктерін санамен түсіну мүмкін болады. С.Л. Рубинштейн «Уақыт жөніндегі түсінік балаларда әдетте кеш дамитын болғанымен (әсіресе оны тәрбиелеуге жеткілікті көңіл бөлмеген жағдайда) оған баланың ой-өрісі жете бермейді деп қорқуға болмайды» деген болатын. Б.Г. Ананьев өз жұмыстарында қоршаған ортаның бейнесі бір уақытта уақыт пен кеңістіктің бейнесін тануы болып табылатын екі негізгі формада жүретінін айтып кеткен.

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

- объективті құбылыстың ұзақтығы,
- құбылыстың жүру жылдамдығы,
- құбылыстардың, әрекеттердің қатаң реттілігі [3].

Тұлға уақытты аталған маңызды сипаттамалар арқылы қабылдайды. Уақытты қабылдау - бұл әрекеттің көрінісі және құбылыстар мен оқиғалардың реттілігі. Біздің уақытты қабылдауымыз жетілмеген: бізге уақыт қандай да бір өзгерістің болуымен байланысты жылдам немесе баяу өтетін сияқты болып көрінеді [4]. Уақыт – біздің санамыздан тыс, болмыста объективті түрдегі құбылыс. Оны қабылдау мен тану – біздің санамыздағы уақыттың бар болуының бейнесі. Уақыттың негізгі 3 ерекшелігін қарастыруға болады: тұрақсыздығы (уақыт қозғалыспен байланысты), қайтымсыздығы заттық формасының болмауы (оны көре алмаймыз, ести алмаймыз) [5].

Уақыттық ұғымдар – бұл материяның жағдайы мен құбылыстарының өзгеру реттілігі туралы түсініктер. Уақыттық ұғымдар туралы айтқан кезде, біз тәулік уақытының өзгерісі, жыл мезгілдерінің ауысуы және т.б. ұдайы қайталанып тұратын құбылыстар туралы ой толғаймыз. Оның шығу тегіне келетін болсақ:

Уақыт сөзінің өзі көне рустың «веремья» сөзінен шыққан, «айналу» деген мағынаны білдіреді. Өткен шақ, осы шақ, келер шақ бір-бірімен орын ауыспайтындай тығыз байланыста. Философия мен физиканың негізгі ұғымдарының бірі - материя қозғалысының шартты салыстырмалы өлшемі, сондай-ақ физикалық денелердің әлемдік желілері созылған уақыт кеңістігінің координаталарының бірі [6]. Уақыттың қайтымсыздығы мен бір бағыттағы ырғақты қозғалысынан табиғатта даму сызығы болады, жаңадан – ескіге, ескіден – жаңаға. Табиғатта жыл мезгілдерінің ауысымы, күн мен түннің ауысымы ұдайы жүріп отырады. Бұл құбылыстар жер шарының тәуліктік айналымы мен күн жүйесінің айналымымен тығыз байланысты. Осыған негізделе уақыт өлшеу бірліктері пайда болды: тәулік, апта, ай, жыл. Тәулікті 4 кезеңге бөлу (таң, түс, кеш, түн) қоршаған орта мен күн жүйесіне, және адамдардың әр уақыттағы іс-әрекетіне байланысты. Бұл ауысым шартты түрде жүреді, себебі әр кезеңнің уақыты әртүрлі [7]. Адамзат уақытты анықтау мен түсіну үшін ұзақ сапар шегеді.

Ежелгі Грецияда тәулік уақыты күннің шығуы мен батуының арасындағы уақытпен теңестірілген. Түнгі сағаттар есептелмеген. Алайда, ежелгі римдіктер уақытты қазіргі таңдағыдай есептеген, яғни түн ортасынан келесі күнгі түн ортасына дейін [8]. Сағатты ойлап таппай жатып, күн мен түнді он екі бірдей уақытқа бөлген. Мұндай уақыттың бөлімі тиімсіз және ыңғайсыз болды, себебі әр жыл мезгілінде күн мен түннің ұзақтылығы тұрақсыз. Ең алғаш тәулік уақытын 24 сағатқа бөлген

римдіктер болды. Ал, мысырлықтар алғаш жыл мезгілдерінің ұзақтығын көрсетті. Абыздар әр жылда Ніл өзенінің тасуы мен күн шығыс уақытында аспан төңірегінде жарқын жұлдыздың пайда болатынын байқады. Осындай күндер оқиға арасында 365 рез қайталанған. Ежелгі мысырлар алғашқы айлық күнтізбені ойлап шығарды, бірақ ол нақты болмай шықты. Оны римдіктер өзгертті. Күнтізбені Юлий Цезарь бекітті. Мұндағы айлардың аттары рим императорларының есімдерімен аталды. Олардың кейбірі орыс күнтізбелерінде қазіргі таңға дейін аталады. Бұл балалардың есте сақтауына қиындық туғызды (мәселен, «июль» Юли Цезарьдің есімімен) [9]. Апта уақытының жеті күндік болуы бізге ежелгі Вавилоннан келген. Жеті саны қасиетті сан болып есептелген. Өз кезеңінде Вавилондық астрономдар аспан денесінде қозғалыссыз жұлдыздармен қоса, жеті жылжымалы объектілерді байқаған, оларға планета деген ат берілді. Ежелгі вавилондық астрономдар тәуліктің әрбір сағаты планеталардың қозғалысымен байланысты деді [10].

Апта күндері Құдайларының есімімен аталды, кейінірек ол римдіктерге көшті, белгілі уақыт ішінде Батыс Еуропа елдерінің күнтізбесіне берілді. Дүйсенбі – ай күні, сейсенбі – марс күні, сейсенбі – меркури күні, бейсенбі – юпитер күні, жұма – шолпан күні, сенбі – сатурн күні, жексенбі – күн күні болып есептелді. Ғаламшардың атаулары апта күндерін белгілеу үшін қолданылады және оны Азия халықтары пайдаланады.

Ресейде апта «седьми» деп аталды. Жексенбі апта деп аталды (еш әрекетпен айналыспау, демалыс күні), дүйсенбі-аптадан кейінгі күн, вторник-екінші, среда-седьмидың ортасы, бейсенбі төртінші, жұма -бесінші күн, сенбі орысша атауы «суббота» - «сабат» немесе «шабаш» сөздерінен шыққан - әр істің соңы, аптаның соңғы еңбек күні [11].

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

Күнтізбе деп уақыттың үлкен аралықтарының анықталған санау жүйесін айтамыз. «Күнтізбе» сөзі латынның «калео» (жариялау) және «календариум» (борыш кітабы) сөзінен шыққан. Ежелгі римдіктерде әр айдың басы ерекше жарияланған және бірінші күні қарыздың пайызы төленіп отырған. Заманауи күнтізбелерді біз римдіктерден мұрағат еттік [12].

Уақыт туралы түсініктер мен ұғымдар сыртқы әлем құбылыстарын, ал уақыттық қатынастар - объективті әлемдегі үдерістердің нақты қолданыстағы қарым-қатынастарын бейнелейді. Уақыт көрінісі екі негізгі формада жүреді: сезімтал және логикалық. Адамның уақытты қабылдауының дамуы тәжірибемен байланысты. И.М. Сеченов, И.П. Павлов атап өткендей, уақыттық көріністер кез келген ырғақты процесс негізінде қалыптасады. Уақытты қабылдауда, тұлғаның таным процестері мен анализаторлары үлкен рөл атқарады [13].

Уақыт – қабылдаудың ең қиын категориясы. Уақыттың заттай формасы болмайды, сипап-сезуге, материалды ұстауға келмейді, сондықтан оны қабылдау зияты зақымдалған балалар үшін өте қиын болып табылады.

Уақыттың негізгі үш сипаттамасы бар:

1. Тұрақсыздығы
2. Үздіксіздігі
3. Қайтымсыздығы

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

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

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

Ғылымда уақыт түрлері келесідей болып қарастырылады:

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

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

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

Тарихи уақыт – тарихи үзінді негізіндегі уақыт түрі.

Уақыт туралы алғашқы түсініктер кез келген адамда бала күнінде, яғни мектепке дейінгі кезеңде қалыптаса бастайды. Күн мен түннің, жыл мезгілінің ауысуы, бала өміріндегі күн тәртібінің сәттерінің қайталануы, осының барлығы уақыт түсініктерді қалыптастырады. Алайда, оқиғалардың уақыттық реттілігі сияқты, әсіресе оқиғалардың ұзақтығы туралы түсінік балаларға үлкен қиындықпен ұғындырылады. Уақыт ұғымы балалар үшін ең күрделі болып табылады. Бұл уақытты бала көбінесе тұрақсыз нақты белгілер арқылы, баланың дамуына байланысты (мысалы, оның қызметі мен талдау және салыстыру қабілетіне байланысты), жыл мезгілінен, ауа райы мен т.б. жағдайына байланысты қабылдайды [14]. Сонымен қатар, бұл уақыт процестерінің ерекшеліктеріне байланысты: олардың тұрақсыздығы, қайтымсыздығы, өткен, қазіргі және болашақ орындарын ауыстырудың мүмкін еместігі. Осының барлығы балалардың уақыт құбылыстарын қабылдау процесін күрделендіреді. Мектепке дейінгі жастағы балалардың уақыт туралы түсінігінің сипаты уақыт түсініктерін біртіндеп меңгерумен (таң, түс, кеш, түн, т.б.), тәулік уақытында табиғи құбылыстар бойынша бағдарлай білумен, ырғақты табиғи құбылыстардың кеңістіктік-уақыттық тәуелділігі туралы, сағат, минут және т.б. ұзақтылығы туралы түсінік алумен тығыз байланысты.

Балалардың уақыт қарым-қатынасын түсінуде тіршілік әрекетінің ырғақты процестері, жұмыс пен демалыстың дұрыс кезектесуі үлкен рөл атқарады [15]. Олар күн тәртібінің қалыптасуына әрекет етеді. Айта кету керек, балабақшаға баратын мектеп жасына дейінгі балалар үшін күн тәртібі тәрбиенің негізі болып табылады. Егер ол баланың жасына, денсаулық жағдайына, жеке қабілетіне сәйкес келсе, бұл бүкіл ағзаның қалыпты жұмыс істеуіне ықпал етеді. Шамамен бір жарым жастан бастап балада уақыт санатының тілдік көрінісі пайда болады. Бастапқыда балалар үшін уақыттық қатынастарды білдіретін сөздердің мағынасын дәл түсіну қиын: «кеше – қазір», «бүгін – кеше», «бүгін – ертең». Сондықтан баланы тәрбиелейтін тәрбиеші болсын, мұғалім болсын білімді нақтылап, кеңейте алады. Бірте-бірте балалардың дамуымен уақыт түсініктері нақтыланады: күндер, апталар, сағаттар туралы балалар заттар туралы айтқандай айтады. Біртіндеп қайталанатын құбылыстар мен процестердің арасындағы тәуліктің тиісті көрсеткіштерімен байланыс орнатылады. Уақыт бағдарларымен тәжірибе жинақтаған кезде, балалар уақыттың айтарлықтай уақыт көрсеткіштерін белгілеп, уақыттың айрықша ерекшеліктері бар оқиғаларды неғұрлым нақты оқшаулайды. Осы кезеңде балалар жиі уақытқа байланысты есімдіктерді пайдалана бастайды. Уақыт қатынастардың одан әрі саралануы балалардың ақыл-ойының және сөйлеу тілінің дамуына байланысты. Сонымен қатар, балалар қарастырылып жатқан құбылыстарда, әрекеттерде уақыттық реттілікті өз бетінше ажыратуға үйренеді.

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

Балалардың уақыт түсініктерін қалыптастыру кешірек басталады және өзінің ерекшелігі болады. Уақытты игеру балалардың практикалық қызметі арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан балаларды әртүрлі қызмет түрлерінің ұзақтығын, бірізділігін өлшеуге және анықтауға болатын уақыт аралықтарымен таныстыру керек. Сондықтан арнайы оқыту барысында уақыттың қандай да бір аралығы мен олардың өзара байланысын көрсететін аспаптардың көмегімен уақытты өлшеуге бағытталған тиісті қызметті ұйымдастыру қажет. Мұндай қызмет барысында уақыт туралы неғұрлым нақты түсініктерді қалыптастыру үшін жағдайлар жасалады [16].

Уақытты қабылдауда, тұлғаның таным процестері мен анализаторлары үлкен рөл атқарады. Кеңістік пен уақытты қабылдауда адамның анализаторлық, психо-физиологиялық ерекшеліктері де өз септігін тигізеді.

Бала да уақыт бойынша өмір сүреді, сондықтан балабақшада тәрбиелеу және оқыту бағдарламасында балалардың уақыт бағдарын дамыту қарастырылған [17]. Бұл бөлімнің енгізілуінің себебі оларды барлық оқиғалар уақытқа байланысты өтетін қоршаған ортамен таныстырады. Нақты құбылыстардың уақыттық сипаттамалары, олардың ұзақтығы, бір-бірімен жүру тәртібі, жүру жылдамдығы, қайталану жиілігі мен ырғағы мектепке дейінгі балаға көрсету және түсіндіру қажет.

Біздің барлық қызметіміз уақыт бойынша өтіп, онымен тығыз қарым-қатынаста екенін естен шығармауымыз керек. Сондықтан, балаларға кішкентай кезден уақыттық ұғымдарды қалыптастыру қажеттілігі өте маңызды, өйткені бұл білімді дұрыс және уақтылы игеру балалардың барлық жүйелі білім беру және танымдық қызметін жеңілдетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991.
- 2 Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1955.
- 3 Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.
- 4 Атаханов Р.А. "К диагностике развития математического мышления учащихся вспомогательной школы" // Вопросы психологии, 1992. – №1,2. – 60 с.
- 5 Власова Т.А., Лебединская К.С. Отбор детей во вспомогательную школу. – Москва, 1983. – С.18-22.
- 6 Петрова В.Ф. Методика математического образования детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] Каз.федер.ун-т. – Казань, 2013. – 203 с.
- 7 Труднеев В.П. Внеклассная работа по математике в начальной школе. – Москва, 1975. – 174 с.
- 8 Владимиров Т.В. Путешествия во времени: занятия по ознакомлению дошкольников с астрономическим и историческим временем. – М.: АРКТИ, 2009. – 68 с.
- 9 Башиева М.И. Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс // Успехи современного естествознания. – 2010. – №2.
- 10 Откуда появились дни недели и месяцы? / Детская энциклопедия [Интернет-ресурс] /http://children.claw.ru/3_earth_universe/content/001/16.htm.
- 11 С чего начинается время? – М.: Журнал «Начальная школа». – №36(349).
- 12 Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. – Москва, 1990. – 175 с.
- 13 Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.
- 14 Ерофеева Т.И., Павлова Л.И., Новикова В.П. Математика для дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1997. – 175 с.
- 15 Метлина Л.С. Математика в детском саду: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
- 16 Уткина Н.Г. Материалы к урокам математики в 1-3 классах. – Москва, 1984. – 368 с.
- 17 Демина Е.С. Развитие элементарных математических представлений. Анализ программ дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.

УДК 376-056.26
МРНТИ 15.31.31

Л.Х. Макина¹, А.Ақжолқызы¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ДАУН СИНДРОМЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың тиімді жолдарының теориялық негіздеріне талдау жасалған. Даун синдромы бар балаларды салауатты өмір салтын қалыптастыру арқылы оқыту – тәрбиелеу жұмысы, арнайы түзете – дамыту салдарынан салауатты өмір салтын қалыптастырудың тиімді жолдарын түсіну мен қолдану, байыту және ойлау әрекетінің сәтті дамуына жағдай жасау және қалыптасу ерекшеліктері, қоршаған ортаға бейімдеу туралы айтылған.

Түйін сөздер: Даун синдромы, салауатты өмір салты, арнайы түзете дамыту, әлеуметтік орта.

Макина Л.К.¹, Акжолкызы А.¹

¹Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация

В статье обсуждаются теоретические основы эффективного способа формирования здорового образа жизни детей с синдромом Дауна. А также рассматривается обучение, воспитание, специальные коррекционно-развивающие работы, использование эффективных способов здорового образа жизни, способствующий для успешного развития мышления и адаптации окружающей среде детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: Синдром Дауна, здоровый образ жизни, специальное коррекционное развитие, социальная среда.

L.K. Makina¹, A.Akzholkzy¹

¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

EFFECTIVE WAYS TO DEVELOP A HEALTHY LIFESTYLE OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Abstract

The article discusses the theoretical foundations of an effective way to form a healthy lifestyle for children with Down syndrome. Maintaining a healthy lifestyle for children contributes to being a person in social life. It also considers training, education, special correctional and developmental work, the use of effective ways of carrying a healthy lifestyle helps to the successful development of thinking and adaptation to the environment of children with Down syndrome.

Keywords: Down syndrome, healthy lifestyle, special correctional development, social environment.

Елімізде болып жатқан әр түрлі бағыттағы өзгерістер егеменді еліміз жаңа 21 ғасырдың табалдырығын аттап, білім беру жүйесін дамытуда біршама табыстарға қол жеткізуде. Жаңа ғасыр бәсеке ғасыр болғандықтан, әсіресе, балаларды педагогикалық-психологиялық даму ерекшеліктерін қалыптастыру қоғамның сұраныстарынан туындап отыр. Қазіргі кездегі өзекті мәселелердің бірі болып табылатын, бұрынғы қазақ қанында кездеспеген, бірақта бүгінгі таңдағы қоғам дамуымен қатар саны еселеп өсіп келе жатқан бұл Даун синдромын айтатын болсақ, ерекше дифференциаланған психикалық жетіспеушіліктің айрықша формасының әлеуметтік бейімделуі мен педагогикалық-психологиялық аспектілерін қарастыруды талап етеді.

Бұл ауру алғаш рет 1866 жылы ашылды, оны суреттеуші дәрігердің атымен аталған. Даун ауруы хромосомалық аурулардың ішіне кіреді, негізі хромосомалардың санының немесе құрылымның өзгерісіне жатады. Даун ауруы кезінде адамда қалыптағыдай 46 емес, 47 хромосома болады (3 хромосома 2 орнында 21-пардағы өзгеріс) [1]. Даун синдромы хромосомдық аурулар ішінде ең жиі кездесетін, ата-аналарының өмір салтына, ұлтына байланыспайтын 1:750-1000 тірі туылған балаға келетін аномалия.

Бұл синдром көптеген туа біткен ақаулармен қоса психомоторлы және психикалық-физикалық жетілудің артта қалуымен сипатталады. Соған байланысты олардың салауатты өмір сүруіне себепші болатын емдік-оңалту бағдарламасы ауыз толтырып айтарлықтай емес. Жүктілік кезіндегі көптеген скрининг тексерістеріне (УДЗ) қарамастан бұл дертпен туылатын бөбектер саны азайып жатқан жоқ. Бірақ оларға көрсетілетін көмектің жақсаруына байланысты Даун синдромымен туылған балалардың өмір сүру ұзақтығы артты, әсіресе дер кезінде хирургиялық операциялар (қосалқы ауруына байланысты) мен емдік дене шынықтыру (ЛФК) бағдарламасы жақсы болған балалар өмірінің сапасы жоғары болады.

Еуропа елдерінде Даун синдромымен туылған адамдарға көмек ретінде әлеуметтік өмірге бейімделу мақсатында медициналық-профилактикалық әдістемелер мен ұсыныстар дайындалып шығарылған. Олардың көмегімен ерекше туылған жандар басқа адамдардың көмегінсіз өздері өмір сүре алатын болады [2].

Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір сүруінің маңызы: өмір сүру сапасының жақсаруында және әлеуметтік өмірге бейімделуі тездетілуінде. Олар салауатты өмір салтын ұстанса қосымша дерттерден арылып, өмір сүрудің көрсеткіші (жас мөлшері) жоғарылайды 1862 жылы ағылшын дәрігері Джон Лэнгдон Даун генетикалық бұзылыспен туылған балаларды психикалық бұзылыстардың бір түрі ретінде сипаттады [3]. Даун синдромы бар балалардың даму ерекшелігі мен олардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың жолдарын қарастырған француз генетигі Жером Лежен, 1956 жылы осы диагнозбен туылған балалардың өлім көрсеткіші салауатты өмір сүру жолдарын ұстанбағандығын дәлелдеген [4].

Қазіргі ақпаратқа негізделген даму жағдайындағы Даун синдромы бар балалардың өмір салтын қаншалықты дұрыс ұстанатыны жайлы мәселелерді шешуге қатысты сұрақтар отандық ғылым саласы мамандарының назарынан да тыс қалмады. Биология ғылымдарының докторы, профессор Н.Мырзаханұлының «Педагогикалық валеология негіздері» атты еңбегінің генеология және денсаулық тарауында генетикалық ауытқумен туылған балалардың ерекшелігі зерттелген [5]. Сонымен қатар Алматы қаласы мамандандырылған «Жанұя» кешенінің мұғалімі Жанар Абуова да осы диагнозбен туылғандардың өмір сүру сапасын зерттеген. Осы зерттеулерді балалар дәрігерлері Ш.Урумбаева, Б.Өтемұратова «логопедия» атты журналда толықтырды.

Салауатты өмір сүру салты – биоәлеуметтік категория. Ол шаруашылық күнделікті үй тұрмысы, материалдық және рухани формаларын қанағаттандыру үшін қоғамдық ұйымдарда өзін-өзі ұстай білу, қоғамдық тәртіппен санасу, артық сөз айтпау, тазалық гигиенасын сақтау, ұтымды тамақтану, зиянды әдеттерден аулақ болу, спортпен шұғылдану.

Сонымен қатар Даун синдромы бар балаларда жиі кездесетін қосымша аурулар-гипотериоз, жүрек ақаулары, семіздік, көзге зиян тигізетін инфекциялардың алдын алу, дәрумендердің жеткіліксіз болып қалыптасуын жою – ең негізгі өмір сүру сапасын арттырудың тиімді жолдары болып саналатындығы дәлелденіп отыр.

Осыған байланысты Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ Білім академиясының жалпы білім беру институты, салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемаларының Ұлттық орталығы, Ақмола мемлекеттік медицина академиясы, Қазақ мемлекеттік медицина университеті, Абай атындағы мемлекеттік университеті және басқа да білім беру ұйымдарының бір топ ғалымдары мен ұстаздары (Х.К. Сатпаева, А.С. Әділханов, Л.З. Тель, Е.Д. Дәрменов, А.А. Аханов, К.Ә. Жанабердиева, З.Г. Брусеню, С.Р. Рахметова және т.б.) «Қазақстан білім беру жүйесінде салауатты өмір салтын қалыптастыру тұжырымдамасының» жобасын жасады. Аталған тұжырымдамада осы бағытта ғылыми зерттеулер жүргізіліп оны одан әрі дамытуға қажетті салауатты өмір салтын қалыптастырудың философиялық негіздемесі қамтылып көрсетілген [6].

Әлем ғалымдары бүгінгі таңда адам денсаулығына кері әсер тигізетін маңызды биологиялық, әлеуметтік факторларға қам жасап, қоғамды сауықтырудың тиімді жолдарын іздестірумен шұғылданауда.

Бұл салада салауатты өмір салтын қалыптастыру проблемаларын жетілдіре осы саладағы басымдықтарды анықтайтын ғылым да өскелең ұрпақты оқыту, тәрбиелеу формалары мен жаңа әдістерді ұсынатын білім де қомақты үлес қоса алады. Бақытты болу жағдайы біздің денемізге жасаған қамқорлыққа байланысты болады. Дене үйлесімділігі арқылы салтанатты рух пайда болады дегендей, Даун синдромы бар балалардың бақытты болуы, өмір қуанышын қызықтауы, олардағы әрекеттің барлық түрінің жоғары нәтижелі болуы өзін-өзі жақсы сезінуі және дене мүшелерінің ең жоғары деңгейде қызмет етуімен тығыз байланысты. Осы бағытта жас жеткіншектерді тәрбиелеу әрі тартымды және онша қиындықты туғызбайды, себебі мұндай балалар барлық бастамалар мен істерге қанағаттанарлық сезіммен, көтеріңкі көңіл-күймен қатыса алады. Дүниеге сеніммен, шаттана қарайды. Мұндай жағдай тұлғаның барлық жағынан дамуына бірден бір кепіл бола алады. Бұл тәрбиенің мақсаты ретінде баланың әлеуметтену жағдайына нәтижелі ықпал етеді.

Даун синдромы бар балалардың бойында салауатты өмір салты дағдыларын қалыптастыруда және дамыту жүйесінің сапасы төмендегідей бөлімдерден құралады: Білімділік сапа- бұл зердені байытып, ойлауды белгілі бір дәрежеге көтеру үшін керек дүние. Сол кезде Сократ «менің білетінім – еш-нәрсені де білмейтіндігім» - дегені адамның әлі де ғалам құпиясынан бейхабар екенін көрсетеді [7].

Имандылық сапа немесе рухани күштердің адал жанды қолдайтынына сенім, болашаққа деген үлкен үміт, адамды, табиғат және бүкіл әлемді жан-тәнімен сүйе білуі.

Педагогикалық салауаттану бағытында бүгінгі таңда көптеген ғалымдар мен зерттеушілер жұмыс жүргізуде, мысалы ТМД елдері бойынша: негізгі мектептер оқушылардың салауатты өмір салты ұйымдарын қалыптастыру (А.П. Голбародка), салауаттану бойынша білім бағдарламаларын жасау (Г.К.Зайцев, Н.Б. Колбанов, М.Г. Колесникова), педагогикалық іс-әрекет стратегиясының салауаттанулық негізін анықтау (Н.Б. Закарович), физикалық және рухани салауатты тұлғаны қалыптастырудың шарты ретінде мектепке салауаттанулық қызмет жүйесін ұйымдастыру мәселесі (Л.А. Қаратаева), салауатты өмір салтын үздіксіз қалыптастыру ұлттық білім беру жүйесі үлгісінің құрылымына сәйкес жүзеге асырылады [8].

Осы негізде Қазақстандағы педагогикалық-салауаттанудың бағыттарын анықтауға болады: психологиялық-медициналық-педагогикалық қызметтер, балалар денсаулығын сауықтыру орталықтары және денсаулық мектептері, кешенді сауықтыру бағдарламалары, салауаттылық білім беру бағдарламаларын, оқу-әдістемелік кешендерін әзірлеу және оларды іс-тәжірибеге енгізу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Ермек Мұқанғалиев. Салауатты өмір салты – ұлттық идеологиямыз. – Алматы, 2009. – 9-12 б.
- 2 Есипова Т.П., Кобякова Е.А., Мерковская А.В. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна раннего возраста. – М., 2011.
- 3 Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. – М., 2007.
- 4 Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М.-Воронеж, 2011.
- 5 Мектеп жүйесіне салауатты өмір салтын енгізу әдістемесі. – А., 2004.
- 6 Салауатты өмір салтын қалыптастыру негіздері: оқу-әдістемелік құрал. – А., 2010.
- 7 Дефектология // Республикалық ғылыми-әдістемелік, педагогикалық-психологиялық журнал. №7, 2016 жыл. – 11-16 б.
- 8 Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ХАБАРШЫСЫ. Бастауыш мектеп және дене мәдениеті сериясы, №2(21), 2009. – 48-51 б.
- 9 Маллер А.Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье // Дефектология 1986. – №4. – 106-119 с.

УДК 376.2

МРНТИ 37.026.1

А.А. Махметова¹, С.Қ. Жұмағұл¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ
БАЛАЛАРДЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУЫ**

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық ойлау қабілетін дамыту негіздері жайлы айтылған. Мақалада зияттың зақымдалу себептері, “логикалық ойлау” ұғымына берген ғалымдардың анықтамалары қарастырылған. Қазіргі дәуіріміздің негізгі талабы – білімді әлемнің бүтіндей бейнесін қабылдай алатын, логикалық ойлауы дамыған жаңаша, тәуелсіз ойлай алатын шығармашыл жастарды даярлау болып отыр. Осыған орай мақаланың мақсаты зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық ойлау қабілетін дамытудың жолдарын ашып көрсету.

Түйін сөздер: зият ауытқулары, логикалық ойлау.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье раскрыты основы развития логического мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. В статье рассмотрены причины нарушения интеллекта, определения ученых, давших понятие “логическое мышление”. Основной задачей современной эпохи является подготовка творческой молодежи, способной воспринимать знания в целостном виде мира, с развитым логическим мышлением, способной самостоятельно мыслить. В связи с этим цель статьи раскрыть пути развития логического мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: интеллектуальное нарушение, логическое мышление.

A.A. Mahmetova¹, S.K. Zhumagul¹

¹Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article reveals the basics of developing logical thinking in primary school children with intellectual disabilities. The article considers the reasons for the defeat of intelligence, the definition of scientists who gave the concept of "logical thinking". The main task of the modern era is to train creative young people who are able to perceive knowledge in a holistic form of the world, with developed logical thinking, and are able to think independently. In this regard, the purpose of the article is to reveal the ways of developing logical thinking in children of primary school age with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual deviation, logical thinking.

Қазіргі қоғам әрбір адамның әлеуетін ашу мен іске асыруды болжайтын ізгілендіру идеяларының негізінде дамып келеді. Осыған байланысты, ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға арналған арнайы (түзету) білім беру мекемесіндегі жұмыстың негізгі принциптерінің бірі барлық оқу-тәрбие процесінің түзету бағыты болып табылады. Мүмкіндіктері шектеулі балалар қатарында жиі кездесетін ақыл-ой кемтар балалар. Ақыл ой кемтар балалардың ми қыртысының органикалық түрде зақымдалу салдарынан танымдық әрекеттегі ауытқулары бар.

Зиятында ауытқулықтары бар адамдар бойындағы кемістіктің ерекшелігі жоғарғы психикалық функцияның мінез бен іс-әрекетті бейнелеу және реттеудің бұзылуы. Бұл танымдық процестердің бұзылуында (сезу, қабылдау, есте сақтау, ойлау, елес, сөйлеу тілі, зейін), сезімдік-еріктік сфера, моторикасында және тұлғалық дамуындағы жетіспеушіліктер мен сипатталады.

Зият ауытқуларының себептері: тұқым қуалаушылық аурулар (микроцефалия, фенилкетонурия, т.б.), хромосомалық құрылымы және санындағы бұзылыстар (Даун синдромы, Кляйнфельтер, Шерешевский-Тернер синдромы) т.б. Сонымен бірге ұрықтың жатыр ішіндегі даму кезінде әсер ететін әр түрлі патогендік факторлар тудырады. Мұндай бала жалпы үлгідегі бала-бақшада, қарапайым математикалық елестерін қалыптастыру, тіл дамыту, айналамен танысу, құрастыру бойынша сабақтарда бағдарлама материалын меңгеруде тұрақты қиындықты сезінеді. Егер бала-бақшада арнайы түзетушілік көмекті алмаса, оның мектепте оқуға дайындығы қалыптаспайды [1].

Зияты зақымдалған баланың эмоциясының көрінуі оның жасына, кемістіктің құрылымының сапалық ерекшелігі мен тереңдігіне және қоршаған әлеуметтік ортаға тәуелді. Бастауыш мектеп жасындағы балалар мадақтауға, қолдауға және ренжісуге әсершіл болып келеді. Өзінің адамдарға деген қарым-қатынасын жанасумен, жымиюмен, бетіне қараумен білдіреді. Ересектермен қарапайым

ойындарды үлкен ынтамен ойнайды, олар қандай да бір деңгейде дыбыс шығаруға, еліктеу немесе сәбилік сөздерді қосады. Интеллектуалдық жетіспеушілігі бар балалардың оқуға деген қатынастарының дамуы шектен тыс баяу өтеді және тұрақсыздығымен сипатталады [2].

Зиятында ауытқуы бар баланың қалыпты дамыған балалармен арақатынасы қиындаған. Ақыл ойы кемтар бала ойнай алмайтындықтан (ережелерді түсінбейді, ретін сақтай алмайды, моторикасында ауытқушылықтары бар т.с.с.), оны қалыпты құрбылары ойынға қабылдамайды. Ойын барысында тек көмекшінің рөлін орындайтын кездер болады. Дені сау бала қарапайым сюжеттік ойынды ұйымдастырады, ал ол солардың көрсеткен нұсқауы бойынша бір нәрсені ұстайды, алып келеді, алып барады немесе ол әріптестерінің арасында теріс қаратылып, өз жасынан кіші балалармен ойнауға мәжбүр болады [3]. Осының негізінде біз, педагог-дефектологтар ретінде, тағы бір мақсатты анықтаймыз. Яғни, бала жақындары арасында өз кемістігін сезінбеуіне барынша жағдай жасау; баланың логикалық ойлауын дамыта отырып, өз қатарластарының санатына қосу және т.б. Қазіргі дәуіріміздің негізгі талабы – білімді әлемнің бүтіндей бейнесін қабылдай алатын, логикалық ойлауы дамыған жаңаша, тәуелсіз ойлай алатын шығармашыл жастарды даярлау болып отыр. Осы орайда келіп шығатын негізгі мақсатымыз: баланың білімді игеру кезінде ойлау қабілетін қалыптастыру, сол арқылы таным әрекетін белсендіріп, жан-жақты жеке тұлғаны тәрбиелеу.

Психолог-ғалымдар: Н.Н. Поспелов, Ю.А. Петров, А.Н. Леонтьев, «логикалық ойлау» ұғымына нақты анықтама берген. Олардың пікірінше «логикалық ойлау» дегеніміз логика заңдылықтарын пайдалана отырып ой-пікірлерді, тұжырымдарды қолдануға негізделген ойлаудың бір түрі. Бастауыш сынып баланың логикалық ойлауын дамытудың негізгі кезеңі деп есептеледі. Өйткені логикалық ойлау кейінірек бейнелік ойлаудың негізінде қалыптасады, ауқымы кеңірек мәселелерді шешуге ғылыми білімдерді меңгеруге мүмкіндік береді [4].

Тапсырмаларды оймен шешу қабілеті, ақылға қонымды тұжырымдамалар жасау адамға логикалық ойлауға мүмкіндік береді. Бұл құнды зияткерлік сапа жағдайды бағалауға, шешім қабылдауға, екінші кезектегі сәттерді басты кезеңдерден бөлуге, фактілерді байланыстыруға көмектеседі. Логикалық ойлау-қарастырылатын объектілер арасындағы өзара байланысты бақылауға мүмкіндік беретін ойлау үрдістерінің тізбегі. Бұл зияткерлік қабілет адамға талдау және алынған қорытындыларды тәжірибеде қолдану үшін қажет.

Логикалық ойлаудың басқа ойлау түрлерінен ерекшелігі:

➤ Эмпирикалық таным. Логика заңдары практикалық ақпарат негізінде қалыптасады. Қорытынды эксперименттерге, тәжірибеге, оқиғаларға, фактілерге, сандарға сүйене отырып жасалады.

➤ Логикалық ойлау адаммен бірге туылмайды, ол өмір бойы қалыптасады және дамиды.

“Логикалық ойлау” термині жайлы сөз қозғаған соң, логика элементтерін атап өтпесек болмас. Олар: ұғым, пікір, қорытынды.

- Ұғым-заттар мен құбылыстарды белгілі бір белгілері бойынша бір сыныпқа біріктіретін ойлау операциясы. Екі негізгі сипаттамалары бар: мазмұны мен көлемі.

- Пікір (ой білдіру) – белгілі бір құбылысты, қатынасты немесе болжауды жоққа шығаратын немесе бекітетін ойлау нысаны.

- Қорытынды – алғышарттар негізінде жасалған логикалық қорытынды, қарапайым талқылау.

Логика ең бастысы негізгіні қосымшадан ажыратуға, заңдылықтарды ұстауға, құбылыстарды негіздеуге, фактілерді дәлелдеуге, пайымдауларды құруға көмектеседі. Логикалық тәсіл қарапайым тұрмыстық жағдайдан (мектепке қандай жолмен барған тиімді) бастап, ауқымды жобалармен аяқталатын түрлі міндеттерді шешуге мүмкіндік береді. Логиканың қолдану аясы кең. Бұл ғылым адам білімінің кез келген саласын қамтиды: экономика, шығармашылық, философия, гуманитарлық ғылымдар, риторика. Ойлау формасы белгілі бір қорытынды жасауға мүмкіндік беретін білім көзі болып табылады [5].

Логикалық ойлауды дамытудың негізгі тәсілдердің бірі – логикалық ойындар. Ойын әсіресе балалардың негізгі іс-әрекеті ретінде психологиялық, анатомиялық-физиологиялық, педагогикалық маңызы зор қызметтер атқарады. Ойын – баланың қажетті әрекетінің бірі ойынды кіші жастағы балалардың табиғаты керек етеді. Балалардың еңбегі, оқуы ойыннан басталады. Ойын арқылы оқушы білім алуға, оқуға қызықтыра отырып, тұлғалы дамуын қалыптастыруға болады. Жалпы, математика сабағында қолданылатын ойын түрлері оқушылардың математикалық ұғымдарын кеңейтіп, ойлау қабілеттерін арттырып, есептеу дағдыларын шыңдай түсетіні белгілі. Математика сабағында қазақтың ұлттық ойындары қолданылады. Мысалы, «Сақина салу», «Ақсүйек» ойыны белгісіз санды табуға арналған ойын. Мұндай ойынды ұйымдастырудың және басқарудың сипаты мен жолдары

және жолдары және оларды қолданудың тиімді бөліктері жан-жақты ойластырылуы керек. Ойын үрдісінде балалардың білімі тереңдей түседі, осыған дейінгі білімдері мен түсініктері баянды болып жаңа білім игеріледі. Ойын – адамның өміртанымының алғашқы қадамы деп білеміз. Оның басты ерекшелігі баланың ойлау қабілетін жетілдіру болып табылады. Логикалық жаттығуларды орындау баланың ақыл-ойын, қиялын, ой ұшқырлығын дамытады. Бұл оқушылардың түрлі мазмұнды есептерді шығаруда, есептің шартын құра білуге қалыптастырылады. Бір есептің бірнеше шешімдерін табуға жетелейді. Әрбір сабақ қызықты есептермен аяқталып, логикалық есептер оқушылардың жас ерекшелігіне қарай күрделене түсуі қажет [6].

Қорытындылай келе, баланың жас ерекшелігін ескере отырып, қазақ тілінде түрлі тапсырмалар бере отырып, балада білімнің беріктігін қамтамасыз ету, шығармашылық қабілетін дамыту, интеллектуалдық деңгейін көтеруге тиіспіз. Әрбір берілетін «Логикалық тапсырмалар» баланың жас ерекшелігін ескере отырып құрастырылуы қажет. Оқу материалын балалардың ойлау қабілеті жетерліктей жас ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастырсақ, оның ойлау қабілетінің дамуына мүмкіндік туғыза аламыз. В.Давыдовтың «Бастауыш сынып оқушысының психологиялық даму» еңбегінде: «Оқыту үрдісіндегі оқушылардың логикалық ойлау қабілетін қалыптастыру өзіндік мақсат емес, ол – белсенді тұлғаны тәрбиелеу құралдарының бірі» делінген.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика): Учебное пособие / под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2001.*
- 2 *Шайжанова Қ., Курманкулова Д. Зиятында ауытқуы бар балалардың эмоциялық көңіл-күйінің психологиялық ерекшеліктері // “Дефектология” журналы, №2, 2011.*
- 3 *Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых учеников. – М., 2002.*
- 4 *Исаев Д.И. Умственная отсталость у детей и подростков. – С-Пб., 2007.*
- 5 *“Логическое мышление: виды и способы развития” // Платформа саморазвития; статья 2018.*
- 6 *Рахымбек Д.. Оқушылардың логика методологиялық білімдерін жетілдіру. – Алматы: РКБ, 1998.*

УДК 373.2-056.26
МРНТИ 15.31.31

Пивоварчик Т.Б.¹

*¹ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения
и реабилитации Ленинского района г. Минска»*

**РАЗНОУРОВНЕВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ
ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ**

Аннотация

Статья посвящена проблеме разработки разноуровневого содержания обучения учащихся с тяжелыми множественными нарушениями. Представлены последовательные шаги моделирования учебной программы с разноуровневым содержанием для детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Ключевые слова: жизненные навыки, учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями, учебная программа с разноуровневым содержанием по учебному предмету «Коммуникация» для учащихся I-классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Т.Б. Пивоварчик¹

¹Ленин ауданының Түзету-дамыту оқыту орталығы

ТҮЗЕТЕ-ДАМЫТУ ЖӘНЕ ОҢАЛТУ ОРТАЛЫҒЫНДА КҮРДЕЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ДЕҢГЕЙЛЕП ОҚЫТУДЫҢ БІЛІМ МАЗМҰНЫ

Аңдатпа

Мақала көпше ауыр бұзылыстары бар оқушыларды оқытудың әртүрлі деңгейлі мазмұнын әзірлеу мәселесіне арналған. Көптеген ауыр бұзушылықтары бар балалар үшін түрлі деңгейлі мазмұны бар оқу бағдарламасын үлгілеудің дәйекті қадамдары ұсынылған.

Түйін сөздер: өмірлік дағдылар, көпше ауыр бұзушылықтары бар оқушылар, түзету-дамыту оқыту және оңалту орталығының 1-4 сынып оқушылары үшін "Коммуникация" оқу пәні бойынша әртүрлі деңгейлі мазмұны бар оқу бағдарламасы.

Т.В. Pivovarchik¹

¹Center for correctional and developmental training
and rehabilitation of the Leninsky district of Minsk

MULTI-LEVEL CONTENT OF TRAINING STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE CENTER FOR CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL TRAINING AND REHABILITATION

Abstract

The article is devoted to the problem of developing multi-level content for teaching students with severe multiple disabilities. Sequential steps of modeling the curriculum with multi-level content for children with severe multiple disabilities are presented.

Keywords: life skills, students with severe multiple disabilities, a curriculum with multi-level content on the subject "Communication" for students of the I - iv classes of the center for correctional and developmental training and rehabilitation.

В настоящее время исследователи все чаще обращаются к проблеме вариативности, неоднородности категорий детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Ведется поиск психолого-педагогических или социальных оснований для выделения вариантов их развития. В современных исследованиях указывается на важность оценки достижения личностных результатов в обучении детей, включающих готовность и способность к решению практических задач, установлению социальных отношений, сформированность мотивации к обучению [3]. Е.Л. Инденбаум на основании интегративного показателя «достигнутый уровень психосоциального развития» (жизненной компетенции) выделяет несколько качественно отличающихся вариантов психосоциального развития: тотальное недоразвитие, неравномерное развитие, отставание в развитии, конфликты с социальным окружением [1].

Осуществляются исследования, предметом которых является выявление образовательных потребностей детей, их уточнение внутри одной нозологической группы детей. Ряд ученых определяет разнообразные образовательные потребности детей внутри одной нозологической группы как основание для создания различных условий при организации обучения. И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина на основе единых параметров дифференцированного описания групп детей (познавательная деятельность, организация и продуктивность мыслительной деятельности, коммуникация, обучаемость) обозначили образовательные потребности как для всей категории детей, так и для трех обозначенных в исследовании групп внутри указанной категории, а также осуществили дифференциацию образовательных условий для выделенных групп детей с задержкой психического нарушения (трудностями в обучении) [4]. Российскими авторами И.Ю. Левченко и А.Я. Абкович на основании анализа потребностей в создании специальных условий обучения выделены группы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (с легкими, с легкими и средними, с тяжелыми двигательными нарушениями) и обозначены три категории специальных условий – общеспецифические, частноспецифические и индивидуально-ориентированные [5].

Современные исследования имеют основные особенности: первая – поиск оснований для выделения вариантов развития внутри групп детей, вторая – направлены на установление вариативности функционирования детей внутри одной нозологической категории, третья – учет уровня социальных способностей детей с ОПФР в структуре трудностей развития.

Педагогическая практика также формулирует запрос на дифференциацию содержания обучения с учетом выявляемых качественно различающихся вариантов развития детей внутри одной категории. Для проведения эффективного учебного занятия с учащимися с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) требуется обозначение дифференцированных целей, содержания и предполагаемых результатов для микрогрупп в составе класса. Профессионализм педагога заключается в определении общих сфер коррекционной работы при соблюдении индивидуальных интересов каждого учащегося и в подборе круга единых учебных ситуаций, позволяющих включить в деятельность и общение каждого учащегося. Организация деятельности учителя при реализации разноуровневого содержания способствует рациональному использованию времени занятия: появляется возможность уделить максимальное количество времени каждому ребенку. Таким образом, констатируется невозможность использования линейных технологий и необходимость дифференциации сущности коррекционной работы с детьми с различными вариантами развития.

Образовательной парадигмой выступает обучение, при котором достигается соответствие цели и содержания обучения индивидуально-личностному смыслу развития ребенка. При гармонировании, соразмерности целей и содержания появляется адресность, персонализация образовательного процесса, создаются условия для повышения субъектности ребенка, реализации потенциальных возможностей и достижения максимально возможного результата обучения для каждого ребенка. Одним из путей реализации данной установки является разработка разноуровневого содержания обучения детей с ОПФР.

Современные научные знания о вариативности категории детей с ТМН и уровень развития педагогической практики делают необходимым научный поиск возможности реализации разноуровневого содержания обучения. При его организации возникает необходимость создания учебных программ по учебным предметам для учащихся с ТМН. Предпринята попытка создания проекта учебной программы с разноуровневым содержанием по учебному предмету «Коммуникация» для учащихся I–IV классов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Мы видим следующую последовательность шагов при моделировании разноуровневого содержания учебной программы «Коммуникация»:

- 1) определение социально-педагогических оснований моделирования разноуровневого программного содержания,
- 2) дифференциация целевого компонента (установление корреляции между образовательными потребностями и целями, задачами обучения),
- 3) определение основных направлений работы с учащимися,
- 4) определение основных методов и приемов обучения для различных групп учащихся,
- 5) дифференциация результативного компонента,
- 6) определение педагогических условий реализации разноуровневого программного содержания.

Остановимся подробнее на определении социально-педагогических оснований моделирования разноуровневого программного содержания. Одним из оснований является уровень сформированности жизненных навыков, в частности коммуникативно-поддерживающих навыков. Экспериментальные данные изучения уровня сформированности жизненных навыков детей с тяжелыми множественными нарушениями с 8 до 17 лет, обучающихся в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, позволили выделить качественно отличные уровни (сенсомоторный, конкретный, упорядоченный, достаточный) их сформированности, вариативность, полярность, отсутствие корреляции между возрастом и уровнем сформированности [7]. Выявленные уровни сформированности жизненных навыков, в том числе коммуникативно-поддерживающих, учащихся нашли свое отражение в проекте учебной программы с разноуровневым содержанием по учебному предмету «Коммуникация» для учащихся I–IV классов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Гетерогенность сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков и разнообразие проявлений коммуникативного поведения детей с ТМН при взаимодействии (возможность терпеть общую социальную атмосферу, фокусироваться на объекте и появление коммуникативных ответов на то, что происходит, демонстрация постоянного внимания к объекту, взаимодействие с другим

человеком с социальными намерениями) детерминирует дифференциацию целевого, содержательного и результативного компонента учебной программы. Целями обучения коммуникации учащихся с ТМН с качественно различным уровнем сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков являются соответственно создание сензитивной связи между органами чувств и объектами окружающего мира, формирование понятной для окружающих коммуникации, дифференциация коммуникативных проявлений, расширение коммуникативных средств. В соответствии с целями необходима конкретизация задач для учащихся с различным уровнем сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков. Приведем пример. При обучении коммуникации принципиальное значение имеет формирование понятия «Я» у ребенка с ТМН. При разноуровневом содержании обучения оно будет иметь дифференцированные задачи для детей с разным уровнем сформированности жизненных навыков. Для детей с сенсомоторным уровнем – это ощущение своего тела, понимание собственных витальных нужд и реакция на эмоциональное воспроизведение своего имени; с конкретным уровнем – формирование схемы тела, реакции на свое имя, распознавание ближайшего окружения; с упорядоченным уровнем – распознавание более широкого окружения (школа, сверстники), понимания принадлежности предметов, формирование гендерной идентичности; с достаточным уровнем – понимание ожиданий значимых взрослых, формирование самооценки через одобрение референтных групп, развитие гендерной идентичности. Еще одним примером является работа над усвоением значения слова, предполагающая знакомство с предметом, его свойствами, действия с ним. Для детей с сенсомоторным уровнем использование предмета, его передача ребенку с ТМН педагогом или другим учащимся будет использоваться в качестве акта коммуникации. Сосредоточение взгляда на партнере по коммуникации, предмете, его захват, удержание, ощупывание совершенствуют зрительный и тактильный канал невербальной коммуникации. Для учащихся с конкретным уровнем фиксация взгляда на предмете, его рассматривание и действия с ним предполагают комментирование коммуникативных действий ребенка педагогом, оречевление коммуникативного поведения ребенка: «Да, это колокольчик». У ребенка формируется коммуникативная функция «принятие-непринятие» предложенной игрушки. Дети с упорядоченным уровнем при освоении функционального назначения предмета и его свойств осваивают обозначение предмета символом, с достаточным уровнем – использование слова или символа в процессе коммуникации.

В программе выделено три направления работы (развитие основных каналов коммуникации, развитие понимания речи и ситуации обследования, развитие коммуникативного поведения и использование коммуникативного инструментария), которые позволяют удовлетворить вариативные образовательные потребности данной категории учащихся. Задачи по всем направлениям работы дифференцированы в зависимости от уровня сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков.

Уровень сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков у учащихся с ТМН также определяет основные методы обучения коммуникации. Для учащихся в соответствии с выделенными уровнями основными методами обучения коммуникации будут выступать базальная стимуляция, базальная коммуникация, система альтернативной коммуникации, система альтернативной и/или поддерживающей коммуникации с традиционными программами развития устной речи.

Реализация уровневого подхода к описанию образовательных результатов учащихся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации нашла свое отражение в учебных программах, предложенных белорусскими учеными (В.А. Барков, М.В. Былино, Ю.В. Захарова, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович, И.В. Ковалец, Т.А. Лещинская, Т.В. Лисовская, В.А. Шинкаренко). В данных программах предлагается два уровня учебных достижений (базовый, ниже базового). Оценка результатов обучения учащихся с ТМН содержит посыл к индивидуальным программам обучения [6]. Нами предлагается четыре уровня образовательных результатов в соответствии с выделенными качественно различными уровнями сформированности жизненных навыков. Образовательные результаты учащихся на каждом следующем уровне характеризуются большей дифференциацией, появлением новых компонентов коммуникативной деятельности. Примерные результаты определены по трем указанным выше направлениям работы для учащихся с четырьмя вариантами сформированности жизненных навыков.

Наиболее значимыми педагогическими условиями эффективной реализации разноуровневого содержания учебной программы являются: отсутствие закрытости (условное разделение на уровни, возможность перехода на смежный уровень усвоения), высокий уровень рефлексивной деятельности

педагога, согласованность целевых установок у всех субъектов образовательного процесса, использование ситуаций, приближенных к жизнедеятельности ребенка с тяжелой инвалидностью.

При изучении эффективности предложенного проекта учебной программы с разноуровневым содержанием осуществлялась количественная и качественная оценка образовательных результатов. В формирующем эксперименте участвовало два класса, в составе которых было 11 учащихся I-IV классов центра. У учащихся был выявлен различный уровень сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков. Для иллюстрации качественных изменений приведем педагогический портрет ребенка.

Лилия Т., 11 лет.

Общие сведения. У девочки интеллектуальная недостаточность тяжелой степени, ДЦП 3 степени тяжести с выраженным тетрапарезом, правосторонний груднопоясничный сколиоз, астигматизм обоих глаз, судорожный синдром. Самостоятельно не передвигается, самостоятельно не сидит, на занятиях, во время приема пищи, во время прогулки находится в специальном кресле. Преобладающая позиция – положение лежа. Кисти сжаты в кулак. Начала обучаться в ЦКРОиР в 9 лет, до этого находилась дома. Обучается в ЦКРОиР два года. Обучается в II классе.

Диагностический этап (до начала обучения).

Информация об основных каналах коммуникации. Может на короткое время фиксировать взгляд на лице, предмете, который находится в поле зрения ребенка и при привлечении внимания (1-3 секунды). Выражена реакция на громкий стук, звук – вздрагивание, плач. Бедность мимических реакций, редко появляется улыбка. Предметы не удерживает, не обследует. Слюнотечение. Проявляет проблемное поведение (плач, крик) при прикосновении к голове, волосам.

Понимание речи и ситуации общения. Узнает голос папы, звук любимой игрушки (мяч). Положительно реагирует на интонацию.

Коммуникативное поведение и использование коммуникативного инструментария. В контакт с детьми не вступает. Во время занятий часто засыпает. При дискомфорте, вызванным физическим состоянием, плачет. При прикосновении к голове плачет, начинает кричать. Требуется физическое и вербальное побуждение к взаимодействию.

Оценочный этап (после завершения формирующего эксперимента).

Информация об основных каналах коммуникации. Может на короткое время фиксировать взгляд на игрушке (до 20 секунд), следить за ярким медленно перемещающимся предметом, периодически теряя его из вида. Стала быстрее переводить взгляд с одного объекта на другой. Проследивание за предметами быстро истощаемое. Рассматривает игрушки, окружающие предметы, находящиеся как в непосредственной близости, так и удаленные на небольшое расстояние (до 1 метра). Лилия поворачивает голову на звуковые раздражители, голос и речь взрослого. Ладонь стала чуть более раскрытой. Научилась удерживать предмет непродолжительное время (до 40 секунд). При хорошем самочувствии любит играть с музыкальной игрушкой: старается стукнуть рукой по кнопке, чтобы начала играть музыка.

Понимание речи. Устанавливает зрительный контакт при назывании имени. Узнает близких – папу, бабушку. Удерживает взгляд на лице взрослого, предмете 3-5 секунд, рассматривает его. Узнает несколько игрушек (мячик, неваляшка). Понимает значение нескольких глаголов (кушать, спать).

Коммуникативное поведение и использование коммуникативного инструментария. Научилась реагировать улыбкой на приятные действия (массаж рук, ног). При звуке хорошо знакомой игрушки стала улыбаться, смеяться. Стала улыбаться при прослушивании детских песен, потешек. Научилась взглядом выбирать партнера по коммуникации. Пристально смотрит на педагога, чтобы он совершил желаемое действие – включил музыкальную игрушку. Научилась предвосхищать некоторые ежедневно повторяющиеся действия (прием пищи, дневной сон, прогулка). Появились первые попытки инициативных действий ребенка, направленные на привлечение внимания взрослого (крик, план, движения). Сообщает о том, что ей некомфортно с помощью голоса (кряхтенье), проявляет двигательное беспокойство. Спокойнее ведет себя при прикосновениях к чувствительным зонам (голова) педагогами класса во время расчесывания, приведения в порядок прически после сна на фоне пения детской песенки, чтения потешек. При этом хмурится, напрягается, но не плачет, ждет, когда закончат расчесывать, закалывать заколку.

Количественный анализ уровней сформированности коммуникативно-поддерживающих навыков учащихся показал следующее: переход на более высокий смежный уровень сформированности у 2

учащихся (18,2%), сохранение уровня сформированности – у 9 учащихся (81,8%), переход на более низкий уровень не зафиксирован.

