

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№3(62), 2020

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

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева

Бас редактордың орынбасары
PhD., аға оқыт. А.А. Махметова

Редакция алқасы:
психол.ғ.д., проф.

Ж.И. Намазбаева,
психол.ғ.д., проф. А.К. Сатова
п.ғ.к. проф. К.К. Өмірбек
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.ғ.к., қауым. проф.

А.Н. Аугаева,
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,
п.ғ.к., аға оқыт. А.А. Байтурсынова,
психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина
п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,
п.ғ.д. доцент Ж.А. Ханания

№5 есту қабілеті зақымдалған балаларға
арналған мектеп-интернатының
директоры Р.Н. Серкебаева,
п.ғ.м., аға оқытушы А.А. Хаби
(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 25.09.2019 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 14,25 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 9.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

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

Ж.И. Намазбаев, Н.Н. Абдуллаева Инклюзивное
образование на основе идей культурно-исторической
психологии Л.С.Вygотского
Zh.I. Namazbayeva, N.N. Abdullayeva Inclusive education
based on L.S. Vygotsky's ideas of the cultural and
historical psychology.....

Г.С.Полякова Влияние социальной дистанции между
здоровыми детьми и детьми с ооп на степень
толерантности в инклюзивной среде.....
G.S. Polyakova Influence of social distance between
healthy children and children with special educational needs
on the degree of tolerance in an inclusive environment.....
К.Мураткалиева, З.Н.Бекбаева Инклюзивті білім
берудің шетелдік тәжірибесі мен даму тарихы.....
K. Muratkaliyeva, Z.N. Bekbaeva History of foreign
experience and development of inclusive education.....

И.Г. Елисеева Развитие инклюзивного образования в
контексте обновления содержания среднего образования
в Республике Казахстан.....
I.G. Yelisseyeva Development of inclusive education in
context of renovation of content of high school education in
Kazakhstan.....

Е.Н. Janserkeyeva, A.K.Sadikova, R.K.Sadykova
Formation of socio-cultural competence of future foreign
languages teachers.....
Е.Н. Жансеркеева, А.К. Садыкова, Р.К. Садыкова
Формирование социокультурной компетенции будущих
преподавателей иностранных языков.....

Б.Т.Жубатырова Болашақ дефектологтардың тілдік
күзиреттілігін дамытудың педагогикалық-
психологиялық негіздері
B.T. Zhubatyrova Psychological and pedagogical bases of
development of language competence of future
defectologists.....

А.М. Әбдікадыр, Б.И. Джолтукова Оценка состояния
здоровья и физического развития
студентов.....
A.Abdikadir, B.Joltukova Estimation of the state of health
and physical development of students.....

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№3 (62), 2020

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

Главный редактор
д.психол.н., проф Н.Б. Жиенбаева

Зам.главного редактора
PhD., ст. преп. А.А. Махметова

Редакционная коллегия:
д.психол.н., проф. Ж.И. Намазбаева,
д.психол.н., проф. А.К. Сагова
к.п.н., проф. К.К. Омирбек,
д.п.н., проф. З.А. Мовкебаева,
к.психол.н., ассоц. проф. А.Н. Аутаева,
к.п.н., доцент Г.А. Абаева,
к.п.н., доцент А.К. Рсалдинова,
к.п.н., ст. преп. А.А. Байтурсынова,
к.психол.н., доцент Л.Х. Макина,
к.п.н., ст. преп. З.Н. Бекбаева,
ст. преп. З.Ж. Жунисханова,
д.п.н. доцент Ж.А. Хананян
директор специальной (коррекционной)
школы-интернат №5г. Алматы
для детей с нарушением слуха

Р.Н. Серкебаева
м.п.н., ст. преп. А.А. Хаби
(ответственный секретарь)
д.п.н., доцент

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

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2019

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

Подписано в печать 25.09.2019.
Формат 60x84 1/8. Объем 14,25
уч.-изд.л. Тираж 300 экз.
Заказ 9.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

KazakhNationalPedagogical

ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Г.Б.Ибатова Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасуының психологиялық-педагогикалық және лингвистикалық негіздері

G.B.Ibatova Psychological-pedagogical and linguistic basis of formation of the grammatic structure of speech in preschoolers.....

Б.Қ. Мұқаш, Л.К. Макина Жалпы сөйлеу тілі дамымағын бастауыш сынып оқушыларын монологтық сөйлеу тілін дамыту мәселелері.....

B.K. Mukash, L.K. Makina Questions of development of monologue speech of primary school children with general speech underdevelopment.....

А.А.Кхаби Professional identity formation in teenagers with intellectual disability.....

А.А.Хаби Формирование профессиональной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями.....

Э.Б. Дарбаева Роль семьи в формировании адекватной самооценки у детей с расстройством аутистического спектра как условие успешной социализации.....

E.B. Darbayeva The role of the family in the formation of adequate self-esteem in children with autism spectrum disorder as a condition for successful socialization.....

Л.К. Макина, А.А. Абдималик Жалпы сөйлеу тілі дамымаған III- деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын теориялық талдау.....

L.K. Makina, A.A. Abdimalik Theoretical analysis of the grammatical structure of speech of primary school children of level III- with general speech underdevelopment.....

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

Г.А.Қалдыбек Мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балаларда заттардың бейнелерінің ерекшеліктері.....

G. A. Kaldybek Formation of spatial representations of preschool children with general speech underdevelopment .

А.А. Махметова, С.Қ. Жұмағұл Зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық

University named after Abai

BULLETIN

**Series of «Special Pedagogics»
№3 (62), 2020**

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief

*doctor of Psychological sciences,
professor* **N.B. Zhienbaeva**

Deputy editor

PhD, senior lecturer **A.A. Maxmetova**

The editorial board members

doctor of Psychological sciences, professor

Zh. Namazbayeva,

doctor of Psychological sciences, professor

A. K. Satova

candidate of Pedagogical sciences, professor

K.K. Omirbek

doctor of Pedagogical sciences,

professor **Z. Movkebaeva,**

candidate of Psychological sciences,

associate professor **A. Autaeva,**

candidate of Pedagogical sciences,

associate professor **G. Abayeva,**

candidate of Pedagogical sciences,

associate professor **A.K. Rsaldinova**

candidate of pedagogical sciences, senior

lecturer **A.A. Baitursynova**

candidate of Pedagogical sciences,

senior lecturer **Z. Bekbayeva,**

senior lecturer **Z. Zhuniskhanova,**

doctor of Psychological sciences, associate

professor **J.A. Xananyan**

Director of special school for children with a

hearing disorder **R. Serkebayeva,**

master of pedagogical sciences, senior

lecturer **A.A. Khabib** (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 25.09.2019.

Format 60x84 1/8. Volume –

14,25 publ. literature.

Edition 300 num. Order 9.

050010, Almaty, Dostykave., 13
KazNPUnamed after Abai

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

ойлау қабілетінің ерекшеліктері.....
A.A. Mahmetova, S.K. Zhumagul Features of logical
thinking of primary school children with intellectual
disabilities.....

A.M. Қуантай, З.Н. Бекбаева Зияты зақымдалған 7-8
жас аралығындағы балалардың зейін ерекшеліктері.....
A.M. Kuantai Z.N. Bekbaeva Features of attention in
children aged 7-8 years with intellectual disabilities.....