Таким образом, предлагаемое разноуровневое содержание учебной программы по учебному предмету «Коммуникация» для учащихся I-IV классов позволяет реализовать их вариативные образовательные потребности. Особенностью предлагаемой программы с разноуровневым содержанием является не столько различная сложность и объем предлагаемого учебного материала, сколько многообразие вариантов включенности учащихся с ТМН в группу, деятельность и различный субъективный компонент (эмоциональное отношение, самоидентификация) при решении практических заданий.

Список использованной литературы:

- 1 Инденбаум Е.Л. Диагностика в контексте реализации стандартов образования детей с ОВЗ: проблемы и перспективы // Дефектология. – 2016. – №4. – С.17-24.
- 2 Инденбаум Е.Л. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и возможные подходы к их решению. Сообщение 1 / Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар, И.О. Позднякова, В.Е. Кузнецова // Дефектология. – 2017. – №6. – С.10-21.
- 3 Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова]. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с.
- 4 Коробейников И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – №2. – С.3-13.
- 5 Левченко И.Ю. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Дефектология. – 2017. – №2. – С.14-21.
- 6 Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития: монография. – Минск.: Изд-во Четыре четверти, 2016. – 232 с.
- 7 Пивоварчик Т.Б. Уровневая оценка сформированности жизненных навыков обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями // Образование XXI века: проблемы, приоритеты и перспективы развития: сб. науч. ст. республ. науч.-практ. конф. Брест. – 24 октября 2018. – С.189-191.

УДК 376-056.26
МРНТИ: 14.35.01

Денисова И.А.¹

¹кафедра специальной и социальной педагогики
Казахского Национального женского педагогического университета

О КРИТЕРИАЛЬНОМ ОЦЕНИВАНИИ В ВУЗе

Аннотация

В статье рассматривается специфика использования технологии критериального оценивания (КО) в учебном процессе ВУЗа. Были определены базовые подходы к реализации технологии КО на примере специальности «5В 010500 – Дефектология», представлены и описаны некоторые приемы разработки критериального инструментария для оценивания образовательных результатов обучающихся в контексте компетентностно-ориентированного образования и требований Болонского процесса.

Ключевые слова: критериальный инструментарий, критерии, дескрипторы, компетенции, алгоритм.

И.А. Денисова¹

¹арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

ЖОО-ДАҒЫ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ТУРАЛЫ

Аңдатпа

Мақалада ЖОО-ның оқу үрдісінде критериалды бағалау технологиясын қолдану ерекшеліктері қарастырылады. "5B010500 – Дефектология" мамандығы үлгісінде ҚБ технологиясын іске асырудың базалық тәсілдері анықталды, құзыреттілік-бағытталған білім беру контексінде білім алушылардың білім беру нәтижелерін бағалау және Болон процесінің талаптары үшін критериалды құралдарды әзірлеудің кейбір тәсілдері ұсынылған және сипатталған.

Түйін сөздер: критериалды аспаптар, критерий, дескрипторлар, компетенция, алгоритм.

I.A. Denisova¹

¹The Department of special and social pedagogy
Kazakh National women's pedagogical University

ON CRITERIA ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The article discusses the specifics of the use of criterion assessment technology (CAT) in the educational process of higher education institutions. Basic approaches to the implementation of the CAT-technology were defined using the example of the speciality "5B 010500 – Defectology", some methods of developing a criterion tool for assessing the educational results of students in the context of competence-oriented education and the requirements of the Bologna process were presented and described.

Keywords: criteria instrumentation, criteria, handles, competencies, algorithm.

Согласно Академической политике Казахского Национального женского педагогического университета, основными задачами организации учебного процесса с использованием кредитной технологии являются: унификация объема знаний; создание условий для максимальной индивидуализации обучения; усиление роли и эффективности самостоятельной работы обучающихся; выявление реальных учебных достижений обучающихся на основе эффективности процедуры их контроля [1].

Известно, что в кредитной системе обучения (CATS), главная цель оценивания определяется как «предоставление студентам права и возможности продемонстрировать тот факт, что они выполнили требования программы и достигли определенных результатов [2]. Эффективная процедура контроля сегодня предполагает высокоразвитую, соответствующую мировым тенденциям, систему оценочных инструментов. Практика показывает, что систему оценивания, действующую сегодня в наших ВУЗах, необходимо усовершенствовать, сделать многофункциональной. Она должна:

- 1) давать возможность определить, насколько успешно студент освоил учебный материал или сформировал практический навык, то есть ясно и точно определять, в каком из звеньев нового знания или навыка обучающийся испытывает затруднения, где именно его «слабое место»;
- 2) показывать динамику успехов студентов в на пути формирований различных компетенций, личностных, системных, а не только предметных;
- 3) иметь в основе механизм – поощряющий, развивающий, способствующий самооцениванию обучающихся.

Только так можно обеспечить системный подход к формированию учебного процесса, а, значит, и его целостность.

Наиболее полно всем эти требованиям удовлетворяет критериальное оценивание.

И, если в средней школе методология и механизмы критериального оценивания детально разработаны и закреплены в нормативных документах [3], то преподаватели ВУЗов оказались лицом к лицу с проблемой самостоятельной разработки критериального аппарата к компетентностно ориентированным и традиционным заданиям по своим предметам. Как показывает наш опыт преподавания в Республиканском Институте повышения квалификации работников системы

образования в рамках курсов «Новые педагогические технологии в ВУЗе» и опрос преподавателей, обучающихся на курсах, более трех четвертей из них не имеют четкого представления о организационно-педагогических основах технологии критериального оценивания, не знакомы с подходами и алгоритмом разработки критериального аппарата. В этом случае наиболее полезными будут общие рекомендации к оцениванию – по каждой из форм самостоятельной работы студентов, практикуемых на различных факультетах, независимо от специальности, по которой ведется преподавание.

Для начала следует определиться с базовыми критериями процесса вузовского обучения вообще. Проанализируем представление этого момента в документах по средней школе. Как известно [3], «критерии оценивания учебных достижений обучающихся по неязыковым предметам основаны на оценивании следующих уровней усвоения учебного материала:

- 1) знание;
- 2) понимание;
- 3) применение;
- 4) анализ;
- 5) синтез;

6) оценка», что говорит о том, что методологической основой критериального оценивания является таксономия педагогических целей Б.Блума.

В общем, критерии, перечисленные выше, являются ориентирами оценивания и в ВУЗе, в несколько измененном виде: объединены 2 «соседних» критерия в единую группы, добавлены критерии №3,4 – из области надпредметных компетенций. Согласно требованиям Болонского процесса, современные образовательные программы для ВУЗов, соответствующие международному образцу, должны формироваться на основе Дублинских дескрипторов в соответствии с компетентностным подходом [2]. И согласованы и Национальной Рамкой квалификаций, а также с Европейской Рамкой квалификаций высшего образования (ЕРКВО), требованиями профессионального стандарта педагога, представленного на сайте Национальной палаты предпринимателей «Атамекен».

Нам представляется возможным и необходимым дополнить таблицу критериев и дескрипторов еще одной графой, - включающей наименования форм самостоятельной деятельности студентов, в процессе которой возможно было бы наиболее ярко продемонстрировать, а, значит, наиболее объективно оценить формируемое знание или умение. Следующий ниже вариант таблицы соотносится со специальностью «5В010500» [4].

Таблица-1. Первый цикл обучения (около 180/240 кредитов ESTC, бакалавриат)

Дублинские дескрипторы результатов обучения			
Критерии	Дублинские дескрипторы	Рекомендуемые виды работ для формативного и суммативного оценивания	Области компетенций-компетентности
1. Знание и понимание	1. Демонстрировать знание и понимание в области изучения, сформированные на основе общего среднего образования, и включающие в себя определенные аспекты, связанные с наиболее перекрывающимися знаниями в области изучения	- написание рефератов; - цитирование; - конспектирование; - разработка глоссария; - подбор заданий для игротехи; - разработка тестов в формате «true-fals»; - письменный ответ, - ревью, обзор	Расширение знаний Углубление знаний Инструментальные Системные

2. Применение знаний и понимания	2. Могут применять свои знания и понимание способом, свидетельствующим о профессиональном подходе к трудовой деятельности или к профессии, и имеют компетенции, обычно демонстрируемые посредством формирования и обоснования доводов и решения проблем в рамках области изучения	- разработка тестов в формате «ВОУД»; - разработка глоссария с тематическими ссылками; - заполнение Речевой карты; - разработка разных форм планирования учебно-коррекционного процесса - решение Кейса	Коммуникативные Гражданские
3. Выражение суждений	3. Осуществлять сбор и интерпретацию информации для выражения суждений для выработки суждений с учетом социальных, этических и научных соображений	- аналитическая записка, - написание эссе; - подготовка и участие в дискуссии, диспуте; - «Мозговой штурм», - участие в предметной олимпиаде; - публикация статьи по теме дипломной работы	
4. Коммуникативные способности	4. Сообщать информацию, идеи, проблемы и решение, как специалистам, так и неспециалистам;	- «б шляп Э.Боно» и другие интерактивные методы; - разработка и реализация проекта в ходе педагогической \производственной практики на базе ОО, - с участием родителей, специалистов-недефектологов	

Практика ведущих европейских вузов показывает, что в процессе выдвижения критериев и создания оценочного инструментария обязательно принимают участие студенты. Мы предлагаем такой алгоритм:

- 1) объявить студентам цели и задачи перед началом темы, главы, раздела;
- 2) попросить каждого студента написать 1-2 критерия, по которым будут оцениваться работы;
- 3) записать на доске критерии, предложенные студентами;
- 4) убедиться, что все студенты поняли предложенные критерии;
- 5) расположить критерии по степени важности;
- 6) в процессе обсуждения выбрать приоритетные критерии;
- 7) если предполагается выставление отметки, определить механизм начисления баллов по каждому критерию (уровневое шкалирование).

Если говорить об источниках системы критериев, то таковыми, наряду с Рамками квалификаций и Дублинскими дескрипторами, является и логика самого задания или целого курса. Логику разработки критериального аппарата предлагаем рассмотреть на примере курса «Логопедическая ритмика», представленную в одноименном учебном пособии.

Шаг первый. Ранжирование по Б.Блуму целей преподавателя по темам-последовательно.

Таблица-2. Темы и цели обучения по курсу

Тема	Цель для преподавателя
1. История, предмет, задачи логопедической ритмики	Сформировать представления о теоретических и методологических основах логоритмики как отрасли коррекционной педагогики
2. Естественнонаучная основа логопедической ритмики	Закрепить знания о строении центрального речевого аппарата и психологической организации речевой деятельности, уровневой организации движений
3. Принципы и методы логопедической ритмики	Добиться понимания основных положений, влияющих на выбор компонентов процесса ритмического воспитания. Изучение закономерностей логоритмического воздействия

4. Обследование состояния психомоторики и сенсорных функций у лиц с речевыми нарушениями	Добиться понимания взаимосвязи и взаимовлияния двигательной и речевой функций в процессе их развития - на основе применения диагностической технологии
5. Средства логопедической ритмики	Эффективно тренировать в применении музыкально-ритмических и речеритмических средств на основе знания теоретических основ логопедии, нейрофизиологии и ритмики
6. Логопедическая ритмика в системе комплексной психолого-педагогической работы по преодолению нарушений темпа и ритма речи	Сформировать способность к правильному выбору речеритмических и музыкально-ритмических средств и методов преодоления заикания на основе анализа состояния речи (уровня доступной беззапиночной речи) заикающегося
7. Логопедическая ритмика в системе комплексной работы по устранению нарушений речевых средств	Сформировать способность к правильному целеполаганию в процессе логоритмического воздействия на основе анализа 1) структуры речевого дефекта и 2) уровня психомоторного развития обучающегося
8. Основные формы планирования логоритмического воздействия	Сформировать и закрепить способность к разработке (синтезу) краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных планов, умения проводить логоритмические занятия с использованием этих планов

Шаг второй. Определение ожидаемых результатов по компетенциям, определенным в Рамках квалификаций, ГОСО ВО и Проф. стандарте педагога.

Таблица-3. Ожидаемые результаты

№	Компетенции	Содержание
1	Инструментальные	Умение анализировать научные данные, методы (техники), формы и средства педагогического процесса. Владение техникой составления плана-сценария, распределением ресурсов сообразно задачам, техникой мониторинга выполненной деятельности с использованием специального инструментария: таблиц и диаграмм
2	Межличностные	Способность эффективно взаимодействовать друг с другом в учебном процессе; с детьми, воспитателями, руководством школы, психологом и логопедам- во время практики и практических занятий. Соблюдение профессиональной этики дефектолога. Способность продуктивно работать с партнером во внеурочное время при выполнении СРС, СРСП.
3	Предметные	Знание требований к организации педагогического воздействия в условиях коррекционно-развивающей среды для детей с тяжелыми нарушениями речи. Владение коррекционными, релаксационными и стимулирующими техниками. Умение организовать эффективное педагогическое воздействие в условиях специальной среды

Шаг третий. Разработка критериального аппарата.

Таблица-4. Критерии и параметры оценивания учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Логопедическая ритмика»
По разделу 1. Инструментальные компетенции:

1.1 Умение анализировать научные данные, методы (техники), формы и средства педагогического процесса.	балл
Анализ имеющегося опыта логоритмического воздействия в рамках изучаемой темы • обстоятельный; • критичный; • обоснованный, со ссылкой на изученные теории, научные и практические данные	90-100
Анализ имеющегося опыта логоритмического воздействия в рамках изучаемой темы • поверхностный, не содержит ссылок на научные теории, • но есть попытка систематизирования методов	75-89

Анализ имеющегося опыта логоритмического воздействия в рамках изучаемой темы • поверхностный (методы представлены изолированно, формы и средства раскрываются недостаточно)	50-74
1.2 Способность составлять план, сценарий, план-сценарий различных форм логоритмического воздействия, распределять ресурсы, вести мониторинг, используя научный инструментарий	
Составлен план (сценарий, план-сценарий) • с интересным сюжетом и соблюдением методических и организационных принципов; • распределены ресурсы с учетом структуры речевого дефекта и речевых диагнозов, правильно определены цели; • представлен инструмент для определения результата, - достигнута ли цель мероприятия; разработан мониторинговый инструментарий: диаграммы, таблицы, графики	90-100
Составлен план-сценарий • с интересным сюжетом, • распределены ресурсы по задачам, но отсутствует мониторинговый инструментарий	75-89
Составлен план-сценарий, но • Предложенные методы объединены бессюжетно, нет распределения ресурсов по задачам, отсутствует мониторинговый инструментарий	50-74

Таблица-5. Критерии и параметры оценивания учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Логопедическая ритмика»
По разделу 2. Межличностные компетенции:

2.1 Способность взаимодействовать эффективно в команде	балл
• Демонстрирует уверенную манеру общения; • Ясно и последовательно представляет информацию при обсуждении теоретических и практических вопросов; • Внимательно слушает собеседника; • Задает точные вопросы для прояснения ситуации; • Владеет приемами ораторского мастерства.	90-100
• Демонстрирует, в основном, уверенную манеру общения; • Ясно и последовательно представляет информацию; • Внимательно слушает собеседника; • Применяет некоторые паравербальные средства для привлечения интереса аудитории и педагога к своему ответу; <i>Нуждается в побуждении к инициации и развертыванию учебного диалога</i>	75-89
• Демонстрирует неуверенную манеру общения, либо с неохотой принимает участие в обсуждениях; • Испытывает сложности при формулировке идей и вопросов; <i>Нуждается в организующей и направляющей помощи при ведении учебного диалога</i>	50-74
2.2 Соблюдение профессиональной этики дефектолога в педагогическом процессе	
• Использует стилистику коммуникации, соответствующую ситуации; • В процессе проведения тренинга (на практике) исполняет все пункты “Педагогического регламента дефектолога” (13 из 13-ти) по В.П. Кашенко;	90-100
• Использует стилистику коммуникации, соответствующую ситуации; • В процессе проведения тренинга (на практике) исполняет минимум 10 из 13-ти пунктов “Педагогического регламента дефектолога” по В.П. Кашенко	75-89
• Нуждается в подсказке о выборе стиля коммуникации. • В процессе проведения тренинга (на практике) исполняет не менее 7-ми пунктов “Педагогического регламента дефектолога”.	50-74

Таблица-6. Критерии и параметры оценивания учебной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Логопедическая ритмика»
По разделу 3. Предметные компетенции:

3.1 Умение организовать эффективное логоритмическое воздействие в условиях коррекционно-развивающей среды для детей с тяжелыми нарушениями речи	Оценка % от макс
• демонстрируют знание требований (не менее 5) к организации коррекционно-развивающей среды, понимая их естественнонаучную обусловленность; • демонстрируют знание логоритмических средств (не менее 50), форм, приемов в связи с их целесообразностью; • критически оценивает значимость (целесообразность) и содержание логоритмических средств, форм, приемов при анализе логоритмических занятий.	90-100
• демонстрируют знание требований (3-4) к организации коррекционно-развивающей среды; • демонстрируют знание логоритмических средств (не менее 30), форм, приемов в связи с их целесообразностью; • Оценивает значимость логоритмических средств, но <i>затрудняется в определении их естественно-научной обусловленности</i>	75-89
• демонстрируют знание требований (1-2) к организации коррекционно-развивающей среды для логоритмических занятий, • демонстрируют знание логоритмических средств (не менее 10), форм, приемов <i>Затрудняется в определении их естественнонаучной обусловленности и целесообразности</i>	50-74
3.2 Владение релаксационными и стимулирующими техниками	
• применяет законы, теории о психологических механизмах речевых расстройств в конкретных практических ситуациях; • использует логопедические профессиональные приемы и техники (5) в условиях сенсорной комнаты, логопедического кабинета и зала для занятий коррекционной ритмикой	90-100
• применяет законы, знание теории о психологических механизмах речевых расстройств в конкретных практических ситуациях; • использует логопедические профессиональные приемы и техники (3-4) в условиях сенсорной комнаты, логопедического кабинета и зала для занятий коррекционной ритмикой	75-89
• применяет некоторые законы, знание теории о психологических механизмах речевых расстройств в конкретных практических ситуациях; использует логопедические профессиональные (приемы и техники (1-2)) в условиях логопедического кабинета	50-74

Как и при изучении любой дисциплины, студенты, в процессе обучения Логопедической ритмике, выполняют ряд СРС и СРСП.

Пользуясь алгоритмом, представленным в данной статье выше, совместно со студентами, выполняя *шаг четвертый*, мы разработали инструментарий для критериального оценивания основных видов работ.

Таблица-7. Критерии оценки заданий к лекциям, СРС, эссе по дисциплине

Виды работ	отлично	хорошо	удовлетворительно	неудовлетворительно
СРС-1 аналитическая записка, письменный ответ, ревью, обзор; цитирование, конспектирование	1) содержание ответа точно соответствует поставленному вопросу; 2) рассматриваемые понятия (определения, проблемы, термины) используются максимально корректно; 3) работа имеет четкую структуру, 4) использован научный инструментарий	В наличии 4 дескриптора из 5-ти перечисленных в столбце №2 данной таблицы: «Критерии оценки практических/лабораторных занятий, СРС и экзамена по дисциплине»	В наличии 2 или 3 дескриптора из 5-ти перечисленных в столбце №2 данной таблицы: «Критерии оценки практических/лабораторных занятий, СРС и экзамена по дисциплине»	В наличии 1 или 0 дескрипторов из 5-ти перечисленных в столбце №2 Таблицы «Критерии оценки практических/лабораторных занятий, СРС и экзамена по дисциплине»

	5) самостоятельность изложения: приводится аргументация с использованием цитат и ссылок			
СРС – блок 2 реферат; эссе; творческое конспектирование (с комментариями и ссылками)	1) раскрытие проблемы дано на			
	теоретическом уровне (в связях и с обоснованием с корректным использованием научных понятий в контексте ответа)	бытовом уровне, с корректным, теоретические связи и обоснования явно не прослеживаются	бытовом уровне без использования обществоведческих понятий в контексте ответа;	неопределенном уровне: попытка раскрытия проблемы на бытовом уровне
	2) собственная точка зрения			
	представлена как точка зрения, так и позиция, отношение при раскрытии проблемы	представлена собственная точка зрения, позиция при раскрытии проблемы	представлена собственная точка зрения при раскрытии проблемы	попытка представить собственную точку зрения
	3) аргументация своего мнения дана с опорой на			
	факты общественной жизни и личный социальный опыт с теоретическим обоснованием	факты общественной жизни или личный социальный опыт	сомнительные факты без теоретического обоснования	факты, не связанные с раскрытием проблемы

Таблица-8. Критерии оценивания практико-ориентированного задания (Кейс, проект. Макс. оценка: 3)

Критерии	Не выявлено	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Выявлено в полной мере
	0	1	2	3
Четкость определения профессионального понятийно-терминологического аппарата (знание, понимание и правильное применение в речи профессиональной \научной терминологии)				
Адекватность применения профессионального\научного инструментария (владение ЗУН при решении профессиональных\научных задач)				
Способность соотносить теоретические знания с реальными профессиональными потребностями в образовательной организации				
Способность интегрировать теоретические знания и практические умения и навыки в педагогическую \научно-исследовательскую деятельность				
Профессионально-личностная мотивированность в подготовке к будущей педагогической\научной деятельности				
Аргументация собственного мнения по проблеме				

Смысловая цельность				
Теоретическая обоснованность (научность)				
Практическая значимость и ожидаемый результат (практическая направленность)				
Обоснованность отбора источников информации				
Оригинальность и самостоятельность				
Убедительность				
Доказательность				
Логичность				
Знание основных идей				
Знание алгоритма выполняемого задания				
Свободное владение материалом				
Необычная формулировка				
Связь с жизнью				
Общий средний балл				

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод о преимуществах критериального оценивания. Критериальное оценивание:

1) соответствует предметным учебным целям и свободно от субъективизма (способствует повышению объективности оценивания и минимализации влияния преподавателя на итоговую оценку обучения);

2) предоставляет чётко сформулированные уровни достижений по каждому из ожидаемых результатов;

3) делает процесс оценивания и обучения более понятным для всех участников образовательного процесса через понимание логики курса или задания;

4) способствует развитию навыков само-оценивания и взаимооценивания (работая в паре и/или группе, студент учится работать в коллективе);

5) воспитывает ответственность обучающихся за результат своего труда;

6) внутренне организует, формирует самоменеджмент, способствует росту мотивации к учению, в том числе к самостоятельным формам наращивания знаний;

7) повышает качество образования.

Актуальность пересмотра процесса оценивания должна осознаваться каждым преподавателем, так как определяется современными стратегическими задачами образования, необходимостью повышения уровня образования с учетом международных стандартов и современных требований к качеству образования. Разработка унифицированных подходов и требований в рамках критериального оценивания образовательных результатов послужит обеспечению конкурентоспособности выпускников ВУЗов страны.

Список использованной литературы:

1 Электронный ресурс: официальный сайт Казахского Национального женского педагогического университета. http://kazmkpu.kz/?page_i.

2 «Правила организации учебного процесса по кредитной технологии» Приказ МОН РК №152 от 20.04.2011.

3 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 21 января 2016 года №52 «Об утверждении критериев оценки знаний обучающихся»

4 Денисова И.А. Интерактивные методы в обучении студентов-дефектологов. Вестник КазНПУ имени Абая, Серия «Специальная педагогика», №4(47), 2016. – С.65-72.

5 Денисова И.А. Логопедическая ритмика. Учебное пособие для ВУЗов. – Алматы, 2019.

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

УДК: 376-056.36

МРНТИ 14.29.29

Л.А. Бутабаева¹, А.Х. Әлихан¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ЖСТД БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
ТҮСІНІК АЙТУ ДАҒДЫЛАРЫН ЗЕРТТЕУ**

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып балаларында сипаттамалық әңгіме дағдыларын зерттеу материалдары берілген. Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сипаттамалық әңгіме дағдыларын диагностикалау бойынша тәжірибелік-эксперименталдық жұмыстың қысқаша мазмұны мен диагностикасы берілген.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар, сипаттамалы әңгіме.

Бутабаева Л.А.¹, Алихан А.Х.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**ИССЛЕДОВАНИЯ НАВЫКОВ РАССКАЗА У ДЕТЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация

В статье представлены материалы исследования навыков описательного рассказа у детей начальных классов с общим недоразвитием речи. В статье приведены данные диагностики и краткое содержание опытно-экспериментальной работы по диагностике навыков описательного рассказа у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, описательный рассказ.

L.A. Butabaeva¹, A.Kh. Alikhan¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

**STUDIES OF STORY SKILLS IN CHILDREN OF ELEMENTARY
CLASSES WITH GENERAL SPEECH DEVELOPMENT**

Abstract

The article presents materials for studying the skills of a descriptive story in primary school children with general speech underdevelopment. The article provides diagnostic data and a summary of the experimental work on the diagnosis of the development of descriptive storytelling skills in children with general speech underdevelopment.

Keywords: children with general speech underdevelopment, descriptive story.

Соңғы жылдары отандық түзетушілік арнайы педагогикада басты назар жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды зерттеуге арналып отыр. Бұл категориядағы балалардың сөйлеу тілін зерттеу мәселесімен Т.А. Власова, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновская т.с.с ғалымдар зерттеумен айналысқан. Соңғы жылдары әлеуметтік және экологиялық жағдайларға байланысты, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың саны өсуде. Ғылыми әдебиеттерде оларды әлеуметтендіру және оларды қоғамға бейімдеу, сонымен қатар мектеп бағдарламасын беруге дайындау мәселесі қарастырылуда (Е.А. Екжанова, Л.С. Макарова, У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко).

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар тарапынан олардың әрі қарай мектепте оқу мүмкіндіктерін қарастыру, оқу әрекетінің танымдық белсенділігі, тұрақты мотивациясы, іс-әрекетінің мақсатқа бағытталуы, аналитикалық-синтетикалық әрекеті, психикалық үрдістері, қарым-қатынасының тілдік және тілдік емес құралдары, өзінің іс-әрекетін реттеу дағдылары сияқты оқу әрекетінің компоненттерін қалыптастыруды қарастырады (Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, С.А. Домишневич, М.С. Певзнер, В.А. Пермякова, С.Г. Шевченко, И.А. Юркова).

Арнайы ғылыми әдебиеттерде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың мәтінді әңгімелеп беруі дағдыларындағы бұзылыстарының болуын көрсететін бір қатар зерттеу жұмыстары бар (Д.И. Бойков, Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, У.В. Ульяновская, Н.А. Цышина). Дегенмен мәтінді әңгімелеп беру, түсінік айту дағдыларының ерекшеліктері бұл балаларда толыққанды зерттелмеген болып табылады және оларды мәтінді әңгімелеп беруге оқыту бойынша түзету жұмыстың мазмұны әлі жасалмаған.

Бастауыш сынып оқушылары мәтінді әңгімелеп түсінігін айтып беруге оқытудың тәжірибесі (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, В.В. Гербова, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, В.И. Яшина) сияқты ғалымдар тарапынан (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименкова, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) тарапынан біраз қарастырылған, дегенмен логопедтердің тәжірибесі көрсеткендей, аталмыш әдістемелерді қолдану нәтижелері тиімділігі аз болғандықтан, олар балалардың сөйлеу тілін байланыстырып, құрылымдық симантикалық безендіруін қалыптастырғанға бағытталғандықтан балалардың эмоционалды берік сфера-сымен танымдық бұзылыстарын ерекшеліктерін олардың сөйлеу тілінің кемшіліктерін есепке алмайды. Сондықтан аталмыш әдістемелердің біртекті еместілігі бұл жағдайды қиындатады (Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова, К.Лебединская, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Т.Д. Пускаева).

Түсінік айту дағдыларының психологиялық негіздерін зерттеу мақсатында ЖСТД балалардың ПМПК тексеру қорытындылары, сонымен қатар мұғалім дефектологтардың жүргізген тексеру нәтижелері қарастырылды. Тексеру нәтижелерін талдау А.Р. Лурияның мидың үш функционалды блок әрекеттерінің қызметтері туралы ілімді есепке ала отырып жүргізілді.

- зейін үрдісінің қалыптасуы мен танымдық белсендігі, жұмысқа қабілет мүмкіндіктері;
- есте сақтау мен қабылдаудың қалыптасуы;
- ойлау әрекетінің аналитикалық синтетикалық қалыптасуы.

Зерттеу барысында балалардың кеңістік түсініктерін зерттеуге де басты назар аударылады, себебі, барлық жоғарғы жүйке жүйесін қалыптастыру мен оны жүзеге асыруда ол маңызды ролді атқарып, ол вербальды логикалық ойлауды, ассоциативті үрдістерді, бағдарламалау, реттеу мен басқару үрдістерін қалыптастырудың негізі болып келеді.

ЖСТД балалардың басым бөлігінде ПДТ байқалғандықтан, олардың жоғарғы психикалық функциясының жағдайын тексеру үшін Ж.М. Глозман [38], З.А. Репиной [145], А.В. Семенович [152], Т.А. Фотековой [184] ғалымдардың нейропсихологиялық және дәстүрлі әдістемелері қоланылды. Мамандар тарапынан жұмыс барысында С.Д. Забрамная [60], Р.А. Кирьянова [73], В.И. Лубовскийдің көрнекі материалдары қолданылды.

Тексеру барысында келесі нәтижелер анықталып, балалар үш топқа бөлінді:

1 топ (13,4 %) – энергетикалық блок жұмысындағы айтарлықтай бұзылыстары бар балалар. Бұл балаларда төмен жұмысқа қабілеттілік, анамнезде орталық жүйке жүйесінің зақымдалуының болуы, астеникалық синдром. Энергетикалық блок әрекетіндегі жетіспеушілік зейін, қабылдау, есте сақтау бұзылыстарын айқындайды. Бұл топ балаларында аналитикалық-синтетикалық әрекеттің айқын жетіспеушілігі байқалады.

2 топ (60,4 %) – ақпаратты қабылдау, қайта өңдеу мен қайта өңдеу блогінің бұзылыстары. Бұл орталық жүйке жүйесінің астеникалық көріністері бар және танымдық іс әрекеттің төмен мотивациясы мен ырықты зейіннің төмен деңгейі, қабылдаудың фрагментарлылығы, есте сақтау жылдамдығының төмендігі, уақыттық және кеңістіктік түсініктерінің жетіспеушіліктері, аналитикалық-синтетикалық ойлау әрекетінің жетіспеушіліктері бар балалар.

3 топ (26,2 %) – өзінің іс әрекетін басқару, реттеу мен бағдарламалау блогінің жұмысындағы жетіспеушіліктер. Бұл балаларда есте сақтау мен қабылдау функциясының жеткіліксіз алыптасуы, мақсатқа бағытталған мотивациясының жеткіліксіздігі, бағдарламалау бойынша аналитикалық-синтетикалық ойлау әрекетінің жеткіліксіздігі, өз әрекетін басқару мен реттеу бойынша жетіспеушіліктер.

Мәтін түсінігін айту айту дағдыларының лингвистикалық негіздерін зерттеу фонематикалық үрдістердің жағдайын зерттеуді, сөйлеу тілінің синтаксистік, грамматикалық, лексикалық жақтарының қалыптасуының жағдайын қамтыды. Нәтижесінде ғылыми әдебиеттерде көрсетілген сөйлеу тілін зерттеу әдістемелерін талдау барысында келесі дәстүрлі логопедиялық (Л.С. Волкова, Е.С. Слепович, С.И. Конышко, Г.В. Чиркина; нейропсихологиялық (Ж.М. Глоzman, А.Р. Лурия, З.А. Репина, А.В. Семенович, Т.А. Фотекова [184]) әдістемелер таңдалынып алынды.

Фонематикалық үрдістер. Балалардың фонематикалық үрдістерін зерттеу бір дифференциалды белгілерімен ажыратылатын, белсенді әрекеттік мүшесі, аффрикаттар мен туындату тәсілі бойынша ұқсас дыбыстарды, сонорлы дауыссыз дыбыстарын және сөздер мен псевдосөздерді ажырату тапсырмаларын қамтыды.

Квази амоним сөздерді дифференсациялау тапсырмаларына арналған жұмыс нәтижелерін талдау. ЖСТД басым балалардағы балалардың фонематикалық қабылдауының қалыптаспағандығын көрсетті. Бұл артикуляциялық және акустикалық жақын дыбыстарды ажыратумен байқалды. Басым қателіктер (58,5%) ысқырық дыбыстарды дифференсациялауда ([с-з], [с-з']) және аффрикат және құрамдас дыбыстарды ([ц-с], [ц-т], [ч-т'], [ч-щ]) ажыратуы бойынша; екінші орында (46,3 %) ысқырық және шуыл дыбыстарды ([с-щ], [з-ж], [с-щ], [с'-щ], [ш-щ]) ажыратулары алды. 29,3 % балаларда ([р-л], [р'-л']) сияқты сонорлы дысытрады ажыратуында қиындықтар кездесті. Қатандығы мен үнділігі бойынша бір біріне қарама қарсы дыбыстары бар сөздерді ажыратуы жа көп қиындықтарды туғызды (25,6 %). Бұнда кең тарағандары ысқырық және шұғыл, кейін тіл алды және арты [д-т] дыбыстары, аз қателері еріндік, еріндік тістік, және тіл арты дыбыстары алды. 19,5% балаларда қатаң және ұяңдығы бойынша қарама қарсы дыбыстарды ажыратуы бойынша қиындықтары туындады. Бұнда балалардың басым бөлігінде (12,2%) қиындықтар таңдамалы сипатқа ие болып, дыбыстардың жеке жұптарында таралуы таңдамалы сипатқа ие болды ([с-с'], [з-з'], [р-р'], [т-т'], [л-л']). Балалардың өзге бөлігінде (7,3%) балаларда барлық дыбыстар жұптарында болып, балалардың сөйлеу тілі жалпы жұмсақ болды.

Фонематикалық естуінің қалыптаспауы дыбыстап айтуының салдары ретінде 100% балаларда емес, тек 37,8% кездесті. Бұл балаларда дыстап айтуындағы қиындықтар артикуляциялық иірімдердің қалыптаспауымен байланысты болды. Қалған балаларда (62,2 %) дыбыстаудағы ажыратулары оларды дыбыстап айтуындағы қалыптаспаулармен байланысты болды.

Бұл қосымша тәсілдерді қолдану баяу темпте сөздерді ұсыну, қосымша ұсыну ретінде беру біраз мөлшерде тапсырманы орындау сапасына ықпал етіп, қателердің санын еш азайтқан жоқ.

Псевдо сөздер мен сөздерді дифференсациялауға арналған тапсырмаларды орындауда ЖСТД балалардың 75,6% қателер кездесіп, олар псевдосөздерді сөздер ертінде қабылдап, оларға сәйкес мағынаны беріп отырды (заттық суретті таңдай отырып). Біздің көзқарасымызша, жағдай алдыңғы тапсырманы талдау негізінде түсіндірілуі мүмкін. Көрсеткендей, ЖСТД балалар сапалы түрде парадигмалық фонетиканы сапалы меңгермеген болып келеді. олар сөздің жалпы дыбыстық келбетіне бейімделуге басым болып келетіндігін көрсетті. Сөздерді жұппен ұсынған жағдайда, 59,8% балалар дұрыс сөздерді анықтай алған.

Сөздер псевдосөздер контекстінде ұсынылғанда нәтижелердің сапасы жақсы жаққа өзгерді. 75,6% балалардың тек 29,3% ғана әлі де дифференциациялауда қиналды. Балалардың 47,2% тапсырмаы дұрыс орындады. Кей жағдайларда көмек сөз тіркестері мен сөйлемдерді қайта ұсыну түрінде көрсетілді. Бұл тапсырманы орындаудағы бұндай жоғарғы нәтижелер сөздердің семантикалық синтаксистік белгілі көлемінің қалыптасуымен байланысты болып, ол контекстінде сөздерді тану үрдісі мен псевдосөздерді дифференциациялау үрдісін жеңілдететіндігін көрсетеді.

Бұл зерттеудің нәтижесі біздің көзқарасымызша, фонематикалық үрдістердің қалыптасуының тежелуі мен фонеманың мағына ажыратушы функциясын сапалық түсінуінің қалыптаспауын, сөздердің семантикалық синтаксистік байланыстың белгілі көлемінің қалыптасуын анықтауға мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілінің лексикалық жағы. Сөйлеу тілінің лексикалық жағын зерттеу заттар, әрекеттер сөздігі мен семантикалық аймақтардың ұйымдастыруын зерттеуді қамтыды.

Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, ЖСТД балаларда көп қалыптасқандығы заттық сөздіктер болып шықты. Балалардың 68,9% ұсынылған 73% заттық сөздерді дұрыс атай алды. Қиындық туғызғандары ол тұрмыстық емес сөздер болды. Суреттерді атауда барлық балалар 43% жағдайда сөздердің нақты емес мағыналарын атады, мысалы: тағам сөзінің орнына тарелка т.с.с. Ең үлкен қиындық туғызғаны заттардың бөлігін атайтын суреттер болды. 43,9% балалар ғана ұсынылған суреттердің 51% ғана дұрыс атай алды. Сонымен қатар жануарлар балалары мен мамандықтар туралы бейнелер қиындық туғызды. Тек 25,6% балалар ғана ұсынылған суреттердің 34% атай алды. Бұнда балалар зат еміснің формаларын дұрыс қолданбады.

Балалардың жалпылама түсініктерінің қалыптасуын зерттеу балалардың тек 40,2% ғана жалпылама сөздердің 25% атап, ал балалардың пассивті қорында жалпылама сөздердің 58% болғандығы анықталды.

ЖСТД балалардың етістікті сөздерді қолдануын зерттеу балалардың 69,5% ұсынылған суреттердің 44% дұрыс атағандығын көрсетті. Кең тараған қателері сөздерді орынсыз қолдануы болды. Бұндай қателер 39% жағдайда кездесті.

Ерекше қиындықтар ұсынылған әрекеттік суреттерді ұсыну барысында балалардың тек 21,4% ғана ұсынылған суреттердің 50% атағандығын көрсетті.

Зерттелінушілердің сын есімдік сөздіктері шектеулі екендігі де анықталды. Балалардың 92,1% шіл, шыл т.с.с. жұрнақтары бар сын есімдерді атауда қателіктер жіберді. Қатыстық сын есімдері де әлсіз қалыптасқандығы анықалды. Тек 39% балалар ғана сапалық сын есімдерді атай алды. Балалардың 53,3% сын есімнің негізгі түстерін атай алса, ал 20,7% көлемге қатысты сын есімдерді атай алды. Қатыстық сын есімдердің қоры балаларда шектеулі екендігі белгілі болды.

Семантикалық аймақтарды зерттеу барысы ЖСТД балалардың 56,3% ассоциривалаудың семантикалық алды моделін сипаттайтын жааптарын көрсетті.

Жауаптардың 15,9% сөздер стимулдарға синтагмалық ассоциривалау жауаптарын көрсетті. (мысалы, конфет – тәтті, ит – қабаған). Синтагматикалық ассоциривалау белгілердің субъективті қабылдауының көрінісі болып келеді («жинақ» қағидасы Л.С. Выгодский бойынша).

Жауаптардың сонша пайызы (15,9%), парадигматикалық ассоциативті реакциялармен сипатталды (көк-жасыл, жүру-жүгіру). Олар балалардағы семантикалық лексиканың ұйымдастырылуын көрсетеді. ЖСТД балаларда олардың семантикалық аймақтарының қйымдастырылуын зерттегеннен кейін келесі жайттар анықталды: фонетикалық ассоциациялар (12,2% жағдайда). Бұл көріністер біздің көзқарасымызша сөз туындатушы ассоциациялардың (8,5% жағдайда), фонеманың манығана ажырату функцияларын меңгерудің белсенді дамытушы үрдісінің белсенді бейнесі болып келеді. Сонымен, сөйлеу тілінің лексикалық жақтыраны зерттеу нәтижесі келесі қорытындыларды жасауға мүмкіндік берді:

ЖСТД бастауыш сынып оқушыларының сөздігінде тұрмыстық мағынаағы зат есімдер мен етістіктер басым болғанымен, ал сын есімдік сөздік қорлары шектеулі болып келеді. Сөйлеу тілінің барлық бөліктері үшін семантикалық бақын сөздердің мағынасын алмастырып қолдануы, толық қолданбауы, жалпылама түсініктердің қалыптаспауы тән болып келеді. ЖСТД балалардың 56% семантикалық аймақтардың ұйымдасуының толық еместігі тән болып, дегенімен ассоциривалау нұсқалары сөздерді таңдау механизмі сақтаулы екендігін көрсетеді. Бұл «емес» деп айтатын өзіндік антонимдерімен түсіндіріледі. Балалардың 22% семантикалық аймақтардың ұйымдастырылуы бастапқы кезеңге сәйкес келіп, бұл қоршаған ортаны қабылдаудың сезімділігін, субъективтілігін сипаттайды. Осының негізінде әлі қалыптаспаған семантикалық ассоциативті вербальды аймақ туралы айтуға болады. Балалардың 22% семантикалық аймақтардың ұйымдасуы қалыптасқан болып, бірақ семантикалық аймақтарының аз көлемі байқалып, ол мағыналық байланыстардың шектеулілігімен сипатталады.

Сөйлеу тілінің грамматикалық жағы. Сөйлеу тілінің грамматикалық жағын зерттеу сөйлеу тілінің грамматикалық жағын зерттеу сөз туындату және сөз өзгерту жүйесінің қалыптасуын зерттеуді қамтыды. Зат есімді сөздер жүйесін зерттеу жекеше және көпше түрдегі зам есім формаларын түсінудің сақтаулы сақтаулы түрінде (73,8% балаларда -лар, -лер жалғауларын жалғауда қиындықтар туындаған. Анықталғандай, 97,6% балалар зат есімнің көпше түріндегі формаларын туындата алмайды екен). 82,9 % балаларда флексиялардың алмасуы тұрақты сипатқа ие болып келеді.

Зат есімнің септік жалғауларын қолдану парадигмасы аз қалыптасқандығы анықталды. ЖСТД бастауыш сынып оқушылары зат есімнің септіксіз түрін қолдануда да қателіктер жебереді екен. Жекеше түрдегі зат есімді қолдануда кең тараған қателер табыс септігіндегі зат есімді қолдануында

байқалған. (68,9 балаларда жанды және жанды емес зат есімдерді қолдануда қателер кездесе, ал (53,7 балалар көбінесе көпше түрінің кішірейткіш формаларын қолданған. Көпше түрдегі зат есімдерді қолдануда: зат есім формаларын алмастыруы, ілік септігін 72,5 (қарындаштарды қолдануда бірқатар қателер байқалған).

Сонымен қатар, шығыс септік құрылымын қолдануда ЖСТД бастауыш сынып оқушыларының басым бөлігінде (78,7%) тек қарапайым жалғауларды қолдануы байқалса, ал 21,3 балаларда кімнен? неден? деген түсініктерді түсінуі байқалып, ал қарапайым жұрнақтарды, жалғауларды қолдануы 66,5% қатемен үйлескен. Нәтижесінде 31,7% балалар жұрнақ, жалғауларды тастап кетсе, ал 59,1% оларды орынсыз пайдаланған. Ал, 81,1% оларды дұрыс қолданғанымен, олардың септік жалғауларын дұрыс жалғамаған.

Балалардың етістік сөздерді өзгертуін зерттеу жүйесі 36% балаларда жекеше және көпше түрдегі етістіктерді қолдануында қиындықтардың бар екендігін көрсетті. 86% болашақ шақтағы етістіктерді дұрыс қолданбаса, ал 76,2% осы шақтағы етістікті дұрыс қолданбайды екен. 64% балалар өткен шақтағы етістіктерді дұрыс қолданбай, дегенімен, 39% балалар өздерінің сөйлеу тілінде аталмыш қателерді жібереді екен. Бұл фактіні естіп сөйлеу тілдік зейін аударумен түсіндіруге болады.

Сын есім сөздерін өзгерту жүйесі зат есімдік сөздерді өзгертуімен тығыз байланысты. Кең тарағаны 82,9% балаларда зат есімдік флексияны қате қолдануы болып келеді.

Зат есімдік сөз өзгертуін зерттеу барысы ЖСТД балаларда кішірейткі жұрнақтарды 59,8% балалар дұрыс қолданса, ал 27,4% оларды қолдана алмайтындығын анықтады. Ал, жанауарлардың төлдерін атауда 43,9% балалар сәйкес емес жұрнақтарды қолданып, 26,2 балалар оларға «кішкентай» сөзін қоса қолдануы байқалды. 17,1% балалар семантикалық өзіндік сөздер ретінде оларға белгілі формаларды дұрыс атауынан бас тартуы да кездесті. 100% сөз тудыру дағдылары қалыптаспағандығы анықталып, бұндай балалардың сөздік қорында олар оны олардың морфологиялық құрылымынсыз қолданғандығы анықталды.

Етістік туындату дағдыларын зерттеу 43,3% балалар етістік сөздерді туындатуда қиналып, жалғаулар мен жұрнақтарды қате қолданатындығы анықталды. 95,1% балаларда етістік жалғаулары мен жұрнақтарын қолданудағы қиындықтары байқалса, ал балалардың 100% антонимдік етістік сөздерді дұрыс қоланатындығын көрсетті.

ЖСТД балалардың сын есім тудыруы, қолдануы 92,1% айтарлықтар меңгерілгендігін көрсетті. 31,7% балаларда түс, форма, көлемі бойынша сапалық сын есімдерді туындатуы қалыптасса, 28,7% балалар оларды логопедтің тапсырмасы бойынша да туындата алмады. 23,7% балалар қатыстық сын есімдерді логопед көмегімен туындата алды.

Сонымен, сөйлеу тілінің грамматикалық жақтары ЖСТД балалары тарапынан толық меңгерілмеген. Сөз туындатуына қарағанда, сөз өзгертуі айтарлықтай қалыптасқан. Балалардың қателері көбінесе тұрақты сипатқа ие, өз көріністерінде вариативті болып келеді. Зат есімді жіктеуі, осы шақ, өткен шақ, келер шақтағы етістіктерді қолдануы; сандық және қатыстық сын есімдерді қолдануы дажеткіліксіз қалыптасқан болып келеді. сөз туындату жүйесінің қалыптасуының жеткіліксіздігі тілдің морфологиялық құрылымының жеткіліксіздігімен тікелей байланысты.

Жалпы, сөйлеу тілінің грамматикалық жағы балалардың зейінінің тұрақсыздығын, фонематикалық үрдістерінің және аналитикалық синтетикалық ойлау әрекетінің жеткіліксіздігімен үйлесетіндігін де көрсетті. Сөйлеу тілінің синтаксистік жағы. ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің синтаксистік жағын зерттеуде синтаксистің барлық формалары қарастырылды: формальды тілдік, семантикалық, мағыналық. Синтаксистік формальды тілдік қалыптасуын зерттеу сюжеттік суреттер бойынша сөйлемдер құрастыруды, түрлі синтаксистік құрылымдағы сөйлемдерді қайталауды, тастап кетілген сөздерді қосу, жеке сөздерден сөйлем құрастыру, сөйлем верификациясын құру т.с.с. қамтыды.

Зерттеу жұмысы көрсеткендей, ЖСТД балалар үшін қолжетімдісі түрлі синтаксистік құрылымдағы түрлі сөйлемдерді қайталауға арналғандары болды.

Балалар үшін ең оңайы тура кезектіліктердегі сөздері бар синтаксистік құраламдарды қайталау болды. Бұл тексерулер балалардың 100% үш сөзден тұратын сөйлемді қайталауға қабілетті екендігін көрсетеді. 73,2% балалар 4 сөзден тұратын сөйлемдерді қайталауды жұрнақтармен және жалғаулармен, сонымен қатар шығыс септігімен қолдана алды.

Сөздер қатарын көбейту нәтиженің төмендеуіне әкелді. Балалардың тек 44,3% ғана сөйлемдерді қайталау алды. Қиындық туғызғандары 5-6 сөзден тұратын сөйлемдерді қайталауы болды. Толықтырулары бар 5-6 сөзден тұратын сөйлемдерді балалардың 28% ғана орындай алды.

Сөздегі тасталынып кеткен сөздерді тауып орындауы бойынша ЖСТД балаларының (82,9%) қиындықтар туындады. Бұл жұрнақтар мен жалғауларды сонымен қатар мағыналар парадигмасының қалыптаспауын көрсетеді. Сонымен қатар тастап кеткен етістіктерді табуы да балаларға қиын келді (76,8% бала қиналды). Бұл балалардың етістікті лексикасының кедейлігін көрсетеді.

Сөйлемдерді верификациялауға байланысты тапсырмаларды орындауда оның семантикалық ұқсастықтарын түсінуде және логикалық грамматикалық конструкция құру жолы арқылы түзетудегі айқын қиындықтары байқалды. Балалардың тек 37,8% ғана 3-сөзден тұратын сөйлемді верификациялау тапсырмасын орындай алса, ал 4 сөзден тұратын верификацияны 14,7% бала орындай алды.

Аса қызығушылық туғызғаны сөздердің кезектілігі өзгерген сөйлемдерді беру кезінде байқалып, блаларда синтаксистік құрылымдар нұсқаларының қалыптаспауы анықталды. Балалар сөздердің кезектілігін анықтауда қиналып, сәйкесінше сөйдердің құрыс нұсқаууларын таңдауда жаңылысты. Аз қиындық туғызғандары етістіктің дұрыс формасын таңдауында байқалды.

Бұнда барлық тапсырмаларда жеке түрдегі осы шақтғы етістіктер берілді. Бұл балалардың сөйлемдегі сөздердің семантикалық синтаксистік байланыстарын грамматикалық құрылымдауының төмен қалыптасқандығын айқындайды.

Балалардың семантикалық синтаксистеуін зерттеу жеке, және байланыстырылған пайымдаулар негізінде болады, балаларға сөйлемдерге суреттер, дешифровкалар беріліп, сюжеттік суреттер бойынша сөйлем құрастыру тапсырмасы берілді. Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, ЖСТД бастауыш сынып оқушылары үшін дешифровкалар қолжетімді болғанымен, оны 100% орындаса, ал 84,8% құрастыра алды. Күрделілігі бойынша екінші орындағы тапсырмаларға локативті (83,9% және 48,8%, инструментальды қатынастағы 66,2% және 40,9% тапсырмалар болды. Ең қиыны себеп салдарлық байланысты білдіретін (22% және 0%), және (14,6% және 0) уақыттық қатынастарды білдеретін тапысрмалар алды. Жалпы балаларда синтаксистік құрылымдарды жеңілдетуі, сөз кезектіліктерін бұзуы, сөздерді нақты қолданбауы, ондағы уақыттық қатынастарды дұрыс қолданбауы т.с.с. байқалды.

Балалардың байланыстырылған семантикалық синтаксистік пайымдауын зерттеу сюжеттік суреттер бойынша әңгіме құрастыруға, және мәтін бойынша сюжеттік суреттерді реттеу, әңгіме құрастыруға негізделді. Барлық тапсырмалар бес баллдық жүйемен бағаланып, ол 1 кестеде көрсетілген.

Кесте-1. Синтаксистік семантикалық байланыстырылған пайымдауын зерттеу нәтижелерін зерттеу мәліметтері (балалар саны % көрсеткіште)

Балдар	Тапсырмалар				
	Сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру	Мәтінге сүйене отырып сюжеттік суреттерді реттеу	Сюжеттік сурет бойынша әңгіме құрастыру	Әңгімеге сюжеттік суреттерді таңдау	Түсінігі бойынша әңгіме құрастыру
5	0	0	0	12,2	0
4	15,9	22	0	29,3	0
3	34,2	35,4	32,9	41,5	4,8
2	36,6	36,5	37,8	8,5	12,2
1	13,3	6,1	29,3	8,5	83

1 кестеден көріп отырғанымыздай, ЖСТД бастауыш сынып оқушылары үшін синтаксистік семантикалық байланыстырылған пайымдауының мүмкіндіктері арасындағы әңгімеге сюжеттік суретті таңдауы мен мәтінге сүйеніп сюжеттік сурет серияларды реттеуіне арналған тапсырмалары айтарлықтай қолжетімді болды. Бұл ЖСТД балаларда мәтін түсінігін айту мүмкіндіктері оларды продукциялаудан жоғары екендігін көрсетеді. Ал, мәтінді түсінуіне арналған тапсырмалар ішінде сюжеттік суреттерді таңдауға арналған тапсырмаларды орындаулары қиын болып, олар мәтіннің пәндік және мағыналық жоспарын бөліп көрсетудегі қиындықтармен байланысты болды.

Мәтін түсінігі бойынша сюжеттік суреттерді реттеу тапсырмасын орындау бойынша балалардың айтарлықтай пайызы суретте берілген көру үлгісі бойынша әңгіме бөліктерін сәйкестендірудегі қиындықтарға негізделді.

Сюжеттік сурет бойынша сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру тапысрмаларын орындау бойынша тапсырманы орындауында балалардың өз бетінше орындауында келесі қиындықтар байқалды:

- сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгімені құрастыру тапсырмасы бойынша балалардағы қиындықтар әр суретке көру үлгісін талдаудағы, себеп салдарын анықтаудағы қиындықтармен байланысты болды. Нәтижесінде балалар сериядағы суреттер кезектілігін орната алмады.

- сюжеттік сурет бойынша әңгімені сәйкестендіру тапсырмасы бойынша көру үлгілерін кадрларға бөлу, қатысушылар арасындағы оқиғалар қатынасын орнатуда қиындықтар туындады.

- түсініктері бойынша әңгіме құрастыру тапсырмасы балалар үшін қолжетімсіз болды. Бұл балалардың шығармашылық ойлауының қалыптаспауымен байланысты деп айтуға болады.

Сонымен, балалардың семантикалық синтаксистік мүмкіндіктерін зерттеу нәтижелері балаларда жеке пайымдауларды синтаксистеуде айтарлықтай қиындық туғызады.

Мағыналық синтаксистеуінің қалыптасуын зерттеу жеке және байланыстырылған пайымдаулары материалы негізінде жүзеге асырылды. Жеке пайымдауларды мағыналық синтаксистеу сюжеттік суреттерге заттық суреттерді таңдауға арналды.

ЖСТД балалардың көру стимулына сүйене отырып, жеке пайымдауларын мағыналық синтаксистеуі вербальды стимулына қарағанда жоғары. Сюжеттік суреттерге заттық суреттерді таңдауда сюжеттік сурет мазмұнын көріп талдауындағы қиындықтар байқалды. Сөйлемге заттық суреттерді таңдауда балалар сөйлемді қайта ұсынуға мұқтаж болып, суретті ұзақ және сенімсіз таңдап, бұл сербальды ақпаратты өңдеудің төмен жылдамдығын көрсетті.

Жалпы аталмыш тапсырманы орындаудағы қиындықтар балалардың аналитикалық синтаксистік ойлау әрекетінің дамымауымен байланысты болды.

Мағыналық пайымдауларды синтаксистеу тапсырмалары 2 и 3 суреттен тұратын сюжеттік сурет кезектілігін анықтаудағы жетіспейтін сюжеттік суретті таңдауды қамтыды. Тапсырмалар 4 балдық жүйемен бағаланып, тапсырманы орындау нәтижелері 5 кестеде көрсетілген.

ЖСТД астауыш сынып оқушыларында аталмыш байланыстырылған пайымдауларды мағыналық синтаксистеуі белгілі қиындықтар туғызатындығын анықтадық. Балалар үшін көрнекілікке сүйене отырып, мағыналық синтаксистеу қолжетімді болып келеді екен. Қиындықтар сюжеттік суреттер кезектілігін анықтауда және логикалық аяқталуын анықтауда байқалды.

ЖСТД балаларда байланыстырылған пайымдарды мағыналық синтаксистеуде айтарлықтай деңгейін көтереді екен.

Дегенімен, мәтінмен көруді үйлестіруде байланыстырылған пайымдарды мағыналық синтаксистеуін зерттеу тапсырмаларда әрекеттердің сенімсіздігі байқалды.

Байланыстырылған пайымдарды мағыналық синтаксистеу мүмкіндіктерін зерттеу ЖСТД балаларда шектелгендігі анықталды. Тапсырмаларды орындаудың сипаты суреттік материалды қабылдаудың фрагменттігін, аналитикалық ойлау әрекетінің жетіспеушілігін, оқиғалардың кезектілігін анықтай алмауын көрсетеді.

Келесі кезекте мәтін түсінігін айту барысы қарастырылып, ол:

- мағыналық байланыстырылған пайымдау мен қабылдау сапасы; сөйлеу тілдік іс-әрекеттің әр кезеңде мотивацияның қалыптасуы

- әңгімелеп берудің негізгі идеясын бөліп көрсету

- байланыстырылған пайымдаудың мағыналық бағдарламасын құру қабілеті; байланыстырылған пайымдауды лексикалық грамматикалық безендендіру мүмкіндігі

- мәтінді түсініп әңгімелеп беруінің сапасын өз бетінше басқаруының қалыптасуы

- көмекті қабылдау деңгейі мен мүмкіндігі.

Зерттеу жұмысының негізі ретінде В.К. Воровьева ұсынған әдістеме таңдалынып алынып, ол мәтін түсінігін хабарлаудың екі жоспары туралы психоллингвистикалық түсінігіне негізделді: мәтіннің мағыналық құрылымын талдау (семантикалық бағдарлама туғызатын) сөйлемдер типтерінің функциональды жүктемесінің түрлілігін талдау.

Таңдылынып алынға әдістемеге сай, мәтін қайта өңдеуге жүгіндіріліп, нәтижесінде мағыналық бағдарламасын шығарылды (мәтінде сөздердің белгіленуі). Қайта өңдеу процедурасы Л.П. Доблаеваның әдістемесі негізінде болды.

Әңгімеге оны жеткізуге белгілі талаптар қойылды. Әңгіме көлемі бойынша шағын, мазмұны бойынша түсінікті, эмоциональды тұрғысынан балаған жақын, педагог тарапынан эмоциональды жеткізілген, нақты құрылымдалған, 3 мағыналық бөліктерден (басы, ортасы, аяғы) тұруы керек болды. Сондықтан, экспериментальды материал негізінде әңгімелер мәтіндері іріктелініп алынды.

Бағалау критерийін анықтау барысында В.К. Воробьева әдістемесіне сәйкес бүтінділік және байланыстық көрсеткіштері алдынды. Қосымша біз баланың мотивация деңгейін, өз бетінше мәтіннің

бастапқы идеясын құрылымдай алу қабілеті, әңгіменің сапасын өзіндік басқаруының алыптасуы, көмекті қабылдау деңгейі мен мүмкіндігі есепке алынды. Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, ЖСТЖ балалардың сөйлеу тілінің лексикалық, грамматикалық, аналитикалық синтетикалық жақтарының жетіспеушіліктері мәтін түсінігін айту дағдыларында белгілі қиындықтар туғызатындығын көрсетті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Алиева Т.И. Некоторые подходы к изучению восприятия художественного текста детьми среднего дошкольного возраста // Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте / под ред. Л.А. Парамоновой. – М.: АПН СССР, 1990. – С.82-89.

2 Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1946. – С.155-173.

3 Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: автор. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1977. – 29 с.

4 Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ механизмов синтаксической организации высказывания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук.

5 Бодрова Е.В. Понимание литературного текста как творческий процесс и его формирование у дошкольников. – Уфа, 1985.

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.01

Р.Б. Шеметаева¹, Г.Н. Турсиметова²

¹Түркістан облысы, №6 ПМПК

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

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Аңдатпа

Психикалық дамудың тежелуі – церебралды-органикалық, конституционалды, соматогенді, психогенді, танымды және эмоциялық-ерік аясы қалыптасудың тежелуі болып табылады. Мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың физиологиялық, психологиялық және педагогикалық ерекшеліктері қарастырылған. Сонымен қатар олардағы қиындықтар мен кедергілер туралы мәселелер қозғалған. Осы мақала дефектолог, логопед және психологтар үшін өте құнды материал.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген, физиологиялық ерекшеліктер, зейін, қабылдау, есте сақтау, ойлау, эмоционалды-жігерлік сферасы.

Шеметаева Р.Б.¹, Турсиметова Г.Н.²

¹Туркестанская область, ПМПК №6

²средняя общеобразовательная школа №39 им. М.Жумабаева, г. Шымкент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Задержка психического развития у детей – задержка формирования познавательной и эмоционально-волевой сферы церебрально-органического, конституционального, соматогенного и психогенного происхождения. В статье представлены физиологические, психологические, педагогические особенности детей с задержкой психического развития. Данный материал адресован дефектологам, логопедам и психологам.

Ключевые слова: задержка психического развития, физиологические особенности, внимание, восприятие память, мышление, эмоционально-волевая сфера.

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH A DELAY IN PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Abstract

Children with a delay in psychological development display obvious delays in development and speech. Children may take longer to learn language, develop social skills, and take care of their personal needs. The article provides physiological, psychological, pedagogical features of children with a delay in psychological development. This material is addressed to speech pathologists, speech therapists and psychologists.

Keywords: a delay in psychological development, physiological features, attention, perception, memory, thinking, emotionally-willed sphere.

Психикалық дамудың бұзылу мәселесі дүниежүзілік психологтар мен педагогтардың бірден-бір көкейтесті мәселелердің бірі болып табылады. Олар кемақылдылар қатарына жатпайтын, бірақ білім қорының көлеміне қарай оларды қорытуға жеткілікті икемділіктері болса да алғашқы сыныптарда мектеп бағдарламасын игере алмайды. Психикалық даму бұзылысы жалпы танымдық әрекетінің дұрыс қалыптаспауынан, сезімдік, эмоциональдық-жігер, жеке басына көзқарасының төмендеуінен туындайды.

Психикалық дамуы тежелген балалардың психикалық және педагогикалық сипаттамасы да қарапайым балалардан ерекшеленеді.

Кеңістікті қабылдауы. Кеңістікті қабылдаудың қалыптасуы көру, қимыл-қозғалыс және түйсіну әрекеттерінің өзара күрделі қарым-қатынасы. Бұл іс-әрекет ПДТ балаларда кешігумен дамиды және бұл ұзақ уақытқа дейін толық түрде көрінбейді. Кеңістік қызметтерінің дамымауы элементтердің орналасуындағы ажыратуды қажет ететін математика, оқу және жазу пәндерін меңгеруіне кедергі келтіреді. Кеңістікте бағдарлауды игеру жүйелі түрде ретімен жүргізілуі керек, алғашқыда бала «жоғары-төмен», кейін «алға-артқа», осылардан кейін ғана «оңға-солға» ұғымдарын түсіндіру керек.

Заттың сапасын және қасиетін зерттеуге бағытталған (тексеру әрекеттерін меңгеруді үйрену) бағдарлау-зерттеу іс-әрекеттері қиын. Мектеп жасына дейінгі ПДТ балаларға көрнекі-тәжірибелік тапсырманы орындауы үшін өте көп дәрежеде тәжірибелік сыналу мен мақтауларды қажет етеді. Мысалы пирамиданы бірнеше тәсілмен жинайды. Көу арқылы арақатынас бойынша, бала көз арқылы қай шығыршықтың (кольцо) үлкен екенін және олардың өлшемдерін дұрыс салыстыра отырып, пирамиданы жинайды. «Нысаналық сынама» бұл баланың шығыршықтарды бір-біріне кигізуде үлкенін таңдап алуы. Ол дұрыс қоймауы мүмкін, бірақ өзінің қатесін көреді және оны жөндейді. Бала пирамиданы көлеміне қарай дұрыс бағдарлай алмағандықтан, оларды дұрыс жинамасада, тапсырманы дұрыс орындадым деп санауы да мүмкін.

Ойлау әрекеті. Ойлау әрекетінің дамуында өзіне тән көріністер:

- төмен дәрежедегі танымдық белсенділік, тапсырманы орындаудан бас тартуға дейінгі интеллектуалдық қорқыныш. Мектеп жасына дейінгі ПДТ балалар арасында оқығысы келмейтін, ұзақ уақытқа дейін қарапайым есептерді шығара алмайтын, сабаққа барғысы келмейтін, үй тапсырмаларын орындаудан бас тартатын, оларға оқып бергенді ұнатпайтын және т.б. кездеседі;

- Өз алдына мақсат қойғыштықтың және өз іс-әрекетін жоспарлай алмаудың жетіспеушілігі;

- Ойлау қызметінің динамикалық жағының бұзылыстары;

- Ақыл-ой операциялары анализ, синтез, абстракция, жалпылау, салыстырудың қалыптаспауы. Бұл санаттағы балаларға мынадай тапсырмалар беріледі: «Артығын тап»-«Артық затты ата және өз таңдауыңды түсіндір»; екі зат арқылы «Несі ұқсас?»және «Немен ажыратылады?»; «Бір сөзбен ата: алма, алмұрт, анар, шабдалы».

Сонымен қатар ПДТ балаларда жаңа бейнелерді құрастырудағы шығармашылық мүмкіндіктерінің қалыптаспауы байқалады.

Мектеп жасына дейінгі осы санаттағы балалар қалыпты дамыған қатарластарына қарағанда сөздік-логикалық ойлау қабілеті кеш дамиды: балалар заттарды белгілері бойынша қолдану аясы немесе

қызметі жағынан жалпылай алмайды. Мысалы «Жейде, көйлек, кеудеше, пальто сөздерін бір сөзбен не деп атау мүмкін?» деген сұраққа, бала «Барлығы ілініп тұрады», «Барлығы ілгіште тұрады» деп жауап беруі мүмкін. Заттарды салыстыруда негізгі белгілеріне назар аудармай, кездейсоқ белгілерді атайды. Мысалы, қызанақ пен пиязды салыстырғанда олардың ұқсастығы домалақтығы, жоғарыда «күйрығының» барлығын атайды, тек кей жағдайларда ғана олардың негізгі ортақ белгісі «көкөністер» екенін айтуы мүмкін.

Зерттеулер балалардың бөліктерден тұтасты құрастыру, тұтастан бөлікті бөліп алу операцияларын қиындықпен орындайтынын көрсетті. Ойлау операцияларының қалыптасуы баяу. Ойлау әрекетінің алғашқы кезеңі бағдарлау кезеңі болып келеді, яғни оның негізгі қызметі тапсырмаының шартын талдау және шешімін табу үшін іздену арқылы жоспар құру болып келеді. Балалардағы ойлау әрекеттерінің тежелуі бағдарлау кезеңінде-ақ көзге түседі. Мұны баланың сабақтарда тапсырмаларды орындау барысында берілген талдауларды біріктіре алмауынан, және көрсетілген жоспар бойынша шешімді шығара алмауынан көруге болады.

Интеллектуалдылықтың келесі негізгі шарты негізгі ойлау операциялары - анализ, синтез, абстракция, жалпылау, салыстыру болып табылады. ПДТ балаларда қалыпты дамыған құрдастарына қарағанда объект туралы анализ жасауының толымдылығы аз және жеткіліксіз болады. Дамуында тежелісі бар балалардың көру түйсігі арқылы анализ жасауының нысанылығы жеткіліксіз: белгілер бойынша бөліп алуы ретсіз және жоспарсыз. Жалпылау процессі де осыған ұқсас. Оқу процессінде ақыл-ой арқылы заттарды немесе құбылыстарды салыстыру, олардың жалпы белгілері бойынша бөліп алу түсініктерін меңгеру негізгі мақсат болып табылады. ПДТ балаларда жалпылау операциясының толық қалыптаспауы олардың белгілері ұқсас заттарды топтастыруда жіберетін қателіктерінен көруге болады (Мысалы, «аяқ киім» – «киім», «жемістер» – «көкөністер»). Мұндай тапсырмаларды орындауда жіберетін қателіктері олардың заттардың шығу тегі туралы қажетті жалпы ұғымдарының қоры жоқтығы есебінен болады. ПДТ балалар бұл арнайы терминдерді қиындықпен меңгереді.

Баланың оқу материалдарын меңгеру тек ойлау операцияларының даму деңгейіне ғана емес, сонымен қатар ойлау операциясының жіктелуіне жататын баланың логикалық ойлаудың түрлерін меңгеруіне де байланысты. Бұл жіктемедегі операция бойынша бала ұсынылып отырған объектіні бірнеше жалпы белгілері бойынша топтарға бөлуі керек. Мысалы, геометриялық фигуралар ұсынылады және оны топтастыру керектігі туралы тапсырма беріледі. Бала жалпы белгісі ретінде – «түсті» басшылыққа алып, оларды екі топқа бөледі, біріншісі – қызыл, екіншісі – сары. Немесе бала негізгі белгі ретінде – «пішінін» есепке ала торып, бірінші топқа – шеңберлерді, екінші топқа – үшбұрыштарды бөледі. Бұндай операцияларды меңгеру білімін меңгеру барысында қажетті рөл атқарады.

ПДТ балалардың өз бетінше мұндай тапсырмаларды орындай алмайтынын атап көрсеткен жөн. Бірақ олар үлкендердің көрсеткен көмегінен соң берілген тапсырманы айтарлықтай жоғары, қалыпты деңгейге жақындәрежеде орындайды [1].

Эмоционалдық-жігерлік сферасы. ПДТ балаларда өз іс-әрекетін ауызша реттей алмаудағы әлсіздік байқалады. Балалар өз іс-әрекетін жоспарлауда, өз іс-әрекетін сөйлеу арқылы жеткізуде, орындаған іс-әрекеті туралы ауызша есеп беруде қиналады. ПДТ балаларда ойыншықтарға деген қызығушылық төмен, ойын ойнау туралы ой қиындықпен туады, сюжеттер стереотипті, тұрмыстық тақырыптарды артық пайдаланады. Рөлдегі мінез-құлықтары қызбалығымен ерекшеленеді. Ойын барысында балалар аз қарым-қатынасқа тседі, олар «бірге» емес, «жанында» ойнайды, олар арасында кикілжің жиі болады, ұжымдық ойын жүзеге аспайды. Ойынның даму деңгейі қалыпты жағдаймен салыстырғанда айтарлықтай төмен, бірізді және тұрақты коррекцияны қажет етеді.

ПДТ балалардағы эмоционалдық-жігерлік сферасындағы жетіспеушілік өз кезегінде олардың мінез-құлығының, жеке тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына әсер етеді. Коммуникативті іс-әрекетте (қарым-қатынас жасай алу) бұл балалар өздерінің қалыпты дамыған қатарластарынан артта қалады. ПДТ балалардың көпшілігі эмоционалдық тұрақсыздық, қызығушылықтың жоқтығы, тез шаршағыштық, нысаналылықтың жоқтығы, және тәжірибелік және ақыл-ой іс-әрекеттерінде рационалдық мүмкіндіктерді пайдалана алмауымен сипатталады.

Физиологиялық ерекшеліктері. Мектеп жасындағы ПДТ балаларда жалпы және қол моторикасында кешеуілдеу байқалады. Ең бастысы қимыл-қозғалыс және әрекет техникасы зардап шегеді: шапшаңдық, ептілік, күш, нақтылық, шыдамдылық, икемділік, үйлесімділік. Осы санаттағы барлық мектеп жасына дейінгі балаларда қозғалыс анализаторының жетіспеушілігі – үйлесімді әрекетінің

бұзылуы байқалады. Жүру және жүгіру барысында олар дененің бұлшық еттеріне артық салмақ түсіреді, шамадан тыс қолдарын жаяды, қол және аяқ қозғалысының координациясында жеткіліксіздіктер көрініс табады. Қозғалыс координациясындағы жеткіліксіздікті секірту арқылы көру мүмкін. Өйткені олар ұзақ уақыт бойы бір аяқпен секіруді үйрене алмайды (секіру барысында орындыққа, үстелге, үлкендердің қолына тіреліп тұрады), бір жерден екінші жерге екі аяқпен секіреді. Жүйелі кезектік әрекеттерді орындауда қиындыққа тап болады (мысалы, қолды басқа, сосын, иыққа, одан кейін төменге түсіру). Бұл жаттығуларды жеке-жеке орындауға да қиналады. Мектеп жасына дейінгі бұл санаттағы балаларда өз-өзіне бақылау жасау дағдылары қалыптаспағандықтан, олар өздерінің іс-әрекетінің дұрыс орындалмағанын байқамайды. Барлық балаларда ептілік, бұлшық ет күші, жылдамдық, шыдамдылық сияқты физикалық қасиеттердің төмендігі байқалады. Сонымен қатар бұл балалардың көпшілігі қолдың буындарының және саусақтарының моторикасында әлсіздік байқалады. Жазу дағдыларының қалыптасуындағы қиындықтар ұсақ қол моторикасының дамуымен байланысты екендігін атап кеткен жөн. Бейнелеу, ермексаз, аппликация (жабыстыру), құрастыру кезіндегі техникалық дағдылар да нашар қалыптасқан болады. Осы санаттағы көпшілі балалар қаламды, қарындашты дұрыс ұстай алмайды (қаламсапқа саусақтарын дұрыс қоя алмайды), күшін дұрыс жұмсай алмайды (суреттеріндегі сызықтар әлсіз немесе қатты күшпен сызғандықтан парақты жыртады), қайшыны қиындықпен пайдаланады.

ПДТ балаларда қалыпты дамып жатқан қатарластарына қарағанда физикалық және моторлық дамуы төмендеу, қозғалыстық әрекеттері қатты бұзылмаған болады [2].

Көру арқылы (визуальды) қабылдауының (түйсігі) ерекшеліктері.

Бұл санаттағы балалар зейіннің шашыраңқылығымен ерекшеленіп, олар зейінін ұзақ қызық бойы ұстап тұра алмайды және іс-әрекетінің ауысуы барысында да ауысуы қиын. Олардың зейініндегі жоғары оқшаулану олардың іс әрекетті орындау барысында баяулауына және орындау барысында көптеген қателіктерді жіберуіне себеп болады. Бұл әсіресе сөйлеу тілі оқшаулану факторы болғанда қатты білінеді. Бұл санаттағы мектеп жасына дейінгілер берілген тапсырманы тыныштықта орындағаны дұрыс. Балада селсоқтылықтың пайда болуы оның бір әрекеттен келесі әрекетке ауысуын қиындатады. Өзінің іс-әрекет ету және жүріс-тұрысын игере алмауының толық қалыптаспауы оның оқу барысындағы тапсырмаларды орындауына да кері әсер етеді. Сонымен баладағы зейін жағдайы оның іс-әрекетіне де әсер етеді. Көп жағдайларда өз зейініне бақылау жасай алмауы және жеткіліксіз қалыптасуының нәтижесінде бала мектепте көптеген қиындыққа тап болады. Оқу әрекетінде баланың жақсы нәтижеге жетуі оның зейінінің шоғырлану мүмкіндігімен байланысты болып келеді.

Сенсорлы қабылдауының (түйсігі) ерекшеліктері. Сенсорлы даму өз кезегінде сапалық жағынан ерекшеленеді. Зерттеулер ПДТ балада көру және есту физиологиялық жағынан сақталғанын көрсетеді. Бірақ қабылдау процесінің (көру, есту, тактильды) қарқыны, көлемі, нақтылығы жетіспейді. Бұл олардың өзі, өзінің айналасы мен қоршаған орта туралы білімдерінің жеткіліксіздігі, шектеулігі және толықсыздығынан байқалады. Қоршаған орта туралы білімдер бұл зат немесе оқиғаны сезінудің арқасында қалыптасады. ПДТ балаларда сезіну мүшелерінде бұзылыстар жоқ, сезіну жеткілікті дәрежеде. Бірақ қабылдау бір ғана сезіну арқылы нәтижеге апармайды: өйткені балада зат туралы толық бейненің пайда болуы күрделі іс-әрекет, яғни ол бірнеше сезіну мүшелерінің бірігуі және бас ми қабығында қалған ескі түйсіктердің іздері нәтижесінде қалыптасады. Бұл өзара әрекеттестік және бұл іс-әрекет ПДТ балаларда бұзылған болады. Бұл баланың затты тануында қиындық туғызады. Егер заттың суреті бір сызықпен, силуэтпен немесе үзік сызықтармен бейнеленген контурлы немесе сызбалық суреті бар затты тануында қиындық туады. Сызба толық айқастырып сызылып тасталған немесе бір-бірінің үстіне салынған болса (балаға бір-бірінің үстіне салынған суреттер саны қанша екенін білу ұсынылады) қиындыққа тап болады.

ПДТ балалар өздерінің қалыпты дамыған қатарластарына қарағанда берілген уақыт аралығындағы материалды аз қабылдайды. Көру түйсігінің дамуының артта қалуы оқуына және ұқсас әріптер мен сандарды ажыратуына (мысалы, балалар 3 және 8, 1 және 7, 6 және 9 сандары; А және Л, Н және П әріптері және т.б.) кедергі келтіреді.

Талдауының ерекшеліктері. Бұл санаттағы балаларда сезімдік тәжірибе ұзақ уақытқа дейін қорытындыланбайды және сөзде бекітілмейді, мөлшерді, пішінді, түстерді айтуда қателіктер жібереді. Түс, пішін, мөлшер туралы қарапайым ұғымдар өз уақытында қалыптаспайды. Мектеп жасына дейінгі ПДТ балалар заттарды түсі бойынша ара қатынасты түсінуі мүмкін («Мынаны бер» нұсқауы бойынша дұрыс орындауы мүмкін), түстерді айтқанда дұрыс көрсетуі мүмкін, мысалы:

қызыл шығыршық қай жерде екенін сұрағанда дұрыс көрсетуі мүмкін. Бірақ түстерді ұзақ уақытқа дейін сөйлеу тілі арқылы айта алмайды немесе түстердің атауларын шатастырады.

Талдау арқылы қабылдауының әлсіздігі нәтижесінде бала заттың бөліктерін, олардың орналасуын бағдарлауда қиналады. Тактильды-қозғалыстық түйсігінің дамуындағы жеткіліксіздік затты тұтастай қабылдау мүмкіндігін баяулатады. Сондықтанда бұл санаттағы балалар ұзақ уақытқа дейін бөлінген суреттерді немесе суретті кубиктерді жинай алмайды.

ПДТ балаларда талдаулар арасындағы байланыс баяу қалыптасады, ол бірнеше күрделі іс-әрекет түрлерінің өз ішіне алады, яғни көру-моторлы және көру-есту-моторлы сезімдік қарқынының қалыптасуындағы үйлесімділіктің жеткіліксіздігі кеңістікте және жазықтықта бағдарлауды қиындық туғызады. Аталған кемістіктер баланың оқуы, жазуы және есептерді игеруіне кедергі жасайды.

Вербальды есте сақтау. ПДТ балалардың таным процесстерінің құрылымда кездесетін кемістіктер арасында есте сақтаудың бұзылуы ерекше орын алады: оларда есте сақтау қабілетінің шектеулі көлемі және беріктігінің төмендігі кездеседі. Көп жағдайларда ата-аналар «Бала қанша затты немесе суретті есте сақтап қалуын қалай анықтауға болады?» деген сұрақты қояды. Бұл жағдайда мына формуланы қолдануға болады, яғни бала жасының төлқұжаты – бірсанын қосу-алу. Мысалы, егер бала бес жаста болса, онда оған есте сақтап қалуы үшін төрттен алтыға дейінгі заттар ұсынылады.

Көп жағдайларда вербальды есте сақтау қабілеті зардап шегеді. Балалар мәтіндерді, өлең шумақтарын қиындықпен есте сақтайды, тапсырманың мақсатын және шартын жадында нашар ұстайды. Тапқақтарды есте сақтау барысында балалар сөздердің орнын ауыстырады, мәтінге сөздер қосады немесе алып тастайды, ырғақты және т.б. сезінбейді [3].

Зерттеу нәтижелері көрнекі материалдарды есте сақтап қалуда сөздік, ырықсыз зейіннің ырықты зейінге қарағанда аз зардап шегетінін көрсетті. Осы санаттағы балаларға жаңғыртудың нақты болмауы және ақпараттарды тез жоғалтып алуы тән. Сондықтан да ата-аналардан баланың түнде барлығын жаттап алып, таңертең барлығын ештеңе болмаған сияқты ұмытып қалғанын, қайтадан басынан бастау керек деген шағымдарды көп естуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Блинова Л.Н. *Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб пособие.* – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
- 2 Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе. Книга 1. – М.: Школьная пресса, 2005. – 96 с.
- 3 Гладкая В.В. *Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: методическое пособие для учителей-дефектологов.* – Мн.: Зорныверасень, 2008. – 110 с.

МРНТИ 14.29.41

УДК 376-056.36

Ж.И. Намазбаева¹, Ә.М. Оразбекова¹

*¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

**КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ
СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫҒА АРНАЛҒАН ДИДАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАР**

Аңдатпа

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

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

Намазбаева Ж.И.¹, Оразбекова Ә.М.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

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

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

J.I. Namazbayeva¹, A.M. Orazbekova¹

^{1,2}Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

DIDACTIC TASKS FOR SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

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

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

Бүгінгі күн талабы – баланың ақыл ойын дамыту, ойлау қабілетін жетілдіру, өзіндік іскерлік қасиеттерін қалыптастыру, заман талабына сай жүйрік етіп тәрбиелеу. Сондықтан да баланың танымын алғашқы күннен бастап дамытудың, оқыту мен тәрбиелеудің негізін қалыптастырудың құралы – ойын әрекеті, яғни, ойын – баланың жетекші әрекеті. Бірақ, ойын тек қана балаларды қызықтырып, уақыт өткізудің құралы болмай, балаға берілетін білім мен тәрбиенің құнды негізі болуы керек.

Ойын арқылы балалар өмірден көптеген мәліметтер алып білімін жетілдіреді. Ойнай жүріп балалар қоршаған орта жайлы білімдерін толықтырады, дербес шешім қабылдауға дағдыланады, ойлау барысында ұтқырлық пен тапқырлық танытады. Ойын арқылы бала өз қасиетін қалай қанағаттандыра алатынын, қандай қабілеті бар екенін байқап көреді. Түрлі ойындар баланың тапқырлығын, байқағыштығын, зейінділігін арттырумен қатар ерік пен сезім түрлерін де дамытады. Төменгі сынып оқушыларына ойын түрлерін қолдану, оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, сабаққа белсенді түрде қатысып, түсінбегенін түсінуге мүмкіндік туғызады.

Сабақ барысында меңгерілетін әңгімелер, ертегілер, өлеңдер, жұмбақтар, тақырыпқа сай сюжеттік ойын түрлері баланың нақтылыққа, логикалық ойлауға, сөздік қорын және грамматикалық құрылымын жетілдіруге, байланыстырып сөйлеу тілін дамытуға зор ықпал етеді. Сондықтан, зияты зақымдалған оқушылардың байланыстырып сөйлеу тілін ана тілі сабақтарында тақырыпқа сай түрлі ойындар арқылы дамыту қазіргі таңда өзекті деп айтуға болады [1].

Демек, ойын баланы жан-жақты жарасымды тәрбиелеудің психологиялық және физиологиялық негіздері болып табылады. Ойын баланың көңілін өсіріп, бойын сергітіп қана қоймай, оның өмір құбылыстары жайлы таным түсінігіне де әсер етеді. Балалар ойын арқылы тез тіл табысып, жақсы қғысады, бірінен-бірі ептілікті үйренеді. Ойын үстінде дене қимыл арқылы өзінің денсаулығын нығайтады. Жалпы ойынның қандай түрі болмасын, атадан балаға, ұрпақтан ұрпаққа ауысып отырады. Халық ойындары өмір қажеттіліктерінен туады, психологиялық жағынан денсаулық сақтауға негізделген. Тапқыр да алғыр, шымыр да епті, қайраттыда қажырлы бала өсіруді армандамайтын отбасы жоқ. Демек ойынның өзі бала үшін біліктіліктің, тәлімнің қайнар көзі. Сондықтан жас өрендер ойлай да ойнай да білсін.

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

Ойын сабақтарын зияты зақымдалған оқушылар үшін мазмұнды, қызықты, эмоционалды өткізу маңызды. Бірақ, ең бастысы, бала ойынмен және ойын ережелерімен танысып қана қоймай, өзінің тәжірибесінде басқа елдің балалар әлемімен де танысады. Ойын ойнағанда ең алдымен, қиялдау, бейнелі ойлау қабілеттілігі дамиды және жинақталады, ол өзкезегінде келешекте шығармашылық әрекеттің күрделі түріне көшуге негіз бола алады. Сонымен бірге, зияты зақымдалған балалардың қиялын дамыту ең қажетті дүние, өйткені, ол болмаса ең қарапайым адами әрекеттің өзі оның жанында түкке тұрмас еді. Ойын баланың дамуында басқа адамдармен өзара әрекеттесуге үлкен әсер етеді. Және бала үлкендермен ойын арқылы өзара әрекет пен өзара қарым-қатынасты жасай отыра, ережелерді меңгереді, өзінің әрекеті мен ниетін түсіндіруге, басқа балалармен келісуге үйренеді.

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

Ойын зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының негізгі іс-әрекеті ретінде психологиялық, анатомиялық-физиологиялық, педагогикалық маңызы зор қызметтер атқарады. Ойын баланың даму құралы, таным көзі, тәрбиелік дамытушылық мәнге ие бола отырып, адамның жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Ойынның тәрбиелік маңызын жоғары бағалай келіп, А.С. Макаренко былай деп жазды: «Бала өмірінде ойынның маңызы зор, ересек адам үшін еңбектің, жұмыстың, қызметтің қандай маңызы болса, нақ сондай маңызы бар» [3].

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

Зияты зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуға байланысты ойынның түрлері өте көп. Соның ішінде маңыздысы - дидактикалық ойын. Бұл ойынның пайдасы - баланың ой өрісінің қалыптасуын, дамуын мақсат етіп қояды. Сондай-ақ балалардың адамгершілік сезімін оятуға, адамдармен дұрыс қарым-қатынас жасауға тәрбиелейді. Дидактикалық ойындар арнайы мақсатты көздейді. Ойынның міндеті баланың қызығушылығын оятып, белсенділігін арттыру мақсатында орындалады. Дидактикалық ойынның нәтижесі – қандай жолмен болса да ұту емес, баланың білімді игеру, ақыл – қызметін дамытуда, өзара қарым-қатынас. Дидактикалық ойынның орталығы ойыншықтар, ойын құралдары мен көрнекіліктері [4].

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

Дидактикалық ойындардың мазмұны мыналарды қамтуы тиіс:

- Дидактикалық ойындар нақты, қысқа, қызықты болуы тиіс.

- Дидактикалық ойындардағы тапсырмалардың біртіндеп күрделену және ол ақыл-ой іс-әрекетінің тәсілдерін меңгеруге ықпал етуі қажет.

- Ойындардағы тапсырмалардың әртүрлі тәсілмен орындалуын қадағалау және оқытудың тәрбиелік ықпалын күшейтуге ықпал етуі қажет.

- Дидактикалық ойын баланың жас ерекшелігіне сай, бағдарламадағы материалдарға, оның ішінде нақты сабақтың мазмұнына сай болып, тапсырма мәнін ашу керек. Дидактикалық ойындарда қолданылатын материалдар мен көрнекіліктер қарапайым болып, олардың жасалуы мен дайындалуы тез әрі жеңіл болуы шарт [5].

«Тапқыш» ойыны.

Мақсаты: Сөз таптары туралы алған білімдерін тексеру.

Ойын шарты: Әр топқа берілген кестеден әр сөз таптарына қажетті сөздерді теріп жазу.

Кесте-6.

Қ	Ы	Б	Е	С	О	Қ	Ы
А	Й	Д	Ы	І	Ш	К	Д
Л	С	Ы	Н	Д	Ы	Ө	Ы
А	А	Р	Ы	П	П	К	С
Ж	А	З	Б	И	І	К	Н
Қ	Т	А	Й	С	Е	Г	І
О	Қ	Р	Ә	П	К	Е	З
Н	А	А	Т	Ы	Р	Н	А

Зат есім: қонақ, ...

Етістік: оқыды, ...

Сан есім: он, ...

Сын есім: көк, ...

«Қ» ойыны.

Мақсаты: Оқушылардың сөздік қорын анықтау, ізденімпаздылыққа бағыттау.

Ойын шарты: Оңнан солға қарай оқылса да, солдан оңға қарай оқылса да өзгермейтін «Қ» әріпінен басталып, «Қ» әріпінен аяқталатын бес әріптен тұратын жеті сөз ойлап жазу.

Кесте-7.

Қ				Қ
Қ				Қ
Қ				Қ
Қ				Қ
Қ				Қ
Қ				Қ
Қ				Қ

«Күрделі сөздер» ойыны.

Мақсаты: Күрделі сөз жасау, сөз мағынасын түсіндіру.

Ойын шарты: Екі бөліктегі сөздерді қосу арқылы, күрделі сөз жасау.

Бел құлақ

Қырық аяқ

Саңырау қазық

Кемпір қазық

Темір қосақ

Тас бақа

«Қызық сөздер» ойыны.

Мақсаты: логикалық ойлау деңгейін жетілдіру, сөз мағынасын түсіндіру.

Ойын шарты: Мына сөздердің ішінен солдан оңға қарай оқығанда жаңа сөз шығатын сөздердің теріп жазу. Сөз мағынасын түсіндіру.

Қолқанат Ішік Есек

Тымақ Қыран Балта

Нағашы Шұлық Қысым

Түс Балта Ұршық

Мысалы: Ішік – кіші

«Кім – не?» ойыны.

Мақсаты: Заттың атын білдіретін сөздер туралы білімдерін пысықтау.

Ойын шарты: Бұл ойынды жарыс түрінде немесе топтар бойынша ойнауға болады.

Кім?

Не?

«Сандар әлемі» ойыны.

Мақсаты: сөз құрамында сан есімдері бар сөздерді жазу арқылы еске түсіру қабілеттерін жетілдіру. Сөзді қорларын кеңейту.

Ойын шарты: ойынды жұптық жұмыс ретінде өткізуге болады. Қай жұп құрамында сан есімдері бар сөздерді көп жазса, сол жұп жеңімпаз атанады.

Мысалы: 2+бастұз, к+3+ік, тағы басқа.

«Семантикалық карта» ойыны.

Мақсаты: сөз таптарын ажырата білуге, мұқияттылыққа, шапшандыққа үйретеді.

Ойын шарты: Ойынды топтық жұмыс ретінде өткізуге болады. Оқушыларды екі топқа бөліп, семантикалық карта арқылы жарыстыру. Қай топ бірінші кестелерді толтырып болса, сол топ жеңіске жетеді.

Семантикалық карта

Сөйлем түрлері	Зат есім	Етістік	Тәуелденген зат есім	Күрделі етістік
Құс				
Алдады				
Қаламы				
Ертіп келеді				

«Қайда менің өз орным?» ойынында оқушыларға бірнеше сөздер беріліп, олардың сөйлемдегі байланысына қарай, әрқайсысын өз орнына қою тапсырылады. Мысалы,

Саулығы ақ Ақанның

Шиырып тұмсығын көкке

Той қуанып оған қыпты

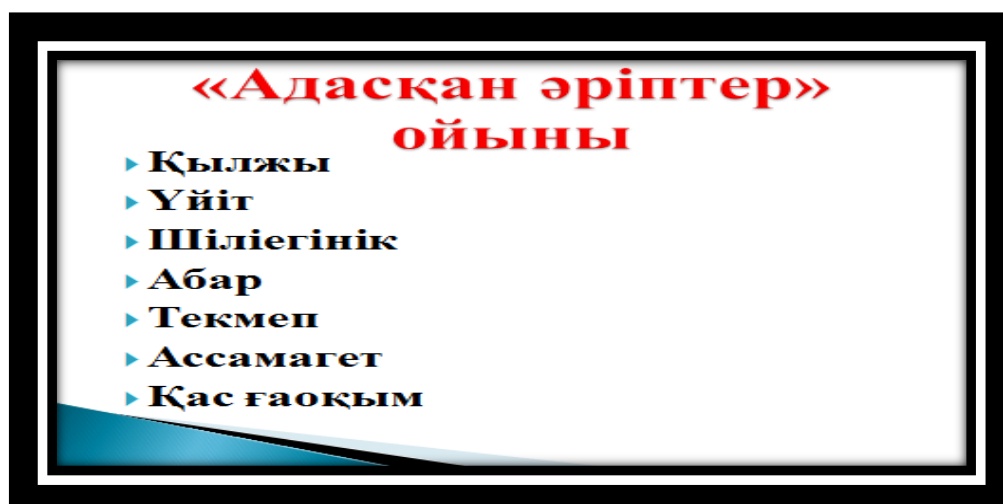
Тауыпты қозы егіз.

Бұл ойында, әсіресе, ер балалар белсенділік көрсетіп, сөздерді тез-тез орнына қойды.

«Адасқан әріптер» ойыны.

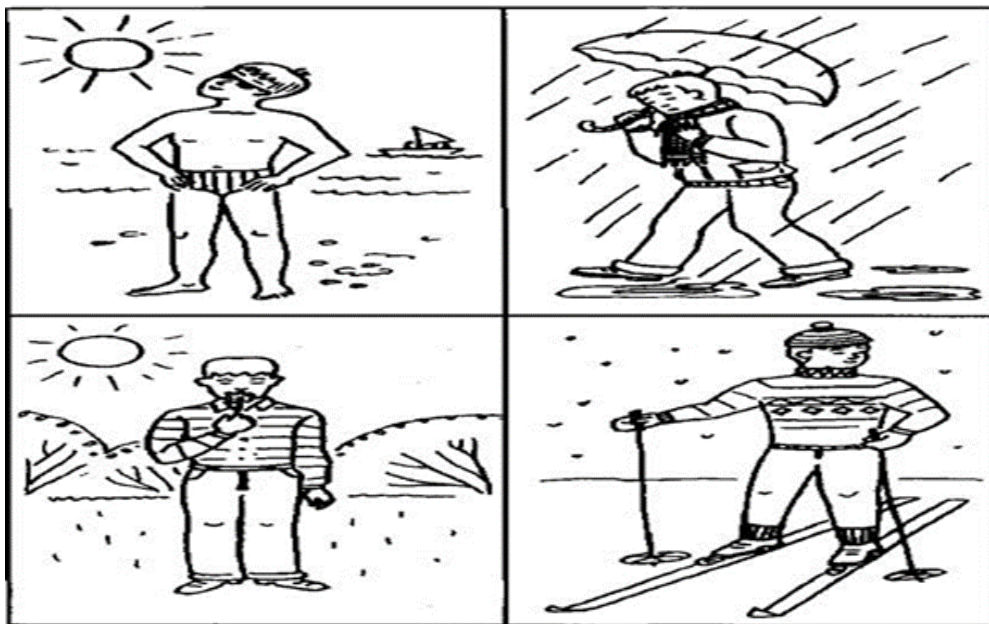
Мақсаты: Логикалық ойлау қабілеттерін жетілдіру.

Ойын шарты: Берілген әріптердің орнын ауыстыра отырып, сөз құрау.



«Қандай мезгіл тамаша?» – сұрақ-жауап арқылы оқушы өзіне ұнайтын жыл мезгілін таңдайды. Сыныпта осылайша өзінен-өзі төрт топ іріктеледі. Тірек сөздерін пайдалана отырып, әр мезгілді бейнелейтін өлең тармақтары шығады. Тірек сөздер: әдемі, керемет, көрікті, сұлу, жанаша, тамаша т.б.

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



«Жалғасын тап» ойыны.

Мақсаты: Мақал-мәтелдерді есте сақтау қабілеттерін арттыру.

Ойын шарты: Мақал екі қатарға жазылады. Бірінші қатарда басы, екінші қатарда соңы жазылады. Мақал басы мен соңының орындары ауыстырылып жазылады. Оқушының міндеті тілдік сызықшамен қосу арқылы әр мақалдың толық мағынасын шығару.

- А) Ердің сыншысы бітеді.
- Ә) Жақсы болсаң, жүректе.
- Б) Ерлік білекте емес, ашу-дұшпан.
- В) Жері байдың ел.
- Г) Ақыл дос, ардақты ат.
- Ғ) Кім еңбек етсе жақын көп.
- Д) Мал баққанға сол тоқ.
- Е) Адам деген - елі бай.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они дети с отклонениями в развитии? – Москва, 1998. – 33 б.
- 2 Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия. Оқулық: Жоғарғы педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ.Қ. Өмірбекованың редакциясымен). – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011. – 495 б.
- 3 Бекмұхамбетова К.М. Арнайы бағыттағы (түзету) мектеп оқушыларына қазақ тілі сабақтарында жаңа оқу-әдістемелік жиынтықтарын пайдалану жолдары. – Орал қаласы, 2012. – 125 б.
- 4 Жүсіпова Д.З., Исхакова Ф.Қ., Омарғалиева Т.Ж. Тіл дамытудың гажайып әлемі. Әдістемелік нұсқау. – Алматы, 2002. – 78 б.
- 5 Бектаева К.Б., Букешанова Г. «Ана тілі» (1, 2, 3, 4 сынып). – Мектеп, 2003. – 229 б.

МРНТИ 14.29.21
УДК 376-056.36:75

Л.Х. Макина¹, Ж.К. Көшбаева¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ (7-8 ж.)
ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТВОРЧЕСТВОЛЫҚ
ҚАБІЛЕТІН ДАМУЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Креативтілік термині тұлғаның интеллектуалдық және өз бетінше мәселені көтеруі, ерекше идеяларды айтып, оларды өзгеше жолмен шешу ерекшеліктерінің кешенін білдіреді. Креативтілік маңызды және ерекше феномен болатын бұрынғы зерттеулер мен қазіргі зерттеулерде креативтілікті тұлғаның интеллектуалдық және тұлғалық ерекшеліктері ретінде қарау беталысы айқындалады. Бұл креативтілік мәселесіне деген әр түрлі бағытталғандықты көрсетеді: ол әрине, барлық тұлға бірдей жете алмайтын креативтілік қорытындысы емес (бұл мәселе күрделірек, өйткені қорытынды ретінде тек ғылымдар мен қас шеберлер жететін объективті әлеуметтік маңызды жаңа қорытынды қарастырылады), рефлексия және субъективті өз-өзін бағалау негізіндегі тұлғалық маңызды жаңа сапа деп зерттеледі.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған, шығармашылық қабілет, креативтілік, интеллект, арт терапия.

Макина Л.Х.¹, Көшбаева Ж.К.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА (7-8 лет) С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Аннотация

Термин креативность представляет собой комплекс особенностей интеллектуального и самостоятельного подъема личности, выражения специфических идей и их решения иным образом. В предыдущих исследованиях и современных исследованиях, где креативность имеет важное и особый феномен, определяется тенденция к рассмотрению креативности как интеллектуальных и личностных особенностей личности. Это показывает разную направленность на проблему креативности: она, конечно, не является результатом креативности, которая не может достичь одинаковой цели (эта проблема сложна, так как в качестве заключения рассматривается объективно новый социальный вывод, который достигают только науки и мастера бровей), изучается как принципиально новое качество личности на основе рефлексии и субъективной самооценки.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, творческие способности, креативность, интеллект, арт терапия.

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE (7-8 years) WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The term creativity represents a complex of features of intellectual and independent rise of the personality, expression of specific ideas and their decision in other way. In previous studies and modern studies, where creativity has an important and special phenomenon, the tendency to consider creativity as intellectual and personal characteristics of the individual is determined. This shows a different focus on the problem of creativity: it is, of course, not the result of creativity, which can not achieve the same goal (this problem is complex, as the conclusion is considered objectively new social conclusion, which is achieved only by science and masters of eyebrows), is studied as a fundamentally new quality of personality based on reflection and subjective self-esteem.

Keywords: intellectual disability, creative ability, creativity, intelligence, art therapy.

Әрбір қоғамның әлеуметтік-экономикалық даму деңгейі, сол қоғамдағы жеке адамның творчестволық потенциалына байланысты. Олай болса, егеменді еліміз Қазақстанда творчестволық жеке адамды дайындау қажеттігі туындап отыр. Қазіргі кезде қоғамдағы қарқынды өзгерістер жыл сайын жаңа өмір салтын құруда. Осыған орай, қоғамның жаңа талап-тілектері мен әлеуметтік сұранысын қамтамасыз ету мақсатында творчестволық тұрғыда ойлаушы, тәуелсіз жеке адамды, дербес шешім қабылдауға бейім ұрпақты тәрбиелеу - бүгінгі күнде аса маңызды мәселе болып отыр.

Оқушының творчестволық мүмкіншілігінің дамуы, оның жеке бастық қасиеттерінің бірі болып табылады. Егер творчестволық әрбір адамның жеке қасиеті болса, онда оның жеке басының психологиялық қасиеттерінің ерекшелігі сол творчестволығынан көрінеді. Әрбір жас кезеңдерінде творчестволық потенциалдың дамуы, баланың сензитивтік кезеңіне, оны тиімді пайдалана алуына тікелей байланысты жүзеге асады. Бастауыш сынып оқушыларында бұл жағдай бірнеше ерекшеліктерге байланысты негізделіп құрылады [1].

Креативтілік – ағылшынның “Creativity” сөзінен аударғанда шығармашылық деген мағынаны береді. Шығармашылық психиканың даму механизмі мен негізі ретінде қарастырылады (Н.В. Кипиани, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов және т.б.). Оны зерттеу ойлау заңдылықтарымен байланыстырылады (Н.Г. Алексеев, С.М. Бернштейн, В.С. Библер, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров, Э.Г. Юдин және т.б.). Креативтілік атауымен белгілі болған бағытты зерттеуді Дж.Гильфорд, С.Медник, В.Смит, К.Тейлор, Е.Торренс, Х.Трик, М.Уоллах, Д.Халперн және тағы басқа шетел ғылымдары жүргізді. Бірақ, Н.Т. Алексеев, С.М. Бернштейн, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, Н.Г. Фролов, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский сияқты авторлардың айтуы бойынша креативтілікті зерттеудің қорытындылары айтарлықтай нәтижелі болмады. Шетел зерттеулерінің креативтілікке берген анықтамалары мен ұғымдарын талдай және жалпылай отырып, Р.Холлменн былай дейді: «Креативтілік жаңа тәсілмен жүзеге асырылған қабылдау ағыны (Маккеллар), жаңа байланыстар табу қабілеті (Кюби), жаңа қарым-қатынастардың пайда болуы (Роджерс), жаңа шығармалардың туындауы (Меррей), жаңалықтар ашуға және оларды білуге қабілеті (Лассуэль), жаңа шешімдерге әкелетін ақыл-ой іс-әрекеті (Жерар), жаңа ұғымға тәжірибені көшіру (Тейлор), жаңа констелляциялық мағыналардың елесі (Гизелин)». Бірақ көптеген зерттеушілер креативтіліктің анықтамасында тұлғаның ерекшелігіне немесе қасиетіне басты назар аударады. Дж.Гилфорд креативтілік пен шығармашылық потенциалды табысты шығармашылық ойлауға ықпал ететін қабілеттер мен басқа ерекшеліктерінің жиынтығы тәрізді анықталуы мүмкін деп есептейді. Креативтіліктің жаратылысын қарастыру оны оқып-үйренудің негізгі сараптамалық бағытына негізделген. Жалпы алғанда оларды бағытталуына сәйкес үлкен екі топқа біріктіруге болады. Бірінші топқа жалпы психологиялық және концептуалдық бағыттағы зерттеулерді жатқызуға болады (Д.Б. Богоявленская, 1983; К.Дункер, 1965; А.Я. Пономарев, 1976; С.Л. Рубинштейн, 1941; О.К. Тихомиров, 1969 және т.б.). Бұл топтың психологтары шығармашылық методологиялық негіздерін, оның заңдылықтары мен шығармашылық қызметтің

механизмдерін зерттеді. Екінші топты шығармашылық іс-әрекетке қабілеттіліктің тұлғалық мінезін сипаттау мен анықтауға бағытталған дифференциалды-психологиялық типті шығармашылықты сараптамалық-эмпирикалық зерттеу құрайды. Пәндік-процессуалдық деңгейге қатысты қазіргі заман және шетел шығармашылық психологиясында шығармашылық процестің сатылануы туралы пікір қалыптасқан (мәселенің пайда болуы, инкубация, интуитивті шешім қабылдау, идеяларды жүзеге асыру, верификация). Оның орталық буыны болып интуитивті кезең саналады (А.В. Брушлинский, А.Кестлер, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Т.Рибо, Р.Уоллес, П.М. Якобсон және т.б.). Е.Торренс креативтілікті білімнің жетіспеушілігінен, қиындықтарды сәйкестендіруден, болжамдардың пайда болуы және қалыптасуымен байланысты туындаған мәселеге деген сезімталдықтың пайда болуы ретінде анықтайды (Е.Торренс, 1996). Әлеуметтік-психологиялық және әлеуметтік-басқарушылық деңгейінде, басқаша айтсақ, шығармашылық детерминанттарында зерттеулер жүргізілуде (В.П. Карцев, Р.Пиви, Б.Холлеран, В.Л. Худаков, Ф.Эндрюс, М.Г. Ярошевский және т.б.). Ұйымдастыру мәселесі бойынша жұмыстар, сонымен қатар ұжымды функционалды-рөлдік саралау жолымен ұжымдық шығармашылықты басқару туралы жұмыстар бар (Ч.М. Гаджиев, В.П. Карцев, М.Г. Ярошевский және т.б.) Креативтілікті – жаңа өнім немесе шығармашылық ойлаудың қорытындысы деген пікірді ұстанған ғалымдар таласы әлі де жалғасуда (К.Тейлор, В.А. Терехов, О.К. Тихомиров және т.б.). Басқа зерттеулерде жаңаны құруда шығармашылық процестің басымдылығы көрінеді (Р.Арнольд, А.В. Брушлинский, В.А. Моляко, В.Н. Пушкин, Р.Уоллес, П.М. Якобсон және т.б.). Бұл ұстаным әсіресе Р.Арнольдтің еңбектерінде айқын көрінеді. Ол «шығармашылық туралы ой туындататын нысанға қарап айтуға болмайды... Креативтілік – бұл білім, әрекет және тілектердің толық ашылуы». Психологиядағы эвристика мәселесін зерттей келе, В.Н. Пушкин: «Психологиялық процесс көмегімен шешілетін жаңа стратегия қалыптасады, эвристикалық іс-әрекет деген атауға ие жаңа дүние анықталады» деген пікірге келді. Креативтілік сипаттамасы белгілі бір өнімді немесе кәсіптік әрекеттегі туындайтын психологиялық қасиетпен байланысты. Дж.Гильфорд, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.Н. Жук, Ю.Н. Кулюткин, Б.Олмо, Я.А. Пономарев, Н.В. Рождественская, Е.Торренс және басқалар креативтілік элементтері ретінде әртүрлі қабілеттерді көрсетеді. Олардың ойларына, негізгі қабілет идеяларды жүзеге асыру және қанықтыру мүмкіндігімен айқындалады. Психологиялық зерттеулерде креативтілік термині тұлғаның интеллектуалдық және өз бетінше мәселені көтеруі, ерекше идеяларды айтып, оларды өзгеше жолмен шешу ерекшеліктерінің кешенін білдіреді. Креативтілік маңызды және ерекше феномен болатын бұрынғы зерттеулер мен қазіргі зерттеулерде креативтілікті тұлғаның интеллектуалдық және тұлғалық ерекшеліктері ретінде қарау беталысы айқындалады. Бұл креативтілік мәселесіне деген әр түрлі бағытталғандықты көрсетеді: ол әрине, барлық тұлға бірдей жете алмайтын креативтілік қорытындысы емес (бұл мәселе күрделірек, өйткені қорытынды ретінде тек ғылымдар мен қас шеберлер жететін объективті әлеуметтік маңызды жаңа қорытынды қарастырылады), рефлексия және субъективті өз-өзін бағалау негізіндегі тұлғалық маңызды жаңа сапа деп зерттеледі [2].

Көптеген креативтілікті зерттеулерде креативтілік механизмдері мен шығармашылық потенциалын тұлғалардағы түрлі сандық және сапалық қасиеттерін анықтауға басты назар аударылады. Бұнда олардың дамуы және шығу деңгейін ажырата білу қиындығы туындайды. Сонымен, дәстүрлі психология мен педагогикада креативтілік тұлғалық категория ретінде қарастырылды, пікірлер мен таластар негізінен түсініктемені айқындау жөнінде болды. атап айтқанда креативтілік дивергенттік ойлау (Гилфорд, О.К. Тихомиров) немесе интеллектуалдық белсенділік (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), немесе тұлғаның ықпалдастық сапасы (Я.А. Пономарев және т.б.) деп қарастырылады [3].

Әрбір ғылымның ұстанымы дәлелденген, мақұлдауды күтеді бірақ, педагогикада (креативтік андрагогикада) оның сапалы көрсеткіштері мен пайда болу деңгейін анықтау толық мүмкін емес. Егер креативтілік сипатталған ұстанымдардың тек біреуі арқылы ғана түсіндірілсе, онда мәселе бір жақты ғана қарастырылады. Тұлғаның шығармашылық потенциалы жалпы алғанда креативтілігі дамитын шығармашылық білім беру мен тәрбиелеу процесін ұйымдастыру және басқару ретінде қарастыратын педагогикаға қатысты. Сол себепті креативті білім беру және тәрбиелеу процесінде тұлғалық категория ретінде креативтіліктің дамыту мүмкіндігін зерттеу қажеттілігі туындап отыр. Зерттеу пәніне байланысты қарастырылатын психология-педагогикалық құбылысты жүйелі түрде қарастыру керек. Мұндай әдістемелік бағдар педагогикада креативтіліктің бүкіл процессуалды кешенділігін қарастыруды талап етеді, яғни ғылым негіздерін тану процесі мен қарама-қайшылық негізіндегі жаңа идеяларының туындауының (ішкі және сыртқы) бастапқы сатысынан педагогтың

шығармашылық гүлдену кезеңіндегі тұлғалық және әлеуметтік нәтижесіне дейінгі аралықты қамтиды.

Педагогикада креативтілік проблемасындағы күрт өзгеріс 60-70 жылдары басталды. Шығармашылықпен жұмыс істейтін педагог-жаңашылдар пайда болды. Олардың білім берудегі инновациялық жүйесі басылып, радио және теледидар бойынша жаңа әдістері насихаттала бастады. Жаңашылдық нәтижелері тек педагогтарды ғана емес, білім мен тәрбиедегі шығармашылықтың психологиялық ерекшеліктері мен педагогикалық шығармашылық әрекет механизмдерін оқып-үйрене бастаған психологтарды да қызықтыра бастады (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн және басқалар). Креативтілік тұлғаның білімнің жан-жақтылығымен емес, қабылдау, мәселелерге сезімталдығы, жаңа идеяларды қабылдауға икемділігі мен жаңаны құру мақсатында тұрақтап қалған стереотиптерді өзгертіп, өмірлік проблемалардың күтпеген және кездейсоқ шешімін табумен айқындалады. Педагогикада креативтілікті зерттеу оның тұлғалық категориясы ретінде өздік білімін көтеру мен шығармашылық тұлғаның дамуына жету мақсатында оқыту және тәрбиелеудің шығармашылық процесті тиімді ұйымдастыру мен басқару формаларын табуға мүмкіндік береді [4].