Л.К. Макина, Ә.Н. Тұрсұмұрат Мектепке дейінгі
жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың
сипаттамалық әңгімелеу дағдыларының ерекшеліктері
L.K. Makina, A.N. Tursumurat Features of descriptive
narration skills in children with general speech
underdevelopment of preschool age.....

A.A. Махметова, Р.М. Раманқұл Жалпы сөйлеу тілі
дамымаған мектепке дейінгі жастағы балалардың
кеңістік ұғымдарының ерекшеліктері.....
A.A. Mahmetova, R.M. Ramankul Features of spatial
representations of preschool children with general speech
underdevelopment

О.В. Завалишина, Н.С. Перцева Различия арт-
терапии и арт-педагогики в обучении и воспитании
детей с особыми образовательными потребностями.....
O.V. Zavalishina, N.S. Persova Differences between art
therapy and art pedagogy in teaching and upbringing of
children with special educational needs.....

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....

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, магис-транттардың 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: психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В контексте модернизации 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: д.психол.н., проф. Н.Б. Жиенбаева

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

УДК 376

Ж.И. Намазбаева¹, Н.Н. Абдуллаева²

¹Д.пс.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет
имени Абая, nii.psy@mail.ru

²магистрант 2 курса Казахского национального педагогического университета
имени Абая, nargiz_121297@mail.ru
г.Алматы, Казахстан

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРНО-
ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО

Аннотация

Сегодня для общества и системы образования в целом особенно актуальными становятся построение адаптивной среды обучения детей с особыми образовательными потребностями и переход к практике их активной социализации посредством всемерной интеграции в социокультурную среду. В статье рассматриваются концепции и понятия, разработанные и введенные Л.С. Выготским с точки зрения современности, актуальные в практической реализации политики инклюзивного образования.

Особое внимание уделяется определению особенностей формирования социальной успешности учащихся с ООП в системе непрерывного инклюзивного образования на основе идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с особыми образовательными потребностями, социализация, социокультурная среда, культурно-историческая концепция, зона ближайшего развития.

Ж.И. Намазбаева¹, Н.Н. Абдуллаева²

¹Пс.ғ. д., профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті nii.psy@mail.ru

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 2 курс
магистранты, nargiz_121297@mail.
Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ Л.С. ВЫГОТСКИЙДІҢ МӘДЕНИ-
ТАРИХИ ПСИХОЛОГИЯСЫНЫҢ ИДЕЯЛАРЫ НЕГІЗІНДЕ

Аңдатпа

Бүгінгі таңда қоғам мен жалпы білім беру жүйесі үшін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудың бейімделгіш ортасын құру және әлеуметтік-мәдени ортаға жан-жақты интеграция арқылы оларды белсенді әлеуметтендіру

практикасына көшу ерекше өзекті болып отыр. Мақалада Л.С. Выготскийдің қазіргі заманғы көзқарасы бойынша жасаған және енгізген тұжырымдамалары мен тұжырымдамалары, инклюзивті білім беру саясатын іс жүзінде жүзеге асыруда өзекті болып табылады.

Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи психологиясының идеялары негізінде үздіксіз инклюзивті білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік жетістіктерінің қалыптасу ерекшеліктерін анықтауға ерекше көңіл бөлінеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар, әлеуметтену, әлеуметтік-мәдени орта, мәдени-тарихи тұжырымдама, жақын даму аймағы.

Zh.I. Namazbayeva¹, N.N.Abdullayeva²

¹Doctor of psychological Sciences, Professor, Kazakh national pedagogical university named after Abay, nii.psy@mail.ru

*²The 2nd course student of master of the Kazakh national pedagogical university named after Abay, nargiz_121297@mail.ru
Almaty, Kazakhstan.*

INCLUSIVE EDUCATION BASED ON L.S. VYGOTSKY'S IDEAS OF THE CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY

Abstract

Building an adaptive learning environment for children with special educational needs and moving to the practice of their active socialization through full integration into the socio-cultural environment are becoming particularly relevant for society and the education system as a whole. The article discusses the concepts and concepts developed and introduced By L.S. Vygotsky from the point of view of modernity, relevant in the practical implementation of the policy of inclusive education.

Special attention is paid to determining the features of the formation of social success of students with special educational needs in the system of continuous inclusive education based on the ideas of cultural and historical psychology of L.S. Vygotsky.

Keywords: inclusive education, persons with special educational needs, socialization, socio-cultural environment, cultural and historical concept, zone of immediate development.

В последние годы актуализируются ценности инклюзивного образования. Одной из задач образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Это обуславливает необходимость создания условий, обеспечивающие равный доступ к качественному обучению и положительного принятия индивидуальных особенностей личности и внедряя их в практику. Кроме того, концепция инклюзивного образования призвана способствовать эффективной социализации детей с особыми образовательными потребностями (ООП), что в последующем расширяет их возможности для наиболее успешной самореализации, как в профессиональной так и в целом социальной деятельности.

Процесс социализации ребенка, его формирование и развитие, становление его как личность происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов. Важным педагогическим элементом социального воспитания является

формирование гуманистических ценностей, определяющих мировоззрение человека, готового к сотрудничеству, умеющего принимать и оказывать помощь нуждающимся [1, с.39-42].

Таким образом, в содержании социализации детей с особенностями в развитии выдвигается на передний план создание необходимых, наиболее комфортных условий для развития каждой личности, активизации всех процессов в интеллектуальном, эмоциональном, культурном, физическом развитии личности ребенка. Чтобы школьное сопровождение могло успешно работать и строить индивидуальную образовательную программу, участники должны разделять убежденность в том, что совместное обучение обеспечивает эффективную учебную среду, которая, в свою очередь, полезна для всех учащихся, а не только для детей с ООП.

Особую ценность в теоретико-методологическом обосновании инновационных процессов в этой области приобретает обращение к идеям отечественных ученых, заложивших фундаментальные основы теории и практики образования лиц с особыми образовательными потребностями (ООП). В этом отношении важно отметить вклад гениального ученого, педагога-психолога Льва Семеновича Выготского (1896–1934).

По мнению, Выготского, преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Отечественный ученый сформулировал уникальную теоретическую базу для наиболее всеобъемлющей, инклюзивной и гуманной практики специального образования.

Работы ученого фокусируются на обучении как на социальной задаче, и без социального аспекта она неэффективна. В ХХI веке его идеи продолжают влиять на растущее число эмпирических и теоретических исследований и в настоящее время считаются весьма актуальными для прикладных областей, таких как образование. Своевременность и плодотворность многих теоретических концепций Выготского в области образования были интегрированы и реализованы как признанная, проверенная педагогика, подтверждены эмпирическими данными, накопленными в течение полувека после его смерти.

В связи с этим, Л.С.Выготский один из первых указал на необходимость создания такой системы обучения, при которой ребенок с особым психофизическим развитием не был бы исключен из общества нормально развивающихся детей в процессе обучения.