XX жүзжылдықтың соңында психология мен педагогикада шығармашылық туралы әртүрлі мәліметтер жинақталды. Бірақ, жаңа білімге енгізіп, жетілдіру үшін, барлық ақпараттық материалдар өз кезегінде мағыналылықты, жүйелілікті қажет етеді. Бұндай жаңа білімге шығармашылық тұлғалардың типтерін, шығармашылық тұлғаның ақылының белгілері мен сапасы, шығармашылықтың пайда болуының механизмдері мен формалары, шығармашылық еңбек шарттары мен оның түрткісін жатқызуға болады.

Бастауыш мектеп оқушыларының оқу іс-әрекеті мен оқудан тыс уақытындағы іс-әрекетінде творчестволық қабілетін дамыту - өскелең буынға тәлім-тәрбие берудегі күрделі әрекет болып табылады. Творчестволық қабілеттің дамуы оқушылардың интеллектісін дамытумен байланысты екендігін негізге ала отырып, оқу үрдісін тиімді ұйымдастырудың, іс-әрекеттің субъектісінің творчестволық сапалық ерекшеліктерінің, сабақ кезінде және сабақтан тыс кездерінде творчестволық тапсырмаларды ұтымды қолданудың мәні зор.

Мектеп және мектепке дейінгі жастағы зияты зақымдалған балаларды түзету мақсатында бейнелеу әрекетін қолдану жайлы көп зерттеу жүргізген ғалымдар: З.А. Апацкая (1985); Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева (1999, 2000, 2003); О.П. Гаврилушкина (1976); О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова (1985, 1991, 2001); Т.Н. Головина (1974); И.А. Грошенков (1985); Э.Г. Кярнер (1988); Е.А. Шилова, (1996) [5].

Зерттеудің өзектілігі соңғы уақытқа дейін зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту мүмкіндіктері туралы мәселе толық қарастырылмады. Бұл жұмыс зияты зақымдалған балалардың физиологиялық және психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, арт терапия жұмысының жүйесі арқылы, балаларда шығармашылықты дамыту мүмкіндігін эксперименталды түрде дәлелдейді және арнайы бағдарлама бойынша түзету және даму әсерінің деңгейін көрсетеді.

Балалардың көркем шығармашылық қызмет белсенділігі олардың сенсорлық дамуын қамтамасыз етеді, баланың өзін-өзі танытуына мүмкіндік береді, баланың жалпы көзқарасын кеңейтеді, балалардың когнитивті мүдделерін іске асырады, олардың жеке қасиеттерін дамытады. Баланың шығармашылық қызметі оның когнитивтік қабілеттерінен тұрады.

Зияты зақымдалған балаларға еңбек қызметін жасау оңай емес. Сонымен қатар, олар бастаған ісін соңына дейін аяқтамайды. Осыған байланысты, осы балаларды оқыту мен дамыту үдерісінде бірінші маңызды міндет - еңбек қызметіне оң ықылас қалыптастыру [6].

Комарова Т.С. жазуынша, «бейнелеу өнеріндегі сурет салу техникасының әр алуандығы мен мектеп жасына дейінгі балалардың мүмкіндіктерін қолдана отырып, баланың сурет салуының техникалық жағынан мақсатты түрде байыту. Оған тәжірибеде белгілі бояулар мен қарандаштармен жұмыс істеуді түрлендіру арқылы және жаңа материалдарды қолдану арқылы (түрлі-түсті балауыз борлар, акварель және т.б.), бір суретте әр түрлі материалдар мен техникаларды қолдану арқылы жетуге болады».

Арт терапия техникасын қолдану білімнің артуына және баланың заттар мен олардың қолданылуы туралы, материалдар туралы түсінігін байытады. Олар қарындаштар, бояулар, фломастерлермен қатар боялған сабын көпіршіктерімен, балауыз шаммен, клеймен де және т.б. заттармен сурет салуға болатындығын біледі. Балалар қағазды бояудың түрлі әдістерімен танысады, сонымен қатар түрлі-

түсті клайстермен, бояуды шашырату әдісімен, тек қана қағазға емес арнайы шыныға да сурет салуға болатындығын біледі, бояу жаққышпен, қарандашпен жұмыс істеп үйренеді. Олар қолмен сурет салып көреді (алақанмен, саусақтармен, жұдырықпен, алақан қырымен), қол астындағы заттардың көмегімен (жіппен, арқанмен, бос түтікшемен, т.б.), табиғи материалдармен (ағаш жапырақтарымен) сурет салып үйренеді және т.с.с. [7].

Біз зерттеу жұмысымызда бастауыш мектеп кезеңін алып отырған себебіміз, творчестволық жеке адам ретінде дамуына бұл кезеңнің мәні зор. Сондай-ақ қабілетті балалардың творчестволық потенциалын дамытуда оқыту жүйесіне бірқатар өзгерістер енгізу, оқыту үрдісін біршама жаңаша ұйымдастыруды да негізге алу қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Анастаси А. Психологическое тестирование. – М., 2007. Кн. 2. – С.36-59.
- 2 Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Киев, 2009. – С.142-143, 145-146.
- 3 Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. – М., 2007.
- 4 Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. – М.; Воронеж, 2008. – С.272-328, 367-376.
- 5 Макина Л.Х., Жақыпбекова Н.Қ. Мектепке дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың жоғары психикалық үрдісінің дамуына сурет салудың дәстүрлі емес техникасының әсері *Хабаршы №1(36), 2014* <file:///C:/Users/aser/Desktop/Диссертация/МШБ%20Сурет%20арқылы%20дамыту.pdf>
- 6 Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. – СПб.: Сотис, 2002.
- 7 Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб.для студ. Высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 2018 с.

УДК: 376.-056.6

МРНТИ: 14.29.25

А.Н. Аутаева¹, А.М. Кикбанова¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**КӨРМЕЙТІН БАЛАЛАРДЫ САУАТ АШУҒА ОҚЫТУДЫ
ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті зақымдалған балаларды сауат ашуға оқытуды зерртеудің ғылыми теориялық негіздері қарастырылған көрмейтін балалар сауат ашуды өзіндік ерекшелікпен меңгереді. Сауат ашуға оқыту дыбыстық аналитикалық әдіспен жүргізіліп, дегенімен бұл жұмыс ақын түзетушілік сипатқа ие болып, ол ақпаратты көріп қабылдауға мүмкіндік беретін арнайы педагогикалық құралдарды қолданумен тығыз байланысты.

Түйін сөздер: көру қабілеті зақымдалған балалар, Л.Брайль шрифті, көрмейтін балалар.

Аутаева А.Н.¹, Кикбанова А.М.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ**

Аннотация

В данной статье отражены научно теоретические основы исследования обучения грамоте детей с нарушением зрения. Дети с нарушениями зрения овладевают грамотой в иной последовательности.

Обучение грамоте детей с нарушениями зрения проводится также звуковым аналитико-синтетическим методом и определяет работу с основными элементами, однако эта работа имеет ярко выраженную коррекционную направленность, которая тесно связано с использованием специальных педагогических средств, позволяющие воспринимать информацию зрительно.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, шрифт Л.Брайля, незрячие дети.

A.N. Autaeva¹, A.M. Kikbanova¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF RESEARCH TEACHING LITERATURE OF BLIND CHILDREN

Abstract

This article reflects the scientific and theoretical foundations of the study of literacy of children with visual impairment. Children with visual impairments learn to read and write in a different sequence. Literacy training of children with visual impairments is also carried out using a sound analytical-synthetic method and determines the work with the main elements, but this work has a pronounced corrective orientation, which is closely related to the use of special pedagogical tools that allow you to perceive information visually.

Keywords: children with visual impairment, L.Braille font, blind children.

Бүгінгі таңда көру қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда оларды сауат ашуға үйрету маңызды мәселе болып келеді. Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногова, В.А. Феоктистова сияқты ғалымдар аталмыш балаларды оқыту туралы көптеген еңбектер қалдырған. Бұл авторлар көру қабілеті зақымдалған балалардың психикасының қалыптасу спецификасын қарастырып, жалпы және жеке даму заңдылықтарының қатынасын бөліп, бұзылысқа түзетуші құралдар жиынтығын анықтады. Яғни заманауи ғылымда мұндай балаларға көмек тәжірбиесі мол. Алайда көру қабілеті зақымдалған балаларды соның ішінде көрмейтін балаларды сауат ашуға үйрету мәселесі әлі де толыққанды қарастырылмай отыр.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың көру деңгейін келесідей қарастырамыз: көрудің бұзылуы екі деңгейде анықталады: мүлдем көрмеушілік және нашар көрушілік.

Мүлдем көрмеушілік – көрудің болмауы, жарық сезгіштіктің жоғалуы 0-0,04 өткірлігімен сипатталады. Нашар көрушілік 0,05-0,2 өткірлігімен сипатталады. Яғни осыған қарай көруі зақымдалған балаларды екі топқа бөлеміз:

Көзі мүлдем көрмейтін немесе практикалық зағиптыққа ұшыраған балалар – көру сезімі толығымен жоқ немесе сәл ғана жарықты сезінетін балалар. Осы балалардың көру өткірлігі 0-0,04 дейін. Оқытуда тактильдік-есту қабылдауына сүйенеді. Оқу материалын рельефті-нүктелік Брайль жүйесінде меңгереді.

Нашар көретін балалар – көру өткірлігі 0,05-0,2 дейінгі балалар. Көру өткірлігінің төмендеуімен қатар көру аймағының тарлығы, кеңістікті қабылдауының бұзылысы және тағы басқа зақымдары байқалуы мүмкін. Оқу мен жазуды дәстүрлі түрде меңгергенімен арнайы оптикалық құралдар қолдануды және санитарлы-гигиеналық шараларын ұйымдастыруды талап етеді.

Көрудің сақталу деңгейіне қарай көру қабілеті былайша анықталады:

- абсолютті зағиптылық -екі көздегі көру сезімталдығының жоғалуы;
- практикалық зағиптылық - көру қалдығының сақталуы, жарық сезгіштік, заттардың формаларын (контур, силуэт, қолдың саусақтары) көру.

Көрудің бұзылуы туа пайда болуы немесе жүре пайда болуы мүмкін. Туа пайда болған көрмеушілік, себебі катаракта, глаукома, көз торшасының патологиясы, көру нервтерінің атрофиясының тұқымқуалаушылық жолмен таралуы болып табылады. Тағы бір себебі - ананың жүктілік кезіндегі түрлі инфекциялық аурулармен ауруы. Соңғы кезде кең таралған көруінің зақымдалуы баланың шала тууымен байланысты. Шала туған балаларда жиі ретинопатия кездеседі. Жүре пайда болған көрудің бұзылу себептері, көру органдарының ауруы, орталық нерв жүйесінің аурулары (менингит, ми ісігі, менингоэнцефалит), бас миының немесе көздің соққы алуы болып табылады. Балалар арасындағы көрудің бұзылуындағы негізгі клиникалық формалары нерв жолдарының, көру

анализаторының қабықтық зоналарының зақымдануы, көз хрусталінің (катаракта) бұзылуымен түсіндіріледі. Балалар арасында кездесетін көру қабілетінің бұзылуларына қылилық, амблиопия, астигматизм т.б. жатады.

Балаларды оқытуда, оларды қоғамға бейімдеуде көріп қабылдаудың маңыздылығы өте зор. Осы орайда И.М. Семенов көзбен қабылдаудың келесі қасиеттерін бөліп қарастырды: түс, пішін, көлем, өшуі, боздығы, заттардың бағытталуы мен қозғалысы.

1. Моторлы ептіліктің деңгейінде кездесетін дағдарыстар: көру қабілеті зақымдалған балаларда тәжірбиелік әрекеттердің аздығынан моторлық ептіліктері төмен болады. Олардың ермексазбен жұмыс жасау барысында жабыстыру, қысу, жұму әрекеттері әлсіз болады. Ермексаздарды бөлгенде қолдың күші көп жағдайда жетпейді. Қағазды мыжу барысында қол салғырттылығы мен бұлшықеттің әлсіздігі байқалады. Көп жағдайда бірінші сынып оқушылары пассивті қимыл әрекетімен мектеп табалдырығына келеді. Заттық әрекеттері қалыптаспаған болады. Пазлдар мен макеттерді жинақтауда көлемдерді сәйкестіре алмау, қолдан түсіп кету сияқты қиыншылықтар кездеседі. Конструктормен жұмыс жасағанда қалыптардың бірінің астына бірін тура орнату төмендігі, ұсақ заттарды жинағанда қол ұшысын салғырттығы, қол жұмысының әлсіздігі, күріш, арпа, бидай, моншақтар жинағанда қол арасынан түсіп кету, моншақтарды жіпке тізбектеуде микробағдарлана алмау, қол жұмысының төмендігі сияқты қиыншылықтар кездеседі.

2. Екі қолдың қимыл-қозғалысының координациясы бойынша келесідей қиыншылықтар кездеседі: саусақтардың еркін қозғалысы, саусақпен жұмыс барысындағы салғырттық, саусақ, қол гимнастикасындағы икемсіздік, брайльдік оқуда қолдың нүктені микрокеңістіктен таба алмауы, брайльдік жазуда қолдың әлсіздігі, тұрмыстық заттарды қолдануда қол координациясының ұйымдаспағандығы (қасық, қалам, ыдыс ұстағандағы), арнайы құралдармен жұмыс жасай алу дағдысының төмендігі, брайльдік колоткадағы жұмыс төмендігі, школьник прибор, ориентир құралдарындағы координациясы төмендігі, рельефті-нүктелік, рельефті аппликациялық мәліметтерді сипап сезудегі қиыншылықтар кездеседі.

3. Бір әрекеттен екінші әрекетке ауысу моторлы қозғалыстағы қиыншылықтар: көру қабілеті нашар балалардың өмірлік тәжірбие деңгейінің төмендігі мен пассивті өмір салтынан, қалыпты балаға қарағанда таным аясы шектеулі болып табылады, бір әрекеттен екінші әрекетке ауысу қиындықпен жүзеге асады. Көру қабілеті зақымдалған бала қолында бір зат болса, оны екінші қолға алу, затты икемді қолдану төмен (мысалы, бала қолында кубик болса, ол үстіне сыртқы киім кию керек. Қалыпты бала жағдайында бала кубикті белгілі бір жерге қоя тұрады немесе киіну барысында бір қолдан екінші қолға алмастыра киінеді. Ал көру қабілеті зақымдалған бала жағдайында бала кубикті ашық жерге қоя тұрмайды, немесе кубикті бір қолдан екінші қолға алмастыра алмайды). Көру қабілеті зақымдалған бала үшін моншақтарды тізбектеп отырғаннан, фигураларды қорапқа жинау әрекетіне бірден өту қиынға соғады. Сондай-ақ барлық әрекет, қимыл-қозғалыс өте баяу жүреді.

4. Қимыл-қозғалыс дағдыларының дамуындағы қиыншылықтар: көру қабілеті нашар балалардың ұсақ моторикасында саусақ қимыл қозғалысы төмен болады. Сондықтан, бірінші, екінші сынып оқушыларын фортепиано және өзге де музыкалық құралдарда ойнауды асықтырмайды, себебі саусақтардың қолдың қозғалыс жиілігі өте төмен болады. Көп жағдайда, үшінші-төртінші сыныптарда мұндай үйірмелерге қатыса бастайды.

5. Көріп-қозғаушы координация деңгейіндегі дағдарыстар: Қозғалыстағы заттарды ұстау, қолдану, бағдарлану сияқты әрекеттерінде, микрокеңістіктік бағдарлануда, көз алдындағы затпен әрекеттесу, жұму, қысу, ұстау, лақтыру, қағу сияқты қимыл-қозғалыс әрекетінде қиыншылықтар кездеседі.

6. Қимыл қозғалыс жадының дамуы: Көру қабілеті зақымдалған балаларда логикалық бағытталған әрекет күнделікті өмірде өте аз жүзеге асады, нәтижесінде затпен жұмыс жасауда, ұсақ моторикалық әрекеттерде (оқу үрдісінде, еңбек үрдісінде, әлеуметтік тұрмыстық, кеңістікте бағдарлануда, микрокеңістіктік әрекетте) қимыл қозғалыс жады төмен болады.

7. Қимыл-қозғалыстың еріктік деңгей дамуы қиыншылықтары: көру қабілетінің бұзылысы салдарынан, балаларда жеңіл тремор байқалады. Көп жағдайда еріктік қимыл-қозғалыс дұрыс атқарылмайды. Заттармен жұмыс барысында икемсіздік байқалады.

8. Қозғалыс нақтылығында кездесетін дағдарыстар: ермексазбен жұмыс жасау барысында жабыстыру, қысу, жұму әрекеттері әлсіз болады. Ермексаздарды бөлгенде қолдың күші көп жағдайда жетпейді. Қағазды мыжу барысында қол салғырттылығы мен бұлшықеттің әлсіздігі байқалады. Көп жағдайда бірінші сынып оқушылары пассивті қимыл әрекетімен мектеп табалдырығына келеді.

Заттық әрекеттері қалыптаспаған болады. Пазлдар мен макеттерді жинақтауда көлемдерді сәйкестіре алмау, қолдан түсіп кету сияқты қиыншылықтар кездеседі. Конструктормен жұмыс жасағанда қалыптардың бірінің астына бірін тура орнату төмендігі, ұсақ заттарды жинағанда қол ұшысын салғырттығы, қол жұмысының әлсіздігі, күріш, арпа, бидай, моншақтар жинағанда қол арасынан түсіп кету, моншақтарды жіпке тізбектеуде микробағдарлана алмау, қол жұмысының төмендігі сияқты қиыншылықтар кездеседі.

9. Қолдың қозғаушы күші: қолдың қозғаушы күші төмен болады, себебі балалар бұлшықеті шынықпаған, салғырт. Ауыр, көлемді заттармен жұмыс жасау қиындық тұғызады. Пішіні үлкен заттарды тактильді сипап сезгенде жалпы бейнені елестете алмайды.

Көру қабілеті зақымдалған балаларды жазуға үйретуде, сауат ашуда брайль жүйесі қолданылды. Балалардың сипап сезу мүшелері компенсаторлық қызмет атақаратындықтан, брайль жүйесі бойынша сауат ашуға үйрету өзіндік ерекшелікке ие.

Бас миы қабығының үштен бір бөлігі қол мойнының қозғалыстық қабілетімен байланысты және мидың сөйлеу зонасы бір – біріне өте жақын орналасқан. Сондықтан егере баланың саусағы нашар дамыған болса, ол баланың сөйлеу қабілетіне әсер етеді. Осыған байланысты ғалымдар қол мойнының буынын артикуляциялық аппарат сияқты «сөйлеу органы» деп те атайды. Бала тілін дамыту үшін сөйлеу органы ғана емес сондай –ақ, ұсақ қол моторикасын да дамыту қажет.

Сухомлинский айтқандай: «Қабілет бастауы мен балалар дарыны – саусақ ұштарында. Содан шығармашылық ойдың бастаулары пайда болады. Бала қолының қозғалысында еңбек құралына деген сенімділік пен тапқырлық орын алса, қиындық туындайды, ол үшін бала ойының шығармашылық анықтық қабілетінің өзара әрекеттестігі қажет. Балада қаншалықты шығармашылық қабілет болса, бала соншалықты ақылды келеді».

Т.А. Ткаченко сергіту сәтіне жаттығу енгізу бас миының сөйлеу зонасының қимылын белсендіреді, ол баланың сөйлеу тілін түзетуге мүмкіндік береді деп тұжырым жасаған. В.В. Цвинтарный ұсақ қол моторикасын дамытуға есептеу таяқшалар мен сіріңкемен жұмыстар жасатудың әсері мол деген көзқарас білдіреді. Ұсақ моторика мен сөйлеуді дамытудың сикырлы байланысының құпиясы қолдың саусақтарымен ұсақ қимылдарды орындау кезінде қозғалыстағы саусақ ұштарында қысым пайда болады және ми қабыршақтарына сигнал жібереді, ол баланың сөйлеу қабілетінің қалыптасуына ықпал ететін әзірше әрекетсіз ми қабықтары клеткаларының жандануына әкеледі. Сондықтан қол саусақтарымен әртүрлі қозғалыстарды орындау кезінде сөйлеу қабілеті дамиды, яғни ойлауды дамытады.

Әдебиеттерді талдай келе, көрмейтін балаларды сауат ашуға оқытуда Брайль жүйесінде ұсақ қол моторикасының ролі ерекше екендігін аңғаруға болады. М.М. Рузская, Т.О.Гиневская, С.Г.Якобсон, В.А.Сухомлинский, М.Монтессори, Л.А.Шифрман, Л.В.Егорова, М.И.Земцова, А.В.Запорожец, С.М.Хорошо, Л.И.Солнцева, А.И.Каплан, Б.Ф.Ломов, М.Н.Волокитина, М.П.Денисов, Линг, Веккер Фокельт, Р.С.Персон және т.б. Бұл зерттеулердің барлығы қол саусақтарын үнемі жаттықтыру бұлшықет жұмысының үйлесімділігін жоғарылатып, бір немесе бірнеше саусақтармен күрделі қимыл-қозғалыстар жасауға мүмкіндік беретінін дәлелдейді.

Моторика – бұл қозғалыс реакцияларының жиынтығы (жалпы моторика, ұсақ моторика, артикуляторлы моторика болса, ал ұсақ моторика – саусақтың ұсақ бұлшықеттерінің дамуы, ол арқылы шебер үйлестірілген қимыл-қозғалыс жасау қабілеттілігі.

Психологиялық, педагогикалық, физиологиялық Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская өз еңбектерінде қолдың шебер әрекеті – көздің даму үрдісінде, сипап-сезу мен кинестикалық сезімдердің даму кезінде келеді.

Н.А. Бернштейн өз теориясында, баланың қимыл-қозғалысының құрылым деңгейінің анатомиялық дамуы өмірінің алғашқы айында басталып, 2 жасында аяқталады деген. Ары қарай баланың жалпы моторикасы және күрделі қозғалыстары дами бастайды, ерте кезден бастап баланың ұсақ моторикасын дамыту қажет.

Осылайша балада кезең-кезеңмен әлеуметтік эмоционалды даму, психикалық және моторлы даму арасындағы өзара байланыс жүреді. Бала мінез-құлқында жоғары нервтік әрекеттің дамуы нәтижесінде еркін қимыл әрекеті маңызға ие болады. Онтогенезде балалардың қол қимыл-қозғалысының дамуы туралы зерттеген және зерттеп жатқан бірнеше ғалымдарды тізбектеуге болады (Т.О. Гиневская, А.В. Запорожец, Р.Я. Лехтман-Абрамович, М.И. Лисина, Я.З. Неверович, Ф.И.Фрадкина; қол функциясының генезисін зерттеген ғалымдар Е.А. Аркин, Ф.Н. Шемякин; физиологиялық мүше ретінде, қолдың сеситивті кезеңде даму әрекеттерін қарастырды: И.М. Сеченов, А.В. Запо-

рожец, М.Ю. Кистяковская және т.б). Физиология, философия, психология және педагогика зерттеулері, сондай-ақ баланың қол моторикасының дамуы оның сөйлеу тілімен тығыз байланыста екендігі туралы анықтама береді [7, 11, 19, 23, 1].

И.М. Сеченовтің онтогенездегі бала қол қимыл-қозғалысының зерттелуі рефлекторлы теория позициясымен анықталады.

Бірінші кезеңде, зерттеулердің нәтижесі бойынша, баланың қолы өмірінің бірінші айында өзінің барлық функциясын дамыту үшін маңызды алғышарттар қатарын көрсетеді: еріксіз қимыл-қозғалыс, қол қимыл-қозғалысы мен дене бұлшықеттерінің қозғалысының тұтастығы, ұстап алу рефлексінің қол қимыл-қозғалысымен байланысының болмауы, саусақ қозғалысының дифференциалды болмауы, қолдың тактильді сезімталдығы. Бұл алғышарттар келесі байланыстардың пайда болуына мүмкіндік туғызады: қол-көз, қол-ауыз, қол-құлақ.

Моторлы ептілік деңгейін дамытуда, ермексазбен жапсыру жұмыстарын жүргізу, әртүрлі фигураларды, жануарлардың фигурасын, белгілі қалыптарды жасауға, екі-үш фигураны жапсыруға; ұсақ заттармен жұмыс, ұсақ заттарды шашып, теру, ұсақ моншақтарды тізбектеу, ұсақ заттарды аппликациялау, жапсыру, ұсақ заттармен (майда конструкторлар, пазлдар, ойыншық объектілері, дәндік дақылдар, ойыншықтар, қағаз тілімдері т.б.) мақсатты бағытталған жұмыстар жасау.

Екі қолдың қимыл-қозғалысының координациясын дамыту мақсатында арнайы дамытушы жаттығулар жасатылады. Саусақ гимнастикасы, саусақ жаттығулары, заттарды мақсатқа сай қолдану, заттардың байланысы, заттарды біріктіре алу, ойыншықтарды мақсатқа сай қолдану, геометрикалық фигуралармен жұмыс.

Бір әрекеттен екінші әрекетке ауысу ұсақ моторикасының дамуында заттарды, ойыншықтарды иллюстративті қолдану, сөзбен бағыт бере отырып заттармен жұмыс, заттарды қолдан қалға ауыстыру.

Қимыл-қозғалыс дағдыларының дамуы, мұнда А.И. Корват үш деңгейде қарастырады: ерікті, еріксіз, ұсақ. Ерікті қимыл-қозғалыс деңгейін дамытуда арнайы ойыншықтар мен заттар, әлеуметтік тұрмыстық заттарды қолдану мен дамыту. Еріксіз қимыл-қозғалыс деңгейін дамытуда көбіне әлеуметтік-тұрмыстық әрекеттер жиынтығын дамыту (тамақ ішкенде қасықты ауызға алып бару) рефлекторлы әрекеттер мен қозғалыстарды дамытушы жаттығулар тізбегі.

Бұл және өзге де зерттеулер көру қабілеті зақымдалған балалардың қабылдауында нервтің қыртыс механизмі қалыпты көретін балалардың көріп қабылдауымен тең екендігін дәлелдеген. Бұл адамның тәжірибиелік іс-әрекет барысында бас ми қабығында пайда болатын уақытша байланыстар жүйесі. Анализаторлардың өзара байланысының арқасында көру қабілетінен айырылған балалар қоршаған ортаны қабылдай және бағдарлана алады. Анализаторлардың біріккен жұмыс нәтижесінде кешенді тітіркеніштер әсерінен пайда болатын уақытша байланыстар қабылдаудың физиологиялық механизмі болып табылады (Л.М. Веккер, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак) [17, 18].

Ю.А. Кулагин көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың сипап сезуінің екі жүргізуші түрін анықтады: сигналдылық және константтылық. Сигналдық түріне көру қабілеті мүлдем зақымдалған балаларды үйрету жүреді, онда макеттер, схемалар, модельдерді қабылдай алу негізделеді. Константты түрінде объектілерді қоршаған орта өзгерісіне қарамастан тани алу қасиеттерін жатқызады.

Формаларды қабылдау, яғни фигуралардың сұлбасын, пішінін анықтау, фоннан бөлу процесі, көру қабілеті зақымдалған тұлғаларда белсенді сипап сезу әрекетінде жүзеге асады. Заттардың көлемін анықтау үрдісі де активті сипап сезу арқылы жүзеге асады. Адамның дене мүшелері өлшеуіш құрал ретінде шыға алады. Объектінің көлемділігі қол және қол саусақтарының белсенді әрекетінен өлшенеді (М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин) [12, 17].

Сипап-сезу арқылы қабылдау барысында заттың, объектінің көлемінің нақтылығы жоғары деңгейде анықталуы мүмкін. Кескіндердің ұзындығын анықтай көру қабілеті зақымдалған тұлғалар 6-10% жағдайда ғана қателеседі (Л.Н. Силкин).

Үлкен көлемді заттарды көру қабілеті зақымдалған тұлғалар контакты тұрғыда анықтай алады, ал қалыпты көретін адамдар дистантты анықтай алады. Қалыпты көретін адамдарда заттың көлемін анықтауда алынған ақпарат торшаның диспаратты нүктесіне түседі, ал көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың сипап сезуі арқылы қабылдауында саусақтардың әр нүктесінен, әр қолдан ақпарат алынады. Көрмейтін тұлғалар шар тәріздес объектілерді 1 мм диаметрде дифференциациялайды.

Сипап сезу арқылы қабылдау ашық процесс болғандықтан, ақпарат қабылдау жылдамдығы жоғары емес. Алайда тәжірибе барысында редукциялық сипап сезу қимылы мен тактильді компоненттердің жоғарылығы байқалады, әсіресе Брайльдік оқуда.

Зерттеушілер көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың оң және сол қолдарының сезімталдылығын атап көрсетті (А.Г. Литвак, Б.Ф. Ломов, Л.И. Солнцева). Оқу әрекетінде белсенді қызмет атқаратын оң қол, қатты және дөрекі болады, соған сай саусақ сезімталдылығын төмендетеді. Тері сезімталдылығына сондай-ақ температура мен механикалық тітіркеніштер де әсер етеді. Пассивті сипап сезу белсенді сипап сезуге қарағанда төмен ақпаратты болады. Күрделіленген заттық әрекеттер баладан белсенді сипап сезуді, олардың мақсатқа бағытталған моноуалды және бимануалды әрекеттерді талап етеді.

Қолдың функциясының бөлінуі еңбектік актарда жүзеге асады. Ары қарай қолдардың саусақтарының келесідей даму жұмыстарына машықтануы жүреді: Брайль бойынша оқу мен жазуда оң қолдың сұқ саусағы ізденіс функциясын атқарады, ал сол қолдың сұқ саусағы тексеруші функциясын атқарады; оң қолдың саусақтары оқиды, ал сол қолдың саусақтары келесі қатарды іздейді. Осылайша белсенді сипап-сезу Брайль бойынша рельефті нүктелік оқуда үлкен рөл ойнайды. (М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.С. Костючек, Л.И. Солнцева) [12, 28].

М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, Л.И. Солнцева, Р.Б. Каффеманас зерттеулерінде сипап сезу тек көрмейшілікке ғана компенсация емес сонымен қоса нашар көрушілікке де орынбасу қызметін атқарады. Оқу және еңбек үрдісінде көру қабілетінен айырылған тұлға тактильді сезінуді көптеп қолданады, нәтижесінде сенсублизация эффектісі пайда болады, ал компенсациялану үрдісі кенеттен пайда болады. Нашар көретіндер сипап сезуге заттарды тану барысында қатты сүйенбей, қалдық көріне сүйенеді, нәтижесінде әлеуметтік инфантилизм пайда болады.

Сонымен, адам баласы айналадағы ақпараттың шамамен 90%-ын көру анализаторы арқылы алады. Бірақ бұл адам көру қабілетін жоғалтқан жағдайда осынша дәрежедегі ақпараттан мақрұм қалады деген сөз емес: басқа анализаторлар заттың дәл сол сапасын, көрінісін көрсетуі мүмкін. Мәселен, сипап сезу қабілеті дәл көру қабілеті сияқты зат формасын, көлемін, қашықтығын, оның жасалған материалын анықтауға көмектесе алады. Сипап сезу арқылы қабылдау бірнеше сезімталдық түрлерінің негізінде іске асады: тактильді, қимыл-қозғалыс, температуралық.

Көру қабілеті бұзылған жағдайда танымдық процестердегі ауытқулармен (қабылдау, қиял, көрнекі-бейнелік ойлау), физиологиялық дамудағы өзгерістерге байланысты екіншілік ауытқулар болатыны белгілі, соның ішінде қимыл-қозғалыс функциясы: қозғалыс жылдамдығы, нақтылығы, темпі және координациясы бұзылады.

Көру қабілетінде бұзылысы бар көптеген балаларда сипап сезу қабілетінің, қол мен қол саусақ моторикасының сезімталдығының дамуының төмен деңгейі байқалады. Мұндай болу себебі, жартылай көру қабілетін жоғалтқан балалар толықтай визуалды бағдарлауға ден қойып, сеніп, сипап сезу қабілетінің көру арқылы қабылданған ақпараттың жеткіліксіз жерін толықтыратынын түсіне бермейді. Көру қабілетінің күрт төмендеуі немесе болмауынан мұндай балалар қалыпты балаларға қарағанда еліктеу арқылы әртүрлі заттық-тәжірибелік іс-әрекеттерді өз бетінше меңгере алмайды. Қозғалыс белсенділігінің төмендігінен бұл балаларда (әсіресе мүлдем көрмейтін балаларда) қол бұлшықеттері тым босаңсыған, икемсіз, кейде, тым тырысқақ болып келеді. Мұның барлығы қол моторикасы мен тактильді сезімталдықтың дамуын тежеп, балаларда заттық-тәжірибелік іс-әрекеттің қалыптасуына кері әсерін тигізеді.

Нысандар мен заттарды сипап сезу арқылы қабылдаудың тәсілдерін игеру мен тактильді-қимыл анализаторының көмегімен тәжірибелік іс-әрекеттер жасай алу көру қабілеті бұзылған балаларға заттар мен кеңістікті нақтырақ қабылдауға мүмкіндік береді, ал бұл өз кезегінде балалардың ойын, оқу барысында белсендірек болуына, қызығушылық таныта алуына, сонымен қатар сауат ашу негіздерін үйретуде үлкен көмек болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 *Зрительное восприятие первоклассников и влияние на него различных факторов / Е.А. Жукова, Т.В. Четверикова, О.В. Тулякова, В.И. Циркин // Вестник Поморского университета. – 2005. – №1. – С.21-28.*

2 *Плакшина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. – Калуга: "Адель", 1998.*

Л.Х. Макина¹, Д.С. Болишынбай¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖСТД БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІН МЕНГЕРУГЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕМЕСІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындығы тәжірибе негізінде анықталып, сипатталған. ЖСТД балалармен логопедиялық үрдісте жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындау жұмысы баланың жалпы сөйлеу тілін түзетіп, машықтандырып және дамытып қана қоймай, сонымен қатар жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындығын қалыптастырып, баланың мектепте оқуға дайындығын қалыптастыру нәтижелілігін сипаттайды. Осыған сәйкес 5-6 жас аралығындағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындығының даму көрсеткіштерін тексеру әдістемелері іріктеліп, жасақталды. Тексеру әдістемелері жазбаша сөйлеу тілінің барлық құрылымдарын, яғни есту қызметтерін, ауызша сөйлеу тілінің просодикалық жағын, артикуляциялық қозғалыстың ауысымдылығын және сөздік қорды, байланыстырып сөйлеу тілін, тілдік талдау мен жинақтауын, көру және сөйлеу талдағыш жүйесін, көріп талдау мен жинақтау жүйесін, көріп есте сақтауын, көру-кеңістіктік функциясын, моторлы қозғалыс дамуын, сонымен қатар ойлау операцияларын анықтауға бағытталған. Мұнда жазбаша сөйлеу тілін меңгерудің жеке компоненттеріне талдау жасалып, ортақ көрсеткіштер есептелініп шығарылды. Бұл ақпарат мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға қолданылатын түзетушілік-дамытушылық технологияларды іріктеу үшін қажет. Іріктеу жұмысы болашақта түзетушілік технологиялардың қолдану тиімділігін арттыру үшін де, мектеп жасына дейінгі ЖСТД балаларда жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарының алдын алу үшін де маңызды.

Түйін сөздер: сөйлеу тілі құрылымдары, жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындығын зерттеу әдістемесі, көру-кеңістіктік функциясын тексеру әдістемесі, көру және сөйлеу талдағыш жүйесін зерттеу әдістемесі, көріп есте сақтау қабілетін зерттеу әдістемесі.

Макина Л.Х.¹, Болишынбай Д.С.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОНР ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

Аннотация

В статье описана готовность детей с ОНР дошкольного возраста к освоению письменной речи. Работа по подготовке к освоению письменной речи в логопедическом процессе с детьми с ОНР характеризует результативность формирования у ребенка готовности к обучению в школе, не только корректировать, умению и развитию речи, но и формировать готовность к освоению письменной речи. В соответствии с этим были отобраны и разработаны методики проверки показателей развития готовности детей с ОНР к освоению письменной речи в возрасте 5-6 лет. Методика проверки направлена на выявление всех структур письменной речи, т.е. слуховых функций, просодической стороны устной речи, сменности артикуляционного движения и словарного запаса, связной речи, речевого анализа и синтеза, системы зрения и речевого анализа, системы визуального анализа и комплектования, зрительного запоминания, зрительно-пространственной функции, развития моторного движения, а также операций мышления. Здесь проведен анализ отдельных компонентов изучения письменной речи, с учетом общих показателей. Данная информация необходима для отбора коррекционно-развивающих технологий, применяемых для детей с ОНР дошкольного возраста.

Отборочная работа важна как для повышения эффективности применения коррекционных технологий в будущем, так и для профилактики нарушений письменной речи у детей с ОНР дошкольного возраста.

Ключевые слова: структура речи, методика исследования готовности к освоению письменной речи, методика проверки зрительно-пространственной функции, методика исследования системы зрения и речи, методика исследования зрительного восприятия.

L.Makina¹, D.Bolshynbay¹

*¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

METHOD OF STUDYING THE READINESS OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE TO MASTER WRITTEN SPEECH

Abstract

The article describes the readiness of children with General speech underdevelopment of preschool age to learn writing. Work on preparing for the development of written speech in the speech therapy process with children with General speech underdevelopment characterizes the effectiveness of the formation of a child's readiness for school, not only to correct, ability and development of speech, but also to form a readiness for the development of written speech. In accordance with this, methods were selected and developed for checking the indicators of development of children with General speech underdevelopment for the development of written speech at the age of 5-6 years. The test method is aimed at identifying all the structures of written speech: auditory functions, prosodic side of oral speech, changes in articulation movement and vocabulary, coherent speech, speech analysis and synthesis, vision and speech analysis systems, visual analysis and acquisition systems, visual memory, visual-spatial function, motor movement development, and thinking operations. Here, the analysis of individual components of the study of written speech, taking into account the General indicators. This information is necessary for the selection of correctional and developmental technologies used for children with General speech underdevelopment of preschool age. Selection work is important both for improving the effectiveness of correctional technologies in the future, and for the prevention of writing disorders in children from single-school age.

Keywords: speech structure, methodology for studying readiness to master written speech, method for checking visual-spatial function, method for studying the system of vision and speech, method for studying visual perception.

Мектеп жасына дейінгі балаларды оқу мен жазуға дайындау мәселесі мектепте оқытуға дайындау мәселесі болып табылады. Педагогтар мен психологтар бұл мәселеге ерекше мән бөліп, балалардың жазбаша сөйлеу тілін дамытуға үйретуді операциялық компоненті, яғни адамның саналы іс-әрекетіндегі саналы жетекші операциялық компоненттер деп атайды. Балаларды жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындауда оқу мен жазуын зерттуге бір қатар фундаменталды және түрлі зерттеулер арналған. Түрлі ғалымдардың көзқарасы тұрғысынан мәліметтерді талдай отырып, ғалымдар жазбаша сөйлеу тілін меңгеру үшін қажет болып табылатын «жазбаша сөйлеу тілінің негіздері болып табылатын, жазбаша сөйлеу тілінің психофизикалық компоненттерін бөліп көрсеткен». «Жазбаша сөйлеу тілін меңгеру» (Р.Е. Левина, 1961; И.Н. Садовникова, 1995; Е.А. Логинова, 2004; Е.Н. Рос-сийская, 2005), «Балаларды сауат ашуға үйретуді бастау мүмкіндіктерінің негіздері» (Л.Ф.Спирова, Р.И.Шуйфер, 1962), «Мектеп дағдыларын меңгерудің негіздері» (Д.Н. Исаев, 2003) т.б. Сондықтан балалардың оқу мен жазу үрдістерінің қалыпты өтуі үшін қажет анализаторлық жүйелердің орталық және перифериялық бөліктерінің толыққанды сақталуы үшін қажет, реттеушілік жұмыс (Б.Г.Ананьев, А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова, т.б.); көру мен моторлық функцияларының жақсы дамуы (Е.В.Гурьянов, М.М.Безруких, С.И.Ефимова, Е.В.Новикова, Ы.В.Новоторцева және т.б.); өзінің сөлеу тілін саналы меңгеру мен түсіну (Л.С.Выготский, К.Д.Ушинский, М.Е.,Д.Б.Эльконин, Р.И.Лалаева, т.б.); ойлау, зейін және есте сақтау сияқты ойлау операцияларының қалыптасу деңгейі (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, Л.И.Айдарова, Н.И.Алгазина, И.В.Ирищепова, т.б.), баланың эмоционалды жетілуі (Л.С.Выготский, В.В.Холмовская, И.А.Домашенко, В.С.Мухина, М.И.Лисина, т.б.). Аталған психо-физиологиялық компонентер жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындаудың негіздері болып та-

былады, ал олардың ауытқушылықтары оқу мен жазуды меңгерудегі қиындықтардың туындаудың негізгі себептері болып табылады [1].

Жазбаша сөйлеу тілдік әрекеттің күрделілігі оқу мен жазу дағдыларын қалыптастырудың нәтижесіне жеке қалыптасуына ықпал ететін және оның қажеттілігі болып табылатын жұмыстарға негізделеді. Сонымен қатар, заманауи тәжірибе біз көрсетіп отырған мәселеге пән аралық ықпал етуді сипаттайтын зерттеулердің болуының заманауи тәжірибесін талап етеді.

Әлеуметтік және биологиялық жағымсыз бірқатар факторларға байланысты қазіргі кезде өкінішке орай, дамудың түрлі патологиялары бар балалар саны артуда, осылардың ішінде ең көп тарағаны сөйлеу тілі зақымдалған балалар болып келеді. Әдетте олар жалпы сөйлеу тілінің дамымауымен сипаталады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың психофизиологиялық функцияларының жағдайы туралы мәліметтерді бір қатар зерттеу жұмыстары береді. Мысалы, сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда естіп, сөйлеу тілдік есте сақтауы фонематикалық қабылдауы мен ритмикалық құрылымдары зақымдалады (Р.А. Белова-Давид, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, Т.А.Фотекова, т.б.); кейбір қозғалыс әрекетінің жетіспеушілігі байқалады (В.К. Орфинская, Н.Н.Трауготт, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.Ф. Чиркина, Т.А. Фотекова, т.б.); сонымен қатар, сөйлеу тілінің құрылымдарын сөйлеу тілінің бұзылыстарының жүйелілігінің болуын сипаттайтын жұмыстар (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, И.К. Колновская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, т.б.) [2].

Есту қызметтерін тексеру. Берілген бөлім тапсырмаларының сериясын орындауды бағалау кезінде 3 балл – барлық тапсырмаларды орындаған балалар алды; 2 балл – қандай да бір іс-әрекетте қателері анықталған балалар; 1 балл – серияның аталған тапсырмасының 2-ші орындауында қателері анықталды; 0 балл – серияның барлық тапсырмаларын орындау кезінде қателіктер анықталды.

Ауызша сөйлеу тілін тексеру сөйлеу тілінің просодикалық жағын тексеру. Осы блок тапсырмаларының сериясын орындауды бағалау кезінде 3 балл – сөйлеудің просодикалық жағының барлық сипаттамаларын тексеру кезінде анықталған нормамен балалар алды; 2 балл – аталған сипаттамалардың (бір сериядағы тапсырмалардың) қандай да бір бірінің бұзылуы анықталатын балалар; 1 балл – екі сериядағы тапсырмаларды орындау кезіндегі бұзылушылықтар; 0 балл – тапсырмалардың әрбір сериясын орындау кезінде қателер белгіленеді. Дыбыстың жай-күйін зерттеуге арналған тапсырмалардың 1 сериясын орындауды бағалау кезінде сөйлеудің дыбыстық жағының жай-күйін зерттеу 3 балл – дыбыстың барлық топтарының нормативтік айтылуы бар балалар алды; 2 балл – барлық дыбыстарды дұрыс айтатын балалар, бірақ өздігінен сөйлеуде бір дыбыс немесе топтың бірнеше дыбыстарын бұрмалауға немесе алмастыруға ұшырайды, яғни жеткіліксіз машықтандырылмаған; 1 балл – барлық сөйлеу жағдайларында тек бір топтағы дыбыстарды бұрмалайтын немесе алмастыратын балалар; 0 балл – дыбыстардың бірнеше топтары алмастырылған немесе түсіп қалған балалар алды.

Артикуляциялық қозғалыстарды ауыстырып қосу қабілетін зерттеуге арналған тапсырмалардың 2 сериясын орындауды бағалау кезінде 3 балл – барлық тапсырмалардағы барлық дыбыстардың нормативтік айтылуы бар балалар алды; 2 балл – тапсырмаларды орындау кезінде бейімділігі белгіленген балалар; 1 балл – қателер күрделі жағдайларда байқалды (артикуляциялық жақын дыбыспен қайталанған кезде, буында екі үнсіз дыбысты үйлескен, буында көпше тоқылған); 0 балл – қателер қарапайым жағдайларда да байқалды (артикуляциялық алыс дыбыспен бірге қайталанған кезде), ашық буындарды айтқан кезде, үнсіз; дауыссыз дыбыстар) [3].

Тапсырмалардың 3 сериясын орындау кезінде 3 баллды кез келген дыбыстық-буындық құрылымдағы сөздердің нормативтік айтылуы бар балалар алды; 2 балл – бұзылыстары жоғары дыбыстық-буындық сөздер мен олардан тұратын сөйлемдерді өз бетінше айту кезінде ғана байқалған балалар; 1 балл – қателер сөз айтылу кезінде байқалған; 0 балл – бұзылыстар қарапайым жағдайларда да (сөздерді бір мезгілде айту кезінде) байқалған.

Лексиканы зерттеуге арналған тапсырмалар топтамасының орындалуын бағалау кезінде (экспрессивті сөздік қоры) 3 балл – барлық сериялардың тапсырмаларын дұрыс орындаған балалар алды; 2 балл – тапсырмаларды орындау кезінде өзін-өзі түзету байқалды; 1 балл – ынталандырушы көмектен кейінгі түзету; 0 балл – тапсырмаларды дұрыс орындамау немесе орындаудан бас тартқан балалар алды.

Грамматика мен байланыстырып сөйлеудің қалыптасу деңгейін бағалау кезінде барлық қателер тіркелген, бірақ осы серияға балл есептеу кезінде тек грамматикалық қателер ғана назарға алынды, қалғандары айып ұпайлары түрінде әдістеменің басқа бөлімдерінде ескерілді.

Грамматика жағдайын зерттеуге бағытталған осы блок тапсырмаларының орындалуын бағалау кезінде 3 балл – тапсырмаларды дұрыс орындаған балалар алды; 2 балл – тапсырмаларды орындау кезінде өзін-өзі түзету байқалды; 1 балл – ынталандырушы көмектен кейін түзету; 0 балл – тапсырмаларды дұрыс орындамау немесе орындаудан бас тартқан балалар алды.

Бағалау. Мағыналық тұтастық критерийі: 3 балл – әңгіме жағдайға сәйкес келеді, дұрыс бірізділікпен барлық мағыналық буындары бар; 2 балл – жүйелілік тұтас алғанда дұрыс, жағдайдың елеусіз бұрмалануына жол беріледі, себеп-салдарлық байланыстарды үнемі дұрыс қайта жаңғырту емес (оқиғаның толық емес, бірақ байланысты сипаттамасы); 1 балл – мағыналық буындардың түсуі, жағдайдың мағынасының өрескел бұрмалануы, логикалық бірізділіктің болмауы; баллдар туралы – заттарды, әрекеттерді аудару; іс-әрекеттерді орындаудан бас тарту.

Тілдік ресімдеу критерийлері: 3 балл – грамматикалық дұрыс сөйлемдер, байланыстырушы буындар толық көлемде ұсынылған; 2 балл – жеке ұсыныстар дұрыс жасалған, ұсыныстар 3-4 сөзден тұрады; 1 балл – дөрекі аграмматизмдер, ұсыныстар таратпау сипатында болады; 0 балл – әңгіменің болмауы немесе тапсырманы орындаудан бас тарту.

Тапсырманы орындау үшін жалпы балл орташа арифметикалықпен анықталады.

Тілдік талдау мен жинақтаудың қалыптасу деңгейін зерттеу. Берілген блок тапсырмаларының орындалуын бағалау кезінде 3 балл – серияның барлық тапсырмаларын орындаған балалар алды; 2 балл – тапсырмаларды орындау кезінде өзін-өзі түзету байқалады; 1 балл – ынталандырушы көмектен кейін түзету; 0 балл – тапсырмаларды дұрыс орындамау немесе орындаудан бас тартқан балалар алды.

Көру және сөйлеу талдағыш жүйесін тексеру.

Көру гнозисі мен праксистің қалыптасу деңгейін зерттеу.

Берілген блок тапсырмаларының орындалуын бағалау кезінде 3 балл – серияның барлық тапсырмаларын дұрыс орындаған балалар алды; 2 балл – бір серияның тапсырмаларын орындау кезінде қателіктер байқалады; 1 балл – физиологиялық көрудің бұзылуы кезінде бір серияның тапсырмаларын орындау кезінде бұзушылықтар байқалады; 0 балл – бір сериядан артық тапсырмалардың дұрыс орындалмауы немесе бір сериядан артық тапсырмаларды орындаудан бас тартқан балалар алды.

Көріп талдау мен жинақтаудың қалыптасу деңгейін зерттеу.

Әрбір тапсырма 4 ұқсас сынамаларды орындау бойынша жеке бағаланды (№4, 5 тапсырмаларды бағалау кезінде дұрыс және дұрыс орындалмаған сынамалардың сандық арақатынасы негізінде тапсырманы орындауға жұмсалған уақыт ескеріледі): 3 балл – барлық сынамаларды дұрыс орындау / тапсырманы ең аз уақыт шығынымен дұрыс орындау; 2 балл – тапсырма сынамаларының бірін орындау кезінде қателер байқалады (басқа балалармен салыстырғанда оны орындауға жұмсалған уақыт ұлғайған кезде тапсырманы орындау кезінде елеусіз қателер белгіленеді); 1 балл – тапсырманың көптеген сынамаларын орындау кезінде қателер байқалады (тапсырманы орындау кезіндегі елеулі қателер және оны жүзеге асыруға ұзақ уақыттың кетуі); 0 балл – тапсырманың көптеген сынамаларын дұрыс орындамау және орындаудан бас тарту [4].

Көру жадының қалыптасу деңгейін зерттеу. Серияның әрбір тапсырмасы 4 ұқсас сынамаларды орындау бойынша жеке бағаланды (дұрыс және дұрыс орындалмаған сынамалардың сандық арақатынасы негізінде): 3 балл – барлық сынамаларды дұрыс орындау / тапсырманы ең аз уақыт шығынымен дұрыс орындау; 2 балл – тапсырма сынамаларының бірін орындау кезінде бұзушылықтар байқалады (басқа балалармен салыстырғанда оны орындауға жұмсалған уақытты ұлғайту кезінде тапсырманы орындау кезінде елеусіз қателер белгіленеді); 1 балл – тапсырманың көптеген сынамаларын орындау кезінде қателер байқалады (тапсырманы орындау кезіндегі елеулі қателер және тапсырманы жүзеге асыруға ұзақ уақыттың кетуі); 0 балл – тапсырманың көптеген сынамаларын дұрыс орындамау, орындалудан бас тарту.

Көру-кеңістіктік функциялардың жағдайын тексеру.

Тапсырмалардың әрбір сериясы бөлек бағаланды. 1 сериядағы тапсырмалардың орындалуын бағалау кезінде көмектің түрлері және тапсырманың дұрыс орындалуы ескерілді: 3 балл – бала тапсырманы жабық көзімен орындайды, бірақ көрсетілген бөліктерді саусақпен (алдымен логопедтің саусағымен, содан кейін, егер ол өз қолымен көмектеспесе) қарап шығудың көмегімен орындайды; 2 балл – тапсырманы ашық көзімен орындайды, педагогтің бетіне немесе тұлғаның тік орналасқан бейнесін бағдарлайды; 1 балл – тапсырманы айнаға қарап орындайды; 0 балл – тапсырманы айнаға қарап және өз бетін сезіне орындайды.

Тапсырмалардың 2 және 3 серияларының орындалуын бағалау кезінде тапсырмалардың дұрыс орындалуы есепке алынды: 3 балл – барлық нұсқаулықтардың дұрыс орындалуы; 2 балл – нұсқаулықтардың бірін орындау кезінде қателер байқалады; 1 балл – субдоминанттық қолдың әрекеттерімен байланысты нұсқаулықтардың орындалуы кезінде қателер байқалады; 0 балл – тапсырманың көптеген нұсқаулықтарының дұрыс орындалмауы. Қоршаған кеңістікте бағдарлану қабілетін зерттеу (кеңістіктік гнозис және праксис жағдайы).

Әрбір тапсырма жеке бағаланды (1 серияның тапсырмаларын бағалау кезінде дұрыс және дұрыс орындалған сынамаалардың сандық арақатынасы негізінде тапсырманы орындауға жұмсалған уақыт ескеріледі): 3 балл – барлық сынамааларды дұрыс орындау / тапсырманы ең аз уақыт шығынымен дұрыс орындау; 2 балл – тапсырма сынамааларының бірін орындау кезінде қателер байқалады (басқа балалармен салыстырғанда оны орындауға жұмсалған уақыт ұлғайған кезде тапсырманы орындау кезінде елеусіз қателер белгіленеді.); 1 балл – тапсырманың көптеген сынамааларын орындау кезінде бұзушылықтар байқалады (тапсырманы орындау кезіндегі елеулі бұзушылықтар және оны жүзеге асыруға ұзақ уақыт); 0 балл – тапсырманың көптеген сынамааларын дұрыс орындамау, орындалудан бас тарту [5].

Моторлы-қозғалыс дамуын зерттеу

Осы бөлімнің әрбір тапсырмасы үшін баға:

3 балл – ауызша нұсқау бойынша тапсырмаларды орындау мүмкіндігімен қозғалысты дұрыс, нақты орындау.

2 балл – көлемнің, шаманың және дәлдіктің елеусіз өзгеруі; кернеулігі, қозғалыс қаңқалығы; сөздік нұсқаулық бойынша тапсырманы орындау мүмкіндігімен;

1 балл – қалып ұсталмауы; күштің, дәлдіктің, көлемнің айқын өзгеруі; қозғалыстарды ауыстырып қосу қиындығы; қозғалысты орындау қарқынының бұзылуы; еліктеу бойынша немесе ауызша нұсқау бойынша тапсырманы орындау мүмкіндігінің сақталуы кезінде;

0 балл – қалыпты ұстаудың болмауы; қозғалыс күшінің, дәлдігінің, көлемінің айқын өзгеруі; қозғалыстарды ауыстырып қосу қиындығы; көзбен талдағыштың көмегімен тапсырмаларды орындау мүмкін болмаған жағдайда; орындамау; тапсырманы орындаудан бас тарту.

Әр серия бойынша қорытынды баға

- орташа арифметикалық есептеу әдісімен есептелген (серияның тапсырмалары санына бөлінген әр тапсырманы орындау үшін алынған баллдардың сомасы).

Әрбір блок үшін қорытынды баға

- орташа арифметикалық есептеу әдісімен есептеледі (әрбір серияны орындау үшін алынған баллдардың жиынтығы блок серияларының санына бөлінген).

Бөлім бойынша қорытынды баға

- орташа арифметикалық есептеу әдісімен есептеледі (әрбір блок бойынша жиналған, блоктар санына бөлінген балл сомасы).

Ойлау операцияларының жай-күйін зерттеу

Берілген блок тапсырмаларының орындалуын бағалау кезінде 3 балл – тапсырманы өз бетінше және дұрыс орындаған балалар алды; 2 балл – тапсырманы орындау кезінде өзін-өзі түзету байқалды; 1 балл – ынталандырушы көмектен кейін түзету; 0 балл – тапсырманы дұрыс орындамау немесе орындаудан бас тарту.

Сонымен қорытындылай келе, жоғарыда көрсетілген зерттеу әдістемесі жалпы сөйлеу тілі зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындаудың анықтау мақсатында кешенді диагностикалық зерттеу жүргізуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Волкова Г.А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. – СПб.: «Дегство-Пресс», 2003. – 144 б.
- 2 Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 б.
- 3 Городилова В.И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков. – СПб, 1995. – 67 б.
- 4 Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.: ACADEMIA, 2000. – 198 б.
- 5 Иваненко А.П. Подготовка к обучению грамоте в детском саду. – Киев: Рад. шк., 1987. – 128 б.

А.К. Әмзеева¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАМУЫ

Аңдатпа

Мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері ашылады. Оқушылардың физикалық, ақыл-ой және эмоционалдық дамуында болатын өзгерістердің бірқатар маңызды факторлары сипатталады. Балалардағы қозғалыс дамуының кемшіліктері жүйке және жүйке-психикалық ұйымның әртүрлі деңгейлерінде анықталатыны көрсетілген. Функциялық жеткіліксіздіктің нәтижесі, әлсіз көрінген резиденттік органиканың көрінісі барлық балаларда қозғалыс ыңғайсыздығы мен жеткіліксіз координациясы болып табылады, ол тіпті жүру және жүгіру сияқты автоматтандырылған қозғалыстарда да көрінеді. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың психологиялық-педагогикалық даму мәселесі бойынша шетелдік және отандық авторлардың еңбектері талданады.

Түйін сөздер: тұлға, қимыл-қозғалыс ыңғайсыздығы, координация жеткіліксіздігі, эмоциялық аймақ, әлеуметтік бейімделу.

Амзеева А.К.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

В статье раскрываются психолого-педагогические особенности развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Характеризуется ряд важнейших факторов изменений, происходящих в физическом, умственном и эмоциональном развитии школьника. Отмечаются, что недостатки развития движений у детей обнаруживаются на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Результатом функциональной недостаточности, проявлением слабо выраженной резидуальной органики является имеющее место у всех детей двигательная неловкость и недостаточная координация, проявляющиеся даже в таких автоматизированных движениях, как ходьба и бег. Анализируются труды зарубежных и отечественных авторов по проблеме психолого-педагогического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: личность, двигательная неловкость, недостаточная координация, эмоциональная сфера, социальная адаптация.

А.К. Amzeyeva¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Abstract

The article reveals the psychological and pedagogical features of the development of children with disorders of the musculoskeletal system. A number of important factors of changes occurring in the physical, mental and emotional development of the student are characterized. It is noted that the shortcomings of the

development of movements in children are found at different levels of the nervous and neuropsychic organization. The result of functional insufficiency, a manifestation of poorly expressed residual organics, is the motor awkwardness and lack of coordination that occur in all children, even in such automated movements as walking and running. The article analyzes the works of foreign and domestic authors on the problem of psychological and pedagogical development of children with disorders of the musculoskeletal system.

Keywords: personality, motor awkwardness, lack of coordination, emotional sphere, social adaptation.

Бүгінгі таңда арнайы білім беру саласында тірек-қимыл аппараты зақымдалған балаларға білім беру аясы ерекше мәнге ие. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың тұлғалық қасиеттерін дамыту барысында олардың психологиял-педагогикалық дамуын толыққанды білу аса маңызды болып табылады. Сондықтан бұл мақаланың тақырыбы өзектілікке түйінделеді.

"Тірек-қимыл аппараты қызметінің бұзылуы" деген ұғымға әр түрлі себептерден пайда болған және әр түрде көрініс беретін қимыл-қозғалыс бұзылыстары енеді. Бұл балалардың көпшілігінде тірек-қимыл аппаратының бұзылуымен бірге екінші кемістіктер жиі кездеседі. Мұның клиникалық көрінісі қозғалыс кемістігі (жетілмеу, зақымдану, дамудағы тежелу т.б.).

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

1) қимыл-қозғалыс қызметінде ауыр бұзылулары бар балалар: олардың кейбіреулерінде тұзу тұру мен жүру, ұстау, өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптаспаған; кейбір балалар ортопедиялық жабдықтардың көмегімен әзер қозғалады, өзіне-өзі қызмет ету дағдысы жартылай ғана қалыптасады;

2) орташа дәрежедегі қимыл-қозғалыс бұзылулары бар балалар (сан жағынан ең көбі): балалардың басым көпшілігі өздіктерімен шағын аралықта жүре алады, ең қажетті, бірақ автоматтандырылған өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптасқан;

3) жеңіл дәрежедегі қимыл-қозғалыс бұзылулары бар балалар: олар бөлмеде де, көшеде де өздіктерімен жүре алады, өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптасқан, бірақ патологиялық күйлер, жүрістің бұзылуы, зорлық қимылдар сияқты көріністер кездеседі.

Тірек-қимыл жүйесі (ТҚЖ) – кеңістікте қозғалу мүмкіндігі мен ағзаның ішкі мүшелерінің қорғанысын қамтамасыз ететін, оған тірек болатын, ағзаға пішін беретін, қаңқа түзуші құрылымдар кешені, адамның қозғалыс аппараты. Қимыл-қозғалыс белсенділігі-жоғары дамыған тірі материяның ерекшелігі ғана емес, тіршілікке қажетті жағдай. Адамның эволюциясындағы дамуы оның барлық мүшелері мен жүйелерінің қалыпты қызмет атқаруын тек белсенді қимыл-қозғалыс әрекеттері бар жағдайларда ғана мүмкін еткен.

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

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

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

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

Тірек – қимыл аппаратының және орталық реттеуші механизмдерінің жетілуі жоғарылаған сайын жаңа қимыл – қозғалыстарды меңгеру қабілеті артады. Бастауыш сыныптағы балалар, шапшаң шешім қабылдап орындауды талап ететін, аяқ астынан пайда болатын қимыл – қозғалыс жағдаяттарына салыстырмалы тез бейімделеді. Қимыл – қозғалыс дағдыларын үйрену және оларды орнықтыру жеделдігі көптеген жағдайларда оқытушының шеберлігіне, қуаттау әдістерінің ебін табуына, баланың сабаққа деген ынта – жігерін арттыра білуге байланысты. Сондықтан физиологиялық әрі педагогикалық тұрғыдан алғанда да, түсінік беріп, жаттығулардың орындалуына баға беріп, баланың қимыл әрекеттеріне тұрақты бақылау жасап отырғанымыз дұрыс.

Тірек-қимыл аппаратының жүйесі зақымдалған балалардың негізгі кемістігі - қимыл-қозғалысының ауытқуы (қозғалу, қимыл әрекетінің жетілмеуі, зақымдануы немесе мүлдем жойылуы). Осы сияқты ауытқулары бар балалардың көпшілігін церебральдық сал ауруымен ауыратын балалар құрайды (89%). Бұл балаларда тірек-қимыл аппаратының кемістіктері көбінесе психикалық бұзылулармен, тіл мүкістерімен тіркесе жүреді, сондықтан олардың көпшілігі тек қана медициналық - әлеуметтік жәрдемді ғана емес, сонымен қатар психологиялық - педагогикалық және логопедтік көмектерді де қажет етеді. Әдетте, тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың ішінде танымдық қабілеті сақталған, арнайы оқыту мен тәрбиені қажет етпейтін балалар да кездеседі. Дегенмен, аталмыш балалардың барлығында ерекше өмір сүру жағдайын, оқытуды және келешек еңбек әрекетінің дұрыс қалыптасуын қажетсінеді. Оларды әлеуметтік бейімдеуде екі бағыт белгіленеді. Біріншісі - қоршаған ортаны балаларға бейімдеу. Ол үшін арнайы техникалық жылжу құралдар (арбалар, балдақшалар, таяктар, велосипедтер), тұрмыстық заттар (ыдыс - аяқ, электроаспаптардың арнайы сөндіргіштері), арнайы сатылар, жол жиектерінен арнайы түсу жолдары болады. Ал тірек-қимыл аппаратының кемістігі бар балаларды бейімдеудегі екінші бағыт - ол балалардың жеке бастарын әлеуметтік ортаның қалыпты жағдайларына бейімдеу.

Баланың дамуына қимыл қозғалыстардың әсер етуі. Адамның денесі мен қимыл-ойының дамуына қозғалыс күшті әсер етеді. Нәрестенің қозғалыс белсенділігіне бөгет жасағанда оның жалпы дамуы нашарлайды және кешігеді. Күнделікті тіршілікте орындалатын қимылдардың қосындысын адамның қозғалыс белсенділігі деп атайды. Қозғалыс белсенділігі ұйымдастырылмаған қимылдардан тұрады. Ұйымдастырылған қозғалыс белсенділігіне дене шынықтыру жаттығулары, спорт, сабақ кезінде, белгілі еңбек әрекетіне байланысты пайда болған қозғалыстар жатады. Ал ұйымдастырылмаған қозғалысқа түрлі ойындар кезіндегі, өзін-өзі күтуге байланысты, қыдырған кездегі қозғалыстар жатады. Адам денесі үшін ұйымдастырылған қозғалыстар маңызы зор. Сондықтан мектеп жасына дейінгі мекемелердегі балалардың мұндай қозғалыстарын дұрыс жоспарлап іске асыру арқылы балалардың қимыл-дағдыларын қалыптастыруға, саналы қозғалыстарын көбейтуге болады. Ұйымдастырылған қозғалыстар аз болуына байланысты соңғы жылдары балаларда гиподинамияның белгілері пайда бола бастайды. Гиподинамияның деп бұлшық еттердің қозғалыс белсенділігінің төмендеуін айтады. Бұл көбінесе бала аз қимылдағанда пайда болады. Қозғалыс белсенділігі тиімді мөлшерден асып кеткенде, мысалы, ауыр жұмыс, мөлшерсіз еңбекпен шұғылданғанда, гиподинамия пайда болады. Гиподинамия ағзаның қызметін, қалыпты жағдайын бұзады. Себебі жүйке, жүрек-қан тамырлары, т.б. жүйелердің қызметі осы шекиен тыс қозғалыс барысында қалпына келіп үлгермейді де, олардың зорығу белгілері байқалады. Сондықтан балалардың қозғалыс белсенділігін гигиеналық талапқа сәйкес жасына лайықтап ұйымдастырған жөн. Бүгуге қатысатын бұлшық еттері әлсіз болғандықтан және олардың қозғалыс нейрондарының еңбек қабілеті төмен болғандықтан мектепке дейінгі жастағы балалар сурет сабағында немесе басқа сабақта 4-5 минуттан кейін-ақ жиырылатын еттері босайды да, мазасыздана бастайды: дұрыс отырмайды, сондықтан омыртқалары қисайып кетуі мүмкін. Әсіресе ұзақ түрегеліп тұра алмайды. Осыған байланысты балаларды 2-3 минуттан артық тік тұрғызуға болмайды.

Балалардағы қозғалыс дамуының кемшіліктері жүйке және жүйке - психикалық ұйымның әртүрлі деңгейлерінде анықталады.

Функциялық жеткіліксіздіктің нәтижесі, әлсіз көрінген резиденттік органиканың көрінісі барлық балаларда қозғалыс ыңғайсыздығы мен жеткіліксіз координациясы болып табылады, ол тіпті жүру және жүгіру сияқты автоматтандырылған қозғалыстарда да көрінеді. Көптеген балаларда қозғалыстың нашар координациясымен қатар гиперкинездер байқалады - жеткіліксіз, шамадан тыс күш немесе қозғалыс амплитудасы түрінде шамадан тыс қозғалыс белсенділігі.

Кейбір балаларда бұлшық ет тартылуы байқалады. Кейбір жағдайларда, бірақ керісінше, қозғалыс белсенділігі қалыпты деңгейге қарағанда айтарлықтай азайған. Қозғалыс саласының дамуындағы артта қалушылық психомоторика - белгілі бір мақсатқа қол жеткізуге бағытталған еркін саналы қозғалыстар саласында байқалады.

Н.И. Озерецкийдің тестінің көмегімен психикалық дамуы тежелген ересек мектепке дейінгі балалардың психомоторикасын тексеру тест тапсырмаларының көпшілігін орындау балаларда белгілі бір қиындықтарды туындататынын көрсетті.

Барлық тапсырмаларды олар қалыпты дамып келе жатқан балаларға қарағанда баяу орындайды, дәлсіздіктер, қозғалыс ыңғайсыз. Қозғалу және сөйлеу бұзылыстарынан басқа церебральды сал кезінде ақаудың құрылымы психикалық дамудағы ерекше ауытқуларды қамтиды.

Олар мидың бастапқы зақымдануымен де, постнатальді жетілудің тежелуімен де байланысты болуы мүмкін. Балалар церебральды сал ауруымен балалардың психикалық дамуының ауытқуларында қозғалу, сөйлеу сенсорлық бұзылуларға үлкен рөл атқарады.

Осылайша, көз қозғаушы бұзылулар, маңызды қимыл-қозғалыс функцияларының қалыптасуының дамымауы мен кідіруі (басты ұстап қалу, отыру) көру өрісінің шектелуіне ықпал етеді, бұл өз кезегінде қоршаған ортаны қабылдау процесін жеңілдетеді, еркін зейіннің жеткіліксіздігіне, кеңістіктік қабылдау мен танымдық үдерістердің жеткіліксіздігіне әкеледі.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың зейіндері патологиялық ерекшеліктер қатарымен сипатталады. Зейіннің зақымдануы тек цереброастеникалық құбылыстармен ғана емес, көру анализаторының қызметіндегі ауытқулармен де байланысты. Әдетте Тірек-қимыл аппараты зақымдалған баланың зейінінің барлық қасиеттері өз дамуында тежеледі және өзіндік қасиетке ие болады. Зейіннің таңдағыштығы, тұрақтылығы, шоғырлануы, ауысуы және таралуының қалыптасулары бұзылады. Әсіресе ерікті зейіннің қалыптасуы айтарлықтай қиындықпен жүзеге асады. Белсенді ерікті зейіннің әлсіздігі байқалады. Белсенді ерікті зейіннің бұзылуында танымдық актінің бастауыш сатысы - ақпаратты қабылдау мен қорыту кезіндегі назар аудару мен ерікті таңдау зардап шекеді.

И.Г. Ларионова [1] тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың танымдық аймағына зерттеу жүргізе отырып, келесілерге бөледі:

Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың зейіні бірқатар патологиялық ерекшеліктермен сипатталады. Мұндай балалардың көпшілігінде жоғары психикалық әлсіреу мен шаршау, жұмысқа қабілеттілігі төмен байқалады. Балалар тапсырмаларға әзер көңіл бөледі, тез шаршаңқы және тітіркендіргіш болып келеді.

Н.В. Симонованың [2] мәліметтері бойынша БЦП-ның атониялық-астатикалық формасы бар балаларда инлеттектуралды дамудың терең кідіруі аясында стереогноздың қалыптасуында неғұрлым қиындықтар туындайды. Белсенді сипап сезіп қабылдаудың жеткіліксіздігі заттар, олардың қасиеттері, фактурасы туралы тұтас түсініктің қалыптасуының кідіруіне алып келеді, бұл қоршаған орта туралы білім мен түсініктің тапшылығына алып келеді, қызметтің әртүрлі түрлерінің қалыптасуына кедергі жасайды.

Қимыл-қозғалыс жеткіліксіздігіне, көру өрісінің шектеулігіне, көзқарас фиксациясының бұзылуына, сөйлеу кемістігіне байланысты кеңістікте бағдардың дамуы кідіруі мүмкін, ал БЦП бар балада мектеп жасына қарай әдетте айқын көрінген кеңістіктік бұзылулар анықталады. БЦП-ның барлық түрлерінде кеңістікті қабылдаудың бұзылуы байқалады. Гемиплегия кезінде көлденеңді бағытта бағдарлануы, диплегия кезінде – тігінен бағдарлануы, тетраплегия кезінде – алдыңғы артқа бағытта бағдарлануы бұзылады.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың ерік белсенділігі де өзіндік ерекшеліктерге ие. Н.М. Сараеваның зерттеулерінде ЦСА бар жеткіншектердің ерік белсенділігіне жүргізген бақылаулары, эксперименттері енеді [3]. Тұлғаның патологиялық сипатпен қалыптасуы (тұлға дамуының психогендік факторларына байланысты) тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың басым көпшілігінде бақалады. Бұл балалардың мінез-құлқындағы кері, жағымсыз қасиеттер гиперқамқорлық дәрежесіндегі тәрбиемен байланысты. Ата-аналар баланың қимыл-қозғалыс бұзылуына байланысты, мәселен құлап қалады, ыдысты сындырып алады, киіне алмайды деп қорқады да бала үшін барлық әрекеттерді өздері орындап, баланы өз бетімен әрекеттену мүмкіндігінен айырады. Гиперқамқорлық пен гипоқамқорлық жағдайларында баланың өз мүмкіндігін барабар бағалау қабілетінің қалыптасуына қолайсыз жағдай туғызады.

Сонымен тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамаларын талдай отырып, оларға тән деген қорытынды жасауға болады: бұлшықет тонусының төмендеуі, қозғалыс үйлесімінің бұзылуы, тепе-теңдік, сөйлеу ақаулары, әлеуметтік бейімделу мәселелері, психикалық функциялардың баяу қарқыны.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Ларионова И.Г. Особенности познавательной сферы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2001.

2 Симонова Н.В. Современные подходы к изучению нарушений психического развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

3 Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология. – Алматы, 2011.

УДК 376.3

МРНТИ 14.29.01

А.К. Сатова¹, А.А. Сатпекова¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР 1-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚИЯЛ ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Қиял тек танымдық және практикалық қызметте ғана емес, сонымен қатар адамның тұлға болып қалыптасуына елеуі үлес қосады. Демек, қазіргі таңда бала қиялын дамыту, жан-жақты тұлға қалыптастыру өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Алынған нәтижелер есту қабілеті нашар 1-сынып оқушыларының қиялының даму деңгейі мен ерекшеліктерін көрсетеді.

Түйін сөздер: есту қабілеті нашар балалар, қиял, қиялдың даму деңгейі.

Сатова А.К.¹, Сатпекова А.А.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 1-х КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Воображение вносит вклад не только в познавательной и практической деятельности, но и в становлении личности человека. Следовательно, на сегодняшний день одной из актуальных проблем является развитие детского воображения, формирование всесторонней личности. Полученные результаты отражают уровень развития и особенности воображения учащихся 1 класса с нарушением слуха.

Ключевые слова: слабослышащие дети, воображения, уровень развития воображения.

A.K. Satova¹, A.A. Satpekova¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF DEVELOPING THE IMAGINATION OF 1st GRADE STUDENTS WITH HEARING DISORDERS

Abstract

Imagination contributes not only to cognitive and practical activities, but also to the formation of a person's personality. Therefore, today one of the most pressing problems is the development of children's imagination, the formation of a comprehensive personality. The results obtained reflect the level of development and features of the imagination of grade 1 students with hearing impairment.

Keywords: hearing-impaired children, imaginations, level of imagination development.

Қиял - сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының субъективтік бейнелерін қайтадан жаңартып, өңдеп, бейнелеуде көрінетін, тек адамға ғана тән психикалық үдеріс болып табылады. Қиял тек танымдық және практикалық қызметте ғана емес, сонымен қатар адамның бүкіл рухани өмірі жүйесінде оның объективті өмірді бейнелендіруінің барлық түріндегі рөлі орасан зор [1, 98 б.].

Мақаланың мақсаты – экспериментальді зерттеп және есту қабілеті нашар 1-сынып оқушыларының қиялының даму ерекшеліктерін анықтау. Соған байланысты есту қабілеті нашар «Есту

қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернатының» 39 баласы іріктеліп, кешенді психологиялық диагностика жүргізілді.

Қиялдың даму деңгейін анықтау үшін келесі әдістемелер таңдалды:

1. «Аяқталмаған фигура» әдістемесі (О.М. Дьяченко) [2, 176 б.];
2. «Шеңберді нысанға айналдыру» (Т.Д. Марцинковская) әдістемесі [3, 43 б.];
3. «Орнын тап» әдістемесі [4, 70-72 бб.].

Диагностика 2019 жылдың қазан айында жүргізілді. Жүргізілген әдістемеге сай мынадай нәтиже алынды:

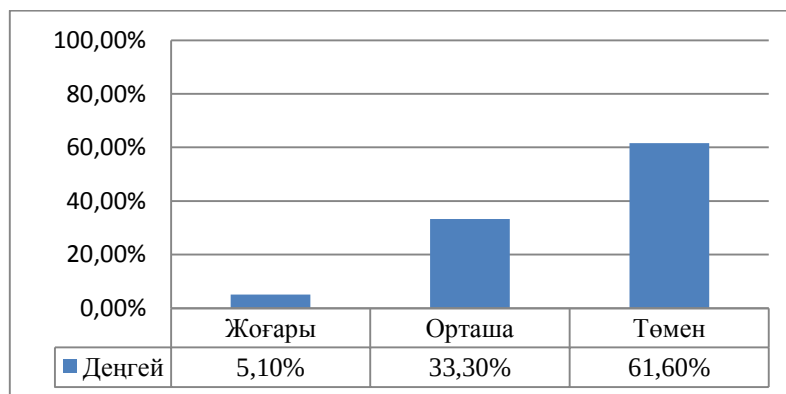
№1 Әдістеме «Аяқталмаған фигура» (О.М. Дьяченко).

Мақсаты: қиялдың даму деңгейін, жаңа образдар мен идеяларды құру қабілетін бағалау.

Балаға белгісіз формадағы фигуралар бейнеленген суреттер мен қарындаш ұсынылады, бала сиқырлы фигураларды аяқтауы керек. Фигураларды толықтырғаннан кейін «Сенде қандай бейне пайда болды?» деген сауал қойылады. Жауап паракқа тіркелгеннен соң, балаға басқа сурет беріледі (Кесте 1).

Кесте-1. "Аяқталмаған фигура" әдістемесі бойынша алынған нәтижелер

<i>Қиялдың даму деңгейлері</i>	<i>Саны</i>	<i>%</i>
Жоғары деңгей	2	5,1 %
Орташа деңгей	13	33,3 %
Төмен деңгей	24	61,6 %
Барлығы	39	100



Сурет-1. «Аяқталмаған фигура» әдістемесі бойынша алынған нәтиже

№2 Әдістеме Т.Д. Марцинковскаяның «Шеңберді нысанға айналдыр» әдістемесі.

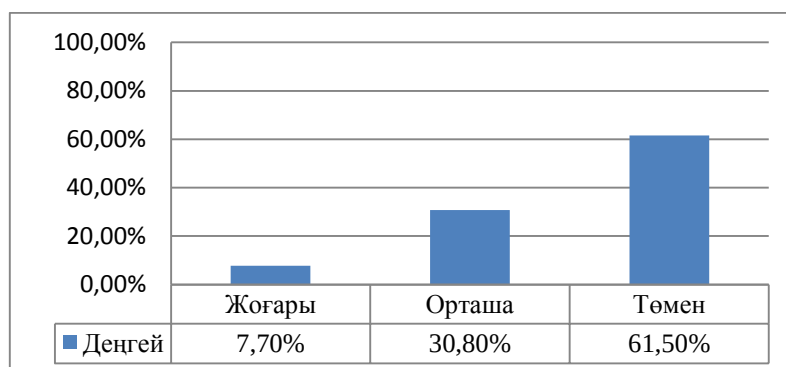
Мақсаты: суреттегі бірегейлікті зерттеу және қиялдың даму деңгейін анықтауға арналған.

Бұл әдістеме бойынша алынған нәтиже мынадай (Кесте 2):

Кесте-2. Т.Д. Марцинковскаяның «Шеңберді нысанға айналдыр» әдістемесі бойынша алынған нәтиже

<i>Қиялдың даму деңгейі</i>	<i>Саны</i>	<i>%</i>
Жоғары деңгей	3	7,7 %
Орташа деңгей	12	30,8 %

Төмен деңгей	24	61,5 %
Барлығы	39	100



Сурет-2. «Шеңберді нысанға айналдыр» әдістемесі бойынша алынған нәтиже

№3 Әдістеме «Орнын тап».

Бұл әдістеменің мәні баланың қатты берілген пәндік жағдайда өз қиялын қаншалықты көрсете алатынын көру: нақтылық пен шындықтан (мысалы, ересектердің сұрағынан) кету, бүкіл жағдайды тұтастай ойлау (бөліктерді бұрын көру) және функцияларды бір объектіден екіншісіне ауыстыру.



Бала суретке мұқият қарап, дөңгелекті ерекше орындарға қою керек. Не себепті нақ сол суретті сол орынға қойғанын түсіндіріп беруі шарт.

Бағалануы.

1-деңгей: бұл тапсырманы орындауда қиналады. Балалар «зандылық» бойынша орналасуы керек орындарға қояды. Мысалы, ит үйшігінде, себебі ол сон болуы керек.

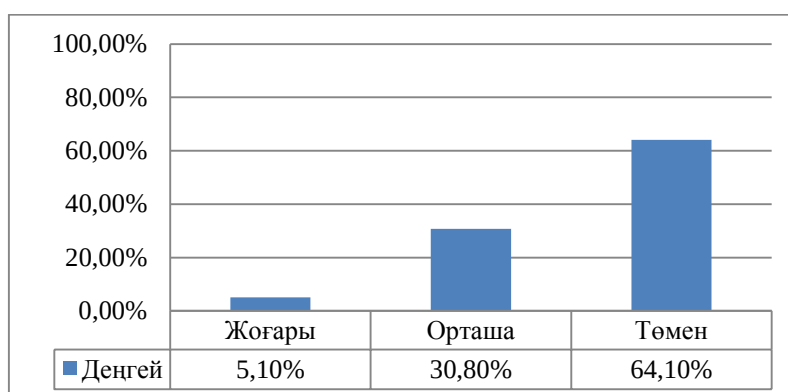
2-деңгей: бұл тапсырманы орындауда аса қиналмайды. Олар берілген дөңгелектерді «тиесілі емес» орындарға қояды, бірақ өздерінің таңдауларын түсіндіре алмайды.

3-деңгей: балалар дөңгелектерді еш қиналмастан «өздеріне тиесілі емес» орындарға қойып, өзінің таңдауларын нақты түсіндіреді. Осы әдістеме бойынша мынадай нәтижеге қол жеткіздік (Кесте 3).

Кесте-3. "Орнын тап" әдістемесі бойынша алынған нәтиже

Қиялдың даму деңгейі	Саны	%
Жоғары деңгей	2	5,1 %
Орташа деңгей	12	30,8 %

Төмен деңгей	25	64,1 %
Барлығы	39	100

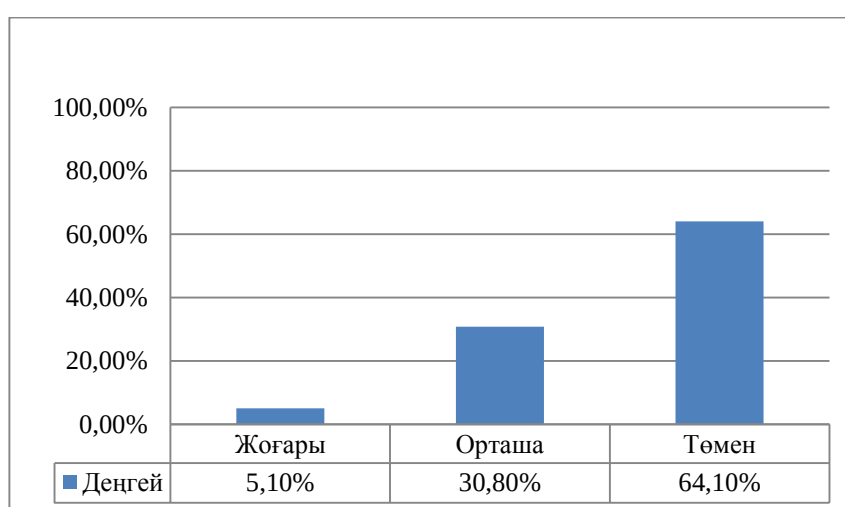


Сурет-3. «Орнын тап» әдістемесі бойынша алынған нәтиже

Өткізілген 3 әдістеме ("Аяқталмаған фигура" әдістемесі, "Шеңберді нысанға айналдыр" әдістемесі, "Орнын тап" әдістемесі) бойынша нәтижені төменгі кестеден көруге болады (Кесте 4).

Кесте-4. Өткізілген 3 әдістеме бойынша нәтиже

Қиялдың даму деңгейі	Саны	%
Жоғары деңгей	2	5,1%
Орташа деңгей	12	30,8 %
Төмен деңгей	25	64,1 %
Барлығы	39	100



Сурет-4. 3 әдістеме бойынша алынған жалпы нәтиже

Жоғарыда көрсетілген кестеге сай, 3 әдістеме бойынша өткізілген тапсырмалардың қорытындысы қиял дамуының мынадай деңгейлерін көрсетті:

2 (5,1%) оқушы жоғары деңгей, 12 оқушы (30,8%) – орташа деңгей, ал 25 оқушы (64,1%) төмен деңгейді көрсетті. Соған байланысты есту қабілеті нашар бастауыш сыныптағы балалардың қиялын одан әрі дамыту қажеттігі туындап отырғанын көруге болады. Ол үшін түзетушілік-дамытушы жұмыстарды жүргізу керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Кенжебаева Т.Б. Арнайы психология. – Павлодар, 2011. – С.98.

2 Смирнова О.Е. Детская психология: учебное пособие. Изд. 3. // под ред. О.Е. Смирновой. – М.: Владос-пресс, 2014. – 176 б.

3 Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей: пособие для родителей и педагогов. Изд. 2. // под ред. Л.Ю. Субботиной. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 43 б.

4 Пороцкая Е. Ребенок: слово и его роль в развитии воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – №9 – С.70-72.

МРНТИ 14.29.01

УДК 376.2

А.К. Сатова¹, Д.Б. Едильбекова¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Психикалық дамуы тежелген балалардың өзін-өзі бағалауын зерттеу олардың қоғамға бейімделуінің табыстылығын анықтау тәсілдерінің бірі болып саналады, осыған байланысты қазіргі психология психикалық дамуы тежелген бастауыш мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауын қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеу проблемасын ең өзекті мәселелердің бірі ретінде қарастырады. Алынған нәтижелер ПДТ бастауыш сынып оқушыларының көпшілігінде өзін-өзі бағалаудың жоғары деңгейі байқалатынын көрсетеді.

Түйін сөздер: бейімделу, өзін-өзі бағалау, психикалық дамудың тежелуі, бастауыш сынып оқушылары, барабар емес өзін-өзі бағалау.

Сатова А.К.¹, Едильбекова Д.Б.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Исследование самооценки детей с задержкой психического развития считается одним из способов определения успешности их адаптации в обществе, в связи с этим современная психология рассматривает проблему исследования особенностей формирования самооценки у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) как одну из наиболее актуальных. Полученные результаты могут указывать на то, что у большинства детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается высокий уровень самооценки.

Ключевые слова: адаптация, самооценка, задержка психического развития, младший школьный возраст, неадекватная самооценка.

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF SELF-ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The study of the self-esteem of children with mental retardation is considered one of the ways to determine the success of their adaptation in society. In this regard, modern psychology considers the problem of studying the features of self-esteem formation in younger students with mental retardation (PSD) as one of the most relevant. The results obtained may indicate that the majority of primary school-age children with POA have a high level of self-esteem.

Keywords: adaptation, self-esteem, mental retardation, primary school age, inadequate self-esteem.

Көптеген отандық және шетелдік зерттеушілердің пікірінше тұлға дамуының маңызды көрсеткіштерінің бірі өзін-өзі бағалау болып табылады. Тұлғаның өзін-өзі тануының компоненті ретінде өзін-өзі бағалауды Ж.И. Намазбаева, Б.Г. Ананьев, А.Бандура өз зерттеулерінде қарастырған.

А.Бандура өзін-өзі бағалауды тұлғаның мінез-құлқын реттеуші ретінде қарастырады. Өзін-өзі бағалау реакциясы өзіне қанағаттанудан, мақтаныштаннемесе өз жетістіктеріне қанағаттанбау және өзін-өзі сынаудан көрінеді.

Б.Г. Ананьев өзін-өзі бағалауды қалыптастырудың жетекші механизмі салыстыру механизмі болып табылады деп санайды: «жеке тұлғаның басқалардан байқалған қасиеттерді өзіне тасымалдау жүреді» [1, 47 б.].

Мақаланың мақсаты ПДТ бастауыш сынып оқушыларының өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін анықтап, эксперименталды зерттеу.

Осы мақсатта №2 психологиялық-педагогикалық кабинеттің ПДТ 60 бастауыш сынып оқушыларына кешенді психологиялық диагностика жүргізілді. Эксперимент бағдарламасы келесі әдістемелерден тұрады:

1. "Баспалдақ" әдістемесі- проективті сурет тесті, тест барысында балаға жеті баспалдақтың біріне өзін салу ұсынылады.

Проективті әдістемелер балалардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін қолайлы формада, яғни бейнелеу қызметі барысында зерттеуге мүмкіндік береді. Көптеген психологиялық әдістер баланың сыртқы әлемді бейнелеуіне не және қалай әсер ететіндігін зерттеуге бағытталған болса, проективті әдістемелердің мақсаты жеке тұлғалық интерпретацияларды анықтау болып табылады. ПДТ балаларды диагностикалауға ең тиімді әдіс проективті тестілер, себебі бұл санаттағы балалардың мінез-құлықтарында эмоционалдық мотивация басым болып келеді, яғни көңіл-күйінің жоғары болуы, жалпы тұлғалық қасиеттерінің, барлық психикалық функциялардың жетілуінің тежелуі [2].

ПДТ балалардың тұлғасына тән жасырын қасиеттерді анықтауда проективті әдістемелердің тиімділігі сөзсіз.

Әдістеменің мақсаты: өзін-өзі бағалаудың деңгейін анықтау.

Құралдар: жеті сатыдан тұратын баспалдақтың суреті.

Диагностика барысы: балаға баспалдақтың суретін көрсетіп, тапсырманы түсіндіру. Тексеру кезінде баланың тапсырма орындау барысында ойлануға кеткен уақытына, өз таңдауын түсіндіруіне ерекше көңіл аудару қажет.

"Баспалдақ" әдісі балаларды өзін-өзі бағалаудың белгілі бір түріне жатқызуға мүмкіндік береді:

1. Өзін-өзі бағалауы тым жоғары.

2. Жоғары өзін-өзі бағалау.

3. Барабар өзін-өзі бағалау.

4. Өзін-өзі бағалау төмен

5. Өзін-өзі бағалауы өте төмен.

2. Өзін-өзі бағалауды диагностикалауда қолданылған келесі әдіс - әңгімелесу.

Әңгімелесу – адамның жүріс-тұрысын зерттеуде қолданылатын психология ғылымына тән әдіс, себебі басқа ғылымдарда зерттеу объектісі мен субъектісі арасында қарым-қатынас мүмкін емес. Екі

адамның арасындағы диалог барысында бір адамның екіншісінің психологиялық ерекшеліктерін анықтауы әңгімелесу әдісі деп аталады.

Әңгімелесу эксперименттің бірінші кезеңінде зерттелуші туралы бастапқы ақпарат жинағанда, оған нұсқаулық беріп, ынталандырғанда, соңғы кезеңде-эксперименттен кейін сұхбат түріндегі қосымша әдіс ретінде қолданылады [3, 216 б.].

"Мен қандаймын?" әдістемесі (И.Г. Корнилова) өзін-өзі бағалауды анықтау мақсатында қолданылды. Тексеру әңгімелесу түрінде жүргізіледі. Психолог балаға сұрақтар қояды және белгілі бір жеке қасиеттерін өзі бағалауды сұрайды. Баланың сөздері балдарға айналады. Бұл әдістеме балалардың өзі туралы пікірін анықтауға мүмкіндік береді.

Мақсаты: Өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау.

Диагностика барысы: баламен әңгіме жүргізіледі.

Экспериментатор баладан жеке тұлғаның белгілі бір қасиеттері бойынша өзін қалай бағалайтынын сұрайды.

Нәтижелер интерпретациясы: балалардың сөздері балдар айналады. Баланың өзін-өзі бағалауы барлық қасиеттер бойынша жиналған балдардың жалпы сомасы бойынша анықталады. Өзін-өзі бағалаудың дамуының төменгі деңгейі-балаларда жеке және әлеуметтік өзіндік құндылықтың болмауы немесе құндылық бағдарлары жүйесінің сәйкессіздігі. Идеалы тым жоғары немесе өз деңгейіне дейін төмендетілген. Өзін-өзі бағалау орташа деңгейде болуы мүмкін, бірақ бұл өзіндік бағалаудың даму деңгейінің жеткіліксіздігін көрсетеді, яғни идеалдар ауқымы тар және мазмұны кедей. Өзін-өзі бағалау дамуының жоғары деңгейі-барабар және әлеуметтік ортамен құпталған өзіндік бағалау, бала жоғары немесе шынайы мүмкіндіктер мен қолжетімді идеалдарға ұмтылады.

3. "Өзің туралы айтып бер" әдістемесі (А.М. Щетинина) де әңгіме түрінде жүргізіледі.

Мақсаты: өзін-өзі бағалаудың когнитивті компонентінің қалыптасу деңгейін анықтау, бағалау деңгейі мен сипатын, "Мен" бейнесін қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеу.

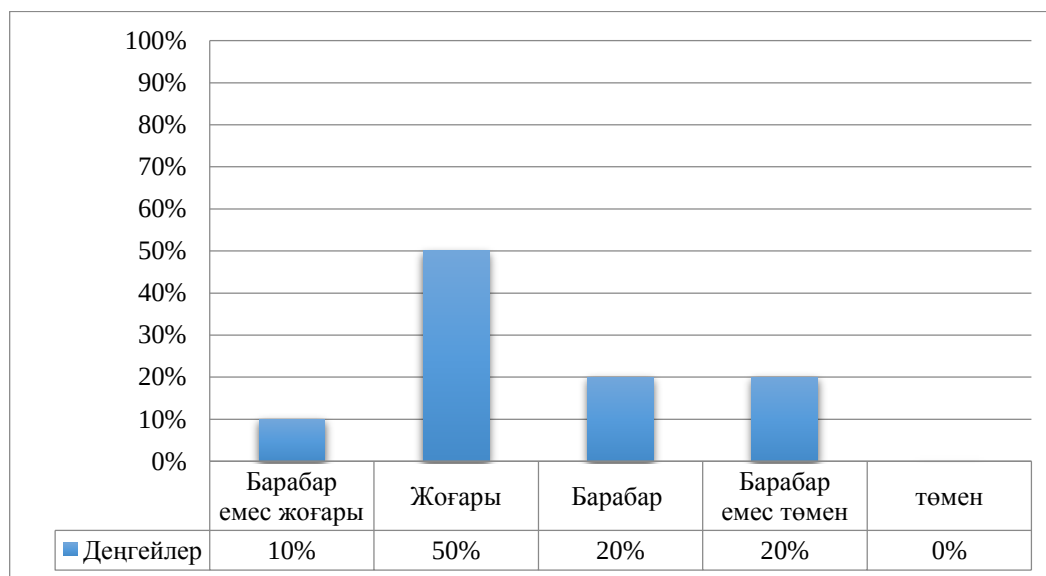
Әңгімелесу барысында Мен-физикалық (өз келбетін сипаттау), идеалды Мен (жеке қасиеттер) және Мен-іс-әрекет барысында (қызығушылықтар) туралы түсініктердің қалыптасу деңгейі анықталады. Әңгіменің келесі бөлігі баланың өзі туралы түсініктерін зерттеуге бағытталған: дос, қыз немесе ұл ретінде.

Егер бала өзін жағымсыз сипатта бейнелесе, өзінің өте жақсы еместігін атап, оны ересектер төмен бағалайтындығын айтса өзін-өзі бағалау және өзін-өзі қабылдауы төмен болып саналады. Егер бала "Мен" бейнесіне позитивті көзқараста қарап, тек жеке қасиеттерін жаман деп санаса (немесе басқалардың сөздеріне сүйенсе), өзін-өзі бағалау және өзін-өзі қабылдауы орта деңгейде деп сипаттауға болады [4, 55 б.].

Диагностика 2019 жылдың қыркүйек-қараша айларының аралығында жүргізілді. Әдістемелерді жүргізу нәтижесінде келесі нәтижелер алынды.

Кесте-1. В.Г. Щурдың "Баспалдақ" әдістеме бойынша балаларды өзін-өзі бағалаудың даму деңгейі бойынша бөлу

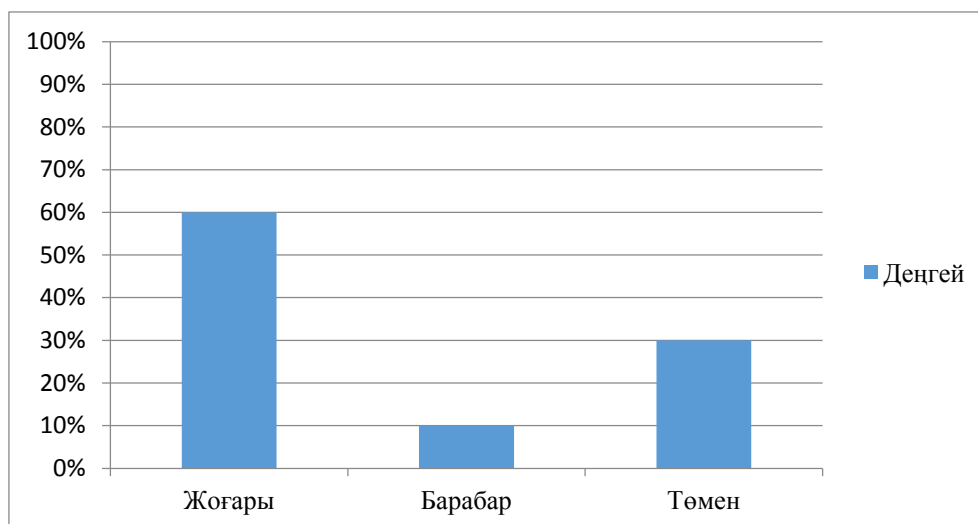
Балалар саны	Деңгейлер					
	Барабар емес жоғары	Жоғары	Барабар	Барабар емес төмен	Төмен	Барлығы
Саны	6	30	12	12	-	60
%	10	50	20	20	-	100



Сурет-1. Балалардың нәтижелерін өзін-өзі бағалауының даму деңгейі бойынша бөлу. "Баспалдақ" әдістемесін орындау (%-бен), анықтаушы эксперимент

Кесте-2. И.Г. Корнилованың "Мен қандаймын?" әдістемесі бойынша балаларды өзін-өзі бағалаудың даму деңгейі бойынша бөлу

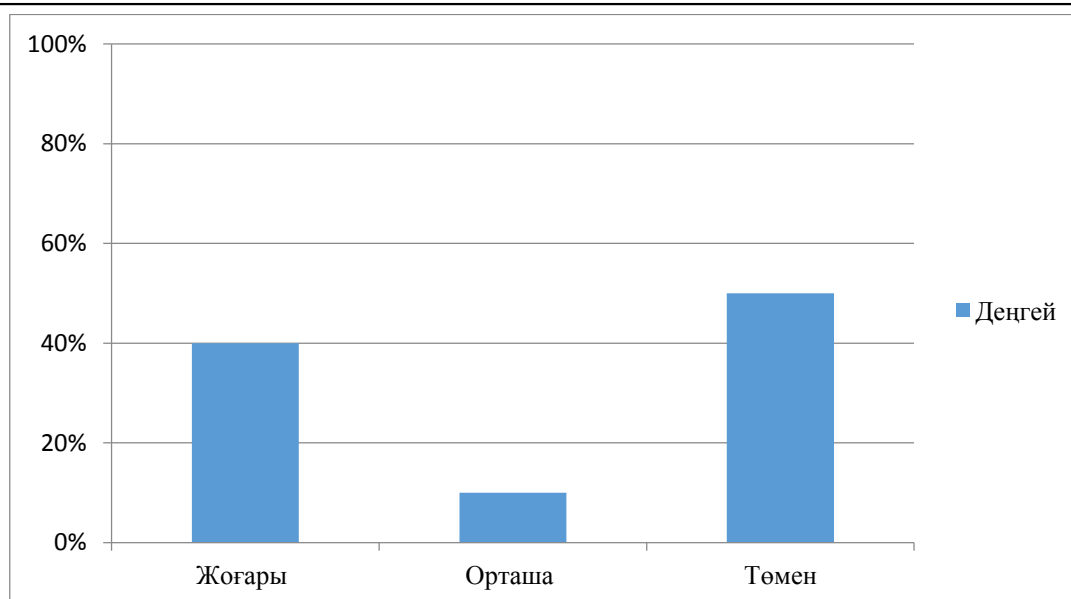
Балалар саны	Денгейлер			
	Жоғары	Барабар	Төмен	Барлығы
Саны	36	6	18	60
%	60	10	30	100



Сурет-2. И.Г. Корнилованың "Мен қандаймын?" әдістемесі нәтижесінде балаларды өзін-өзі бағалаудың даму деңгейі бойынша бөлу (%) анықтаушы эксперимент

Кесте-3. А.М. Щетининаның "Өзің туралы айтып бер" әдістемесінің нәтижесінде балаларды өзін-өзі бағалаудың когнитивті компоненттің даму деңгейі бойынша бөлу

Балалар саны	Денгейлер			
	Жоғары	Орташа	Төмен	Барлығы
Саны	24	6	30	60
%	40	10	50	100

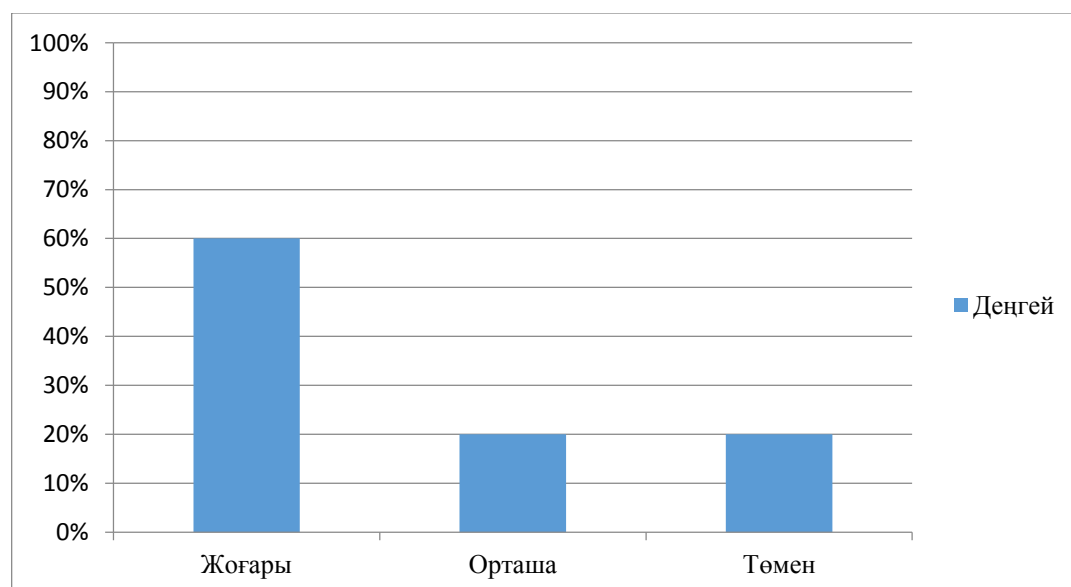


Сурет-3. А.М. Щетининаның "Өзіңіз туралы айтып бер" әдістемесі нәтижесінде өзін-өзі бағалаудың когнитивті компонентінің даму деңгейі бойынша балаларды бөлу (%), анықтаушы эксперимент

Барлық үш әдістеме (В.Г. Щурдың "Баспалдақ" әдістемесі, И.Г. Корнилованың "Мен қандаймын?" әдістемесі, А.М. Щетининаның "Өзің туралы айтып бер" әдістемесі) бойынша жиынтық деректер 4-кестеде көрсетілген. Графикалық деректер 4-суретте.

Кесте-4. ПДТ балалардың өзін-өзі бағалауын зерттеу бойынша анықтаушы эксперименттің нәтижелері

Балалар саны	Дегейлер			
	Жоғары	Орташа	Төмен	Барлығы
Саны	36	12	12	60
%	60	20	20	100



Сурет-4. Барлық әдістемелер бойынша жиынтық деректер, анықтаушы эксперимент

Осылайша зерттеу нәтижелері, ПДТ бастауыш сынып оқушыларында жоғары немесе төмен өзін-өзі бағалау басым екендігін, өзін-өзі танудың когнитивті компонентінің жеткілікті түрде дамымағандығын, яғни балалар жеке қасиеттерін бағалап, өзі туралы ақпарат бере алмайтындығын көрсетті. Осының нәтижесінде психикалық дамуы тежелген кіші мектеп жасындағы балалардың өзін-өзі бағалауын түзету жұмыстарын жүргізу қажеттілігі туындады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Ананьев Б.Г. *Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Том 2.* – М.: МПСИ, 2007. – 134 с.

2 Шапарь В.Б. *Словарь практического психолога.* – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2015. – 734 с.

3 Сидоренко Е.В. *Методы математической обработки в психологии.* – СПб.: ООО «Речь», 2014. – 350 с.

4 Носырева С.Н. *Особенности формирования самооценки у детей // Воспитание школьников.* – 2013. – №2. – С.53-56.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376-056.36

А.А. Махметова¹, Р.М. Раманқұл¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУАҒАН МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КЕҢІСТІК ҰҒЫМДАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілінің дамымаған мектепке дейінгі балалардың жан-жақты дамуы мен кеңістіктік ұғымдарының қалыптастырудағы туралы айтылған. Мақалада кеңістік ұғымдарын қалыптастыру туралы ғалымдардың пікірлері қарастырылған. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың мектепке оқуды бастауына әлі де дайын еместігі жылдан жылға өсіп келетіні, мұның бәрі жалпы тіл дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың даму ерекшеліктерін бағалау, атап айтқанда, мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың кеңістіктік ұғымдарын қалыптастыру проблемасын өзекті етеді.

Түйін сөздер: кеңістік ұғымдары, жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігі.

Махметова А.А.¹, Раманқұл Р.М.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье раскрывается значение пространственных представлений во всестороннем развитии детей и формировании пространственных понятий. В статье рассмотрены труды ученых на формирование понятий пространства. С каждым годом значительно возрастает неподготовленность детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к началу обучения в школе, все это актуализирует проблему формирования пространственных понятий у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: пространственные представления, общее недоразвитие речи.

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article reveals the importance of spatial representations in the comprehensive development of children and the formation of spatial concepts. The article deals with the works of scientists on the formation of concepts of space. Every year significantly increases the unpreparedness of preschool children with General underdevelopment of speech to start school, all this actualizes the problem of formation of spatial concepts in children of older preschool age.

Keywords: spatial representations, general speech underdevelopment.

Қазіргі уақытта мектепке дейінгі мекемелер мен психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік сүйемелдеудің орталықтарының мамандары жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың жыл санап мектепте оқуды бастауына дайын еместігі айтарлықтай өскені байқаған. Сонымен бірге, неғұрлым егжей-тегжейлі зерттей отырып, олар сөйлеу, танымдық және эмоционалды қабілеттерінің қалыптаспауына байланысты, бұл бағдарламалық материалды игере алмауын негіздейді. Мұның бәрі жалпы тіл дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың даму ерекшеліктерін бағалау, атап айтқанда, мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың кеңістіктік ұғымдарын қалыптастыру проблемасын өзекті етеді.

Мектепке дейінгі ересек жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың кеңістіктік ұғымдарының қалыптастыруына байланысты көптеген зерттеулер жүргізіліп, заманауи еңбектер жазылған.

Л.В. Венгер мектепке дейінгі жастағы барлық балаларда көрнекі кеңістіктік ұғыну қабілеті арнайы оқыту жағдайында дамитынын атап өтті. Бірақ мектепке дейінгі білім берудің әдеттегі жағдайында бұл даму стихиялық болып табылады, осыған байланысты біркелкі емес болып табылады [1].

Т.А. Мусейибова кеңістіктік ұғынуының дамуының төрт кезеңін атап көрсетеді: 1 кезеңде балалар "өз-өзіне" бағдарлауды үйренеді: дененің әр түрлі бөліктерін, бетті, соның ішінде симметриялы түрде анықтауды; олардың өз денесінің әр түрлі жақтарын (алдында, артында, жоғары жағында, төменгі жағында, оң жағында және сол жағында) салыстыруды түсінеді. "Өзіне" бағдарлай білу басқа объектілерде бағдарлауды меңгерудің негізі болып табылады. 2 кезең: қоршаған кеңістікте "өзіңнен" ғана емес, сонымен қатар "кез келген заттардан" бағдар ала білу. 3 кезең: бала сөздік есептеу жүйесін бағыттар бойынша меңгереді. 4 кезең: баланың қоршаған ортада, үшөлшемді де, жазықтықта да меңгерген дағдыларын қолдану [2].

Баланың жан-жақты дамуында кеңістіктік ұғыну психикалық күрделі процессі маңызды рөл атқарады. Баланың дамуының белгілі бір кезеңінде белгілі бір психологиялық аспект тез қалыптасады, баланың кеңістікті қабылдауымен, координаталық бейнелерімен, уақытты сезінуімен және т.б. байланысты болады.

Балада қалыптасатын бұл функциялар мидың оң жарты шарының жұмысымен көбірек байланысты болады, бұл визуалды-моторлы үйлестіруге, қозғалысты тік және көлденең координаттармен байланыстыруға, тұтастай біріктіруге және барлық элементтердің жалпы конфигурациясын есте ұстауға, яғни тұтас бейнені қабылдауға әсер етеді. Сол жақ жарты шар айрықша талдау мен сөйлеу медиациясымен байланысты ең қиын мәселелерді шешеді [3].

Екі жарты шардың бірлескен координациясы, сондай-ақ балалардың санасында біртіндеп қалыптасатын кеңістіктік координаталар жүйесі оған жататын заттарды жылжыту және жату, отыру, жүгіру, тұру, жүру және т.б. процесінде кеңістіктегі тікелей қозғалу нәтижесінде пайда болады. Бұл кеңістіктік ұғымдарының қалыптасуы [4].

Балада кеңістіктік ұғымдарының дамуы оның қозғалыс белсенділігінің қалыптасуына ықпал етеді, бұл оның сәтті дамуының маңызды белгісі болып саналады.

Б.Г. Ананьев: «Кеңістікті қабылдау - бұл адам ағзасының сыртқы және ішкі ортасының әр түрлі анализаторларының өзара әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасқан күрделі интермодальдық бірлестік», - деп атап өтті [5].