Акцентируя, что по отношению к ребенку с особыми потребностями в развитии перестают действовать традиционные способы решения образовательных задач, Л.С. Выготский основной задачей воспитания считает его "вправить в жизнь", исправить социальный вывих, т.е. преодолеть те характерные черты в поведении, которые определяют социальное лицо индивида. Он утверждает: "Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически" [2, с.74].

С точки зрения психологии социализация не может, однако, рассматриваться как простое, механическое отражение личностью непосредственного испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Процесс социализации неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей.

Так, Л.С. Выготский выдвигает социальную компенсацию дефекта как важную задачу педагогики в воспитании детей с ООП. Социальная полноценность, по мнению ученого, является конечной целью воспитания. Это означает, что дети развиваются в соответствии с социальным взаимодействием своей культуры. Они наблюдают и изучают язык, обычаи, психологические инструменты и фактическое использование

инструментов через культурное посредничество, то есть овладеть навыками, необходимыми для выполнения этих практик происходит за счет деятельности ребенка в обществе.

Выготский высоко оценил роль социального и коллективного жизненного опыта для ребенка с ООП. Личность детей с ООП, по мнению Льва Семеновича, определяется не их особенностью в развитии, а скорее их социальной средой и ее диалектическим взаимодействием с ребенком, то есть социально-психологической реализацией особого психофизического развития. В коллективе ребенок “находит материал для построения внутренних функций, которые реализуются в процессе компенсаторного развития”. Подчеркивая, что взаимодействие со сверстниками (или коллективное воспитание) является одним из важнейших социокультурных условий развития и социализации детей с ООП. Следовательно, социальный аспект имеет решающее значение в воспитании детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках общей теории развития ребенка, Выготский создал комплексную и практико-ориентированную парадигму воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Идея о том, что развитие ребенка с ООП определяется социальным аспектом его органического нарушения, по Л.С.Выготскому, создает новую перспективу для социализации детей с особыми образовательными потребностями. Ему потребовалось несколько лет, чтобы выработать свое уникальное видение будущей модели специального образования, которую можно назвать по его словам “инклюзией, основанной на позитивной дифференциации”. Позитивный почтительный подход, по Выготскому, благоприятный социальный взгляд на ребенка с ООП с точки зрения его сильных, а не слабых сторон. Чтобы правильно понять и в полной мере оценить его концептуализацию по этому вопросу, мы должны понять исторические предпосылки развития этой идеи и диалектический способ мышления Выготского.

Согласно ученому, социокультурная среда ставит перед детьми разнообразные задачи и вопросы. На ранних стадиях ребенок полностью зависит от других людей, особенно от родителей, которые инициируют его решения. Первоначально они реализуются через язык, который играет большую роль в том, как ребенок адаптируется к социальной среде. Выготский утверждает, что ребенок получает знания первоначально через контакты и взаимодействия с людьми, а затем усваивает эти знания, добавляя в них личностные ценности. Выготский признает, что именно это и происходит в школах. Дети не только копируют то, что было предложено учителями, но и формируют их в процессе обучения.

Одним из наиболее важных вкладов конструктивистской теории Выготского является различие, которое она вносит в текущий уровень и потенциальное развитие, или так называемую “зону ближайшего развития” (ЗБР), которая определяется как расстояние между фактическим уровнем развития, определяемым независимым решением проблем, и уровнем потенциального развития, определяемым путем решения проблем под руководством взрослых или в сотрудничестве со сверстниками. Благодаря взаимодействию дети могут расширить свои возможности и таким образом выйти за пределы своей зоны ближайшего развития (ЗБР) [3, с.7-8].

Таким образом, обучение происходит в социальной среде, где учителя теперь направляют свои инструкции на то, что находится за пределами способности ученика усвоить или освоить без посторонней помощи; они моделируют критическое мышление, побуждают детей работать в группах; они структурируют обучение таким образом, чтобы учащийся получил хорошую поддержку в процессе обучения. Это подчеркивает сотрудничество между учителем и учениками в формировании знаний и навыков. Человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения. Только в процессе общественной жизни,

писал он, возникли и развились его новые человеческие потребности, а природные потребности человека потерпели глубокие изменения.

В своих работах Выготский сосредоточился на диалектическом развитии, чтобы объяснить, как дети усваивают диалоги с другими, постепенно приобретая понимание социальных и культурных смыслов различных практик. Эти значения опосредуют связь между языком и познанием: решение проблем рассматривается как интерактивный процесс. Согласно социальной теории, социальная среда – это не просто социальное пространство, в котором развиваются дети, а скорее источник развития психических процессов (высших психических или культурных функций) в контексте социальных взаимодействий с детьми» [4, с.226-230].

Гуманизация социальных отношений декларируется большинством современных областей знания в качестве стратегического курса развития. В современной социальной ситуации страны одной из приоритетных задач инклюзивного образования является интеграция детей с ООП в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения необходимые для жизни в социуме. Условием успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего прежде всего необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных учреждениях.

Представляется важным подчеркнуть, что культурно-исторической концепция, разработанная Л.Выготским, выступает актуальной гуманной альтернативой по отношению к детям с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной культуре. Педагогическая интеграция на основе идей ученого, обеспечивающая создание благоприятных условий для социального и, как следствие, когнитивного, психического и физического развития всех детей, обогащает коммуникативный и нравственный опыт ребенка, одинаково важный как для здоровых детей, так и для детей с ООП.

Следуя его идее, образовательная среда как фактор развития, создает новую перспективу для социализации личности ребенка с ООП. Для реализации потенциальных возможностей, по Л.С. Выготскому, нужна среда не просто развивающая, но учитывающая и исходящая из актуальных скрытых психических ресурсов.

Так, теория культурно-исторической психологии ученого, касается особенностей психологического развития ребенка, зон ближайшего развития, развивающего образования, подчеркивания важности социальной ситуации развития. В заключение следует отметить, что данная концепция Л.С.Выготского имеет множество достоинств в мире образования и используется ежедневно.

Список использованной литературы:

- 1 Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / М., 2004.
- 2 Выготский Л.С. Основы дефектологии. -- СПб.: Лань, 2003. - 654 с. - (Учебники для вузов. Специальная литература)
- 3 История развития высших психических функций из книги: (Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)
- 4 Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М. , Издательство "Лабиринт", 1999. — 352 с.

УДК 376.112.4

Г.С.Полякова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының 2 курс магистранті

Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТИК ОРТАДА САУ ЖӘНЕ АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАР АРАСЫНДАҒЫ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚҚА ӘЛЕУМЕТТІК ҚАШЫҚТЫҚТЫҢ ҰҚПАЛЫ

Аннотация

Бүгінгі таңда қоғамның санасында инклюзия туралы пікір кез-келген балаға, бұзылыстың түрі мен ауырлығына қарамастан, қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен бірге білім алуға мүмкіндік беретін ең прогрессивті тәсіл ретінде күшейтілуде. Инклюзивтік тәсілдерді мектеп практикасына енгізуді Қазақстан Республкасының мемлекеттік басымдылығы бар саясаттардың қатарына жатқызуға болады. Бұған ұлттық заңнамалық бастамалар дәлел. Алайда, нклюзивті білім беруді одан әрі дамытуға үлкен септігін тигізетіні – бірқатар проблемалардың шешімін табу.

Мақалада сау балалар мен арнайы білім беруді қажет ететін балалар арасындағы әлеуметтік қашықтық мәселесі көтеріледі. Инклюзивті мектепте толеранттылық деңгейіне әлеуметтік қашықтықтың әсері, сонымен қатар арнайы білім беруді қажет ететін балаларға деген көзқарастар қарастырылады. Инклюзивті білім беру ортасына қатысты «төзімділік» ұғымы талданады және ресурстардың теңдігі мен оқу процесінің субъектісіне қатысты мүмкіндіктердің теңдігі сияқты ұғымдар сипатталады.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім, әлеуметтік қашықтық, толеранттылық, әлеуметтік орта, бейімделген білім беру ортасы, тұлға, оқу процесінің субъектілері.

Г.С.Полякова

Магистрант 2 курса, Института педагогики и психологии при КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИСТАНЦИИ МЕЖДУ ЗДОРОВЫМИ ДЕТЬМИ И ДЕТЬМИ С ООП НА СТЕПЕНЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ.

Аннотация

Сегодня в общественном сознании укрепляется мнение об инклюзии, как наиболее прогрессивном подходе, позволяющем любому ребенку, независимо от типа и степени выраженности нарушения, обучаться вместе со своими нормально развивающимися сверстниками. Внедрение инклюзивных подходов в школьную практику можно назвать одним из приоритетов государственной образовательной политики Республики Казахстан. Об этом свидетельствуют национальные законодательные инициативы. Однако существует ряд проблем, решение которых в значительной степени способствовало бы дальнейшему развитию инклюзивного образования.

В статье выдвигается проблема социальной дистанции между нормотипичными детьми и детьми с ООП. Рассматривается влияние социальной дистанции на уровень толерантности в инклюзивной школе, а так же формирование предубеждений по отношению к детям с ООП. Анализируется понятие «толерантность» относительно к инклюзивной среде обучения, и характеризуется такие понятия как, равенства ресурсов и равенства возможностей по отношению к субъекту образовательного процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная дистанция, толерантность, социальная среда, адаптированная образовательная среда, личность, субъекты воспитательного процесса.

G.S. Polyakova

*2-nd year graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology
at Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan*

INFLUENCE OF SOCIAL DISTANCE BETWEEN HEALTHY CHILDREN AND CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ON THE DEGREE OF TOLERANCE IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Annotation

Today, in the public consciousness, the opinion about inclusion is being strengthened as the most progressive approach that allows any child, regardless of the type and severity of the disorder, to learn together with their normally developing peers. The introduction of inclusive approaches into school practice can be called one of the priorities of the state educational policy of the Republic of Kazakhstan. This is evidenced by national legislative initiatives. However, there are some problems, the solution of which would greatly contribute to the further development of inclusive education.

The article puts forward the problem of social distance between typical children and children with special educational needs (SED). The influence of social distance on the level of tolerance in an inclusive school is considered, as well as the formation of prejudices towards children with SED. The concept of “tolerance” is analyzed in relation to an inclusive learning environment, and such concepts as equality of resources and equality of opportunities in relation to the subject of the educational process are characterized.

Key words: inclusive education, social distance, tolerance, social environment, adapted educational environment, personality, subjects of the educational process.

The aim of the article is to substantiate the influence of social distance on the level of tolerance in an inclusive environment, clarify the characteristics of the concepts of “social distance” and “tolerance”, as well as to prove that a decrease in social distance entails an increase in the level of tolerance in an inclusive environment. This aim stems from a problem that foreign scientists began to actively work on back in the 60s and 70s of the XX century. The problem was the presence of a social system, which presupposes the division of people into “normal” and “abnormal”, “learners” and “unteachable”. Scientific and technological progress, the modernization of health care, namely the technology for the detection and treatment of many physical and mental diseases and abnormalities have led to the need to revise not only the above concepts, but also the position of people with disabilities in society. These changes were reflected in the change of the “concept of disease” in the understanding of disability, “the concept of normalization.” The main idea of this concept is the assertion that any member of society, regardless of the type and severity of the violations he has, has the right to master all cultural norms adopted in the society he lives in. That is, every person, regardless of the existing health limitations, has the right to participate in all forms of social life: not only in training and / or treatment, but also in communication, work, leisure, etc. It follows that limitation of physical, mental health cannot be viewed as an insurmountable obstacle that prevents such participation. Obstacles do exist, but they are external in relation to people with disabilities. Their source is the social environment, which does not take into account the special opportunities and specific difficulties in meeting their human needs for this category of people.[1].

In Kazakhstan, the problem described above also implies the inclusion of children in a social environment that takes into account their disabilities. So, in 2011, the State Program for the Development of Education for 2011-2020 was developed, where special attention is paid to such a concept as “inclusive education” or “inclusion” in general. Based on the research of domestic scientists B.A. Zhetpisbaeva and M.A. Zhetpisbaeva, the following can be noted: “according to the program, the share of schools that have created conditions for inclusive education from the total number will increase to 70%. The share of schools that have created “barrier-free access” for disabled children will reach 20%. The percentage of children covered by inclusive education of the total number of disabled children will be 50%” (information given for 2017, improvements are planned by 2020) [2].

At the present stage, there is an active integration of children with special educational needs (SED) into the educational environment. Inclusion is no longer a new trend abroad, where for many

decades new forms of educational integration of children with SED have been developed. Despite the existing difficulties, there is already a small practice of inclusion in our country. It is implemented by transferring and adapting to domestic conditions, forms of educational integration that have recommended abroad. According to the study conducted in 2019 by Human Rights Watch in Kazakhstan, work is still underway to implement a state program on education inclusion. The study interviewed 150 families with disabled children, in particular with SED. "As of November 2018, conditions for inclusive education have been created in 15% of kindergartens, 58% of schools and 25% of colleges" [3]. These data are fully consistent with the monitoring framework for inclusive education in the Republic of Kazakhstan, conducted in 2017 [4, p. 43].

Inclusion is based on an ideology that ensures equal treatment for all people without exception. In the social aspect, the ideology of inclusion proceeds from the idea that the difference between people, no matter what reasons they are determined, is regarded as a natural phenomenon and cannot serve as a basis for limiting their rights, including the right to education. Therefore, it is not people with disabilities that need to be adapted to the living conditions accepted in society, but the environment must be adapted to their needs.

At the state level, inclusive education has a status, but at the public level, as statistics show, children with SED experience great difficulties in a general education school. Changes in attitudes towards people with disabilities are primarily due to the lack of awareness of society about their needs.

In connection with the above, it becomes urgent to create an optimal environment – a living space that provides an increase in self-esteem and self-confidence in children with SED. It is necessary to take into account the attitudes and ways of behavior of "healthy" people in relation to people with disabilities. When analyzing individual studies on this topic, it was concluded that the attitude of "healthy" people towards people with SED varies from strongly expressed positive to generally negative. The highest rating is given to those groups of people with disabilities that most of all correspond to the social norms of "full-fledged"; people with disabilities who cannot meet regulatory requirements, such as mentally ill or the mentally handicapped, ranked lowest. The reason is the lack of a positive attitude towards people with disabilities. As a result, people with SED lead a hermit lifestyle [5].