Авторлар Р.Говорова мен О.Дьяченконың айтуынша, кеңістіктік ұғымдары ерте пайда болса да, заттың сапасын ажыратуға қарағанда күрделі процесс болып табылады. Кеңістіктік көріністер мен бағдарлаудың тәсілдерін қалыптастыруға әртүрлі анализаторлар қатысады (кинестетикалық, көру, есту.). Мектепке дейінгі балаларда кинестетикалық және көру анализаторлары жақсы дамиды [6].

Бала ерте жастағы кеңістікте физикалық сезім арқылы, яғни өз денесінің жақтарына қатысты бақылауда ұстайды. Біріншіден, затпен баланың байланысын анықтау үшін балаға затты өзіне жақындату керек немесе заттың өзіне жақындау керек болады. Одан әрі, баланың қандай да бір затпен қарым-қатынасын анықтау мақсатында, өз денесін осы затқа қарай бұрылуы жеткілікті – қолдың қажетті бағытта сілтемелі қозғалысымен байланыс орнатылады, кейін – қолдың қозғалысы баланың қызықтыратын затқа қарай бастың қозғалысымен алмастырылады. Нәтижесінде, баланың ойында оның кеңістіктік бейнесін көрсету үшін, сондай-ақ осы затпен оптикалық-кеңістіктік байланысты орнату үшін анықталған заттың жағына ғана көзқарас жеткілікті [7].

Осылайша, кеңістікті бағдарлаудың физикалық әдісінен мектепке дейінгі бала бір-біріне және оларды сипаттайтын пәнге қатысты кеңістіктік орналасуды визуалды бағалауға көшеді.

Сөйлеудің грамматикалық құрылымы - баланың интеллектуалды дамуының тікелей көрінісі. Сөйлеудің грамматикалық құрылымын меңгеру балалардың жалпы дамуына айтарлықтай әсер етеді, олардың ана тілін меңгеруіне уақытылы көшуін қамтамасыз етеді [8].

В.Каразанның пікірі бойынша, кеңістікті ұғыну кеңістікті тікелей қабылдау және кеңістіктік категориялардың (орналасу орны, алыстығы, заттар арасындағы кеңістіктік қатынастар) сөздік белгісі негізінде жүзеге асырылады. Кеңістіктік бағдар ұғымына заттардың арақашықтығын, өлшемдерін, нысандарын, өзара жағдайын және олардың бағдарланушыға қатысты жағдайын бағалау кіреді [9].

«Жоғарғы-төменгі», «алдыңғы-артқы» ұғымдарын бала «оңнан солға» қарағанда оңай қабылдайды. Ал «оң-сол» ұғымын бала болмаса, оның айналасындағы кеңістікті де, осы кеңістіктегі денесін қабылдауды да толық бағалай алмайды. Өйткені, «жанына қарай», «шетіне» деген ұғымдар, (солтүстік, оңтүстік, ...) әлемнің бөліктерінің мағыналары «оңға-солға» деген ұғымдарсыз өте шектеулі. Бұл тұжырымдамасыз бала заттардың орналасқан жері мен кеңістіктегі жолдың қалаған бағытын анықтай алмайды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды зерттей келе көпшілігінің кеңістікті ұғыну процесі баяу екені есепке алынып отыр. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың кеңістік ұғымдарын қалыптастыру қалыпты балалардан кешірек болады. Көптеген балалар кеңістіктік түсініктерді тек арнайы жаттығулар арқылы үйренеді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың дәрежесіне байланысты балалар кеңістіктік ұғынуы кеңістіктік білдіретін шылаулар мен үстеулерді түсінуде қиындықтар туындауы мүмкін. Сөздерінде ЖСТД балалар шылаулар мен үстеулерді пайдаланбайды, пайдаланған жағдайда ретін дұрыс қолдана алмайды. Оптикалық-кеңістіктік қабылдаудың бұзылуы. ЖСТД балаларда құрастыру, дәптерге бағдарлау, фигураларды көшіру және сурет салу кезінде көрінеді.

Кеңістіктікті адамның қоршаған ортамен өзара байланыста үлкен рөл атқарады, онда адамды бағдарлаудың қажетті шарты болып табылады. Кеңістіктегі адамның бағдарлау мәселесі өте көп қырлы. Ол заттардың мөлшері, пішіні туралы түсініктерді, сондай-ақ заттардың кеңістікте орналасуын ажырату қабілетін, әртүрлі кеңістіктік қатынастарды түсінуді қамтиды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда кеңістік ұғымдарын қалыптастыру логопедиялық түзету тапсырмаларының бірі болып табылады.

Үйрету келесі бағыттарды қамтиды:

- өз денесінің бағдарлау жаттығулары;
- қоршаған ортаға бағдарлау жаттығулары;
- заттар арасындағы кеңістікті қабылдауды үйрету;
- кеңістікті бағдарлауды үйрету [10].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Венгер Л.А. *Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада.* – М.: Просвещение, 1989. – 258 с.
- 2 Петерсон Л.Г. *Практический курс математики для дошкольников. Методические рекомендации кн. для воспитателя дет. сада.* – М.: Баласс, 2003. – 176 с.
- 3 Ахутина Т.В. *Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской.* – М.: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С.779-783.

- 4 Бурачевская О.В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С.840-846.
- 5 Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
- 6 Сиротюк А.С. Закономерности развития пространственных представлений в детском возрасте // Кафедра. – 2008. – №4. – С.4-8.
- 7 Градова Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – СПб., 2010. – 23 с.
- 8 Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
- 9 Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие. – 6-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 416 с.
- 10 Моргачева И.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с ОНР к обучению письму посредством развития пространственных представлений. – СПб: Детство-Пресс, 2009. – 212 с.

МРНТИ 14.29.21
УДК 376.03

Ш.Б. Сейдахмет¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТАРЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлық ерекшеліктері қарастырылады. Сондай-ақ, мақалада агрессивтілік - адамның басқа адамдарға қатысты мінез-құлқы, ол оларға жағымсыз әсер, зиян келтіруге ұмтылысымен ерекшеленіп сипатталады. Агрессия: сыртқы ынталандырумен белсендірілетін қажеттіліктерге; танымдық және эмоциялық үдерістерге; өзекті әлеуметтік жағдайларға жатады.

Зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлық ерекшеліктерінің мәселесі бойынша шетелдік және отандық авторлардың еңбектері талданады. Агрессивтілік табиғатын, агрессияның негізгі түсініктері мен көріністерін түсіндіретін негізгі теориялар ашылады.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, агрессивті мінез-құлық, деструктивті мінез-құлық, вербалды агрессия, вербалды емес агрессия.

Сейдахмет Ш.Б.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности агрессивного поведения детей с нарушениями интеллекта. А также в статье агрессивность описывается как враждебность - поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред. Агрессия относится к:

- врожденным побуждениям и задаткам; потребностям, активизируемым внешними стимулами; познавательным и эмоциональным процессам; актуальным социальным условиям в сочетании с предшествующим научением. Раскрываются основные теории, объясняющие природу агрессивности,

основные понятия и проявление агрессии. Анализируются труды зарубежных и отечественных авторов по проблемам агрессивного поведения детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, агрессивное поведение, деструктивное поведение, вербальная агрессия, не вербальная агрессия.

Sh.B. Seidakhmet¹

¹*Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article discusses the features of aggressive behavior of children with intellectual disabilities. And also in the article aggression is described as hostility-human behavior towards other people, which is characterized by the desire to cause them trouble, harm. Aggression refers to:

- innate urges and inclinations; needs activated by external stimuli; cognitive and emotional processes; current social conditions in combination with previous learning. The main theories explaining the nature of aggression, basic concepts and manifestations of aggression are revealed. The article analyzes the works of foreign and domestic authors on the problems of aggressive behavior of children with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, aggressive behavior, destructive behavior, verbal aggression, non-verbal aggression.

Қазіргі кезеңдегі әсіресе зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлықтарының жайлы мәселе кең шеңберде зерттеушілердің, яғни психолог, педагог, социолог және дәрігерлердің назарын аудартуда. Сонымен қатар, мұғалімдердің, тәрбиешілердің және ата-аналардың негізгі өзекті мәселесінің бірі болып саналады. Өйткені, қандай болмасын ата-ана, өзінің баласының парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып еліміздің мәртебелі азаматы болуын қалайды.

Қазіргі әлемде әлеуметтік және экономикалық сипаттағы қауіптерді ескере отырып, агрессивті мінез-құлықтың әр түрлі формаларының алдын алу бойынша шараларды күшейту қажет. Агрессивті мінез-құлықтың алдын алу жұмысы бойынша әлеуметтік факторларды ескерген маңызды болып табылады. Осы мәселені С.Д. Арзумахан [1], С.А. Бадмаев [2], Т.И. Шульга [3] және т.б. зерттеген. Алайда, балалардың агрессивті мінез-құлық мәселесі бойынша зерттеулер жеткілікті кең шеңберде болуына қарамастан, арнайы мектепте зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлығының алдын алу бойынша психологиялық-педагогикалық іс-әрекеттерді ұйымдастырудың негіздері толық жетілдірілмеген. Жоғарыда пайымдалғандардан қазіргі білім беру жүйесінің жағдайында тұлғаның агрессивті мінез-құлығының психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық алдын алу жағдайы толық жетілдірілмеу және балалардың агрессивті мінез-құлықты ескерту тәсілдеріндегі қажеттіліктер арасындағы қайшылықтарды бөлуге болады.

Агрессивті мінез-құлық барлық жастағы балаларда анықталады. Ең алдымен, теріс эмоцияларды білдіру тәсілі ретінде қызмет етеді – тітіркенуі, ашулану, ашулану. Бұл мінез-құлықтың нәтижесін байқау, бала өзінің пайдалылығын бағалайды. Екінші рет ол агрессияны белгілі бір мақсатпен көрсетті – ойыншықтарға ие болыңыз, тағам, ата-аналардың назарын аударады, күшті дәлелдеу, маңыздылығы, басқаларды бағындыру. Қажетті түрде жиі қалады, мінездегі агрессиялықты күшейтеді, сипатқа ие болу. Бұл құбылыстың таралуы қиын, өйткені әрбір бала өмір бойы агрессияны көрсетеді. Балаларда ертерек пайда болады, ашық. Қыздарда ол жанама түрде көрінеді.

Агрессияның себептері әртүрлі – жинақталған эмоционалдық стресс, сөздермен қорлауды мүмкін еместігі, ересектердің назарының болмауы, басқа біреудің ойыншығын алуды қалау, құрбыларына күш көрсету. Көбінесе балалар басқаларға немесе өздеріне зиян келтіреді, өйткені олар өздерін дәрменсіз сезінеді, қайғы, қорлау, бірақ өздерінің жағдайын анықтай алмайды, мәселені шешу үшін қарым-қатынас дағдылары жоқ. Агрессиялық себептердің келесі топтары ерекшеленеді:

- Отбасылық қарым-қатынас. Агрессияны қалыптастыру қатыгездікті көрсетуге ықпал етеді, зорлық, құрметтемеу, жиі отбасылық қақтығыстар, ата-аналардың көңілсіздігі. Бала ананың мінез-құлқын көшіреді, әкесі – бекітеді, қақтығыстар тудырады, ашуды ашық көрсетеді, назар аударту үшін бағынбау.

- Тұлға ерекшеліктері. Эмоциялық жағдайдың тұрақсыздығы гнева көрсетеді, тітіркену. Қорқыныш агрессия арқылы көрінеді, шаршау, сезінбейтін сезім, өтемді кінәлі, төмен өзін-өзі бағалау.

- Жүйке жүйесінің ерекшеліктері. Орталық жүйке жүйесінің теңгерімсіз әлсіз түрі бар балалар агрессияға ұшырайды. Олар аз жүктеме алады, физикалық және психологиялық ыңғайсыздыққа төзімді.

- Әлеуметтік-биологиялық факторлар. Агрессиялық ауырлықты баланың жынысы анықтайды, рөлді күту, әлеуметтік мәртебесі. Балалар жиі рухтың жетелеуімен ойланған, ер адамның күресуге мүмкіндігі болуы керек, «қайтару».

- Жағдайатты ықпалдар. Балалық шағының эмоционалдық тұрақсыздығы тітіркенудің пайда болуымен көрінеді, сыртқы жағымсыз оқиғаларға кездейсоқ әсер еткен ашу, ыза.

Балалардың агрессиялық психологиялық негіздері – өзін-өзі реттеу қабілетінің төмендігі, дамыған коммуникативті дағдылардың болмауы, ересектерге тәуелділік, тұрақсыз өзін-өзі бағалау. Балалардың агрессиясы – Стрессті эмоционалды түрде жеңілдету тәсілі, психикалық стресс, сезінбейтін сезім. Нысаналы агрессивті мінез-құлықтың қалауына бағытталған, өзіндік мүдде.

Балалардың жоғары агрессивтілігі дәрігерлер, педагогтер мен психологтар үшін ғана емес, сонымен бірге тұтас қоғам үшін де негізгі мәселелердің бірі болып отыр. Агрессивтілік (лат. «шабуылдау, қауіп тудыру») – агрессивті мінез-құлыққа апарар ниет, жағдай. Ал агрессиялық әрекеттің өзі – баланың өзгелерге залал келтіруге бағытталған мінез-құлық. Агрессивті жағдай ашу, жаулық, жеккөрушілік, т.б. эмоциялар арқылы көрініс табады. Әрекет міндетті түрде өзге адамға залала келтіру: балағаттау, қорлау, төбелесі, ұрып-соғу, т.б. түрінде көрініс береді. Осындай мінез-құлықты балалар саны тез артып келе жатқандықтан, тақырып өзектігі күмән келтірмейді.

Бұл көптеген жағымсыз факторлар: балалардың әлеуметтік тұрмыс жағдайы нашарлауынан; отбасылық тәрбие дағдарысынан; мектептің балалардың жүйке-психикалық жағдайына көңіл аудармауынан; баланың миына зақым келу түрінде салдары болатын патологиялық босану үлесінің артуынан орын алып отыр.

Ең алдымен балалар агрессиясының себептеріне талдау жасап көрелік. Мұның үш негізгі көзі болуы мүмкін. Біріншіден, *бала өсіп келе жатқан отбасының өзі агрессивті мінез-құлыққа бейім болуы және осындай көріністі бала санасында берік орнықтыруы мүмкін*. Кейбір ата-аналар екіжүзділікке бейім болады, сөз жүзінде олар балаларында агрессияның байқалуына қарсы, оларды қайырымды әрі жуас етіп тәрбиелегісі келеді, сонымен бірге олар төбелеске қорықпай кірісіп кету немесе басқа да жымсыз жолдармен мәжбүрлеу арқылы құрдастарымен арасындағы мәселесін өзі шешуге тырысқан балаларына сүйсініс танытады. Екіншіден, *балалар агрессияшыл мінез-құлыққа құрдастарымен қарым-қатынасы барысында үйренуі мүмкін*. Мектепке дейінгі жастағы балалардың көпшілігі үшін күш басымдығына табыну үлкен орын алады, әсіресе ұлдар балалар қоғамдастығында демократиялық деп атауға келмейтін қасиетке ие болуды армандайды. Демек, кім күшті болса, ол бәрін де жасай алады – балабақша сәбилерін бақылағанда көруге болатын қағида осындай. Үшіншіден, *агрессияшылыққа үйрететін үлгі шынайы адамдар емес, шығармашылық туындылары да болуы мүмкін*. Теледидар, монитор экрандары мен кітап беттеріндегі агрессия мен зорлық – зомбылық кішкентай көрермендерді кез-келген уақытта құрылымсыз, қатал, бірақ жанжалды шешудің өте тиімді тәсіліне бой ұруға жетелейтіні күмәнсіз нәрсе.

Агрессиялықтың сыртқы қабығын қарастырып болғаннан кейін, енді оның ішкі себептеріне тоқтала кеткен жөн. Бұл жерде бастысы өте қарапайым ой, егер адамда бәрі жақсы болса, ол агрессивті болмас еді. Яғни, агрессияшылық – ең алдымен ішкі қолайсыздықтың сыртқы көрінісі. Әдетте агрессивті балаларға жоғары мазасыздық, өзін ешкімге керексіз сезіну, айнадағыларды әділетсіз санау және өзін тең санамау (көбіне кем санау) тән болады. Кішкентай «агрессордың» айғай-шу ашу шығару арқылы қарсылық көрсету реакциясы оның айналасындағылардың назарын өз мәселесіне, оны жалғыз өзі жеңе алмайтынына аудару тәсілі болып саналады. Демек, *агрессивті балаға көмектескісі келетін ата-анасы ретінде сізге ең бірінші керегі балаға шынайы ішпарту, оны тұлға ретінде қабылдау, оның ішкі әлеміне қызығушылық таныту, сезімі мен мінез-құлық дәлелдеріне түсіністікпен қарау*. Баланың жетістіктеріне және оның қиындықты жеңуіндегі табыстарына көбірек көңілін аударыңыз (сыртқы және ішкі), тағы да сондай болуға үйрету қажет. Яғни, ұл немесе қыз балаға өзін-өзі сыйлау мен өзін-өзі дұрыс бағалай білуін қайтару үшін қолдан келгенін барлығын жасау керек. Ата-ана агрессиялық көңіл күй мен әрекеттердің қайдан шыққанын анықтап, оларды түзетудің дұрыс жолдарын табуы тиіс. Агрессияшыл мінез-құлық түрі көбіне оны тудырушы себептерді де көрсетіп тұрады.

А.Бандура [4] агрессияны тұлғаның әлеуметтік мінез-құлқының ерекше формасы деді. Агрессиядағы биологиялық және әлеуметтік факторларға тоқталып ең маңыздысы әлеуметтік үйрену екенін айтты. Агрессияны зерттеген бағыттар этологиялық, психологиялық, фрустрациялық және бихевиористік болып бөлінеді. Әрине, мұндай бөлу шартты ғана. Агрессияны түсінудегі этологиялық және психоаналитикалық бағыттарда агрессияны өшпенділік инстинкті ретінде түсінеді.

К.Лоренцтің [5], жұмыстарында адамның агрессиялық мінез - құлқын аяқ асты өшпенділік реакция ретінде анықтайды. Оның пікірінше, қауіп төндіруші агрессияның қоздырушы негізінде көрінеді. Қауіп белгілі - бір стрессті тудырса, ал агрессия стреске деген реакция болып табылады. Агрессивті жағдайдың эмоциядағы компоненті де маңызды болып табылады, Мұнда ең алдымен ашу - ыза бөлініп көрсетіледі. Агрессия барысында адам өте қатты эмоциялық ашу үстінде болуы мүмкін. Агрессивті әрекеттің ерікті компоненті анық байқалады.

Сонымен, агрессияны зерделеуде екі негізгі бағыт бар деген қорытынды жасауға болады. Бұл биологиялық және әлеуметтік. Биологиялық бағыт, ең алдымен, адамды тұлға ретінде қарастырады. Оның дене құрылысы мен жүйке жүйесінің бірқатар жеке ерекшеліктері бар, яғни оның мінез-құлқы ағза жүйесінің жұмыс істеу үрдістеріне байланысты. Әрине, әлеуметтік бағыт толығымен биологиялық бағытқа қайшы келмейді. Мысалы, адам қандай да бір әлеуметтік сәтсіздіктен немесе қоршаған ортаның әсерінен есірткіні жей бастайды (генетикалық факторлар да бар). Оның мінез-құлқы өзгереді, агрессивті болады. Бұл жағдайда агрессия табиғаты биоәлеуметтік. Оның үстіне психологиялық әдістемелер немесе әлеуметтік ортаның өзгеруі арқылы мұндай мінез-құлықты түзету мүмкін емес. Дәрі-дәрмекпен емдеу қажет. Осылайша, зияты зақымталған балалардың агрессивті мінез-құлқының құрылымын барынша толық зерттеу үшін баланың биологиялық механизмдерін да, әлеуметтік дамуын да ескеру қажет.

Адам дамуы көптеген факторлардың өзара әрекеттесуімен байланысты: тұқым қуалаушылық, орта (әлеуметтік, биогенді, абиогенді), тәрбиелеу (тұлғаны қалыптастыруға бағытталған ықпал етудің көптеген түрлері), адамның өзіндік практикалық қызметі. 12-13 жастағы мінез-құлық жағдаятты факторлармен тікелей байланысты екенін байқауға болады.

Зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлқының көрінісі сыртқы жағынан қарағанда қалыпты балалармен ұқсас және біртектес болып келеді.

Зияты зақымдалған балалардың осы көріністерінің генезисі сыртқы факторлармен (отбасы, мектеп, құрдастарымен қарым-қатынас) және ішкі факторлармен, яғни психиканың ерекшеліктерімен (ақыл-ойдың жеткіліксіздігі, мотивтердің жоқтығы немесе әлсіздігі, психикалық үрдістердің инерттілігі, аффект, емделуі, және т.б.), ми қыртысының зақымдалу сипаты және оның нейродинамикасы анықталады.

Агрессивті мінез-құлыққа келетін болсақ, жеткіншек жасындағы арнайы мектеп оқушыларының ерік-жігерінің жетілмеуіне себеп болып табылатыны анықталды. Мотивтер күресі сияқты қызметтің маңызды компоненті жоқ немесе әлсіз көрінеді. Іс-әрекеттер мен қызметтің реттеушісі шұғыл түрдегі тілектер, өзімшілдік қажеттіліктерді дереу қанағаттандыруға ұмтылу болып табылады.

Агрессивті мінез-құлықтың байқалуында интеллектуалдық жеткіліксіздік дәрежесі, психастениялық синдром, баланың тәрбиелілігі, темперамент, олигофренияның түрі сияқты ішкі факторлар да үлкен маңызға ие. Бұл ішкі факторлар зияты зақымдалған оқушының сыртқы ортаның қолайсыз ықпалдарының әсеріне ерекше ұшырайтын сол жағымсыз фон жасайды.

Ересектерге қатысты зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлықтары демонстративті сипатқа ие. Ол тыныштықты бұзуда, үлкенге қарсылық білдіруде, ересек адамдардың көп жиналатын жерлерінде түйісуде, қоғамдық мүлікті бүлдіруде көрініс табуы мүмкін. Бұл ретте балалар ересектердің мінез-құлқын мұқият бақылап, оған дереу жауап береді. Жағдайдың едәуір шиеленісуі үлкендер "бұзақылықтарды тәртіпке шақыруды" талап еткенде немесе қақтығыстан қорқады.

Агрессивті мінез-құлықтың алдын алу жұмысы бойынша әлеуметтік факторларды ескерген маңызды болып табылады.

Зияты зақымдалған балалардың агрессивті мінез-құлықтарын сипаттай отырып, олардың алдын алу жолдарына зер салайық. Мәселен, зияты зақымдалған балалардың сабақ және тәрбие жұмысы барысында үнемі жағымды эмоция арқылы рухани адамгершіліктік өнегелі қасиеттерін дамыту. Балаларды мейірімді жолға түсіру үшін әртүрлі тәрбиелік іс шаралар жүргізу. Балаларды барабар түрде өзін-өзі бағалауын дамыту. Сондай-ақ, зияты зақымдалған балалардың патриоттық сезімдерін дамыту арқылы бойындағы агрессивті мінез-құлықтарын жою.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Арзумалян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. – Ереван, 1980.
- 2 Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьника. – М., 1999.
- 3 Шульга Т.И., Олифиренко Л.Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки. – М., 1997.
- 4 Бандура А., Ричард У. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейного отношения. – М., 2000.
- 5 Лоренц К. Агрессия. – М., 1994.

УДК 376

МРНТИ 14.29.01

Қ.Қ. Әбділдаева¹

*¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ЕҢБЕККЕ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларды еңбекке тәрбиелеудің ерекшеліктеріне сипаттама беріліп, зерттеу жұмысымен айналысқан ғалымдардың көзқарастары мен түйін ойлары қарастырылған. Еңбекке тәрбиелеудің есту қабілеті зақымдалған балалар үшін маңызы мен ұйымдастырылу ерекшеліктері көрсетілген. Еңбек әрекеті балалардың білімдерінің нақтылығы мен оның тәжірибелік жұмыстар мен байланыстырылуы қарастырылған. Қолданылатын әдістер үшін арнайы амалдар айқындалып дараланған.

Түйін сөздер: еңбекке тәрбиелеу, есту қабілеті зақымдалған балаларды еңбекке тәрбиелеу.

Әбділдаева Қ.Қ.¹

*¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В данной статье дается характеристика особенностей трудового воспитания детей с нарушениями слуха, рассматриваются взгляды и мысли ученых, занимающихся исследовательской работой. Представлены особенности организации и значения трудового воспитания для детей с нарушениями слуха. Трудовая деятельность предусматривает четкость знаний детей и их связь с практическими работами. Для применяемых методов определены и индивидуализированы специальные приемы.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое воспитание детей с нарушениями слуха.

К.К. Abdildayeva¹

*¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF LABOR EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS

Abstract

This article describes the characteristics of labor education of children with hearing disorders, examines the views and thoughts of scientists engaged in research work. Features of the organization and significance of labor education for children with hearing disorders are presented. Working life provides for the clarity of

children's knowledge and their connection with practical work. Special techniques are defined and individualized for the applied methods.

Keywords: labor education, labor education of children with hearing disorders.

Еңбек сабақтары есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептің оқу жоспарында бекітілген оқу пәні болып табылады. Арнайы еңбек сабақтары органикалық байланысқан есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеуге бағытталған бүтін бір процес. Ол оқушылардың политехниклық білімдерін қаруландыруға, еңбектік дағдыларымен машықтарын оқу-техникалық ойлау және шығармашылық мүмкіндіктерінің дамымауына бағытталған.

Тәрбие процесінде еңбекке деген коммунистикалық қарым-қатынасты қалыптастыруды, тапсырылған жұмысқа деген жауапкершілікті іске асырады. Еңбекке оқыту мектеп бағдарламасының негізінде іске асырылады, яғни анықталған тапсырмалар оқытудың әр этаптарындағы әр түрлі әдістері мен формалары, мазмұны.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылар арнайы еңбек сабақтарындағы анықталған ерекшеліктерімен сипатталады. Бір жағынан ақыл-ой еңбегін тереңдетуге, игерген білімдерін бекітуге қызмет етеді, ал екінші жағынан оқушыларды практикалық әрекеттер негізінде жалпы еңбектік техникалық машықтар мен дағдыларды қалыптастырады [1].

Оқу әрекетін ұйымдастырумен оның әдістемесінде есту қабілеті зақымдалған балаларға да мынандай еңбек әрекетін талап етуден құрылады: оқушыларды еңбектің алуан қилы түрлеріне қосу, әрбір бұйымды жасау барысында технологияның жеткіліктілігі, педагог тұрғысынан олардың іс-әрекетіне дұрыс жетекшілікпен оқушылардың ебін тауып, қолайлы нұсқау жасау. Естімейтін және нашар еститін балаларды еңбекке баулып оқытудың ерекшеліктері оқулықтың тарауларына қарай ашылады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды еңбекке оқыту әр түрлі формада жүзеге асырылады, олардың ең кіші негізі сабақ болып табылады. Бұл міндеттерді шешуге кәсіпорындарға экскурсиялар өткізіліп, оқу-өндірістік практикалар ұйымдастырылады.

Тұрмыстық еңбек бұл барлық оқушылар қатысатын жүйелі еңбектің ең қарапайым түрі болып табылады. Оқушылардың тұрмыстық еңбектегі үздіксіз әрекеті спецификалық оқу-тәрбиелеу мекемесінде анықталады, яғни тәрбиеленушілердің әрі мектебі, әрі үйі болатын мекемеде. Есту қабілеті зақымдалған оқушыларға арналған мектеп-интернаттарда еңбек балалар ұжымында ұйымдастырылады және оның нәтижесі де ұжымға жатады.

Тұрмыстық еңбек есту қабілеті зақымдалған балалар үшін өте маңызды еңбек түрі болып табылады. Ол мектеп оқушыларында мынадай сапалы әрекеттерді қалыптастырады: әр түрлі заттар мен бұйымдарды қастерлеуге, өзара көмектестік, әр түрлі бастама, ауызбіршілік, тапсырылған жұмыстарға жауапкершілікпен қарау және тағы басқалар. Есту қабілеті зақымдалған балаларға мектептегі тұрмыстық еңбектің ең құндысы ол оқушыларға күнделікті жұмысты орындауды үйретеді.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларға арналған мектептердегі тұрмыстық еңбек өз-өзіне қызмет ету мен үй шаруасы әрекетін бекітеді. Өз-өзіне қызмет ету жұмысының мазмұнына мыналар кіреді: жеке бастың гигиенасы, киімдері мен аяқ киімдерін күтіп кию, үйді күтіп ұстау, тағамдар әзірлеу, ыдыстарды жуу, пайдаланатын жеке қажет заттарды әзірлеу мен жөндеу және тағы басқалар.

Өзіне-өзі қызмет ету санитарлы-гигиеналық тәртіптің сүйемелдеуімен келесі жұмыстарды бекітеді: өзінің сынып бөлмесінің тазалығы мен безендірілуіне қамқорлық жасау, бұған сонымен қатар басқа кабинеттерді және мектеп шеберханаларын жатқызамыз, өсімдіктерге қамқорлық және тірі табиғат бұрышындағы жануарларға қамқорлық жасау.

Өзіне-өзі қызмет ету еңбегі қол және механикалық, қарапайым күрделі, жеке және топтық немесе ұжымдық болуы мүмкін. Тұрмыстық икемділік пен дағдыны меңгеру үлкендердің (жоғарғы сынып оқушылары) немесе сурдопедагогтардың әрекетіне еліктеуден тұрады. Орындаған әрекеті туралы тәрбиеленушілердің ауызша есеп беруі маңызды рөл атқарады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды өзіне-өзі қызмет ету мен үй шаруасынан еңбек дағдылары сыныптан тыс жұмыстарда тереңдетіледі және кеңейтіледі. Мұнда оқушылар киімді күтудің, тамақ әзірлеудің, ыдыстарды күтудің ережелерімен танысады. Жұмыстың уақыты төменгі сынып оқушыларында 30 минутқа созылса, жоғарғы сынып оқушыларында 45 минутқа созылады [2].

Өзіне-өзі қызмет ету әрекетіне қатыстырудың ең басты бағытталған кезекшілік болып табылады. Ол оқушылардың өз бетінше әрекет ету мен саналы тәртіппен жауапкершілікке тәрбиелеуге бағытталған. Мектеп кезекшісі жүріс-тұрыс ережелерінің сақталуын (сыныптастарының сыртқы

келбеттерін) мүліктердің жағдайын және бақылап, сыныптастарының сырт келбеттерін қадағалай отырады. Әдетте кезекшілік мектепте, сыныпта, топта тағайындалады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сабақтары кезекшілік кезіндегі білімдері мен дағдылары жұмыстың ауыр түрін пайдалану процесінде бекітіледі; мысалы, демалыстар мен мектеп ауласын тазартуға арналған сенбіліктер. Қоғамдық пайдалы өндірістік еңбек есту қабілеті зақымдалған балалар үшін қоғамдық пайдалы жұмыстың бір бөлігі болып табылады. Өндірістік еңбек балалардың жан-жақты дамуына әсер ететін маңызды құралдардың бірі. Ол оқушылардың практикалық тәжірибелерін толықтыруға, өндіріс пен техника туралы мәліметтерін кеңейтуге, ғылыми білімдерін тереңдету мен нақтылауға, оның практика мен өндірісте маңыздылығын түсінуге мүмкіндік береді.

Өндірістік еңбек есту қабілеті зақымдалған балаларға еңбекті оқытудың ең қарапайым түрлерінің бірі болып есептеледі. Кеңінен қолданылып жүрген жалпы еңбектік және жалпы техникалық және арнайы дайындыққа өндірістік процесте талдауға үйретуге бағытталған еңбектің бұл түрі оқушыларда өндірістік еңбекке деген қызығушылықтары мен ықыластарын арттырады.

Қоғамдық пайдалы өндірістік еңбектің мазмұнына, мектеп ұжымына пайда әкелетін, айналадағы адамдарға және қоғамдық ұжым мен оның мүшелеріне пайда әкелетін жұмыстар кіреді. Мұндай жұмыстар есту қабілеті зақымдалған оқушыларды қоршаған ортадағы болып жатқан әрбір жағдайға, әрбір оқушының өз үлесін қосуға міндетті екендігі түсінуге негіз болады. Қоғамдық пайдалы өндірістік еңбекті ұйымдастыру барысында мектептің материалдық-техникалық базасын, оқу-өндірістік комбинаттарын пайдаланады.

Еңбекті ұйымдастырудың ең кең тараған формасы-жеке өндірістік кәсіпорынның тапсырысын орындау болып табылады. Сондықтан да бастауыш мектепте оқушыларды еңбекке дайындықты практикалық қалыптастыруда қол еңбегі сабақтары міндетті пән ретінде қарастырылады. Н.Крупская қол еңбегі сабақтарының оқушылардың жеке дамуында, ақыл-ой өрісінің және таным процестерінің артуында ерекше маңызды екендігін айрықша атап көрсеткен. Еңбек әрекеті оқушыларда шынайылықты танып білуіне мүмкіндік туғызады. Қол еңбегі сабағының ең маңызды тапсырмаларының бірі-оқушыларды әртүрлі материалдармен олардың қасиеттері және өңдеудің әр түрлі әдіс-тәсілдерімен таныстыру болып табылады. Қол еңбегі сабақтарында қарапайым материалдармен инструменттердің қолданылатындығына қарамастан оқушылар материалдардың сапасында айырмашылықтары бар екендігін, ал қолданылатын құрал-жабдықтардың да сол материалға байланысты тағайындалатындығын білуге міндетті. Бұл өте қарапайым білім болып табылады. Солай болса да игерілген бұл білімдер арқылы оқушыларда болашақта техникалық білімдер қалыптасады [3].

Оқушылар жоспар және суретпен жұмыс жасау барысында біртіндеп техникалық мәліметтер мен танысу негізінде жұмыс істеуге мүмкіндік алады. Балаларды оқытудағы елеулі талаптардың бірі бұл еңбек сабағы мен басқа пәндер арасындағы байланысты қою. Қол еңбегі сабағы бір жағынан анық әрі нақтыланған басқа пәндерге керек болатын білімі мен іс-әрекеті тұрғысынан қарастырылу керек. Әрбір еңбек сабақтарының бұзуға болмайтын өз логикасы, яғни қисыны бар, сондықтан да сабақ қандай да бір пәннің қатысуы арқылы құрыла алмайды.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды еңбекке оқытудағы ең басты назар ол оқушылардың сөйлеу тілінің дамуына аударылады. Олардың сөздік қорына жаңа арнайы терминдер енгізіледі. Оқушылардың әр тақырыпта және әрбір еңбек әрекетінде игеруге тиіс сөздік жұмысы бағдарламада көрсетілген.

Еңбекке оқытудың бұл кезеңіне мыналар кіреді:

- а) жалпы өндірістік принциптерді ашу;
- ә) өз бетінше мамандық таңдау үшін оқушыларды еңбектің әртүрімен таныстыру;
- б) оқушылардың жалпы техникалық және ауылшаруашылық білімдері мен дағдыларын қаруландыру;
- г) оқушылардың еңбекке деген жағымды қарым-қатынасқа, достық сезімді қалыптастыруға тәрбиелеу.

Еңбек әрекеті оқушылардың білімдерінің нақтылығы мен оның тәжірибелік жұмыстар мен байланыстыруын білуді ұсынады. Еңбекке деген сүйіспеншілікке тәрбиелеуді Н.И. Скоринова оқушылардың оқитын мамандықтарының қаншалықты маңызды екендігін көрсетуден бастайды, ол жақсы жұмыскерлердің жетістіктері туралы, егер олар өз мамандықтарына шынайы сүйіспеншілікпен қарапайым болса, оларда өндірістің алдыңғы озаттары болатыны туралы айтып береді.

Еңбек сабағының мұғалімі Отанға деген сүйіспеншілікпен оның жетістіктеріне мақтануға тәрбиелеуде үлкен жұмыс атқарады. Машинаға кіріспе сабақтарында мұғалім оқушыларға қазіргі

тігін өндірісіндегі әр түрлі машиналардың жаңа түрлері мен қол машиналардың орнын басушы механикалық машиналар және механизмдер кешені туралы айтып, баяндап отырады. Маталарға кіріспе сабақтарында мұғалім оқушыларды матаның әр түрлерімен таныстырады.

Мектеп оқушылары өндірістің қарқынды дамуына өндірістегі еңбекті көтеріп, кеңейтумен тікелей байланысты екенін білуі керек. Сонымен қатар оқушыларды қажет жағдайға керек шеберханадағы жетіспейтін құрал жабдықтарды дайындауы керек, ал қандай да бір сұрақ туындаған жағдайда мұғалім оқушының жұмыс орнына өзі жақындайтын болады.

Техникалық карта оқушыны ойлануға, шығармашылық ойлауын кеңейтуге міндеттейді және өз бетінше жұмыс істеуге және өз күшіне сенуге тәрбиелейді. Оқыту барысында мұғалім оқушыларды материалды үнемді пайдалануға тырысуға тәрбиелейді. Ол материалды қалай үнемді пайдалану керек екенін өздері ойланып көруді ұсынады. Сабақ барысында тігін кәсіпорнында материалды үнемдеу барысында жоғарғы сапалы жоспарланған бұйымның өз бағасынан төмендейтіндігін айтып отырады. Мұғалім көрсетілген материалды газет журналдардан алады. Сақтық шаралары барлығынан бірдей талап етіледі: өз уақытында машинаны, үтікті, жарықты қосу мен өшіру және тағы басқалары. Инструменттерге сақтық қарым-қатынаста болуға тәрбиелеу болашақ еңбек әрекетінде үлкен маңызға ие болып табылады.

Бұйымның сапалы жақсы болуына бұйымның әрбір операциясы орындалған жағдайда қол жеткізуіне болады. Сондықтан да әрбір операциясы орындалған жағдайда қол жеткізуге болады. Сондықтан да әрбір операция тексерілген әрі бағаланған және жалпы бағалау әрбір оқушыны бағалауда мұғалім баланың шағын ғана жетістіктерін есепке алуға тырысу керек. Бұл олардың көңіл-күйлерін көтеруге және өз күштеріне сенуге мүмкіндік туғызады. Баланың нашар істеген жұмысына көтермелеп баға беру оны алдыңғы қатарлы оқушыларға қосылуына мүмкіндік береді [4].

Мұғалім оқушылардың ұжымдасуына тәрбиелеуде үздіксіз жұмыс жасайды. Жұмыс барысында кейбір жағдайда жолдастарының көмегі қажет болады, міне сол себепті мұғалім жақсы оқушылардың нашар оқушыға көмектесуін ұйымдастыруды және бүкіл топтың жетістіктеріне алаңдауға және топтағы оқушылардың артта қалуына уайымдай білу үшін жасалатын көмектің бұл түрлері оқушыларды ұжым болып қалыптасуына әкеледі. «Мен үшін дейді Н.И. Скоринова, - оқушылардың тек артта қалған оқушыға көмектесуі емес ең негізгі оларды ұжымдық сезімге тәрбиелеу ең маңыздысы болып табылады».

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. – СПб., 1997.
- 2 Засенко В.Б. Подготовка глухих учащихся к самостоятельной трудовой деятельности: Пособие для учителя. – Киев, 1990.
- 3 Богданова Т.Г. Проблемы социальной адаптации лиц с нарушениями слуха // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. – М., 2005. – С.107-110.
- 4 Воспитание и обучение в образовательном учреждении: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Павлов И.В. – Москва; Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2001. – 188 с.

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.01

Л.А. Бутабаева¹, А.Н. Есен¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ
СӨЗЖАСАМ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ БАҒЫТТАРЫ**

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың бағыттарының негізі қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру жолдары зерттелінген. Мақаланың мақсаты есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың теориялық негізін анықтау.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, сөз, сөзжасам, дағды.

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассмотрены основы формирования направлений навыков словообразования у детей с нарушениями слуха. Изучены пути словообразовательных навыков у детей с нарушениями слуха. Целью статьи является определение теоретических основ словообразовательных навыков у детей учащихся начальных классов с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, слово, словообразование, навыки.

L.A. Butabaeva¹, A.N. Yessen¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF WORD FORMATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING DISORDERS

Abstract

The article considers the basics of forming the directions of word formation skills in children with hearing disorders. The ways of word-forming skills in children with hearing disorders were studied. The purpose of the article is to determine the theoretical foundations of word writing skills in children of primary school students with hearing impairment.

Keywords: children with hearing impairments, word, word expression, skills.

Педагогикалық зерттеу мақсаты есту қабілеті зақымдалған 3-4 сынып оқушыларының сөйлеу тілдік дамуына іс-әрекеттік ықпал ету арқылы сөзжасам дағдыларын қалыптастыру жұмысының түзетушілік тәсілдерін және мазмұнын жүзеге асыру болып табылады.

Қойылған мақсатқа жету үшін бір қатар міндеттерді шешуді болжады:

- Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қарым-қатынас жүйесінің қағидаларын ескере отырып тілге оқытудың «айналмалы жолдарын» пайдалану арқылы сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың түзетушілік бағытын күшейту;
- Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына арналған бағдарламадағы сөзжасам дағдыларын қалыптастыру мазмұнын нақтылау;
- Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыруға тиімді әдістемелік құралдарды анықтау;
- Оқушыларды тілге оқыту іс-әрекет негізін құрауды қамтамасыз ететін сауаташу және тіл дамыту сабақтарының мазмұндық байланысын жүзеге асыру тәсілдерін құрастыру;
- Сөзжасам материалының негізінде 3-4 сынып оқушыларының тілдік қабілеттерін дамыту тәсілдерін қалыптастыру және тілдік материалды таңдау критерилерді анықтау.
- Тілдік сабақтарда сөйлеу тілі дамуын белсендендіруге әсер ететін есту қабілеті зақымдалған оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыру формаларын анықтау, оқушылардың жаңа сөздерді пайдалану және тудыру қажеттіліктерін, ынтасын күшейту.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын эксперименттік оқыту жоғарыда айтылып кеткендей, қарым-қатынас жүйесінің генетикалық, іс-әрекеттік, құрлымдық-симантикалық қағидалары арқылы жүзеге асырылады. Генетикалық қағидаларға сүйену, онтогенезде сөзжасам дағдыларын қалыптастыру және сөйлеу тілін дамыту ерекшеліктерін ескере отырып сөзжасамды зерттеуді болжады. Бұл сөзжасам дағдыларын қалыптастыруда төрт сөз табын меңгеру кезектілігін анықтауға мүмкіндік берді (зат есім, сын есімдер, етістік, үстеу).

Іс-әрекет қағидасын жүзеге асыру екі бағытта жүзеге асырылды. Біріншісі, сөзжасам дағдыларын қалыптастыруды зерттеудегі заттық тәжірибелік іс-әрекетпен тығыз байланысын қалыптастыру. Тілдік сабақтарда (сауаташу, тіл дамыту, ана тілі) заттық тәжірибелік іс-әрекет элементтері кең түрде пайдаланды: яғни қарым-қатынас үрдісінде сөздерді пайдалану және тудыру қажеттіліктерін оятуға керекті конструкторлау, модельдеу. Екінші бағыт маңыздылығы ол, оқушылардың сөзжасам дағдыларын сөйлеу тілі іс-әрекетінде өзіне тән сипаттармен және құрлымымен бірге қалыптастыру.

Эксперименттік оқыту есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын синтаксистік негізде қалыптастыру үрдісін басқаруды, сөзжасам дағдыларын қалыпты жағдайда дамытуға және қалыптастыру жағдайына сай келетін және қарым-қатынас жүйесінің құрлымдық-симантикалық қағидаларын ескере отырып есту қабілеті зақымдалған оқушыларды тілге оқыту стратегияларына сай келуді болжайды [1].

Зерттеу сабақтарының тақырыптық-күнтүзбелік және күнделікті жоспары есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бағдарлама материалдарына сәйке құрастырылды. Алайда педагогикалық зерттеу міндеттеріне қарай білім беру мазмұнына өзгерістер енгізілді, бұл төмендегідей бағдарлама материалдарын бөлу арқылы жүзеге асырылды.

3 сынып

I тоқсан – 45 сағат.

1. Қайталау – 10 сағат (бағдарламаға сәйкес).
2. Сөз таптары – 15 сағат (бағдарламаға сәйкес).
3. Зат есімдердің сөзжасам мүмкіндіктері – 5 сағат (бағдарламада қарастырылмаған).
4. Етістік баяндауыш рөлінде – 15 (бағдарламаға сәйкес, олардың ішінде етістіктің сөзжасам мүмкіндіктері) - 5 сағат (бағдарламамен ескерілмеген).

II тоқсан – 35 сағат.

1. Етістік баяндауыш рөлінде (жалғасы) - 10 сағат.
 2. Сын есімдердің сөзжасам мүмкіндіктері – 5 сағат (бағдарламамен қарастырылмаған).
 3. Үстеу жағдаят ретінде - 20 сағат (бағдарламамен қарастырылған, бірақ 5 сағатқа қысқарған).
- Үстеудің сөзжасам мүмкіндіктері тақырыбына – 5 сағат берілген.

III тоқсан – 50 сағат.

1. Сөз құрамы – 20 сағат (бағдарламаға сәйкес).
2. Сөйлемнің бірінғай мүшелері – 30 сағат (бағдарламаға сәйкес).

IV тоқсан – 40 сағат.

1. Сөйлемнің бірінғай мүшелері (баяндауыш) – 10 сағат.
2. Күрделі сөйлемдер - 20 сағат (бағдарламаға сәйкес).
3. Қайталау - 10 сағат (бағдарламаға сәйкес).
4. Барлығы жылына – 170 сағат.

Жоғарыда келтірілген бағдарлама материалдарын бөлудің қысқаша үлгісінде үшінші сынып қазақ тіліндегі енгізілген өзгерістер көп емес. Алайда олар бағдарлама талаптарын орындауға кедергі жасамай, зерттеу жұмысы үшін, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын сапалы қалыптастыру үшін аса маңызды. Бірінші және екінші тоқсанда енгізілген өзгертулер оқушылардың сөз таптары туралы және оларды сөйлемнің мағынасымен сәйкестендіре алуды білімдерін жүйелеуді көздейді. Енгізілген өзгерістер құрлымдық-симантикалық ықпал етуге кедергі болмады. Үшінші сыныптағы тілге оқыту мазмұнына қосылған сөзжасам тақырыптары өтулі мерзімдеріне сай келеді, яғни есту қабілеті зақымдалған оқушыларды сөйлеу тілдік қарым-қатынасты қалыптастыру қағидалары бойынша тілге оқыту логикасын бұзбайды.

Тілдік сабақтарды жоспарлау кезінде төртінші сыныптар үшін ешқандай өзгертулер енгізілмеді:

7 сынып.

I тоқсан – 36 сағат.

1. Қайталау – 8 сағат.
2. Тура сөйлемдер - 25 сағат.
3. Күрделі сөйлемдер – 3 сағат.

II тоқсан – 28 сағат.

1. Күрделі сөйлемдер – 28 сағат.

III тоқсан – 40 сағат.

1. Күрделі сөйлемдер – 40 сағат.

IV тоқсан – 32 сағат.

1. Күрделі сөйлемдер (жалғасы) – 5 сағат.
2. Қарапайым және күрделі сөйлемдердегі байланыстырушы сөздер - 12 сағат.
3. Қайталау – 15 сағат.

Барлығы – 136 сағат жыл бойына.

Сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша түзету жұмыстарының негізінде қарапайымнан – күрделіге қарай, жалпыдан – жекеге қарай қағидалары жатыр, бұл С.А. Зыков, Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф, Л.П. Носков сынды ғалымдардың сурдопедагогикалық және психологиялық зерттеулерінде де орын алған. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыстардың бағыты, 3 сынып оқушыларының сөз таптары аралық трансформация үрдісін меңгере алатындай және сөз тудыру механизмдерін нәтижелі тәсілдер арқылы меңгере алатындай құрылған. 3 сыныпта төрт сөз табына жататын лексикалық бірліктерді тудыру біліктіліктері және дағдылары «Күрделі сөйлемдер синтаксисі» бөлімінде бекітіліп дағдылану керек. Бұл қарым-қатынас жүйесі талаптарына сай келеді, өйткені, сөзжасам дағдылары сөдерді синтаксистік пайдалану ретінде құлыптады, яғни қызметтік пайдалану жоспарына кіреді [2].

Ғылыми әдебиеттердің және анықтаушы эксперимент талдауы зерттеу жұмысының арнайы дайындық кезеңін бөлу қажеттілігіне алып келді. Ол ары қарай есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын сапалы қалыптастыруға әсер ететін жағдайды жүзеге асыру болып табылады. Осылайша тіл дамыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған оқушыларда мақсатты түрде базисті сөздік қоры қалыптасып отырды, сөзжасам дағдыларын тәжірибелік қалыптастыру ынталандырылды. Тіл дамыту сабақтарында диалогтық қарым-қатынас үрдісінде оқушыларда сөз тудыру қажеттіліктері туындап отырды.

Тіл дамыту сабақтарындағы диалог мазмұнына жаңа лексика мақсатты түрде енгізілді. Бастапқыда ол тудырушы ретінде орын алып, арнайы жоспарланған және кенеттен пайда болған қарым-қатынас жағдаяттарында пайдаланылды. Заттық ұйымдастырылған қарым-қатынас жағдаяттары оқытушы болды. Олардың маңызы оқушыларды оны өмірлік бірге жүретін қажетті табиғи шынайы жағдаяттарға дайындауда болды.

Тіл дамыту сабақтарын жоспарлау келесідей жүзеге асырылды, қазақ тілі сабақтарында талдаудан өту керек материал бастапқыда тіл дамыту сабақтарында талдаудан өтіп сөйлеу тілі тәжірибесінде кеңінен пайдаланылып және оқушылардың өмірлік тәжірибесімен байланыстырылып отырды. Бұндай ықпал ету тілдік сабақтардың мазмұндық байланысын жүзеге асыруға ықпал ете отырып, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын сөйлеу тілі іс-әрекеті құрлымында қалыптастыруға бағытталған.

Тіл дамыту сабақтарында сөз тудыруға ынталандаруға оқушылардың қызығушылықтарына жақын диалог тақырыптар ықпал етті. Осыған орай тіл дамыту сабағы бойынша тақырыптық-күнтүзбелік жоспарға есту қабілеті зақымдалған 9-10 жастағы балаларға маңызды мектепте, қалада, мемлекетте, үйінде, сыныпта болып жатқан жағдайлар енгізілді. Мысалы, «Жаңа жылға дайындық», «Спорт», «Хайуанаттар бағы». Эксперименттік зерттеуге алынған тіл дамыту бойынша тақырыптар бағдарлама талаптарынан ажырамайды өйткені бұл сабақтарда диалог тақырыптары шектелмейді. Кез келген кенеттен пайда болған диалог мазмұны бола алады.

Тіл дамыту сабағына оқушылар еңбек сабағында жасаған бұйымдарын әкеп оларды сипаттай алды. Осы арқылы екі іс-әрекет байланысы қамтамасыз етілді: заттық тәжірибелік және сөйлеу тілдік.

Зерттеу жұмысының негізгі кезеңінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру, жоғарыда айтылып кеткендей тіл дамыту сабақтарында алдын ала қолданылған тілдік материалдар негізінде жүзеге асырылды. Осы тілдік материалдармен оқушылардың іс-әрекеті қазақ тілі сабағында басқаша мән мәтіндерді қосу арқылы құрлымы бойынша түрлі сөйлемдерді қосу арқылы күрделеніп отырды. Бұл оқушылардан таныс сөздерді басқа синтаксистік рөлде қолдануды талап етті, яғни тудырушы сөзді туынды сөзге алмастыру. Осылайша сөздің сөзжасам мағынасын оқушылар лексикалық негізде меңгеріп отырды.

Педагогикалық зерттеу үрдісінде тілдік сабақтардың мазмұндық байланысы, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша түзету жұмыстарын күшейту үшін бағытталды, яғни оқушылардың сөйлеу тілдік дамуын белсендендіру үшін.

Оқытудағы пән аралық байланысты жүзеге асыру қажеттілігін Т.С. Зыкова, И.В. Колтуненко, Л.П. Носкова сынды сурдопедагог ғалымдардың еңбектерінде де дәлелденеді. Зерттеу жұмысын жүзеге асыру үшін бұндай ықпал ету сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың айналмалы жолы

болып табылады, ол келесідей себептерден туындады. Бір жағынан жағдаяттық сөйлеу тілінен жағдаяттық емес сөйлеу тіліне біртіндеп өту жүзеге асырылды, өйткені оқушыларды сөйлеу тілі байланысынан бірден бас тарту сөйлеу тілінің дамуына кері әсерін тигізеді. Бір жағынан оқушылардың ойын нақты жеткізуге керекті таныс лексикадан құралатын, сөз тудыруға ішкі ынталандыру жүзеге асырылды. Сонымен қатар, бірдей лексикалық бірліктерді қайталануын, жаңа лексика көлемін қадағалау мүмкіндігі туды. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын сапалы қалыптастыру үшін, туынды және тудырушы сөздік қорын молайтуға бағытталған жағдай жасалды. Осыған байланысты оқушылардың тілдік белсенділігін және жаңа сөздерді құру қажеттіліктерін арттыратын зерттеу сабақ формаларын ұйымдастыру назарға алынды. Осылайша тіл дамыту бойынша оқыту сабақтары экскурсия және әңгімелесу ретінде жүргізілді. Тіл дамыту сабақтарына естуі қалыпты жағдайдағы тындаушылар шақырылды, бұндай сабақтарға негізгі тілдік материал алдын ала тандалды. Сабақ жоспарынан ауытқымас үшін сабаққа қатысушы адамға алдын ала мұғалімнің мақсаты түсіндіріліп отырды. Шақырылған қонақтармен оқушылар тақырып бойынша диалог жүргізді, қарым-қатынас үнемі вербалды сипатта болды. Осылайша оқушылардың қандайда бір ақпаратты жеткізу үшін қарым-қатынас қажеттіліктері туындап отырды. Әсіресе есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ауызша сөйлеу тілін дамуын белсендендіруге ынталандырудың бірден бір жолы ол естуі қалыпты ересектермен қарым-қатынас болды. Диалогқа түсе отырып оқушы өз ойын айтуға, құрдасының сөзін нақтылауға, сұрақ қоюға мүмкіндік алды. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру үрдісінің түзетушілік бағыттарының бірі болып табылады. Ұжымдық іс-әрекет есту қабілеті зақымдалған оқушылардың тілдік қабілеттерін дамыту құралдарының бірі болып табылады, ол көптеген психолінгвистердің пікірінше сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың маңызды жағдайы болып табылады.

Эксперименттік сабақтар көп жағдайда ұжымдық формада жүргізілді. Сонымен қатар тілдік сабақтарда есту қабілеті зақымдалған оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастырудың келесідей формалары пайдаланылды: топпен жұмыс, бригадалық жұмыс, кішкентай мұғалім басшылығымен жүргізілген жұмыстар жүргізілді. Тілдік сабақтарда түрлі ұжымдық жұмыс формаларын қолдану әр баладан сөйлеу тілдік белсенділікті талап етуге мүмкіндік берді, оқушыларда сөз тудыру қажеттіліктерін реттеп отырды. Зерттеу сабақтарындағы есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының іс-әрекетін ұйымдастыруға мысал келтіретін болсақ.