Since the spread of COVID-19, every person on earth has learned the whole meaning of the concept of "social distance". People with disabilities have great difficulty in overcoming social distance. Inclusion, in this sense, is the "foundation" for reducing the social distance between healthy children and children with SED and the formation of a positive attitude towards such children in general.

The development of inclusive education presupposes a qualitative and systematic change in the education system as a whole, taking into account the educational needs of all participants in the educational process, namely specialists, healthy students and people with disabilities. Professional thinking requires certain semantics of activity, expressed in the clarification of key concepts related to the practice of inclusion, such as equality, law, social adaptation, adaptive environment, adaptive program, support, etc. More essential is the awareness of the process subjects of such a concept as social distance. After all, inclusion, in the terminology of G. Simmel, is a kind of "social distance, a mixture of near and distant, mobility within the boundaries of the group, rewards the individual with the formal status of a "stranger". Thus, the closer the stranger, the more group members he interacts with; the stranger the further, the less he (his behavior) corresponds to the expectations of the group members regarding this status." Much has been said about the influence of the environment on the development of personality in classical sociological, socio-psychological theories, and not only in a positive way, but also in a negative one. Actually, the environment can both stimulate and activate the internal adaptive resources of a person, and suppress this person [6].

Social distance [lat. distantia - distance] - the perception of differences in social status by participants in social interaction [7]. The term "Social distance" was introduced by the sociologist G. Simmel, it implies that each person in his mind classifies people according to different criteria, thereby dividing society into parts. This process is unchanging and takes place in the consciousness of every person.

Unfortunately, the existing system of special education cannot always cover all children with SED who need professional help. As a result, such children are forced to develop in conditions of spontaneous integration. Finding children with various speech disorders in the same room and at the

same time with normally developing peers helps to reduce the distance between these categories of preschoolers. However, the ability to integrate into an ordinary group of children characterizes not only the capabilities of the child with disabilities himself, but also the quality of the institution's work, the availability of adequate conditions for the development of children with special needs. Therefore, for a full-fledged functional and social integration, a special organization of interaction, interpersonal contacts and communication, equal partnership, removal of social distance is necessary. This fact is confirmed not only from a scientific point of view, but also from a social life. In an interview conducted by Human Rights Watch in Kazakhstan, a recipient (with a musculoskeletal system disorders) shared an outside perspective: "Homeschooling is completely different. You get less knowledge. Lagged behind progress. ... Teachers came rarely." [3].

The success of real contacts, joint practices for the development and formation of a personality requires overcoming social distance, an orientation towards compatibility and even solidarity. In the context of inclusive practice, it is important to assess in what "dependence" the participants in such an educational process will be on each other. Actually, the question here is about the value and / or rationality of such an educational form, not just in terms of its "usefulness" for an abstract society, but for a specific participant in the educational process in a general education school. In essence, the issue is to separate two concepts – equality of resources and equality of opportunity. At the same time, it is important to understand: is equality understood as a goal or as a resource for achieving a certain goal, say, improving welfare? Thus, inclusive education is becoming a problem, which we associate with the lack of a clear understanding on the part of all participants in the educational process about its goals, objectives and results in the light of the current situation. However, a general education school, when accepting a child with SED, does not take into account the social distance between healthy children and a child with SED. Otherwise, if the general education school prepares in advance for the adoption of a child with SED, the integration will be softer. What does it mean? School conditions will be adapted to the adoption of a child with SED, ranging from material and technical equipment to overcoming the social distance between the subjects of the educational process. The latter, as a rule, is already carried out after the adoption of children with SED.

Tolerant attitude towards people with disabilities is always the choice of the healthiest person, a personal matter of each individual. Nevertheless, a fundamentally new and important reality is behind the content of "choice". This phenomenon permeates all forms of human life. It allows you to correlate external circumstances and internal motives-needs of the individual [8]. First of all, tolerance towards disabled people is manifested in their recognition as a person with all the rights of a healthy person, as well as in providing them with the necessary assistance.

Tolerance plays a key role in this concept, since overcoming social distance is possible only through fostering a tolerant attitude towards children with SED. Describing the semantic component of tolerant acceptance of an individual, V.A. Tishkov interprets it through a synonymous series of principles of "respect" and "non-interference". Based on these points, tolerance is a systemic quality of an individual, which consists in his consistency with the actions of others who differ in racial, ethnic, religious, cultural and other characteristics or health conditions.

We believe that the understanding of tolerance can be refracted to the terms of inclusion as follows.

1. The similarity of the main values of the group members. Tolerance in this context is defined as the ability to respectfully accept the moral ideals and norms that have developed in society. At the same time, the possibility of individualizing a specific point of view for separate ideological considerations is not excluded.

2. Ability to interact to achieve generally recognized goals. In the socio-pedagogical mainstream, a tolerant attitude in inclusive education means a synthesis of integration, cognitive-perceptual and motivational attitudes towards productive contacts in all subjects of interaction. At the same time, they mean not only directly academic ties, which are of a formal nature, but also the structure of an informal dialogue that develops in the course of communication and the development of practical experience of optimal social contacts. In such a fusion of these aspects of life, the adaptation of an atypical child to the usual general educational environment is achieved and a check is made for the possibility of tolerant manifestations on the part of each member of the inclusive community.

3. Overcoming aggression, intolerance, socio- and xenophobia, tendency to violent actions. An inclusive continuum is a flexible environment where each member can demonstrate their inherent

behavioral patterns, and a tolerant attitude is a tool for creating pedagogically cost-effective forms of self-expression for each child.

R.V. Rakhimova notes that for the successful adaptation of a student with SED, with the presence of psychophysiological problems, it is important to present a tolerant educational environment. In accordance with her point of view, an educational institution should create a tolerant space that includes all the subjects of the educational process, built on the principles of “tolerant pedagogy” [9]. The same opinion is shared by G. Nogaybaeva, believing that “the creation of conditions for equal access to quality education for citizens with SED has great advantages in the future. This is, first of all, successful social adaptation and the possibility of self-realization. Learning in an inclusive manner, children with SED learn to be open, acquire vital communication skills, and interaction with people around them. Early social inclusion is the key to confidence that in the future they will be able to adapt to modern life” [4, p. 15].

According to S. Rothschild, the following factors influence the level of prejudice towards people with disabilities:

1. The level of development of the society, as well as the presence of unemployment in percentage terms;
2. Presence of ideas about the state role in solving social problems;
3. Personal responsibility for violations;
4. Cultural values focused on the physical condition of the individual;
5. Visual impact of factors associated with psychophysiological disorders;
6. The importance and destructiveness of actions that caused harm to health [10].

The development of inclusive processes in society creates a real space for democratization, ensuring the priority of universal human values in modern society. Nevertheless, it is obvious that an inclusive form of education is possible if it is considered as an adaptive-adaptive system, the purpose of which is to recognize the personality of each individual, based on the development of the idea of individual opportunities equality.