Қазақ тілі сабақтарында (Күрделі сөйлемдер) оқушыларға кесте бойынша түрлі сөз таптарына жататын түбірлес сөздерді пайдалана отырып сөйлемді құру ұсынылды. Оқушылар жұп бойынша жұмыс жасады. Әр топ сөйлем құраудың өз нұсқасын талдады, содан кейін жұмыс ұжымда жалғастырылды. Құрылған сөйлемдер салыстырылды, талданды, бағаланды.

Оқушылармен жүргізілген түрлі ұйымдастырылған жұмыс формалары оқытушы эксперимент барысының барлық кезеңдерінде орын алды. Бұл, жалпы тілді және сөзжасамды қалыптастыру негізінде жатқан өз ара үйлесімді байланысты тәжірибеде жүзеге асыруға мүмкіндік берді: оқушы-ересек, және оқушы-зат. Оқушы-ересек байланысын жүзеге асыру диада және триада ағымында өтті: «мұғалім-оқушы», «оқушы-оқушы». «Оқушы-зат» байланысында қарым-қатынас жүйесінің іс-әрекет қағидаларын ескере отырып тілге оқыту жүзеге асырылды, ол білім беру үрдісіне заттық тәжірибелік іс-әрекетті элементтерін қосу арқылы орындалып отырды. Яғни оқушылардың тілдік сабақтарға өз бетінше көрнекі құралдарды дайындауы: кесте, сызба, макет, жеке сөйлемдермен немесе мәтіндерге иллюстративті көрнекілік даярлау. Бұндай құралдар тілдік материалды бейнелеуден бұрын оқушылардың іс-әрекетке қызығушылығын ояту және сөз тудыруға немесе айтуға ынталандыру болып табылады. Сонымен қатар оқушылардың өз көрнекі құралдарын жасау сөздің дамуына айтарлықтай әсерін тигізуі мүмкін деген ғалымдардың ескертулері де назарға алынды, өйткені оқушыға үнемі өз сөздік қорына жүгіну қажеттілігі туындайды және оқушы қойылған мақсатқа сәйкес формаларды тандап алуы керек. Олар оқушыға тілдік ортаға бейімделуге мүмкіндік беріп қоймай қарым-қатынас міндеттерін шешетін өз сөйлеу тілін жеке қадағалауға мүмкіндік береді [3].

Зерттеу жұмысы үрдісінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру барысында балалар кейбір терминологиялық сөздіктермен танысты. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың терминологиялық лексикамен танысу маңыздылығын сурдопедагогика жоққа шығармайды, өйткені терминология болымысы бойынша қарым-қатынас элементі болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру барысында қазақ тілінің нәтижелі және күнделікті типтері мен модельдері пайдаланылды. Бұндай педагогикалық

шешім келесідей жағдаяттарға негізделген. Біріншіден, сөзжасам дағдыларын қалыпты жағдайда қалыптастыру модель және типке сүйенеді, яғни бұны есту қабілеті зақымдалған оқушының сөйлеу тілдік дамуын қалыпты жағдайға жақындатқысы келетін сурдопедагогке ескеру міндетті. Екіншіден, сөзжасам бұл – туынды атауларды модельдеу аймағы, ал есту қабілеті зақымдалған оқушыларды оқытуда тілдік ерекшеліктерді жүйе ретінде ескеріп отыру маңызды. Есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқыту мәселелеріне арналған заманауи зерттеулерде оқушылардың сөздік қорын байыту мақсатында сөзжасам модельдері бойынша жұмыс жасау маңыздылығы айтылып кеткен. (А.Г. Зикеев).

Зерттеу жұмысында тілдік сабақтарда пайдаланылған тілдік материал арнайы таңдалған мәтіндерден тұрады. Бұндай әдістемелік іс-әрекеттерге сурдопедагогикада арнайы нұсқаулықтар қарастырылған.

Сөзжасам дағдыларын қалыптастыруды зерттеу жұмысы барысында тілдік пәндер бойынша мәтіндерді құрастыру үшін келесідей таңдау критерилері қарастырылды.

1. Мәтіндер түзетушілік бағытта болу керек, сонымен қатар оқушыларға туынды сөздерді синтаксистік құрлымға енгізуге мүмкіндік бере отырып жалпы екіншілік кемістіктердің алдын алуға ықпал еету керек. Түзетушілік бағыттағы мәтінді құрастыру барысында оқушылардың тілдік сабақтардағы және сабақтан тыс кездегі диалогтық қарым-қатынас мазмұны ескерілу керек.

2. Тілдік сабақтардағы пайдаланылатын әр мәтін оқыту мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асыру керек, яғни – есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын сөйлеу тілі іс-әрекетінде қалыптастыру. Мәтін мазмұны және мәтінге қатысты тапсырмалар арқылы оқушыларды жаңа лексикаға жүгінуге ынталандыру, сөз тудыру шегаралары ескеріліп, дериваттар қызметі көрсетіліп, бір сөйлемде, мәтінде, абзацта түбірлес сөздерді пайдалану дұрыстығы біліктіліктерін қалыптастыру маңызды.

3. Мәтіндер дамытушылық сипатқа ие болу керек: оқушыларды әлем туралы жаңа мәліметтермен таныстыру, олардың ой өрісін кеңейту.

4. Мәтіндер есту қабілеті зақымдалған оқушылардың жағымды мінез құлқын қалыптастыруға бағытталу керек, яғни тәрбиелік міндеттерді шешуге ықпал ету.

Үшінші және төртінші критерилерге сәйкес мәтіндерді құрастыруға тілдік материалдарды таңдау, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың басты мақсаты емес жалпы сөйлеу тілі іс-әрекетін қалыптастыру шарты болып табылады.

5. Мәтін көлемін мақсат, міндет және сабақ типі бойынша анықтау керек. Жалпы мәтін көлемі 6-12 сөйлемнен тұру керек, олардың ішінде 2-4 сөзжасам модельдері бойынша құралған лексикалық бірліктер болу керек. Сонымен қатар оқушыларға таныс емес сөздер саны сурдопедагогикада бекітілген нормадан аспауы керек. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың қызметтік сипаты мәтінмен жұмыс үрдісінде оқушылар таныс емес сөздер мағынасын морфемалық құрылымына немесе мәнмәтінге сүйене отырып өз бетінше анықтап алады [4].

Жоғарыда айтылған критерилерді ұстану оқушылардың сөйлеу тілі іс-әрекетінде сөзжасам дағдыларын қалыптастыруға бағытталған білім беру үрдісін мақсатты түрде басқаруға мүмкіндік берді.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларының қалыптасуын эксперименталды түрде зерттеу барысында бірінше қарапайым екі компонентті модельдер енгізілді (мысалы, түн-түндік). Біртіндеп сөзжасам моделінің құрлымы күрделене түседі (мысалы, бас-бастық-басқару-басшылық).

Мәтінмен жұмыс барысында оқушылар келесідей міндеттерді орындау керек болды:

1. Мәтінді оқы.
2. Түбірлес сөздерді табу, оларды топ бойынша жазу.
3. Мәтіндегі түбірлес сөздер қай сөз табына жататынын анықтау керек.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың эксперименталды оқыту үрдісін басқару барысында олардың іс-әрекетін келесідей ұйысдастырды көздеді, сөйлеу тілі кезінде дериваттарды дұрыс пайдалану және туынды атауларды модельдеу. Сонымен қатар бақылау әдісі тілдік талдау әдісімен үйлесімде болды. Эксперимент шарттарында сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бағытының түзетушілік маңызы болатын таңдалған әдістерге сәйкес оқушыларға тапсырмалар түрлері ұсынылды:

1. Туынды негізді табу, туынды және тудырушы сөздердің морфемалық құрлымын салыстыру.

Мұндай жаттығулар туынды сөздің лексикалық мағынасын нақтылау үшін пайдаланылады. Түбірлес сөздерді салыстыруға берілген тапсырмалар есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін

маңызды, яғни сөз дұрыс түсінікті болуы үшін олар тек қарама-қайшы сөздермен ғана емес мағынасы бойынша жақын сөздерді де салыстыра білу керек.

2. Белгілі бір сөзжасам моделін құрайтын туыстас сөздермен мәтін құрастыру.

3. Синтаксистік құрлымды туынды сөзге айналдыру.

Аталған тапсырмалар оқушылардың бірдей мазмұнды әр түрлі баяндау дағдыларын қалыптастыруға бағытталды: жеке сөзбен, толық сөйлеммен. Есту қабілеті қалыпты жағдайдағы оқушыларға дұрыс сөзжасам жасау үшін алдын ала сөзшығармашылығы тәжірибесі жеткілікті болса, есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін бұндай лексикалық бірліктер әдейілеп ұсынылды, бұл оқушыларға тілдегі сөзжасам шекараларын көрсету үшін жасалды (мысалы, керік – ересек жануар болса ... – оның төлі).

4. Өзгертілген мәтіннің құрлымын немесе мазмұнын қайта қалпына келтіру: көп нүктенің орнына тиісті сөзді қою, суреттердің сәйкес лексикаға алмастыру.

5. Сөйлемдерді түрлі сөз табы болып табылатын түбірлес сөздермен толықтыру (үлгіге сүйену арқылы немесе үлгісіз).

6. Газет мақалаларынан немесе әдеби шығармаларындағы түбірлес сөздерді немесе бірдей морфемалық құрлымы бар лексикалық бірліктерді табу.

7. Нақты немесе әр түрлі сөз таптарын пайдалана отырып берілген морфемалық сызба бойынша сөз құрастыру. Тапсырманы орындау барысында графикалық модельдеу әдісі пайдаланылды (өткел, өтті, өткізді).

Сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша эксперименттік жұмыс ерекшеліктеріне салыстыру, конструкторлау, модельдеу және тілдік құбылыстарды сипаттау үшін тілдік үлгілерді таңдау әдістері арқылы қысқаша тоқталсақ.

Зат есімдердер арқылы сөзжасамды қалыптастыру.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам ерекшеліктерін меңгеру зат есімдерден басталды. Зат есімдер арқылы сөзжасамды эксперименттік зерттеу үрдісінде есту қабілеті зақымдалған оқушылар зат есімдерді осы сөз табынан және басқа сөз таптарының лексикалық бірліктерінен тудыруды үйренеді.

Өткізілген анықтаушы зерттеу нәтижелеріне сәйкес оқушылардың сөйлеу тілдік өнімдерінде аз пайыздық көлемде болса да N-N1 моделіне жататын үлгілер болды. Осыған орай оқушыларға осы сөз табынан зат есімді жасау біліктіліктерін бекітуге бағытталған тапсырмалар берілді. Бұл оқушылардың сөздік қорын байытуға мүмкіндік берді. Қарапайым бірінші модель N-N1 оқушыларға таныс лексикалық бірлік болды. Туынды сөз көп жағдайда оқушылардың белсенді сөздік қоры тұрмақ енжар сөздік қорына да кірмеді. Мысалы, түтік – түтікше.

Тудырушы және туынды бірліктерді салыстыру есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын түзете қалыптастыру әдістерінің бірі ретінде олардың сөздік қорын байытуды, олардың сөздердің сөз тудырушы және лексикалық мағынасын меңгеруді қамтамасыз етеді.

Зат есімдердің сөзжасам ерекшеліктерін зерттеу кезінде тек бір сөзжасам моделіне ғана емес сонымен қатар бір сөзжасам типіне жататын тапсырмалар ұсынылды. Сөзжасам форманттары олардың қазақ тілінде көбірек пайдаланылатын сөздерге байланысты топтарға бөлінді. Түзетушілік оқытуды осылайша ұйымдастыру эксперименттік материалды бөлшектеп, кезектілікпен беруге мүмкіндік берді. Лингвист ғалымдардың пікірін ескерсек зат есімдер басқа сөз таптарымен салыстырғанда ең көп қосымшаларды талап етеді, оқушылардың тілдік материалдармен іс-әрекеті қосымшалар арқылы сөзжасам дағдыларын қалыптастыру болды. Бірінші кезекте А.Н. Гвоздев, Н.А. Рыбаков сынды психологтардың айтуынша естуі қалыпты жағдайдағы баланың сөйлеу тілінде бірінші қосымшалар іске қосылды. Бұл форматтар бірінші топты құрды:

1. Заттық мағынасы бар сөздер: балықшы, малшы, әнші.

2. Еркелету мағынасы бар сөздер: балақай, құлыншақ.

3. Субъективті бағалау сөздер: көйлекше, үйшік.

Екінші топқа келесідей қосымшалы сөзжасам форманттары кірді:

1. Қасиет белгісі бар: жауынгер, тәлімгер.

2. Жинақтаушы: ұжымдық, қауымдастық.

3. Жансыз заттар мағынасы: ерлік, балалық.

Үшінші топты келесідей аффикстер құрады:

-сіз, -бен, -пен, -сыз (жеңсіз, жұмыссыз).

Етістіктер арқылы сөзжасамды қалыптастыру.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының етістіктер арқылы сөзжасам дағдыларын қалыптастыруға бағытталған зерттеу үрдісінде, бұл сөз табындағы сөздер белгілі бір синтаксисттік үйлесімділікпен сипатталады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың етістіктерді меңгеруі қиын екендігі ескерілді, яғни бұл сөз табындағы сөздер көптеген қосымшаларға ие. Осыған орай оқушылардың назары қосымшалар арқылы етістік мағынасының өзгеруіне көп көңіл бөлінді.

Есім сөздер арқылы сөзжасам дағдыларын қалыптастыру.

Бірінші кезекте сөйлеу тілінде жиі қолданылатын есім сөздерге аса зор мән берілді. Нәтижелі қосымшалар тобы анықталды. Оқушылардың іс-әрекеті модельдер арқылы жұмыс жасауға бағытталды N-Adj-Adj1, Adj-Adj1 (мысалы ұйқы-ұйқылы-ұйқысыз; көңілді-көңілсіз).

Екінші кезеңде етістіктер арқылы сөзжасамды қалыптастыру кезіне N-Adj моделі пайдаланылды. Мысалы (бой бойшаң, әдемі-әдеміше, жаңбыр-жаңбырлы). Сонымен қатар тапсырмаларда сөз тіркестерін бір сөзге айналдыру тапсырмалары да ұсынылды. (Мысалы, бұдан кішкентай – кішірек, бұдан әдемі – әдемірек, бұдан ыстық -ыстығырақ).

Үстеу арқылы сөзжасам дағдыларын қалыптастыру.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша зерттеу жұмысын сипаттауға қорытынды жасай отырып келесідей тұжырым жасадық. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын нәтижелі қалыптастыру мақсатында

- Педагогикалық зерттеу жұмысы қарым-қатынас жүйесі генетикалық, іс-әрекеттік және құрлымдық-семантикалық қағидасы арқылы құрастырылды:

1. Гинетикалық қағидаларға сәйкес тілдік материалды таңдау критериілері анықталды (мәтін, сөйлем, сөз тіркестері, сөз, морфема), төрт сөз табы бойына есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру кезектілігі анықталды;

2. Іс-әрекет қағидасын жүзеге асыру заттық-тәжірибелік іс-әрекет элементтерін білім беру үрдісіне қосуды болжады.

Оқушылар сөзжасам дағдыларын сөйлеу тілі құрлымы іс-әрекетінде қалыптастырды, ол өз ерекшеліктеріне қарай тәжірибеде жүзеге асырылды; ынталандыру, мақсат қою, тәсілдерді пайдалану, іс-әрекет ету.

3. Құрлымдық-семантикалық қағидаларын ескере отырып есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастыру синтаксисттік негізде жүрді: туынды немесе тудырушы сөздерді пайдалану олардың сөйлем немесе мәтін құрлымындағы қызметтік ролі болды [5].

Аталған қағидаларды ұстану есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыс формаларын ұйымдастыру, айналмалы жолдарын, тәсілдерін, әдістемелік ықпал етуді анықтау және мазмұнын нақтылауға мүмкіндік берді.

4. Тілдік пәндерге оқыту мазмұнына 3-4 сыныптар бойынша өзгерістер енгізілді, олар төрт сөз табы бойынша сөз тудыру ерекшеліктерін ашатын тақырыптар мен бөлімдерді қосу болып табылады, бұл сөзжасам дағдыларын қалыптастыруды тілдік жүйені моделдеу ретінде ұйымдастыруға мүмкіндік берді.

5. Эксперименттік зерттеуде тілдік пәндердің пән аралық байланысын жүзеге асыру тәсілі таңдалды. Аталған пән аралық байланыс мазмұнды болып ол білім берудің түзетушілік сипатын ұстануға мүмкіндік берді: іс-әрекет мотивін құрастыруға әсерін тигізді, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілдік дамын белсендендірді, олардың сөздік қорының көбейуіне ықпал етті.

6. Сөзжасам дағдыларын зерттеу үрдісінде бақылау, тілдік және графикалық талдау, модельдеу, салыстыру, құрастыру әдістері кеңінен қолданылды. Пайдаланған әдістер оқушылардың төрт сөз табы бойынша жалпы және ерекше сөз тудыру лексемаларын меңгеруге бағытталды.

7. Зерттеу сыныптарының іс-әректін ұйымдастыру формалары, топтық, жұптық, кішкентай мұғаліммен жұмысты жоспарлады, ол оқушылардың сөйлеу тілі белсенділігін жоғарлату жағдайында сөзжасамға ынталандыру күшейтті.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптаспыраудағы ұсынылған психолого-педагогикалық жағдай әр зерттеу жұмысында жүзеге асырылып отырды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Академия, 2000. – 200 б.

- 2 Зыкова Т.С. Развитие речи младших глухих школьников в системе коррекционного обучения: Дис...докт.пед.наук. – М., 1993. – 321 с.
- 3 Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. – Л.: 1990. – 138 с.
- 4 Носкова Л.П. Педагогические и лингвистические основы обучения глухих детей языку: Дис...докт.пед.наук. – М., 1992. – 346 с.
- 5 Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // Язык-речь-творчество. – М.: Лабиринт, 1998 (В). – 320-340 б.

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

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.01

Л.Қ. Макина¹, А.Б. Айтжанова¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТТЕРІН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада педагог пен тәрбиешінің іс-әрекет түрлері, сондай-ақ есту қабілеті зақымдалған балалардың адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу процесінің педагогикалық жағдайларын дұрыс ұйымдастыру қарастырылған. Адамгершілік қасиеттерінің дамуы баланың эмоционалдық сферасының қалыптасуымен байланысты, ол мектеп жасындағы баланың әлеуметтік және адамгершілік сезімдерін тәрбиелеу барысында орын алады. Есту қабілеті бұзылған мектеп жасындағы балалардың адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеудің педагогикалық жағдайларын іске асыру есту қабілетінің бұзылу дәрежесіне, олардың психикалық және тілдік даму ерекшеліктеріне байланысты сараланған түрде жүзеге асырылады.

Түйін сөздер: адамгершілік, тәрбие, педагогикалық шарттар.

Макина Л.Қ.¹, Айтжанова А.Б.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В этой статье рассмотрены виды действия педагога и воспитателя, а также, правильная организация педагогических условий процесса воспитания нравственных качеств детей с нарушениями слуха. Нравственное развитие связано со становлением эмоциональной сферы ребенка, центральной линией которого в школьном возрасте является воспитание социальных и нравственных чувств. Реализация педагогических условий воспитания нравственных качеств у детей школьного возраста с нарушениями слуха осуществляется дифференцированно, в зависимости от степени нарушения слуха, особенностей их психического и речевого развития.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, педагогическое условие.

L.K. Makina¹, A.B. Aytzhanova¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE MORAL EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

This article discusses the types of action of the teacher and educator, as well as the correct organization of pedagogical conditions of the process of education of moral qualities of children with hearing disorders.

Moral development is associated with the formation of the emotional sphere of the child, the Central line of which at school age is the education of social and moral feelings. Realization of pedagogical conditions of education of moral qualities at children of school age with hearing impairments is carried out differentially, depending on degree of hearing impairment, features of their mental and speech development.

Keywords: education, morality, pedagogical condition.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда адамгершілік қасиетін тәрбиелеу жағдайының бірі ретінде дамып келе жатқан саланы ұйымдастыру сөйлемді барынша қолдануды, арнайы бұрыш, ондағы жұмысты қалыптастыруды, тәрбиелік тапсырмаларды шешу үшін қоршаған кеңістікті қолдануды ұсынады. Топтың бөлмесінде жақсы істер жасаған балалардың суреттері, тікелей және жанама түрде тапсырылған топтың тапсырмалық карточкалары, көмек сұрап тұрған сөздері, сөйлемдері бар кестелер (сөйлемі жоғарғы деңгейде дамыған балалар үшін), суреттер (сөйлемі төмен деңгейде дамыған балалар үшін) ілінеді, соның арқасында тәрбиеленушілер кімге қандай көмек керектігін байқауға үйренеді. Есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыста арнайы карточкалар, үлгі-блогі, әртүрлі көрсету материалдары және оларды қолданудың түрлі нұсқалары ұсынылады. Адамгершілік мазмұны бар әрбір жағдайда өзінің белгілері бар. Ойын және оқу аймақтарында ойыншықтарды, нысандарды, кестелерді (мысалы, қуыршақ көзі жабық күйінде жатыр, жанында қызу өлшегіш) қолданумен проблемалық жағдай (меңгерілген немесе жаңа тақырыпта) көрсетіледі.

Топта бұрыш орнатылады, онда ата-аналар үшін ақпараттар ілінеді, нұсқалары бар ата-аналар үшін суреттер, фотосуреттер, баланың қолымен жасаған заттары, жеке хат-карточкалары және т.б. орналастырылады. Осы бұрышта айна, ойыншықтар, суреттер, үйретілген тақырып бойынша сөздері бар карточкалар ұсынылған, олар тәрбиеленушілер орындайтын ойындарда, жаттығуларда қолданылады. Балалардың жақында меңгерген материалды қайталауына мүмкіндіктері бар. Олар рөлдеріне дайындалады (театрланған ойынына дайындық кезінде), эмоцияларын білдіруде жаттығады, айнаның көмегімен көру бақылауын қолдана отырып, өздерінің қуыршақтарын ниет білдіру тәсілдеріне «үйретеді».

Бұрыштағы материал күнде өзгеріп тұрады: осы күні немесе жақында оқытылған материал енгізіледі, сонымен бірге балаларға белгісіз жаңа материал (суреттер, карточкадағы сөздер, белгілі бір сюжетпен анықталған ойыншықтар, мысалы, қуыршақ көзі жабық күйінде жатыр, жанында қызу өлшегіш). Бұрышты ауыстыру кезінде ұстаз балаларды шақырады (жеке, топтық тапсырмалар береді). Мысалы, бұрышта өтпеген тақырып бойынша сюжеттік суреттер мен кестені ілуде, ұстаз «құлап қалған/жоғалып қалған» кестені табуды және сәйкес келетін суретке ілуін, жақын арада қандай тақырыпты өтетінін басқа балаларға көрсетуін/әңгімелеп беруін, сюжеттік суретте көрсетілгендей етіп ойыншықтарды реттеуді, қандай жағдай бейнеленгенін басқа балаға түсіндіруін және т.б. талап етуі мүмкін. Тәрбиеленушілердің әрекеттері бойынша ұстаз қай балаға топта оқытудың жаңа материалы әлі ұсынылмаған жағдай түрлері, әрекет ету тәсілдері белгілі екенін біледі. Әрі қарай осы жаңа тақырыпты оқыту барысында оқыту жағдайларына әрекет ету тәсілдерін білетін балалар ұстаздың «көмекшілері» болып табылады, осы тәсілге басқаларды үйретеді (жұмысты әрбір бала осы көмекші рөлін ойнайтындай ұйымдастыру керек). Бұл бұрышта балалардың суреттері, өз қолдарынан жасалған кітаптар, сонымен бірге ұстаздар мен ата-аналарымен бірге оқитын оқулықтар, олардың сюжеттері сабақ барысында талқыланып, драматизация ойындарында қолданылады. Оқылған мәтін иллюстрацияларын, ойын мен ойындық жаттығуларды орындау кезінде қолданылған суреттерді балалар қарастыра алуына арналған арнайы орын бар.

Дәл осы бұрышта күндізгі жағдайды талдау жүргізіледі, күні бойы жасалған/бақыланған әрекеттер, жағдайлар талқыланады. Тәрбиеші фотосуреттерді іледі, оның ішінде топтағы жағдайлар бейнеленген суреттер де бар. Мысалы, үлкендердің ескертуінсіз шынайы жағдайда сезімталдық, жомарттық және т.б. танытқан балалардың (немесе әрбір балада бар белгілі бір белгілер) фотосуреттері ілінеді. Фотосуреттерден бөлек үлгі-карточкалар қолданылады. Бұл карточкаларда жақсы іс-әрекет жасаған адам бейнесі бейнеленген (бұндай карточка нұсқасында – баланың фотосуреті қойылатын ойығы бар). Қарама-қайшы іс-әрекет көрсетілген жағдайда (немесе жақсы әрекеттің болмаған кезінде) фото суретсіз карточкалар қолданылады. Фотосуреттің астында (сюжетті суреттің, үлгі-карточканың) «жақсы», «дұрыс», «жарайсын», «ақылды», «жаман» сияқты сөздері бар кестелер орналыстырылады. Ең алдымен бұрышты ұйымдастырады, ұстаздар керекті ақпаратты жинастырады. Біртіндеп бұл жұмысқа әлсіз еститін балалар, одан кейін саңырау балалар қосылады. Кешкі сағаттарда тәрбиеленушілер мен ұстаздар күндізгі жағдайларды талқылайды. Бұрышта фотосуреттері

пайда болған балалар аталады, күндізгі істелінген әрекеттерді бағалау жүргізеді. Ең алдымен әрекеттер мен мінез-құлық ұстазбен бағаланады. Одан кейін «мейірімді сиқыршы» ойындық тәсілі енгізіледі (бағалау ойын кейіпкерінің атынан беріледі). Бұл «мейірімді сиқыршы» балалардың мінез-құлқын бағалап қоймай (сонымен бірге басқа жағдай қатысушыларын), сонымен бірге өзінің «мәнді» кеңес беріп, «дұрыс мінез-құлыққа үйренуді және ойнауды» ұсынады («Мейірімді сиқыршыға» есту қабілеті бұзылған балаларға тәрбиеленушілердің тілдесу бағалауымен бірге ұстаздың бағалауы да жүреді). Балалар бір-бірінің мінез-құлқын бағалауға үйренеді, басқа фотосуреттердің енуі, жағдай бейнеленген сюжеттік суреттер, күні бойында істелінген, бірақ тәрбиешімен байқалмаған іс-әрекеттер жайында ұсыныстар айтылып, дәлелденеді. Бұндай талқылау барысында тәрбиеленушілер меңгермеген/түсініксіз, сонымен бірге шынайы (ұстазбен ұйымдастырылмаған) жағдайлар, тәрбиеленушілер «тәжірибелерін енгізіп», қорыту қажет күндізгі әрекеттер (әрекет ету тәсілдері көрсетілген) жағдайлары қайта ойнатылып, талданады.

Сөйлемдерді барынша қолдану үшін жағдайлар қалыптастырылады. Тілдесудің жетекші түрі балалармен ауызша сөйлемдер және оны естіп-көру қабылдауы жүреді. Сөйлемнің дактильді (алғашқы буынға екпін түсетін үш бйынды бунақ пен жазылған өлең өлшеуі) түрі көмекші құрал ретінде қолданылады. Ауызша-дактильді түрінде ұсынылатын материал кейіннен ауызша қайталаынады. Кестелер белсенді түрде қолданылады. Жақсы жасалған сөйлем материалдары естуге ұсынылады.

Даму ортасын қалыптастыру бойынша жағдайларды іске асыру бастауыш сынып оқушыларымен, карт адамдарға, мүгедек-балаларға (сыйлықтар, спектакльдер, жеке көмектер), жануарларға көмек көрсетумен, басқа мектепке дейінгі білім беру мекемесінің тәрбиеленушілерімен қарым-қатынас орнатуды қарастырады. Ұстаздар «қайырымды істер» шараларын ұйымдастырып, жүргізеді. Мысалы, Кіші мектеп жасындағы балалармен бірге мектеп жасына дейінгі балалар субботниктарда, гүл отырғызуларда, арамшөпті шабуда қатысады. Жалпы және арнайы (көру қабілеті нашарлаған, тірек-қозғалыс аппараты нашарлаған балалар үшін) балабақшалардың балаларымен бірге қарым-қатынас орнатуға ерекше көңіл бөлінеді. Бұндай бірлескен істер мен шараларға: топты безендіру, сәбилерге сыйлықтар дайындау, сәбилермен ойындар, серунді ұйымдастыру, спектакль көрсетілімдері, көрмелерде, байқауларда қатысу, балалар үйіндегі балалар үшін қолдан заттар жасау, т.б. жатады. Шараларды өткізіп болғаннан кейін оны талдау жүргізіледі, бейнематериалдар қарастырылады. Балаларға түрлі қызмет түрлері ұсынылады: сахналау, сурет салу, карточкалармен, суреттермен жұмыстар, «бастан кешірілген» жағдайлары бейнеленетін түрлі ойындар мен жаттығулар. Осы мектепке дейінгі мекеменің сәбилеріне «басшылық» ұйымдастырылады (балалар топтық және жеке тапсырмаларды орындайды). Жоғарғы мектеп жасына дейінгі балалар сәбилерге серуенге жиналуға, мейрамдарды ұйымдастыруда, топты безендіруге көмектеседі, олармен бірге ойнайды, қолдан заттар жасап береді, жанды бұрыштағы жануарларды «күтуге» үйретеді және т.б. барлық істер мен әрекеттер күнде кешкі талдауда бәлқыланады.

Мектепке дейінгі білім беру мекемесінде арнайы қарым-қатынасты ұйымдастыру, сонымен бірге тәрбиеленушілердің ата-аналарымен жұмыс есту қабілеті нашарлаған балаларда адамгершілік қасиетін тәрбиелеудің маңызды жағдайы болып табылады. Ұстаздармен жұмыс істеу түрлеріне – семинарлар, әңгімелер, жеке кеңестер, дөңгелек үстелдер және т.б. жатады, онда «онтогенезде балалардың адамгершілігінің дамуы», «Балаларда адамгершілік сезімінің дамуы», «Есту қабілеті нашарлаған балаларда адамгершілігінің даму ерекшеліктері», «Балалардың адамгершілігін тәрбиелеудегі диагностикалық проблемалары», «Адамгершілік қасиетін тәрбиелеудің тұжырымдамалық негіздері», «Жоғарғы топтағы адамгершілік қасиетін тәрбиелеудің тапсырмалары мен мазмұндары», «Адамгершілік қасиеттерді тәрбиелеудің тәсілдері, әдістері, құралдары» және т.б. тақырыптар талқыланады. Жұмыста ұстаздар үшін зерттеу проблемалары бойынша теориялық және практикалық сұрақтарын ашатын мәтіндік материалдардың пайда болуы маңызды рөл ойнайды.

Педагогикалық ұжымдағы жұмыста есту қабілеті нашарлаған балаларда адамгершілік қасиетін тәрбиелеу сұрақтары бар мамандардың қарым-қатынастарға ерекше көңіл бөлінеді (адамгершілік мазмұны бар жағдайларды өз сабақтарына мамандардың кірісуі, күндізгі жағдайды бірігіп талқылау, әрбір маманның қызметінің тапсырмалары мен мазмұндары көрінген жұмыстарын бірігіп жоспарлау, тәрбиешімен арнайы қалыптастырылған адамгершілік жағдайларына қатысу, «дөңгелек үстелдерді» ұйымдастырып, жүргізу және т.б.).

Диагностика кезеңінде барлық мамандар балалар мінез-құлқына және қызметіне бақылау жүргізеді. Тәрбиеші мен сурдопедагог негізгі диагностика шараларын іске асырып, нәтижелерді өзінше түсіндіреді. Одан кейін нәтижелер мектепке дейінгі білім беру мекемесінде істейтін барлық

мамандармен (дөңгелек үстел барысында) талқыланады. Тәрбиеші мен сурдопедагог тәрбиелік жұмыстардың тапсырмалары мен мазмұндарын анықтайды. Одан кейін жұмысқа музыка жетекшісі, дене шынықтыру бойынша нұсқаушы қосылады. Мазмұнды іске асырудың тәсілдері нақтыланады, әрбір маманның қызметтері мен жұмысқа енгізудің әдістері, тәсілдері, іс-қимыл құралдары, ерекшеліктері анықталады. Әрбір маман жағдайларды және өз сабағына қосу тәсілдерін қарастырады. Әрбір маман қызмет түрлерін белгілеумен күнделікті жоспар құрастырылады. Жоспарлауда күн тақырыбы, жағдай бағыттылығы, дидактикалық тапсырмалар, күні бойы балалармен жұмыс істейтін барлық мамандардың қызмет түрлері аталады, орындалу жайындағы белгілер көрсетіледі; келесі күннің сценариіне қатысты толықтырулар, өзгерістер енгізіледі. Толық жоспарлау бір айға құрастырылады. Түзетілер әрапта сайын жүргізіледі, шағын түзетулер күнделікті жүргізіледі. Бір күнгі (немесе бір апталық) жоспар ақпараты ата-аналар үшін ашық болып, арнайы бұрышта ілінеді.

Күні бойы ұстаздар жоспарға сай балалармен жұмыс жасайды. Тәрбиеші ойындар, сабақтар жүргізеді, барлық кезең уақыттарын ұйымдастырады. Сурдопедагог өз сабақтарында адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу бойынша тапсырмаларды шешеді, тәрбиешіге көмек көрсетеді. Музыкалық жетекші, дене шынықтыру бойынша нұсқаушы сәйкес сабақты жүргізу барысында адамгершілік қасиетін тәрбиелеу тапсырмаларын шешеді. Күннің екінші жартысында нәтиже талдауы жүргізіледі, келесі күннің жоспары нақтыланады, оған барлық мамандар қатысады. Ұстаздар және балабақшаның басқа да ұжымы ойнатылатын жағдайларға қатысып, олардың кейіпкерлері болып табылады (мысалы, күтушіге түскі асты алып келуге көмектесу керек, топ тәрбиешісінің ұлы ауырып қалды, ол оған уайымдап жатыр және т.б.), мейрамдарда және басқа іс шараларда да ат салысады.

Есту қабілеті нашарлаған жоғарғы мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершілік қасиетін тәрбиелеу бойынша бағытталған жұмыстарының бірі ата-аналар мен ұстаздардың іскерлігін қамтамасыз ету болып табылады. Балаларда адамгершілік қасиетін тәрбиелеудің тиімділігі ұстаздар мен ата-аналар тарапынан, олардың тығыз қатынасын орнатуынан, келісілген тәсілдерден және қызметтің байланыстыруынан тұрады.

Балалардағы адамгершілік қасиетін тәрбиелеуі жайында педагогикалық білімін ата-аналар меңгеруі және оны отбасы тәрбиесін практикада қолдануы зерттеу проблемалары бойынша оқулық көрмелерін қолданумен педагогикалық білімін тарату мен педагогикалық өзін-өзі тәрбиелеу арасындағы байланысқа көмектеседі, тақырыптық ата-ана жиналысын, дөңгелек үстел, балалар мен ата-ана үшін біріктірілген мерекелерді жүргізуге көмектеседі.

Ата-анамен жеке, топтық кеңесі барысында түрлі ойын тәсілдері, ұстаздан келетін ақпаратты белсенді қабылдауды қамтамасыз ететін, оларды сезіну мен талқылаудың балама шешімдерін қамтамасыз ететін проблемалық жағдайлар әдістері қолданылады. Балаларда адамгершілік қасиетін қабылдаудың практикасында арнайы таңдалынған тапсырмалардың мазмұны көрінетін тапсырма пікірталас, іскерлік ойын барысында шешіледі. Талдау үшін тәрбиелік қателіктерді сезінуді, адамгершілік қасиетін тәрбиелеу үрдісінің қалыптасу үлгісін талап ететін жағдайлар ұсынылады.

Жеке кеңестерге ерекше көңіл бөлінеді, олар диагностика нәтижелері бойынша жүргізілген бірыңғай түзету бағдарлама негізінде ата-аналар мен ұстаздардың келісілген қызметін қалыптастыруға көмектеседі. Әр балаға адамгершілік қасиетін білдіруді көрсететін өзінің құралдар жиынтығы анықталады, үй жағдайында ойнатылатын ата-аналар үшін ұсынылатын адамгершілік мазмұны бар жағдайлар таңдалады. Ұстаздар ата-ана бақылау күнделігіндегі жазуларды зерттейді, бала белгілі бір көрсеткен жағдайды бөліп қарастырады, керек жағдайда оны қайта топ жұмысына енгізеді. Үй жағдайында бала мінез-құлқы нақты жағдайда топта көрсетілген мінез-құлықпен салыстырылады.

Осындай күнделік үлгісін ұсынамыз:

«20 қаңтар. Жағдай (сипаттама). Қонақтан үйге келдік. Досымыздың кішкене қызы бар (менің ұлымнан әлдеқайда кіші). Екеуі бірге ойнады. Бір аптадан кейін қыз сырқаттанып ауырып қалды.

Баланың жағдайға әрекеті. Ұлым бұл жайтты білген соң күні бойы көңілсіз жүрді, уайымдады; бір нәрсені ойластырып жүрді. Бөлмесіне кіріп, сурет салды. Одан кейін суретті қызға апарып беруін ұсынды.

Жағдайдан кейінгі баланың әрекеті. Келесі күні құрбым қыздың алғысын беріп, Варяның сыйлыққа өте қуанып, оны өзінің үстелінің үстіне іліп қойғандығын айтты. Оны ұлым біліп, олда қуанды. Келесі күні біз ұлым екеуіміз құрбымның үйіне телефон шалып, ол Варямен сөйлесті.

Баланың көрсеткен сапалары: сезімталдық, қайырымдылық.

Ескерту. Менің ойымша, ұлымның әрекетіне, оның мінез-құлығына жақында топта болған оқиға әсер етті: анасы іссапарға кетіп қалып, соның салдарынан жылап, сағынған досына түрлі-түсті қағаздан сурет салды.

12 ақпан. Жағдай (сипаттама). Ұлыммен бірге дүкеннен қайтып келе жаттық. Кішкентай баланың добы аяғымыздың астына домалап келді.

Баланың жағдайға әрекеті. Ұлым допты теуіп жіберді, доп алыс бір жаққа ұшып кетті. Кішкене бала жылап қалды.

Баланың жағдайдан кейінгі әрекеті. Ол жарақаттанған жоқ қой! – деп ұлым жауап берді да, менің артымнан көңілді күйімен жүріп берді.

Баланың көрсеткен сапалары. Қандай сапа екендігін білмеймін. Қаталдық, қатыгез мінез деп ойлаймын.

Мектепке дейінгі білім беру мекемесіндегі балаларды талдау жағдайларына ата-аналар да қатыстырылады (олардың кейіпкерлері болады). Бір мысал келтірсек.

П.Сашаның әжесі топқа келді. Ол жабырқаулы. Тәрбиеші мен балалар оның бұндай көңіл күйінің себебін анықтауда. Әже көшет үшін дәндерді отырғызбашы болған, бірақ дәндер тым кішкентай болғандықтан мүмкіндігі болмады. Балалар тәрбиешімен бірге дәнге ыдыс жасап, дәндерді отырғызды, көшетті күтіп, әжеге берді.

Біріккен мейрамдар жүргізіледі (ата-ана-бала). Мейрамнан кейін талқылаулар жүргізіліп (ұстаз-ата-ана), тақырып бойынша бейнематериалдарды қарап, талдау ұйымдастырылады, қайталауды талап ететін жағдайлар анықталады, балалар жұмыстары көрсетіледі, оларды үй жағдайында ойнатудың жағдайлары мен нұсқалары анықталады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Золотарева Е.К. Педагогическая система нравственного воспитания и развития личности // Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду / Под ред. Л.В.Пименовой. – Пермь: ПГПИ, 1993. – С.64-87.

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

3 Сластенин В.А. Методика воспитательной работы. – М., 2007. – 202 с.

4 Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. – М.: Просвещение, 1998. – 361 с.

УДК: 376.-056.6

МРНТИ: 14.29.25

А.Н. Аутаева¹, А.М. Кикбанова¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КӨРМЕЙТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН САУАТ АШУҒА ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада көрмейтін балаларды сауат ашуға оқытудың өзектілігі қарастырылған. Онда көрмейтін балаларды сауат ашуға оқытудың ерекшеліктері қарастырылып, Л.Брайльдың нүктел шрифтінің қолдану арқылы сауат ашуға оқытудың нәтижесін көтеру мүмкіндіктері қарастырылған.

Түйін сөздер: көру қабілеті зақымдалған балалар, Л.Брайльдың нүктел шрифті, сауат ашу.

Аутаева А.Н.¹, Кикбанова А.М.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЯ НАВЫКОВ РАССКАЗА У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена актуальному вопросу особенностей обучения грамоте незрячих детей. В ней рассматриваются специфика обучения незрячих детей грамоте, повышение эффективности обучения грамоте слепых детей с помощью рельефного шрифта Л.Брайля.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, рельефный шрифт Брайля, грамота.

A.N. Autaeva¹, A.M. Kikbanova¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

STUDIES OF STORY SKILLS IN CHILDREN OF ELEMENTARY GRADES WITH VISUAL DISORDERS

Abstract

The article is devoted to the urgent issue of the characteristics of teaching literacy to blind children. It examines the specifics of teaching blind children literacy. Improving the efficiency of literacy training for blind children using the L.Braille embossed font.

Keywords: children with visual impairment, braille, letter.

Брайль жүйесінің көмегімен көрмейтін оқуға және жазуға үйрету - бұл сауат ашудың айналма жолы, онсыз мұндай бала жазбаша сөйлеуді меңгере алмайды. Сондықтан көрмейтін балаларды сауат ашуға оқытуда Брайль жүйесінің маңыздылығы ерекше. Сауат ашуға аталмыш құрал бойынша оқыту ерекшелігіне келсек, брайль жүйесі бойынша жазу және оқу техникасы жалпақ шрифтпен жазу және оқу техникасына ұқсас. Брайль аспабында мәтін оңнан солға жазылады (жазуда нүктелер арнайы құрылғы – грифель арқылы тесіледі), содан кейін бетті аударып, мәтін солдан оңға қарай дөңес нүктелер бойынша символдарды жүйелі тактильді қабылдау арқылы оқылады. Жазу арнайы аспаптың және грифельдің көмегімен (аспап тор көзінде нүктелерді тесу) қол білезігінің белгілі бір ретпен қозғалысы арқылы жүзеге асырылады: оң жақ жиегінен жоғарыдан төмен, содан соң сол жақ жиегінен жоғарыдан төмен. Нүктелер оң қолмен тескен кезде, сол қолдың сұқ саусағы солға қарай жылжиды, яғни кезекті таңбаны жазу үшін келесі торды іздейді. Сол қолдың сұқ саусағы оң қолдың грифельмен осы торына өту сәтіне дейін табылған торкөзде тұрады, содан кейін сол қолдың саусағы қайтадан солға жылжиды және т.с.с. Жазу процесін көрмейтін бала кинестетикалық бақылаумен жүзеге асырады, ал қалыпты көретін адамдарда бұл процесс кинестетикалық және көріп бақылауымен жүзеге асады (Г.В. Никулина).

Сезіп бақылауды пайдалану қиындау, себебі жазылғанды тексеру үшін көрмейтін бала паракты аспаптан шығарып, оны аударып және жазылғанды тактильді табуы керек немесе Брайль аспабының қақпағы жабық кезінде әрбір тордағы тесілген нүктелерді грифельмен кезегімен сипау арқылы жазылғанды оқу керек.

Сапасы естіп қабылдау арқылы да бақыланады, себебі тесілген нүктелер саны қағазды тесу кезінде грифельдің дауысы бойынша бақылануы мүмкін. Грифельдің қозғалуы кезінде зейінді тұрақтандыру жеткіліксіз (тесілмей қалған нүктелер) немесе асырып тесуді (артық нүктелер) болдырмауға мүмкіндік береді, олар Брайль жүйесінде әріпті (белгі) бұрмалайды.

Брайль жүйесі бойынша оқу екі қолдың сұқ саусағының жастықшаларымен жүзеге асырылады, ол мәтін жолымен солдан оңға қарай оңай және тегіс қозғалады және сондай-ақ жоғарыдан төмен және кері кішкене дірілдейді де оқылатын белгілерді тығыз жауып тұрады. Сол қолдың сұқ саусағымен жолдың басын табады, оның көмегімен таңбаларды қабылдау басталады, содан кейін сол қолдың сұқ

саусағына оң қолдың сұқ саусағы қойылады және жолдағы мәтінінің бір бөлігін екі саусақпен де оқиды. Сол қолдың сұқ саусағымен жолды соңына дейін оқымайды, оны оң қолмен оқиды. Бұл уақытта сол қол жол бойынша артқа қайтады (яғни солға жылжиды) да, келесі жолдың бірінші үштен бірін оқуды бастайды. Жолды оң қолмен оқып аяқтаған кезде, оның сұқ саусағы қайтадан сол қолдың сұқ саусағының алдына ауысып, мәтіннің бір бөлігі қайтадан екі қолмен оқылады. Ортаңғы, атаусыз және кішкентай саусақ жолды ұстап тұруға, сөздің(сөйлемнің) ұзындығын анықтауға көмектеседі, яғни оқылатын жолда бағдарлауға көмектеседі. Оқу барысында оқылатын жолмен төмен қарай қозғалатын үлкен саусақтар беттің немесе бөлімнің аяқталуын қабылдайды. Дұрыс оқу кезінде екі қол бірдей жүктеме алады. Рельефті-нүктелі қаріпті оқу кезінде перцепция бірлігі бір белгі (әріп) немесе бір алты нүктелік көлемді Брайль аспабының бір торы болып табылады, баспа шрифтін көру арқылы оқуда перцепция бірлігі сөз немесе тіпті фраза болып табылады.

Брайль жүйесі бойынша жазу мен оқуды меңгеру көрмейтін бала үшін қиын міндет болып табылатынына қарамастан, бедерлі-нүктелік қаріпті меңгеру саласындағы зерттеулер көп емес.

Сауат ашуға аталмыш Брайль нүктелі шрифтін арқылы оқытудың пропедевтикалық жұмыстың мақсаты - Брайльдің бедерлі нүктелік шрифтін табысты игеру үшін қажетті негізгі сөйлеу біліктіліктерін қалыптастыру: жазықтыққа бағдарлау, міндетті тексеру, тактильді стимулды тану және қол қимылдарын үйлестіру.

Педагогтің пропедевтикалық жұмысы үш кезеңнен тұрады:

1 кезең – бала туралы анамnestикалық мәліметтерді жинау және базалық сөйлеу біліктерінің қалыптасу деңгейін тексеру. Алынған мәліметтер түзету жұмысының жеке бағдарламасын құрудың негізі болып табылады.

2 кезең – негізгі. Оның міндеттері сараланады:

- Брайль жүйесі бойынша жаза және оқи алмайтын балаларда педагогикалық жұмыс жазу мен оқуды меңгеру қиындықтарының алдын алуға бағытталуы тиіс;
- Брайль жүйесі бойынша жаза және оқи алатын оқушыларда - Брайль жүйесі бойынша жазу мен оқуды меңгерудің қиындықтарын жеңуге бағытталуы тиіс.

3 кезең – Оқушыларда қалыптасқан Брайль шрифтіннің көмегімен сөйлемдер мен мәтіндерді жазу және оқу біліктіліктерін тәжірибеде қолдану (алған біліктерін жетілдіру).

Кезеңдерді толығырақ қарастырайық.

Бастапқы кезеңде педагогтың жұмысы екі қадамды қамтиды:

1-қадам. Кеңістіктік түсініктерді, тактильді-сезу және қимыл біліктіліктерін дамыту және жетілдіру.

2-қадам. Әріптердің бейнесін қалыптастыру (Л.И. Солнцеваның әдістемесі).

Әрбір қадам аяқталғаннан кейін диагностика жүргізіледі және оның нәтижелері бойынша келесі қадамға өту мүмкіндігі туралы шешім қабылданады.

Кеңістіктік түсініктерді, тактильді-сезу және қимыл біліктіліктерін дамыту және жетілдіру "Сипап сезу мен ұсақ моториканы дамыту" және "Кеңістіктік бағдар" түзету курстары шеңберінде жүргізіледі.

Әріптер бейнесін қалыптастыруды педагог "Қазақ тілі" пәні шеңберінде жүзеге асыра алады.

Кеңістіктік көріністерді дамыту және жетілдіру келесі біліктілікті қамтиды:

- өз денесінің кеңістігінде бағдарлау;
- заттардың өз-өзіне қатысты кеңістіктік орналасуында бағдарлану (оң жақта-сол жақта, жоғары-төмен, сол жақта-оң жақта және т.б.);
- үстелдегі заттар арасындағы кеңістіктік қарым-қатынаста бағдарлану;
- 2-3 заттардың арасында, содан кейін олардың бедерлі бейнелерінің арасында кеңістіктік қатынастарды орнатуға бағдарлану.

Тактильді-сезу және қимыл-қозғалыс біліктерін дамыту және жетілдіру:

- екі қолдың үйлесімді жұмысы;
- сипап сезу арқылы бедерлі нүктелерді қабылдау үшін сұқ саусақ және басқа саусақтарды пайдалану;
- Брайль шрифтіннің нүктелерін жеңіл және біркелкі сипау;
- Брайль аспабының жолымен және Брайль шрифтіннің алтынүстелік қатарымен қолдың үздіксіз солдан оңға қарай және керісінше қозғалуы.

Қазақ тілі сабағында әріптердің бейнелерін нақтылау және бекіту:

1. Оқитын Брайль әріптерін ғаламдық елестету-бейнесін қалыптастыру. Брайль жүйесі бойынша рельефті-нүктелік әріптерді оқу үшін сенсорлық база қалыптасады: тифлотехникалық ("Брайль бойынша жиналмалы әліппе", "әріп кубигі", "алтынүкте қалыптары") және түрлі масштабтағы көрнекі құралдарды қолдану арқылы әр әріптің тактильді және көру (қалдық заттық көру болған жағдайда) бейнелері құрылды.

2. Әріптердің жаһандық бейнесінің құрылымын талдау. Бұған әр әріптердің құрамындағы нүктелердің орнын анықтау, жазу және оқу кезінде олардың орнын (жағдайын) меңгеру бойынша жұмыстар ықпал етті. Бұл жерде оқушылардың сенсорлық көріністері нақтыланды, ол үшін әріптердің жалпы бейнесі, формасы, құрылымдық құрамы, нүктелердің кеңістіктік орналасуы бойынша салыстыру жүргізілді.

3. Брайль жүйесі бойынша қазақ алфавиті әріптерінің нақты бейнесін қалыптастыру:

- хатқа кіретін нүктелер саны бойынша;
- әрбір әріптің ерекше формасын құрайтын нүктелердің орналасуы бойынша;
- алты нүктеде бағдарлау.

4. Нақты сараланған бейнені қалыптастыру-әріптерді тікелей және айналы бейнеде елестету үшін, әріпті белгіленген дыбыспен салыстыру үшін әріптерді елестету. Ерекше назар құралды сезуді дамытуға бағытталған жаттығуларды орындауға, яғни Брайль аспабының белгілі бір нүктесінің орнын грифельдің көмегімен іздеу шеберлігіне аударылды. Ол үшін "Брайль бойынша жиналмалы әліппе" және "алтынүктелік қалып" құралдары пайдаланылды.

Көрмейтін баланың Брайль жүйесі бойынша грамотаны меңгеру пропедевтикасының компоненттері мен құралдары міне осындай.

Брайль бойынша оқу мен жазуды меңгерудегі көрмейтін балалардың қиындықтарын түзету - пропедевтикалық жұмыстың барлық көлемін қамтиды, ол келесілермен толықтырылады:

- Брайль жүйесінің аралас әріптерін ажыратуға арналған тапсырмалармен;
- жеке әріптерді, буындарды және қысқа сөздерді жазу кезінде оқылған әріптерді бекіту бойынша жаттығулар;

- игерілген біліктерді практикалық қолдану.

Аралас әріптерді ажырату бойынша жұмыс белгілі бір бірізділікті талап етеді:

- оқшауланған әріптерді ажырату;
- сөздегі әріптерді ажырату;
- сөздегі әріптерді ажырату;
- сөйлемдегі әріптерді ажырату;
- мәтіндегі әріптерді ажырату.

Әріпті жазу және оқу кезінде әр түрлі ұстанымдарда қабылдау және ұсыну іскерлігін қалыптастыру бойынша арнайы жұмыс талап етіледі. Ол қазақ тілі сабағында өткізіледі.

Көрмейтін балаларды Брайль жүйесі бойынша оқып, жаза білуге үйрету пәнаралық қарым-қатынасты талап етеді: педагог, офтальмолог дәрігері, дефектолог мұғалім (тифлопедагог). Олардың кәсіби білімдерінің интеграциясы оқу және жазу кезінде баланың сипап сезуін мен көруін бір мезгілде пайдалану мүмкіндігін ескере отырып, бедерлі-графикалық және иллюстрациялық материалды тандау бойынша жеке ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді. Сонымен, көрмейтін балаларды сауат ашуға оқытуда Брайль нүктелі шрифтінің, оны кодандудың маңыздылығы зор деп айтуға болады. Және оған балаларды оқыту белгілі жүйелілік пен бірізділікті талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Никулина Г.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Г.В. Никулина, И.П. Волкова, Е.К. Феценко; под ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.

2 Проглядова Г.А. Анализ некоторых проблем обучения слепых учащихся письму по системе Брайля / Г.А. Проглядова, В.З. Денискина // Дефектология. – 2014. – №3. – С.89-94.

3 Проглядова Г.А. Изучение сформированности основных предпосылок к овладению письмом по системе Брайля у незрячих младших школьников / Г.А. Проглядова, Л.П. Уфимцева // Специальное образование. – 2010. – №3. – С.50-59.

4 Проглядова Г.А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г.А. Проглядова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – №1. – С.98-103.

5 Проглядова Г.А. Пропедевтическая работа со слепыми учащимися при обучении письму шрифтом Брайля // Дефектология. – 2015. – №2. – С.71-78.

6 Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: «Полиграф-Сервис», 2002. – 250 с. 19.01.2020 Особенности овладения письмом и чтением по системе Брайля / Альманах №29 / Архив / Альманах Института коррекцион... <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-29/features-of-mastering-writing-and-reading-in-braille-14/14>

7 Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / под ред. В.А. Феоктистовой. – СПб.: Образование, 1995. – 95 с.

МРНТИ 14.29.21

УДК 376-056.36

А.Ш. Әбілдаева¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып жасындағы оқушылардың жазбаша тіл ерекшеліктеріне сипаттама беріліп, зерттеу жұмысымен айналысқан ғалымдардың көзқарастары мен түйін ойлары қарастырылған. Жазбаша сөйлеу тілінің зияты зақымдалған бастауыш оқушылар үшін маңызы мен орындалу ерекшеліктері көрсетілген. Қолданылатын әдістер үшін арнайы амалдар айқындалып дараланған. Зияты зақымдалған оқушылар үшін байланыстырып сөйлеу тілі негізі жазбаша сөйлеу тілін меңгергенде ғана жүзеге асырылатынын жазылған. Жазбаша сөйлеу тілінде оқушының сөз, сөйлем, мәтінді қабылдауы туралы айқындалып көрсетілген.

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

Әбілдаева А.Ш.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье описаны особенности письменной речи учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, рассмотрены взгляды и мысли ученых, занимающихся исследовательской работой. Показано значение и особенности выполнения письменной речи для учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта. Для применяемых методов определены и индивидуализированы специальные приемы. Для учащихся с нарушениями интеллекта было написано, что основа разговорной речи осуществляется только при изучении письменной речи. На языке письменной речи учащимся показано восприятие речи, речи, текста.

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

A.Abildayeva¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF WRITING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article describes the features of writing of primary school students with intellectual disabilities, the views and thoughts of scientists engaged in research work. The importance and features of writing for primary school students with intellectual disabilities are shown. Special techniques are defined and individualized for the applied methods. For students with intellectual disabilities, it has been written that the basis of spoken language is carried out only in the study of writing. In the language of written speech, students are shown the perception of speech, speech, text.

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

Жазбаша сөйлеу тіл – байланыстырып сөйлеудің бір формасы болып табылады. Жазбаша сөйлеу тіл бұл дайындалған, тексеруге, түзетуге және жетілдіруге болатын тіл. Жазбаша тіл графика, монологтан тыс – тікелей қарым-қатынас жағдайында қолданылуы мүмкін. Жазбаша тілде интонация, мимика, ым-ишара, сияқты қосымша құралдар қолданбайды. Зиятында ауытқуы бар балалардың жазбаша байланыстырып сөйлеуін дамыту, ауызша сөйлеуді қалыптастыруға қарағанда өте күрделі процесс болып табылады. Арнайы мектеп мұғалімі бұл сұрақтарды шешу барысында көптеген қиындықтармен кездеседі, бір қиыншылық – жазбаша тілдің спецификасымен байланысты болса, басқалары балалардың – даму ерекшеліктеріне байланысты. Жазбаша тіл – ауызша тіл сияқты маңызды қарым – қатынас құралы болып табылады. Оны дамыту ауызша тілге сүйену арқылы жүзеге асады. Жазбаша сөйлеу сонымен бірге саналығымен және регламенттігімен ерекшеленеді. Бұл сөйлеудің формасы балаларда мектепте оқыту процесінде дамытылады [1].

Жазу оқумен тығыз байланысты. Соның негізінде тілдің бірдей графикалық жүйесі жатыр. Жазу кезінде және оқу кезінде графемно-фонемдік сәйкестік белгіленеді. Бұл тек әр түрлі бағытта болады: әріптерден бастап дыбыстарға дейін оқу кезінде, ал дыбыстардан әріптерге дейін жазу кезінде [2].

Жазбаша сөйлеуге оқытудың алғашқы кезеңінде сөздің акустикалық, артикуляциялық, оптикалық және кинетикалық оброзын елестетулерін қосатын тәрбиелеудің күрделі бірлестігі бар. Жазбаша тілді меңгеру үшін балаларда фонетикалық процестері және сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық дамудың жеткіліксіздігі жазуда азда болса әріптерді шатастыруда, сөздің буындық құрамының бұрмалануы сөзді құрауда қателер кездеседі. Жазу дағдысының толық қалыптасуы үшін кейбір сөйлеу тілі функцияларының жағдайы қарастырылады, жазуды жетілдіру кезеңінде сөзде дыбыстардың уақытша кезектілігі графикалық белгілердің кеңістікті айыру біртіндеп қалыптасады. Сонымен жазбаша тіл күрделі психикалық құрылымдарға, ішкі сөзге, абстракциялау қабілеттілігіне, тіл процесінің байланыстылығы мен саналылығына негізделген деп білеміз [3].

Зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеуі және объективті ерекшелігі, мүлдем немесе жартылай мағыналық сөйлеуі сай келеді. Аталған фактілер салдарынан – оқушылардың тұтас бейнесін оның құрауыштарына бөлу, оқушылардың негізгі және қосымша логикалық бірізділіктің сақталмауы "предикативті жұл", яғни сөздегі мағыналық байланыс иерархиясының бұзылуы зияты зақымдалған оқушыларға сәйкес.

Белгілі бір пікірдің мағыналық бағдарламасын анықтағаннан кейін объективтелген пәндік-схемалық кодтардың өзгеруі орын алады және сөздер мен олардың үйлесімі бұл бағдарламаның тілдік мәндердің синтезінде іске асырылады (грамматикалық-семантикалық, ішкі бағдарлама). Синтаксистік болжау барысында әрбір сөз (болашақ пікір) тек лексика ғана емес – грамматикалық сипаттамада, және басқа сөздерге әсер ете отыра, өзіндік пікірді тудырады.

Бірқатар дефектолог-зерттеушілердің жұмыстарында, зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеуі тек мағыналық синтаксизде ғана емес, сонымен қатар тілдік синтаксистік бұзушылықтармен көрініс табады. (Е.И. Разуван, 1992; Л.С. Вавина, 1968; Р.К. Луцкина, 1989; Е.А. Гордиенко, 1971; К.Ж. Бектаева, 1982; К.К. Өмірбекова, 1985 және т.б.).

Зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша пікірлерінің лексикалық құрамы кейде дамымаған немесе біркелкі. Атап өткен жөн, сөйлеу пікірлерінің толықтығы көрнекі лексикалық тіректерге тікелей тәуелді [Р.К. Луцкин, 1989]. Жазбаша сөйлеу тілінде зат есімдер мен жалпы етістіктер басым мәнге ие. Сонымен қатар кездесетін жұрнақ пен жалғау сөздің мағыналық жағын қарастырмай, етістіктің шақтарындап қателіктер жазбаша сөйлеу тілінде айқын байқалады (Е.А. Гордиенко, 1971, А.П. Федченко, 1985). Зияты зақымдалған оқушылар арасында сан есім мен үстеуді ажырата алуы қабілеті өте сирек кездеседі. Жазбаша жұмыс кезінде аталған сөз таптары аз көлемде немесе мағыналық айқындылықпен ғана кездеседі (Е.И. Разуван, 1992). Аталған топтың оқушылары өте көп, сонымен бірге өз сөзінде жиі және әрдайым дұрыс емес жеке есімдіктер пайдаланады. (Е.И. Разуван, 1992).

Зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеу тіл ерекшеліктерін зерттей отырып, бірқатар зерттеушілер баяндалған сөздердің жоқтығы немесе әлсіз түсіну тәуелді болатын баяндаған. Демек, жазбаша сөйлеу тілін дамыту жөніндегі жұмыста зияты зақымдалған оқушылардың қабылдауы мен танымдық қабілеттеріне, мағыналық және жүйелі сөйлеу тіліне ерекше назар аударуды талап етеді.

Қазіргі уақытта жазбаша сөйлеу тілін дамыту жұмысы үш белгілі кезеңдерден тұрады: сөздікті байыту, нақтылау және белсендіру, әртүрлі синтаксистік құрылымдарды меңгеру және байланысты сөйлеу. С.Ю. Ильиннің өз зерттеулерінде зияты зақымдалған оқушылармен жұмыстың әлсіз жақтарын атап өтеді: «оқушылардың нақты сөйлеу тәжірибесінен алған жұмыстары» [1998: 27]. Жоюға алшақтық арнайы жағдайлар жасау, модельдеу арқылы мүмкін нақты қарым-қатынас жағдайлары пікір айту қажеттілігі, бірақ арақатынас пайда болады, мән-жайлармен өз пікірін білдіреді. Зерттеушілердің пікірінше зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бастапқыда ауызша сөйлеу тілін дамыту, жетілдіру, жұмыс бағыттарын қолдану негіз болып табылады.

Коробова О.Ф., Савельева Г.В., Чебыкина Т.А. зерттеу барысында бастауыш сынып жасындағы зияты зақымдалған оқушылардың ауызша сөйлеу тіліне көптеп көңіл бөлген. Типтік сөйлеу жағдайларын енгізу түзету-білім беру процесі коммуникативтік тілді оқытудың бағыттылығы айтарлықтай жетілмеуін сөйлеуді дамыту бойынша жұмыстың тиімділігі деп көздеген.

Мұндай оқушы қолданысында жағдаяттық қарым қатынысты, керекті сөздер мен сөз тіркестерін коммуникацияға байланысты таңдау [Т.А. Чебыкина, 1996] қарым-қатынас жағдайын жеткілікті түсініп, (Г.В. Савельева, 1997), осылайша "толыққанды" мүмкіндігі бар болуы коммуникант әдептілік-сөйлеу қарым-қатынас таңдайды [О.Ф. Коробова, 1994]. Әрбір нақты жағдайда авторлар оқушының қабілетін ескереді, соның арқасында сөйлеу тілдің дамуын көздейді. Тұтастай алғанда, оларды ажырата отыра бөліп қарастыруға болады: типтік сөйлеу жағдайында бағдарлай білу; есепке ала отырып, сөйлеу материалдарын іріктеу мен жүйелеуге байланысты қарым-қатынас жағдайы: құрылымдық және логикалық дұрыс ұйымдастыра білу бір немесе бірнеше сөйлемге тең сөздер; пікірді қарым-қатынас жағдайымен байланыстыру. Жоғарыда көрсетілген мысалдарға сәйкес, зияты зақымдалған оқушылардың коммуникативті жұмыстар мен ойын толық жеткізе алмауы, немесе тежелуі байқалады. Сонымен қатар, зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу қызметтерінің нәтижелері, тәжірибелік негізде қарапайым лингвистикалық білім алу, белгілі бір сөйлеу тілінің жұмысын жүргізу, ауызша сөйлеу тілдің негізінде жазбаша сөйлеу тілін қалыптастырады [Г.И. Данилкина, 1971; К.К. Өмірбекова, 1985; Г.В. Савельева, 1997 және т.б.].

Зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру жұмыстары қазіргі уақытта 3-4 сыныптан басталады. Бұл дегеніміз толық мазмұндама жазу, егжей-тегжейлі жоспар, қалпына келтіру мәтін, оның таралуы, табиғат туралы қарапайым жазбалар, заттың сипаттамасы. Осы тапсырмаларды орындау үшін оқушылар арнайы сабақтарда белгілі мәтінді рәсімдеу барысындағы ауызекі сөйлеу ережелеріне сүйенеді: "әңгімедің басталуы мен соңы туралы ұмытпау, сол сөздерді қатар тұрған сөйлемдерді қайталамаңыз бір сөздер, сөйлемдерді бір-бірінен бөлу, байланыс үшін сөз тіркестері арнайы сөздерді қолдану" [А.К. Аксенова, 1999:109]. Жазбаша мәлімдеме жасау кезінде бұл біліктерді өзектендіру, әрине, байланысты жазбаша сөйлеу. Әдістемелік әдебиеттер көрсеткендей, зерттеушілердің ерекше назарын мазмұнды жағын жетілдіруге көңіл бөлу, пікір білдіру, тақырыпты толық ашу, мәтіндегі негізгі ойды дамыту, логикалық реттілігін сақтау және т.б. айтылған фактілеріне сүйенеді (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.К. Луцкина, және т.б.). Жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру барысында негізі ауызша сөйлеу тілінен алынады. Алайда, байланыстырып жазбаша сөйлеу әлі де толық тілдік продукциялау мүмкін емес: тақырыпқа сәйкес байланысты пікірін коммуникативті болатындай жасай білу берілген болуы. Мәтін туралы бастапқы ақпарат жеткілікті иелікте: тақырып, негізгі ой, дайындық әңгіме, толық жоспар және т.б.,

мәтіннің негізгі ойын қалай ашу керек, ұсыныстарды қалай қосу керек, олар мағыналық бүтін ретінде қабылданады, қандай тіл құралдары сөйлемдегі "байланысты" қамтамасыз етеді.

"Арнайы мектептердегі ана тіліндегі сабақ бағдарламалары бірқатар білімдер мен мәтіннің белгілері туралы кейбір білімдер енгізілген (негізгі ой, тақырыбы, жоспары). Алайда лингвистикалық білімді қалыптастыру арнайы түсінікті деңгейде емес" [Ильин С.Ю., 1992:91]. Бірге сонымен қатар, зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың толық игеруіне сай емес "тақырып", "негізгі ой", "жоспар", "композиция", "мәтін" ұғымынан үзінділеді. Сондықтан қажеттілігі ауызша және жазбаша сөйлеу тілін оқыту бағдарламасы қарапайым лингвистикалық білім, мазмұны, логикалық-композициялық және тілдік безендіруді қамтиды. Басқаша айтқанда, пікірдің жүйелілігі, қарапайым лингвистикалық білімді меңгеру деңгейі, сөйлеу біліктерін қалыптастыру деңгейінде тұтастығымен қалыптасады. Байланыстырып ауызша сөйлеу тілі немесе жазбаша сөйлеу тілі ең алдымен, бүтіндігін қамтамасыз ететін мәтінге, ал екіншісі – тіл мен сөйлеудің жоғары бірлігі ретінде мәтінді білдіреді.

Мәтінмен байланысты ұғымдарды меңгеру семантикалық-синтаксистік талдауын қолдану, оның толық және байланыстылығы «ұғымын практикалық деңгейде терең меңгеру» бұл жеткіліксіз болып табылады. Тұтастықты қамтамасыз ететін біліктерді қалыптастыру (мағыналық байланыстылығы) мәтіннің тіл байланысы мүмкін емес.

Байланыстырып сөйлеу тілі, жазбаша сөйлеу тілін толық қамтамасыз ете білу, болашақ айталатын ойдың толық жеткізілуін қамтамасыз ету, затты суреттеу және сөйлемді құрастыра алу, ондағы ұсыныстарды және оларды жүзеге асыратын тілдік бірліктерді біріктіру бекіту, сол немесе өзге де адамдардың болу/болмауының мәнін анықтау, байланыс құралдарын пайдалану және бұл пікір құрылымында көрсету. Меңгеру "жазбаша сөйлеу тілінің байланыстылық" өзгертуді талап етеді, себебі зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылары үшін бұл мәтіннің сипаттамасы түсінікті болуы шарт.

Жазбаша сөйлеу тілін дамытуға арналған зерттеулерді талдай отырып ерекше оқытуды қажет ететін оқушылар (ПДТ, БЦСА, сөйлеу бұзылыстарының ауыр түрі, мүлдем естімейтін және нашар еститін), қалыптастыру және аралық байланыстарды білдіру құралдарын жетілдіру өте қажет. "Мүмкіндігі шектеулі балалар үшін ұсыныстар арасындағы байланыс құралдары мен оларды игеру қол жетімсіз. Сондықтан арнайы мекемелерде тілді оқыту кезінде заңды тіл құралдарын қалыптастыру бойынша арнайы міндет қою керек" [А.Г. Зикеев, 2000:145]. Дағдысын қалыптастыру, сөйлеу байланыстылығы қамтамасыз ету, ғалымдардың ұсыныстары бойынша мәтін негізінде – қолданыстағы сөздер, қиындық тудыратын пікірлер, сол арқылы оқыту мәтін синтаксисі және коммуникативті оқытудың сабақтастығын сақтай отырып жүзеге асыру, тілді үйрету [4].

Бастауыш мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тіл бұзылыстары жүйелік сипатқа ие. Зияты зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тіл әрекетінің барлық операциялары әр деңгейде қалыптаспаған болып келеді: мотивациялық әлсіздігі, сөз арқылы қатнас жасау қажеттілігі төмен, сөйлеу бағдарламасын іске асыруының бұзылыстары байқалады. Бұл мәселелерді зерттеген ғалымдардың нәтижелеріне сүйенсек, арнайы мектептің бастауыш сыныптарында аса күрделі кемістіктер балалардың 40-60% байқалады. Зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеу тіл ерекшеліктерін талдай келе, жазбаша сөйлеу тіл кемістігіне әкеп соғатын көптеген факторларды, оның ішінде негізгісі – таным әрекетінің дамымауын атады [5].

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

Бұл балалардың қоршаған орта туралы түсініктері шектелген, вербальді қатнастардың әлсіздігі, қызығушылығы жетілмеген, оның салдарынан осы категориядағы балалардың сөйлеу тіл дамуы аномальді және баяу болады.

Зиятында ауытқуы бар балалардың жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстары белгілері, механизмі бойынша әр түрлі болып келеді де тұрақтылығымен ерекшеленеді, түзетуі қиындатылған және талдауда дифференциалды көзқарасты талап етеді [6].

Зияты зақымдалған оқушылардың мәтінмен жұмыс жасау кезінде қарапайым сөйлемдік құрылымдар, атап айтқанда анықтауыш пысықтауыш және толықтауышқа көптеп көңіл бөлінеді [Р.К. Луцкина, 1989, В.Г. Петрова, 1977]. Күрделі сөйлемдер мәтінде өте сирек кездеседі, құпраны жағынан зияты зақымдалған оқушылар үшін жай сөйлемдер беріледі (Е.И. Разуван, 1992). Алайда, А.П. Федченко [1985], зерттеуінде, зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының құрмалас сөйлем жазу барысында аяқсыз жазылып қалатынын туралы айтылады. Бір жағынан мұнда оқушылардың вербальді есте сақтау қабілетінің төмендігі сипатталса, екіншіден семантикалық сөйлеу

тілінің жетілмеуі айқындалады. Нәтижесінде семантикалық сөйлеу қабілетнің жеткіліксізді екі- үшінші реттік танымдық қабілеттің дамуына кері әсерін көрсете отыра, жай сөйлемнің құрылуына алып келіп соғады. Жазбаша жұмыс барысында зияты зақымдалған оқушыларда басымдылыққа ие бағыт – толық емес және мағынасыз сөздердің сай келмеуі көрініс табады. Соның салдарынан туындайды айтылған ойдың (ұсыныстың), сондай-ақ толық немесе сай емес таңдаудан туындаған ішінара мағыналық сәйкессіздік лексикалық бірліктер кездеседі. Өз кезегінде, сөздерді дұрыс таңдау үшін қандай да бір ойды білдіру, сөздерді стереотиптік қайталау жазбаша сөйлеудің семантикалық кедейлігі ықпал етеді [Е.А. Гордиенко, 1971]. Болашақ тақырыбы бойынша жүргізілген жұмыстарға қарамастан зияты зақымдалған оқушылардың жазбаша сөйлеуі жеткіліксіздігі мен тежелуімен ерекшеленеді [Р.К. Луцкина, 1989]. Ойдың дамуын (ұсыныс деңгейінде) және өрістетуді қамтамасыз ететін іскерліктің толық немесе ішінара қалыптаспауының қамтамасыз ететін жалпы мағыналық бағдарлама [4].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Давыдова В.В., Нежновой Т.А. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.
- 2 Воронкова В.В. Дифференцированный подход при обучении правописания учащихся младших классов вспомогательной школе. – М., 1972.
- 3 Денисова И.А. Обучение построению позиционной модели слова как средства предупреждения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Менеджмент и образование, 2007. – №2.
- 4 Матвеева Л.В. Развитие связной письменной речи учащихся старших классов с интеллектуальным недоразвитием на основе моделирования речевого высказывания. – Санкт-Петербург, 2001.
- 5 Өмірбекова Қ.Қ., Мусина Ж.С. Қазақ тілі. – Алматы: кітап, 2002.
- 6 Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – Санкт-Петербург, 1997.

УДК 376.37
МРНТИ 14.29.29

А.А. Махметова¹, Н.О. Жалғасбаева¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЖЕТІСПЕУШІЛІГІНІҢ ІІІ ДЕҢГЕЙІ
БАР МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЕРЕСЕК ЖАСАҒЫ (5-6 жас) БАЛАЛАРДЫ
ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІН МЕНГЕРТУГЕ ДАЙЫНДАУ**

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігінің ІІІ деңгейі бар мектепке дейінгі ересек жастағы (5-6 жас) балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындығы айтылған. Мақалада жазбаша сөйлеу тілігін ғалымдардың еңбектері қарастырылған. Мектепке дейінгі балалардың жазбаша сөйлеу тілін дамыту, олардың мектепке дайындығын қамтамасыз етеді, сол себепті аталған балалардың жазбаша сөйлеу тілін дамыту жолдары қазіргі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Осыған орай мақаланың мақсаты жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгертуге дайындауды ашып көрсету.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу тілі, жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігі.

Махметова А.А.¹, Жалғасбаева Н.О.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5-6 лет) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье описывается готовность детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня к овладению письменной речи. В статье рассматриваются труды ученых в области письменной речи. Развитие письменного языка дошкольников обеспечивает их готовность к школе, поэтому развитие письменного языка этих детей является сегодня одной из наиболее актуальных проблем. В связи с этим целью статьи является раскрытие подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи к овладению письменной речью.

Ключевые слова: письменная речь, общее недоразвитие речи.

A.A. Mahmetova¹, H.O. Zhalgasbayeva¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

PREPARATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE (5-6 years) WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL FOR THE MASTERY OF WRITTEN SPEECH

Abstract

This article describes the readiness of children of preschool age (5-6 years) with a general underdevelopment of speech of the III level to master written language. The article discusses the works of scientists in the field of written language. The development of the written language of preschoolers ensures their readiness for school, so the development of the written language of these children is today one of the most pressing problems. In this regard, the purpose of the article is to disclose the preparation of preschoolers with a general underdevelopment of speech for mastering written speech.

Keywords: written speech, general speech underdevelopment.

Сөйлеу тілінің қызметі баланың психикалық дамуында маңызды рөл атқарады, бұл үдеріс кезінде баланың танымдық қызметі, ойлау қабілеті дамиды. Толық тілдік даму қалыпты қоғамдық қарым-қатынастардың орнауының негізгі жағдайы, ал бұл өз кезегінде баланың қоршаған орта туралы көзқарасын кеңейтеді. Тілді белгілі дәрежеде меңгеру баланың тәрбиесінің қалыптасуына және ұжымда жұмыс істеу әрекетінде жағымды әсер етеді.

Тіл – ойлау қабілетінің негізінде жүзеге асырылатын және онымен тікелей байланысты жоғарғы психикалық функция.

Жазбаша сөйлеу тілі – әріптік таңбалар негізінде ұйымдастырылған графикалық рәсімделген сөйлеу тілі. Ол оқырмандардың үлкен шеңберіне қатысты айтылады, жағдайлылығы жоқ және дауыстық-әріптік анализдің тереңдетілген дағдыларын, логикалық және грамматикалық өз ойын дұрыс жеткізуді, жазылғанға сараптама жүргізуді және қарым-өатынас формасын жетілдіруді болжайды.

Жазбаша сөйлеу тілін толық меңгеру ауызша сөйлеу тілінің дамуымен тікелей байланысты. Мектеп жасына дейінгі балада ауызша сөйлеу тілінің даму кезеңінде тілдік материалдың санаға салынбаған өңделуі, дыбыстық және морфологиялық қорлардың жинақталуы жүргізіледі, ал ол мектепке дейінгі жазбаша тілді меңгеруге септігін тигізеді (Р.Е. Левина, 1961 ж.).

Мектеп жасына дейінгі балаларды оқу мен жазуды меңгеруге дайындау мәселесі мектепте оқуға дайындық мәселесінің бір бөлігі болып табылады. Психологтар мен педагогтар балаларға жазбаша сөйлеу тілін үйретуге ерекше мән береді және адамның кез-келген саналы іс-әрекетінде оның құрамдас бөліктерінің (жазу және оқу) жетекші болатын атайды.

Оқу мен жазуды зерделеуге, балалардың сауаттылықты игеруіне бірқатар фундаменталды және түрлі зерттеулер арналған. Осы мәселелерді әр түрлі ғылымдар тұрғысынан талдай отырып, ғалымдар жазбаша сөйлеуді игеруге қажетті бірнеше психофизиологиялық компоненттерді анықтайды, «Жазуды меңгерудің алғышарты» (Р.Е. Левина, 1961, И.Н. Садовникова, 1995, Е.А. Логинова, 2004, Е.Н. Российская, 2005), «Балаларға оқу мен жазуды үйретуді бастаудың алғышарттары» (Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуифер, 1962), «Мектеп дағдыларын дамытудың алғышарттары» (Д.Н. Исаев, 2003) және т.б. болып табылады.

Оқу мен жазудың қалыпты дамуы үшін анализаторлардың орталық және перифериялық бөлімдерінің сақталуы және толық жұмыс жасауы, олардың үйлесімді жұмысы (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова және басқалар), визуалды және моторлық функциялардың жақсы күйі (Е.В. Гулянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева және т.б.), өзінің сөйлеу қабілетін білуі және шеберлігі (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Д.Б.Эльконин, Р.И. Лалаева және т.б.), зейіннің, есте сақтаудың, ойлаудың және әртүрлі ақыл-ой операцияларының жеткілікті деңгейде қалыптасуы (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова және т.б.), баланың эмоционалды және жеке жетілуі (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина және т.б.). Аталған психофизиологиялық компоненттер жазбаша сөйлеуді меңгеруге қажетті қажетті шарт болып табылады, ал олардың қалыптаспауы оқу мен жазуды меңгеруде қиындық тудыруы мүмкін.

Көптеген қолайсыз биологиялық және әлеуметтік себептерге байланысты әртүрлі даму патологиялары бар балалар санының өсуі байқалады. Мектеп жасына дейінгі балалар арасында ең көп кездесетіні - жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігінде көрінетін сөйлеу бұзылыстары (ЖСТЖ).

Көптеген зерттеулер ЖСТЖ бар балалардағы психофизиологиялық функциялардың жағдайы туралы ақпарат береді. Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда есту-сөйлеу есте сақтау қабілеті, ритмикалық құрылымдары мен фонемалық қабылдау бұзылады (Р.А. Белова-Давид, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, Т.А. Фотекова және т.б.), кеңістіктік көрнекі ақпараттарды өңдеу мен көру гнозының төмен индикаторлары байқалады (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина және т.б.), кейбір қозғалыс бұзылыстары тіркелген (В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.Ф.Чиркина, Т.А. Фотекова және т.б.) барлық компоненттерін өзгертетін сөйлеу жүйесіндегі бұзылулар (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, И.К. Колповская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина және т.б.), ақыл-ой дамуының дамуы ауыр жағдайларында кейде қайталама және уақытша құбылыс ретінде айтарлықтай маңызды артта қалушылық байқалады (В.И. Селиверстов), мінез-құлықтың эмоционалды-жеке ерекшеліктері байқалады (Е.М. Мастюкова және басқалары).

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сауаттылығына дайындық мәселесі Л.Е. Журова, Г.А. Каше, Н.В. Нижегородцева, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Сауаттылық, Л.С. Выготский баланың жас ерекшеліктері мен қабілеттерін ескергенде тиімді болады: оның графикалық дағдылардың, фонемалық есту, ырғақ сезімі, кеңістіктік көріністер мен қозғалыстардың үйлестірілуінің жай-күйін қамтитын сауаттылықты меңгеруге дайындығы. Жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігі бар балаларда бұл функционалдық бірліктер айтарлықтай бұзылған.

Г.А. Каше ересек мектеп жасына дейінгі балаларда сөздің дыбыстық және морфемалық құрамын ассимиляциялау қабілеттілігі туралы уақытылы білім беру жазбаша бұзылулардың алдын алуға болатындығын дәлелдеді.

П.Ф. Лесгафт жазбаша сөйлеу тілін меңгеру үшін бала кеңістіктік тізбекті - графикалық белгілер мен уақытша - дыбыстық жүйелерді өзара түрлендіруді үйрену керектігін айтты.

Оқу және жазу процестерін сәтті игеру үшін фонемалық жүйенің қалыптасуының жеткілікті деңгейі қажет. Бұл ауызша және жазбаша сөйлеудің негізі. Фонемалық жүйеге келесі компоненттер кіреді: фонемалық қабылдау; фонемалық бейнелеу; Фонемалық талдау және синтез Осы компоненттердің біреуінің жеткіліксіз дамуы сөйлеу дыбыстарын меңгеруде қиындықтар туғызады, сонымен қатар әріпті меңгерудегі қиындықтарға әкеледі [1].

Оқу және жазу дағдылары - сөйлеу дағдысы. Оқу және жазу дағдылары сөйлеу әрекетінің басқа түрлерімен - ауызша айтумен, біреудің сөйлеуін тыңдаумен, ішкі сөйлеуімен есте сақтау қабілетімен ажырамас бірлікте қалыптасады. Адамның сөйлеу әрекеті қажеттілігінен барлық мағынаны жоғалтады және мүмкін емес (себеп); сөйлеушінің немесе тыңдаушының сөйлеу мазмұнын нақты түсінуді мүмкін емес.

Р.Д. Триггер балаларды жазуға және оқуға үйретудің тиімділігі, егер олар сөйлеуге деген танымдық көзқарасы, тілдің дыбыстық құрылымында саналы бағытты және оның сөздік қоры қалыптасса, есептеуге болатындығын көрсетеді.

Бірнеше авторлардың мәліметтері бойынша А.Н. Корнева, М.З. Кудрявцева, Т.А. Ткаченко орта есеппен, жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған, мектеп жасына дейінгі балаларда оқуды және жазуды үйрену қалыпты сөйлейтін балалармен салыстырғанда екі есе нашар.

Кейінгі кезде қазақ тілді ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін, түзету жолдарының кейбір аспектілері Қ.Қ. Өмірбекованың, Г.Б. Ибатованың, Г.Н. Тулебиеваның жұмыстарында қарастырылып келеді.

Осылайша, әр түрлі авторлардың зерттеулері жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда оқу мен жазуды меңгеруге дайындықтың алғышарттары бұзылатындығын анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен бірге мектеп жасына дейінгі ЖСТЖ бар балалардың жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге жан-жақты дайындығын зерттеу мәселесі іс жүзінде шешілмеген күйінде қалып отыр.

ЖСТЖ бар балалардың оқу мен жазуының ерекшеліктері, олардағы дислексия, дисграфия және дисорфографияның таралуы (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Р.И. Шуфер, И.К. Колповская, Ю.Я. Ржхолько және басқалар) мектеп жасына дейінгі жастағы жазбаша сөйлеу тілін меңгеруге дайындау үшін қажетті алғышарттарды қалыптастыруға, түзетуге және дамытуға бағытталған жұмыстарды жүзеге асыруды талап етеді. Сонымен қатар, сөйлеу теориясы мен практикасында ЖСТЖ бар балалардағы фонетикалық-фонематикалық, лексико-грамматикалық бұзылыстарды жеңу мәселелерін жеткілікті түрде зерделей отырып, мұндай мектеп жасына дейінгі балалардың жазбаша сөйлеуді меңгеруге жан-жақты дайындығын қалыптастыру мазмұны мен құрылымының мәселелері нашар зерттелуде. Шешілмеген мәселенің салдары - мектеп жасына дейінгі балаларда ЖСТЖ бар балалар арасында жазбаша тілді меңгеруге дайындық алғышарттарын қалыптастыру бойынша тәжірибелік ұсыныстардың болмауы.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Грибова О.Е. *Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. 2-е изд.* – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
- 2 *Занятия по обучению грамоте в ДОУ: Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Авт.-сост. Кулешова Л.А.* – Воронеж: ТЦ «Учитель», 2005. – 154 с.
- 3 Каше Г.А. *Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда.* – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
- 4 Кузнецова Е.В. *Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет: конспекты занятий / Е.В. Кузнецова, И.А. Тихонова.* – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 96 с.
- 5 *Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши.* – М., 2001. – 157 с.
- 6 Корнев А.Н. *Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи.* – М.: Просвещение, 2006. – 181 с.
- 7 Левина Р.Е. *Воспитание правильной речи у детей.* – М., 1958.
- 8 Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. *Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе.* – М.: «ВЛАДОС», 2001. – 256 с.
- 9 Астапова В.М., Микадзе Ю.В. *Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии.* – СПб., 2002. – 256 с.
- 10 Ткаченко Т.А. *В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие.* – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 112 с.
- 11 Триггер Р.Д. *Подготовка к обучению грамоте.* – Смоленск, 2000. – 80 с.
- 12 Филиппова С.О. *Подготовка дошкольников к обучению письму.* – СПб., 2004. – 94 с.
- 13 Филочева Т.Б., Чиркина Г.В. *Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Ч.І.* – М., 1993.

А.К. Әмзеева¹

¹«Арнайы білім беру» кафедрасы, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН КІШІ ЖЕТКІНШЕК ЖАСТАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жасындағы оқушылардың тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктері көрсетілген. Тұлғааралық қатынас – бұл бірлескен қызмет пен қарым-қатынас барысында адамдардың өзара ықпалының сипаты мен тәсілдерінде объективті көрініс тапқан адамдар арасындағы субъективті алаңдайтын өзара байланыс. Оқушылардың физикалық, ақыл-ой және эмоционалдық дамуында болатын өзгерістердің бірқатар негізгі ықпалдары сипатталады. Сондай-ақ, жеткіншектердің даму генезисі қарастырылады. Бұл жаста эмоционалдық аймаққа аса назар аудару қажеттілігі белгіленеді, өйткені ол жеткіншектердің қарым-қатынасы мен мінез-құлықтарының көп жағдайларын анықтайды деп көрсетілген. Жеткіншек жасындағы оқушылардың тұлғааралық қатынастар мәселесі бойынша шетелдік және отандық авторлардың еңбектері талданады.

Түйін сөздер: тұлға, тұлғааралық қатынас, қарым-қатынас, эмоциялық мінез-құлық, эмоциялық аймақ, әлеуметтік-психологиялық климат.

Амзеева А.К.¹

¹Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация

В статье раскрыты особенности межличностных отношений учащихся младшего подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Межличностное отношение – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимного влияния людей в ходе совместной деятельности и общения. Характеризуется ряд важнейших факторов изменений, происходящих в физическом, умственном и эмоциональном развитии школьника. А также рассматриваются генезис развития подростка. Отмечается что в этом возрасте значительное внимание следует уделять эмоциональной сфере, так как именно она определяет многие моменты поведения и общения подростков. Анализируются труды зарубежных и отечественных авторов по проблеме межличностных отношений учащихся подросткового возраста.

Ключевые слова: личность, межличностное отношение, общение, эмоциональное поведение, эмоциональная сфера, социально-психологический климат.

А.К. Amzeyeva¹

¹Department of «Special Education», Institute of Pedagogy and Psychology,
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG ADOLESCENT STUDENTS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Abstract

The article reveals the features of interpersonal relationships of young adolescent students with disorders of the musculoskeletal system. Interpersonal relationships are subjectively experienced relationships between

people, objectively manifested in the nature and ways of mutual influence of people in the course of joint activities and communication. It is characterized by a number of important factors of changes occurring in the physical, mental and emotional development of the student. The genesis of adolescent development is also considered. It is noted that at this age, considerable attention should be paid to the emotional sphere, since it determines many aspects of behavior and communication of adolescents. The article analyzes the works of foreign and domestic authors on the problem of interpersonal relations of adolescent students.

Keywords: personality, interpersonal attitude, communication, emotional behavior, emotional sphere, social and psychological climate.

Егеменді Қазақстанда өркениетті қоғам мен құқылы мемлекеттің қалыптасу жағдайында жеткіншектер тұлғааралық қатынасының ерекшеліктерін арттыру қажеттілігі туындайды. Өйткені, жеткіншектердің тұлғааралық қатынасы қалыпты тұрғыда қалыптасуы болашақта олардың парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына үлкен әсерін тигізеді сөзсіз.

Тұлғааралық қатынастардың табиғаты күрделі. Онда тұлғаның жеке қасиеттері, оның эмоционалды және ерік қасиеттері, зияткерлік мүмкіндіктері, сондай-ақ қоғамның жеке басы меңгерген нормалары мен құндылықтары көрінеді. "Тұлғааралық қатынастар" – бұл адамдар арасындағы субъективті алаңдайтын, тұлғааралық өзара әрекеттестіктің сипаты мен тәсілдерінде, яғни адамдардың бір-біріне олардың бірлескен іс-әрекеті мен қарым-қатынасы үдерісінде көрсететін өзара әрекеттестікте объективті көрініс табатын байланыстар.

Тұлғааралық қатынас жүйесінде адам өзін, қоғамға арнап оны қабылдауда жүзеге асырады. Тұлғаның бұл қызметі, оның іс-әрекеттері тұлғааралық қатынастар жүйесінде маңызды буыны болып табылады. Формасы, мазмұны, құндылығы, адами бірлестік құрылымы бойын әртүрлі тұлғааралық қарым-қатынасқа – бала-бақшаға, сыныпқа, достарының ортасына, әртүрлі формальды және формальды емес бірлестіктерге кіре отырып – индивид өзін жеке тұлға ретінде көрсетеді және басқалармен қарым-қатынас жүйесінде өзін бағалау мүмкіндігін ұсынады.

Бала әртүрлі байланыс және қарым-қатынас жасауда өмір сүреді, өседі және дамиды. Балалар мен жеткіншектер тобында қоғам дамуының нақты тарихи жағдайында осы топтардың қатысушыларының қарым-қатынасын көрсететін тұлғааралық қарым-қатынас қалыптасады. Әр топта тұлғааралық қарым-қатынас көріністері бірегей тарихы бар болғанына қарамастан, түрлі жас кезеңдерінде олардың қалыптасу және даму заңдылықтары жұмыс істейді.

Тұлғааралық қатынастың бірінші сипаттамасы қоғамда әлеуметтік топтағы жас ерекшелігі орын алады. Тұлғааралық қатынастың екінші сипаттамасы – бұл олардың бірлескен іс-әрекеттен тәуелділігі, онда кез келген тарихи дәуірде топта тұлғааралық қатынас дамуы байланыстырушы қызметін атқарады, оның құрылымын анықтайды.

Тұлғааралық қатынастың үшінші ерекшелігі олардың көп деңгейлі сипаты болып табылады – кез келген топтық белгілі бір даму деңгейі болады, онда оның әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерінің болмауы немесе болуына тәуелді және индивидке оның әсер ету сипатын анықтайды.

Кіші мектеп жасындағы балалардың тұлғааралық қатынасын зерттеу мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиетті теориялық талдауында тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың тұлғааралық қатынастарының ерекшеліктерін зерттеу өзекті болып табылады.

Тұлғааралық қатынастарды зерттеумен шетелдік авторлар да, отандық та белсенді айналысты, алайда әлі күнге дейін бұл мәселе өзекті болып саналады. Отандық ғалымдардың көзқарастары бойынша тұлғааралық қарым-қатынасты олар адамдар арасындағы субъективті алаңдайтын өзара байланыс ретінде түсінеді, бірлескен қызмет пен қарым-қатынас барысында адамдардың өзара ықпалының сипаты мен тәсілдерінде объективті көрініс табады [1].

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы балаларға қатысты бұл мәселе әсіресе маңызды болып табылады, өйткені олардың балалар бірлестігі ішінде де, одан тыс жерлерде де әлеуметтік бейімделу мәселесімен тығыз байланысты.

А.В. Кроткова [2], Н.К. Спицына [3], С.Ю. Жданова [4], Т.С. Рагозина [4] өз зерттеулерінде тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалар ерекше тәуекел тобын құрайтынын атап өтті.

Психомоторлық бұзылыстың күрделілігіне байланысты олар қалыпты жағдайдағы құрбыларынан қарағанда әлеуметтік қатынастар саласына өз бетінше кіре алмайды. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың тұлғалық аймағын сипаттай отырып, олардың

айырмашылығы туралы айтуға болады: жеткіліксіз белсенділік, батылсыздық, өзінің бірегейлігін сезіну. Бұл өз кезегінде олардың толыққанды дамымауын сезінуіне, ата-аналар және құрдастарымен дисгармониялық қарым-қатынас болуын, жалғыздық сезімнің туындауына әкеледі.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушыларға басқа адамдарға деген сенім сезімі, жеткілікті уәждеме мен қарым-қатынас дағдылары қалыптаспайды, оның нәтижесі олардың тұйықталуы, оқшаулануы, әлеуметтік байланыстар саласындағы бұзылулар болып табылады. Бұл ерекшеліктер тұлғааралық қатынастарды құруға, өзара әрекетестікті таңдауға теріс әсер етеді. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың тұлғалық ерекшеліктері мен әлеуметтік жағдайы тұлғааралық қарым-қатынас стилін таңдауға, тұлғааралық қатынас ерекшеліктеріне әсер етеді. Оқушылардың толыққанды психикалық дамуы үшін ересектермен, әсіресе ата-аналармен қарым-қатынас үдерісі өзі ғана емес, сонымен қатар құрдастарымен қарым-қатынас рөлі де маңызды.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушыларда тұлғааралық қатынас ерекшеліктері бар, атап айтқанда: өзін-өзі бағалау мен өзара бағалаудағы адамдарға қарым-қатынастың басым түрі, сыныптағы эмоционалдық қатынас оларға тән: достық.

Сондай-ақ, әдебиеттерді талдау бойынша адамдар арасындағы субъективті алаңдайтын өзара байланыс ретінде, бірлескен қызмет пен қарым-қатынас барысында адамдардың өзара ықпалының сипаты мен тәсілдерінде объективті көрініс табатын тұлғааралық қатынастарды қалыптастыру мәселесі қарастырылды. Осыған байланысты тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы балаларда толыққанды психикалық дамуы үшін ересектермен, әсіресе ата-аналармен қарым-қатынас жасау үдерісін өзі ғана маңызды емес, сонымен қатар құрдастарымен қарым-қатынас рөлі де зор. Қазіргі қоғамда құрдастары тобына бейімделу қиындықтары неғұрлым әлеуметтік мәнге ие.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушыларда өзара қарым-қатынас жүйелерінде психикалық дамуы үшін екі әртүрлі сипаттама қалыптасады: біріншісі – ересектермен, екіншісі – құрбы-құрдастарымен. Екеуі де мектепте орта сыныптарда қалыптасуын жалғастырады. Жалпы бірдей әлеуметтендіруші рөлді орындай отырып, осы екі өзара қарым-қатынас жүйелері мазмұны және олардың нормаларын реттеу бойынша бір-біріне қарама-қайшылықтарды қамтиды.

Кез-келген топта кез-келген жас деңгейі дамудың ерекше әлеуметтік жағдайларымен сипатталады. Дамудың әлеуметтік жағдайы ұғымын алғаш енгізген Л.С. Выготский [5] болды. Дамудың әлеуметтік жағдайы баламен әлеуметтік ортаның қарым-қатынасының белгілі бір жүйесі болып табылады, ол даму үрдісінің мазмұнын, бағытын және жаңадан пайда болған негізгі өзгерістермен байланысты оның орталық бағытының қалыптасуын анықтайды. Дамудың әлеуметтік жағдай тұжырымдамасы балалар тобының сипаттамалары үшін қолданылуы мүмкін. Бұл ең алдымен осы топ болмысының тарихи дәуірі, мәдениеті және т.б. анықталатын объективті шарттары.

Балалар тобы дамуының әлеуметтік жағдайының басқа компоненттері оның объективті әлеуметтік беделі болып табылады, ол ең алдымен қоғам құрылымында әлеуметтік-жас топтар ретінде анықталатын балалық шақ жағдайы. Балалар тобы дамуының әлеуметтік жағдайының объективті шарттарынан басқа дамудың әлеуметтік жағдайының субъективті аспектілері болады. Ол әлеуметтік ұстанымен ұсынылған, яғни осы объективті жағдайларға, беделіне балалар тобы мүшелерінің қарым-қатынасы, олардың онымен сәйкес осы ұстанымдар мен әрекеттерді қабылдауға дайындығы [6].

Дамудың әлеуметтік жағдайларын талдау балалар тобында тұлғааралық қарым-қатынас мазмұнын ашуға мүмкіндік береді. Балалар және жеткіншектер топтарында құрбы-құрдастары арасында қызметтік-рөлдік, эмоциялық-бағалау және тұлғалық-мағыналы қарым-қатынастар айрықшалануы мүмкін. Эмоциялық-бағалау қарым-қатынас олардың артықшылық жүйелерін көрсететін, тікелей балалардың өзара әрекетімен анықталады. Осы қарым-қатынастарды білу баланың мінез-құлықмен байланысты көптеген сұрақтарға жауап алуға мүмкіндік береді. Бұл жерде бірінші орында эмоционалдық артықшылықтар – жақсы көру, жек көру, достық сезімі және т.б.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың қоршаған адамдармен өзара іс-қимыл жасауға дайындығы оқу үдерісі аясында дамиды. Қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру бойынша түзету жұмысы мамандардың тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылар арасында эмоционалдық байланыстарды жақсартуға қол жеткізетінін көрсетті. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушыларда құрдастарымен қарым-қатынасқа қанағаттану коэффициентінің мәні біртіндеп артады. 10-12 жас кезеңінде тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы балалар арасында тұлғааралық қарым-қатынасты қалыптастыру үшін ең сензитивті болып табылады. Ол үшін өзіндік сананың қалыптасу

белгілері тән. Бірте-бірте «Мен» бейнесі дамиды, өзін-өзі бағалау белгілері пайда болады, бұл тек қана өзіндік келбетін ғана емес, сонымен қатар моральдық қасиеттерін, мінез-құлық мәдениетін, жеке ерекшеліктерін зерделеуде анықталады. Көптеген пікірлерден сыншылдығы, элементарлық талдау жасау қабілеті байқалады.

Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың оқу үрдісі шеңберінде басқа балалармен тұлғааралық қарым-қатынасқа деген қызығушылығы мен тілегі олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының көрсеткіштерінен ерекшеленеді. Одан әрі, мектеп жағдайына бейімделгенде, олар оқыту үрдісінің жаңалығы әсерінің аясында мұғаліммен тұрақты байланысқа деген қызығушылықты ішінара жоғалтады. Сондай-ақ олар әдетте табысты еңсере алмайтын қарым-қатынаста белгілі бір қиындықтарға тап болады. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың 7-ші сыныпқа педагогикалық қарым-қатынастағы білім алушылығының өсуі дамудағы жас өзгерістерінің аясында коммуникативтік белсенділіктің белгілі бір өсуімен түсіндіріледі. Тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың арнайы мектеп оқушылары мұғаліммен және сыныптастарымен жүйеленген қарым-қатынаста болған жағдайда жақсы таныс оқыту жағдайында тұрақты бейімделуін көрсетеді. «Балалармен қарым-қатынас жасауға ұмтылу» факторының көрсеткіштері де тірек-қимыл аппараты зақымдалған кіші жеткіншек жастағы оқушылардың оқыту динамикасында өз ерекшелігіне ие. Педагог үшін сыныпта өзара қарым-қатынаста тұлғааралық қарым-қатынас құрылымын айқын көру маңызды. Өкінішке орай, Я.Л. Коломинский [6]. Сыныптың статустық құрылымын субъективті белсендендіру тенденциясы мұғалімге тән екенін көрсетті. Ал оқушының статусын объективті бағалау іскерлігі мұғалімнің ұжымдық өзара қарым-қатынас жүйесінде балаға жекелей көзқарас табу және оған қиын жағдайдан шығуға көмектесу қиынырақ болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. *Межличностное общение*. – «Питер», 2001.
- 2 Кроткова А.В. *Коррекционно-педагогическая работа по формированию межличностных процессов в группе детей старшего дошкольного возраста с церебральным параличом*. – М., 1999.
- 3 Спицына Н.К. *Перинатальные аспекты материнско-детских отношений в семьях детей с детским церебральным параличом*. – Санк-Петербург, 2008.
- 4 Жданова С.Ю., Рагозина Т.С. *Особенности самосознания у детей с церебральным параличом // Премский медицинский журнал*. – М., 2006. – №2.
- 5 Выготский С.Л. *Психология развития как феномен культуры*. – М., 1996.
- 6 Коломинский Я.Л. *Психология взаимоотношений в малых группах: Общ. и возраст, особенности*. 2-е изд., доп. – Минск: ТетраСистемс, 2000.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР:

Аутаева А. Н. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі

Айтжанова А.Б. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Ақжолқызы А. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Алшынбаева С.Ж. – аға оқытушы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Амзеева А.К. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Арбабаева А.Т. – п.ғ.м., аға оқытушы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Әбілдаева А.Ш. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Әбділдаева Қ.Қ. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Әлихан А.Х. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистрант, Абай атындағы ҚазҰПУ

Балаубаева А.К. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Бекбаева З.Н. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы

Болшынбай Д.С. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бутабаева Л.А. – PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ аға оқытушысы

Денисова И.А. – п.ғ.к., аға оқытушы, ҚазҰУ-дың арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы

Едильбекова Д.Б. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Есен А.Н. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2-ші курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Жалғасбаева Н. О. – 1 курс магистранты (7М019 – арнайы педагогика бойынша мамандар даярлау), Абай атындағы ҚазҰПУ

Жамансариева Л.Д. – педагогика ғылымдарының кандидаты, С.Торайғыров атындағы Қызылорда мемлекеттік университетінің аға оқытушысы.

Жумагул С.К. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Заркенова Л.С. – аға оқытушы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Кикбанова А.М. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Көшбаева Ж.К. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Коростелева А.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, білім беруді дамыту стратегиясы институтының (РАО) доценті, Ресей, Мәскеу

Макина Л.Қ. – арнайы білім беру кафедрасының доценті, Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Махметова А.А. – PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ аға оқытушысы

Намазбаева Ж.И. – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры

Оразбекова Ә.М. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Пивоварчик Т.Б. – Минск қ. Ленин ауданының түзету-дамыту оқыту және оңалту орталығы

Равшанова А.Ө. – Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының оқытушысы

Раманқұл Р.М. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Рахметова А.М. – м.ғ.к., доцент, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

Рахым Ж. – Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының оқытушысы

Сатова А.К. – психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры

Сатпекова А.А. – 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Сейдахмет Ш.Б. – 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Туганбекова К.М. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің доценті

Турсиметова Г.Н. – М.Жұмабаев атындағы №39 жалпы орта білім беретін мектептің логопеді

Утебаева Ж.К. – 1 курс магистранты (7м019 – арнайы педагогика бойынша мамандар даярлау), Абай атындағы ҚазҰПУ

Шеметаева Р.Б. – Түркістан облысы №6 ПМПК басшысы

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Аутаева А.Н. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специального образования КазНПУ имени Абая

Айтжанова А.Б. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Акжолкызы А. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Алшынбаева С.Ж. – старший преподаватель, Карагандинский Государственный Университет им. академика Е.А. Букетова

Амзеева А.К. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Арбабаева А.Т. – м.п.н., старший преподаватель, Карагандинский Государственный Университет им. Академика Е.А. Букетова

Әбілдаева А.Ш. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Әбілдаева Қ.Қ. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Әлихан А.Х. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Балаубаева А.К. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология» Карагандинский Государственный университет им. Академика Е.А. Букетова

Бекбаева З.Н. – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

Болшынбай Д.С. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Бутабаева Л.А. – PhD, старший преподаватель КазНПУ имени Абая

Денисова И.А. – к.п.н., ст. преп. кафедры специальной и социальной педагогики КазНЖенПУ

Едильбекова Д.Б. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Есен А.Н. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Жалгасбаева Н.О. – магистрант 1 курса (7М019 – Подготовка специалистов по специальной педагогике), КазНПУ им. Абая

Жамансариева Л.Д. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кызылординского Государственного университета им. Коркыт ата.

Жумагул С.К. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Заркенова Л.С. – старший преподаватель, Карагандинский Государственный Университет им. академика Е.А. Букетова

Кикбанова А.М. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Көшбаева Ж.К. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Коростелева А.А. – кандидат педагогических наук, доцент Института стратегии развития образования (РАО), Россия, Москва

Макина Л.Х. – доцент кафедры специального образования, Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая

Махметова А.А. – PhD, старший преподаватель КазНПУ имени Абая

Намазбаева Ж.И. – доктор психологических наук, профессор КазНПУ им. Абая

Оразбекова Ә.М. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Пивоварчик Т.Б. – ГУО Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Ленинского района г. Минска

Равшанова А.Ө. – преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

Раманқұл Р.М. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Рахметова А.М. – к.м.н., доцент, Карагандинский Государственный Университет им. академика Е.А. Букетова

Рахым Ж. – преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая

Сатова А.К. – доктор психологических наук, профессор КазНПУ имени Абая

Сатпекова А.А. – магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Сейдахмет Ш.Б. – магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

Туганбекова К.М. – кандидат педагогических наук, доцент Карагандинского Государственного университета им. академика Е.А. Букетова

Турсиметова Г.Н. – логопед средней общеобразовательной школы №39 им. М.Жумабаева

Утебаева Ж.К. – магистрант 1 курса (7М019 – Подготовка специалистов по специальной педагогике), КазНПУ им. Абая

Шеметаева Р.Б. – руководитель ПМПК №6 Туркестанской области

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Autaeva A.N. – candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education KazNPU named after Abai

Aitzhanova A.B. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Akzholkzy A. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Alsynbaeva S.J. – senior lecturer, Karaganda State University named Academician E.A. Buketov

Amzeeva A. K. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Arbabayeva A.T. – senior lecturer, Karaganda State University named after Academician E.A. Buketov

Abildayeva A.Sh. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Abdildaeva K.K. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Alikhan A.Kh. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Balabaeva A.K. – graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology" of Karaganda State University Academician E.A. Buketov

Bekbaeva Z.N. – candidate of pedagogical Sciences, senior teacher of the Department of special education of Abai KazNPU

Bolshynbay D.S. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Butabaeva L.A. – PhD, senior lecturer at KazNPU named after Abai

Denisova I.A. – candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of special and social pedagogy of KazNZHPU

Edilbekova D. B. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Esen A.N. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Zhalgasbayeva N.O. – 1st year master's student (7M019 – Training of specialists in special pedagogy), Abai's KazNPU

Zhamansarieva L.D. – candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Korkyt Ata Kyzylorda State University

Zhumagul S.K. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Zarkenova L.S. – senior lecturer, Karaganda State University named Academician E.A. Buketov

Kikbanova A.M. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Koshbaeva Zh.K. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Korosteleva A.A. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Institute of educational development strategy (RAO), Russia, Moscow

Makina L.K. – associate Professor of the Department of special education, Institute of pedagogy and psychology, Abai's KazNPU

Makhmetova A.A. – PhD, senior lecturer at KazNPU named after Abai

Namazbayeva Z.I. – the doctor of psychological Sciences, Professor KazNPU named after Abai

Orazbekova A.M. – 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Pivovarchik T.B. – GUO center for correctional and developmental training and rehabilitation of the Leninsky district of Minsk

Ravshanova A.O. – teacher of the Department of special education of Abai KazNPU

Ramankul R.M. – graduate student of the 2nd course of the specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Rakhmetova A.M. – PhD, associate Professor, Karaganda State University named Academician E.A. Buketov

Rakhym Zh. – teacher of the Department of special education of Abai KazNPU

Satova A.K. – doctor of psychological Sciences, Professor of Abai KazNPU

Satpekova A.A. – graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", Abai's KazNPU

Seidakhmet S.B. – graduate student of the 2nd course of the specialty 6M010500 "Defectology", Abai's KazNPU

Turganbekova K.M. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Karaganda State University Academician E.A. Buketov

Tursimetova G.N. – speech therapist of secondary school No. 39 named after M.Zhumabayev

Utebayeva Zh.K. – 1st year master's student (7M019 – Training of specialists in special pedagogy), Abai's KazNPU

Shemetayeva R.B. – head of the Turkestan region

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.