References:

1. Afonkina Yu.A. *Sotsialnaya inklyuziyalits s invalid no styui proble mache love cheskogo dostoinstva* // *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal) Modern Research of Social Problems. №11(55). 2015 – 151 p.*
2. Zhetpisbayeva B.A., Zhetpisbayeva M.A. *Osobenno stiinkly uzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan* // *Vestnik KarGU. 2017. Rezhim dostupa: <https://articlekz.com/article/17922> (data obrashcheniya: 10.08.2020)*
3. Ritman M., Dimoplou V., Kapyshova A., Nurkabayeva G. *Na obochine zhizni. Obrazovaniye detyey s invalidnostyu v Kazakhstane* // *Doklad Human Rights Watch. 2019. Rezhim dostupa: <https://www.hrw.org/ru/report/2019/03/14/327863> (data obrashcheniya: 10.08.2020)*
4. Nogaybaeva G. *Ramka monitoringa inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan. – Astana: AO IATs. 2017 – 185 s. Rezhim dostupa: http://iac.kz/sites/default/files/edinaya_ramka_monitoringa_inklyuzivnogo_obrazovaniya.pdf (data obrashcheniya: 10.08.2020)*
5. Fominykh E.S. *«Viktimizatsiya i viktimizatsiya studentov s ogranichenymivozmozhnostyami razvitiya v sovremennykh obrazovatelnykh usloviyakh»* // *(Elektronnyy resurs) Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya 2012. №4. URL: <http://psyjournals.ru/>*
6. Zinevich O.V., Degtyareva V.V., Degtyareva T.N. *«Inklyuzivnoye obrazovaniye v Rossiyskoy Vyssheyshkole: sovremennyye vyizovy»* // *(Elektronnyy resurs) Obrazovaniye i Obshchestvo 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/>*
7. *Rossiyskaya sotsiologicheskaya entsiklopediya* // *Pod obshchey redaksiyey akademika RAN G. V. Osipova. M., 1998.*
8. Zhivitskaya A.I. *«Ravnyye sredstva razvitiya ili predeleniye statusa lyudey s ogranichenymivozmozhnostyami razvitiya»* // *Inklyuzivnoye obrazovaniye: metodologiya, praktika, tekhnologiya: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moskva 20-22 iyunya 2011 – p. 11-13.*

9. Rakhimova R.F. «Tolerantnayasredakakosnovainklyuzivnogoobrazovaniya» // *Pedagogicheskoyemasterstvoisovremennyyepedagogicheskiyetekhnologii. // Sbornikmaterialov X Mezhdunarodnoynauchno-prakticheskoykonferentsii. 2019 – p. 84-88.*

Seligman M., Darling R.B. «Obychnyye semi. osobyedeti. Sistemnyypodkhod k pomoshchidetyam s narusheniyamirazvitiya» // Moskva. Terevinf. 2007 – p. 3

УДК 37:001.12/.18

К.Мураткалиева¹

¹М019-Арнайы педагогика бойынша мамандар дарлау, Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

З.Н.Бекбаева²

²п.з.к., Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕСІ МЕН ДАМУ ТАРИХЫ

Аннотация

Коренные социально-экономические преобразования в стране, активизация социальной политики по направлению демократизации и гуманизации общества, развитие национальной системы образования обуславливают поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями (далее – детей с ООП) направлено на формирование и развитие социальной активности личности, обладающей навыками социального адаптивного поведения применительно к мобильной экономике. Одним из путей реализации этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации не только самого ребенка, но и его семьи. Кроме этого, развитие инклюзивного образования обеспечивает равные права, доступность, возможность выбора подходящего образовательного маршрута для любого ребенка вне зависимости его физических и других возможностей. Интеграция в общество, включая инклюзивное обучение в учреждениях профессионального образования и подготовку к трудовой деятельности человека с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью, сегодня означает процесс и результат представления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная интеграция, Национальная образовательная политика, «Индекс инклюзивности: развитие школьного образования», ресурсный центр.

Abstract

The radical socio-economic transformations in the country, the activation of social policy in the direction of democratization and humanization of society, the development of the national education system determine the search for ways to improve the organization, content and methods of teaching and educating children with disabilities. Changing approaches to teaching and upbringing of children with disabilities (hereinafter referred to as children with OOP) is aimed at the formation and development of social activity of an individual who has the skills of social adaptive behavior in relation to the mobile economy. One of the ways to accomplish this task is educational inclusion, which is considered, first of all, as a means of social rehabilitation not only of the child himself, but also of his family. In addition, the development of inclusive education ensures equal rights, accessibility, the ability to choose a suitable educational route for any child, regardless of his physical and other capabilities. Integration into society, including inclusive training in vocational education institutions and preparation for work of a person with special educational needs and

disabilities, today means the process and result of giving him the rights and real opportunities to participate in all types and forms of social life on an equal basis and together with other members society in conditions that compensate him for deviations in development and limited opportunities.

Keywords: inclusive education, social inclusion, National Education Policy, Inclusion Index: School Education Development, Resource Center.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕСІ МЕН ДАМУ ТАРИХЫ

Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Заңда «Кемтар балалардың дене, психика және өзге де қабілеттерінің орнын толтыру немесе оларды қалпына келтіру, олардың әлеуметтік құқықтарын іске асыру, неғұрлым толық әлеуметтік бейімделуіне жәрдемдесу болып табылады» - делінген еді [1]. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік ортаға бейімдеудің негізгі бағыты оларды жалпы білім беру үрдісіне қосу, яғни инклюзивті білім беру болып табылады.

Әлем жұрты педагогикалық жүйені жетілдіру басымдықтарының бірі ретінде инклюзивті білім беру концепциясының теориялық негіздерін жалпы білім беретін мектептердің тәжірибесіне енгізудің тиімді жолдарын іздеуге негіз болды.

Ғылыми әдебиеттер мен практикадағы «Инклюзивті білім беру» термині жалпы білім беретін мектептерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту процесінің негізгі компоненттерін ашу үшін қолданылады. Инклюзивті білім берудің орталық идеясы - ауыр физикалық және ақыл-ой кемістігі бар балаларға қатысты дискриминацияны жеңу, бұл барлық адамдармен қарым-қатынаста теңдікті білдіреді, бірақ мүмкіндігі шектеулі балаларға ерекше жағдай жасайды.

Дамуында кемістігі бар балаларды шет елдерде инклюзивті оқыту өткен ғасырдың 90-жылдарының басынан бастап жүзеге асырыла бастады. Оның топтасуы мен таралуы екі кезеңнен өтті - интегралданған (XX ғасырдың 70-80 жылдары) инклюзивті модельге дейін (XX ғасырдың 90-шы жылдары қазіргі уақытқа дейін).

Екінші дүниежүзілік соғыс кезеңі және одан кейінгі жылдар қоғамды адамның және оның өмірінің құндылығына деген көзқарасын қайта қарауға мәжбүр етті. Еуропаның, АҚШ-тың дамыған елдерінің экономикалық, технологиялық және ақпараттық мүмкіндіктері инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін қолданыстағы арнайы білім беру жүйесімен қатар жаппай білім беру жүйесінде қатарлас арнайы білім беру ортасын құруға, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін қалалық инфрақұрылымды мүмкіндігінше қол жетімді етуге мүмкіндік берді.

«Интеграция» және «инклюзия» - бұл екі термин, бір-бірінің орнына жиі қолданылады, өйткені көптеген мұғалімдер мен мектептер оларды синоним деп санайды. Кейбір мұғалімдер өздерінің интеграциялық бағдарламаларын инклюзивті деп санайды, ал басқа мектептер, инклюзивті жұмыс істей отырып, өз жұмысын интеграция ретінде анықтайды. Сонымен қатар, осы терминдер арасындағы айырмашылық айтарлықтай маңызды. Негізгі айырмашылық интеграцияның «сыртқы» көздеріне ие болуында. Интеграциялық бағдарламалар әр түрлі қабілеттері бар балаларды бұрыннан қалыптасқан мектеп өміріне және мектеп құрылымына тартуға бағытталған. Бұл интеграциялық бағдарламалардың мақсаты - «қалыпқа келтіру» немесе балаларға бұрыннан бар оқыту моделіне сәйкес келуге көмектесу.

Қазіргі таңда Еуропа елдерінде, АҚШ-та, Канада, Австралия, Жаңа Зеландия, Жапония, Оңтүстік Африкада мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жүйесін дамытудың жалпы тенденциялары анықталған. Бірақта, жалпы білім беретін мектептерде аталған процесті ұйымдастыру тәсілдерінде айтарлықтай айырмашылықтар бар.

Венгрияда мүгедектерге арналған арнайы білім беру XIX ғасырдың басынан бастап дами бастады. 1980-жылдарға қарай Венгрия мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің жеке жүйесін (көрмейтін, естімейтін балаларға, сөйлеу тілі зақымдалған және зияты орташа зақымдалған балаларға арналған) және физикалық, сенсорлық және бірнеше кемістігі бар оқушыларға арналған мектептер ашыла бастады. Елде ерекше білімді қажет ететін балаларды оқыту жалпы қабылданған теңдік концепциясына негізделген.

Ведомствалар жалпы білім беретін мектептерде мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті түрде оқытуда педагогикалық ықпал етуді таңдауға, әлемдік және ұлттық білім

беру жүйесінің мақсатына сай жүйелі бақылау мен мониторинг жүргізуде. Көбіне осы елдердегі жергілікті білім беру органдары мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мектептерде арнайы көмек пен қолдауды ұйымдастыру сұрақтарына, жалпы білім беретін мекеменің педагогтары осы топтағы балалардың ата-аналарымен қарым-қатынас орнатуға, педагогтардың біліктілігін арттыру жүйесіне ерекше назар аударуда.

Мысалы, Англияның ұлттық білім беру саясатына сай мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үрдісіне жергілікті білім беру органдары жауапты. Көрсетілген ведомствалар мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу жетістіктеріне жүйелі бақылау мен мониторинг жүргізіп, мектептің ата-аналармен белсенді және үйлесімді қарым-қатынас ортануына, балаларға мектеп ішілік қолдау көрсетуге назар аударуда.

Ата-аналардың білім беру мекемелерінің білім алу қажеттіліктері бала құқықтарын сақтамау шағымдары 2002 жылы қабылданған Трибунал заңымен реттеледі Ангия үкіметі ақшалай қаражатты бөлу туралы өз шешімдерін қабылдап барлық балаларға арнайы білім беру қажеттіліктерін қолдау үшін федералдық бюджеттің басым бөлігін бөледі. Шет елдік зерттеушілер мектептің қаржылық жүйесі ашық емес болғандықтан оны қадағалау қиын. Бұл үрдістің басқару жүйесін одан әрі жетілдіру үшін қаражаттар балалардың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жұмсалады[2].

2003 жылы Англияның Білім департаменті қосымша білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған жаңа іс-қимыл жоспарын шығарды. Оның мақсаты - білім берудің қол жетімділігін арттыру, оқыту мен оқудың стандарттарын көтеру, ата-аналар мен тәрбиешілер арасындағы серіктестік қатынастарды құру арқылы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға өз мүмкіндіктерін іске асыруға көмектесу. Қазіргі уақытта, инклюзивті білім беру саясатының орталығында Білім министрлігі 2004 жылы «Әр бала маңызды» (ЕСМ) құжатын әзірледі. Бұл бағдарлама 2020 жылға дейін балалардың тағдырын тоқтата алатын және әр баланың өз әлеуетін ашуға мүмкіндік беретін шара ретінде уақтылы, қажетті көмек көрсетуге бағытталған. Оның назары «әлеуметтік оқшаулау - адамды қоғамнан шеттетуге» қарсы күреске бағытталған [3].

АҚШ -та мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жүйесі ел заңнамасымен реттеліп, ұлттық білім беру саясатына сай іске асады. Алайда мектептің ұйымдық құрылымын өзгерту мәселесі мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру ортасының шектеулі шарттарын құру жергілікті білім беру органдары мен мектеп әкімшілігінің міндеттері.

Жаңа Зеландияның Ұлттық білім беру саясаты мүмкіндігі шектеулі балаларға қатынасы бұл балалардың жалпы білім беретін мектептерде білім алуға құқықтарын реттейді және 2014 жылға қарай ол жергілікті білім беру органдарына инклюзивтік мектептер құруды 100% қамтамасыз етуді тапсырды. Жалпы білім беретін мектептерде әр баланың қажеттілігін ескере отырып, жалпы мектеп бағдарламасына сай әрбір баланың қабілеттерін және мүмкіндіктерін дамытуға тиімді стратегиялар және қажетті жағдайлармен қамтамасыз етеді [4].

Финляндияда мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру мәселелері ұлттық деңгейде шешіледі. Фин педагогтары мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мектептерде оқи алатынына 90% сенеді.

Францияда 1989 жылғы білім туралы заңда елде тұратын барлық балалар мен жасөспірімдерге, әлеуметтік шығу тегіне, мәдени деңгейіне және ұлтына қарамастан білім алу құқығы бекітілген. Сол заң арнайы білім берудегі интегративті тенденцияларды да растады.

Кейбір мектептерде дамуында кемістігі бар балаларға арналған (көбінесе –зияты зақымдалған балалар, түзету сыныптары (немесе арнайы сыныптар) құрылады. Баланы мұндай сыныпқа қабылдау туралы шешімді арнайы комиссия, ата-анасының міндетті келісімімен (жазбаша) қабылдайды. Қалыпты балалар үшін әр түрлі мінез-құлық проблемаларымен немесе қарым-қатынастағы қиындықтармен, сондай-ақ психикалық дамуы тежелген балалар үшін бейімделу сабақтары ұйымдастырылады, баланың бұл сыныптарда болуы уақытша, ал түзету сыныптарында ол тұрақты, өйткені мұнда негізінен зияты жеңіл және орташа зақымдалған балалар оқиды.

Жалпы білім беретін мектеп аясында аталған сыныптардан басқа, мүмкіндігі шектеулі балаларға білім алудың басқа нұсқалары қарастырылған. Атап айтқанда:

1. Бала жалпы оқу жоспарына сәйкес қалыпты сыныпта оқи алады, бірақ мектепте және одан тыс жерде болған кезде қосымша көмек алады (медициналық процедуралар, педагогикалық-психологиялық көмек және қолдау және т.б.). Мысалы, қимыл-қозғалыс

бұзылыстары бар балалар әдеттегі сабаққа және сонымен бірге мектепте ашылатын немесе жақын жерде орналасқан бейімдеу орталығына бара алады.

2. Оқушыға білім беру қалыпты және қосымша бағдарламаларды үйлестіре алатындай етіп құрылымдалған (мектеп жағдайында немесе оның сыртында). Мысалы, жалпы білім беретін мектепте оқитын көру қабілеті бұзылған бала жалпы оқу жоспары бойынша оқиды және сонымен қатар Брайль шрифті менігереді. Сондай-ақ, есту қабілеті зақымдалған және жалпы білім беру бағдарламасы бойынша құрдастарымен бірге оқитын оқушы белгілі бір сағаттарда музыкалық немесе дене ритмикасы (верботональды әдіс) бойынша сабаққа қатыса алады.

3. Оқушыны арнайы сынып пен арнайы бағдарламада оқыту жалпы білім беру бағдарламасының кейбір пәндерін құрдастарымен бірлесіп оқуымен ұштастырылуы мүмкін.

4. Білім беру арнайы сыныпта және арнайы бағдарламаға сәйкес жүзеге асырылады, бірақ бала жалпы мектепте бос уақытты өткізуге, яғни спорттық шаралар, экскурсияларға қатысады және құрдастарымен көптеген режимдік сәттермен (таңғы ас, түскі ас) бөліседі.

Білім берудің оқу бағдарламаларын өзгертуге зияты терең және ауыр зақымдалған балалар мен жасөспірімдерге ғана рұқсат етілетінін атап өту маңызды. Дамуындағы басқа бұзылыстарында, әдетте, қосымша «көмек» стратегияларын, әдістері мен құралдарын қолдана отырып, жалпы білім беретін мектеп бағдарламасына сәйкес оқиды.

Исландияның жалпы білім беру Заңында инклюзивті білім беру барлық балалардың білім алуына жетекші рөл атқарады. Сонымен қатар арнайы мектептер мен арнайы сыныптар жұмыс істейді. Жалпы Ұлттық білім беру бағдарламасында білім мазмұны, объектісі, мақсаттары көрсетілген. Білім беру бағдарламасының деректемелері, әдістері, құрылымын әр мектеп өзі реттейді. Исландияның педагогтары мүмкіндігі шектеулі балалардың қызығушылығы мен мүмкіндіктеріне қарай дифференциалды әдістер арқылы базалық білім беруге бағытталған.

Шел елдік зерттеушілер орталықсыздандыру процесінде Швецияның тәжірибесін ерекше атап өтеді.

Швеция интеграция идеясын ілгерілету сәтті шыққан елдердің бірі болып саналады. Мұнда интеграциялық үдерістер үлкен дәрежеде саяси процестердің көрінісіне айналды. 1986 жылы елде социал-демократиялық үкімет билікке келді, ал 1989 жылы орта білім туралы жаңа заң, ал 1990 жылдан бастап арнайы тәрбиешілерді даярлаудың қайта қаралған бағдарламасы қабылданды. 1995 жылы мұғалімдердің, тәрбиешілердің және директорлардың рөлін басқаша анықтайтын жаңа білім стандарты шықты. Стандарт 5 және 9 сыныптардың соңына дейін жетуі керек білімнің міндетті деңгейін ғана белгілейді. Білім министрлігі мұғалімдерден оқу мақсатына жететін оқыту әдістерін өздері анықтай алады деп күтеді. Директор оқу процесін ұйымдастыруға жауапты. Осы жалпы миссияның бір бөлігі ретінде директорға ерекше көмек қажет және оған мұқтаж оқушыларға қажетті көмек пен қолдау көрсетуге бағытталған арнайы педагогикалық және әлеуметтік іс-шараларды жүзеге асырады. Тарихи тұрғыдан алғанда, Швециядағы мұғалімдердің қызметі жоғарыдан келген нұсқаулармен қатаң реттелді. Жаңа стандарттың пайда болуымен мұғалімдер өз қызметінде тәуелсіздікке ие болады, бірақ сонымен бірге оларға өз жұмысының күтілетін нәтижелері тұрғысынан жоғары талаптар қойылады. Олар: барлық балаларға білім алуға тең құқықты қамтамасыз ету, осыған орай стратегиялары құрылып мектеп ішкілік білім беру саясаты мен педагогтар командасын құру, білім берудің стратегиялық мақсатына жету үшін әдістерді таңдауға деген еркіндік ұсыну, балаларды жас және жеке даму ерекшеліктеріне сай топтастыру, сонымен қатар оқу пәндері шеңбері кеңейіп, ата-аналармен қатыр-атынас нығайту.

Австрия, Бельгия, Франция, Греция, Люксембург, Нидерланды, Швейцарияның арнайы білім беру педагогтары әрқашан мектеп қызметкері емес, бірақ мүмкіндігі шектеулі балаларға сабақта, сабақтан тыс уақытта, педагогтарға бағдарлама құрастыруға, материалдарды бейімдеуге қатысты топтық немесе жеке кеңестер жүргізеді[6]. Инклюзивті білім беру жүйесінде осы моделдерді жүзеге асыру бағалы. Себебі, мүмкіндігі шектеулі балаларға жалпы сыныпта екі педагогтың мақсатқа бағытталған қолдауы көрсетіледі. Біздің ойымызша жалпы және білім беру педагогтары мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру процесінде кәсіби шеберлік, білім, дағдыларын дамытуға бағытталған. Мысалы, жалпы білім беретін мекеме педагогтары әр пәнге қатысты оқу бағдарламаларын жақсы меңгерген, арнайы педагогтар

арнайы білім меңгеріп жалпы бағдарламаның оқыту әдістерін балалардың деңгейіне сай бейімдейді.

Италияда міндетті білім беру тек 1928 жылы көрмейтіндер мен сөйлеу тілінде кемістігі бар балаларға (егер оларда қосымша бұзылыстары болмаса) қолданыла бастады. Мүмкіндігі шектеулі балалар құқық бұзушылық жасөспірімдерге арналған арнайы сыныптарда немесе мекемелерде оқуы керек еді. 1948 жылғы Италия Конституциясы бұл жағдайды түбегейлі өзгертті. 34-бапқа сәйкес мүгедектер білім алуға және жұмыс істеуге құқылы деп танылады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды жүйелі сабақтарға біріктірудің себебі мүмкіндігі шектеулі балалардың одан әрі дамуына деген қамқорлық пен жауапкершілік болды.

Италияндық білім беру жүйесінің артықшылығы мүмкіндігі шектеулі балалар мен педагогтарын қолдау жүйесінің дамуы. Ең алдымен, бұл педагогтардың өз міндеттері мен қызметтері бар көмекшілерінің қатары: арнайы педагог—ол денсаулық сақтау Министрлігінің қызметкері, қызметі штаттық кестемен бекітілген; білім беру және қарым-қатынас жөніндегі көмекшісі; мәдени және тәрбие ісі жөніндегі көмекшісі; жергілікті қоғамдық ұйыдармен бекітілетін әлеуметтік көмекші; қосымша техникалық, әкімшілік және жеке гигиеналық көмек көрсету жөніндегі көмекшісі.

Арнайы педагог мүмкіндігі шектеулі балалар бар бір немесе бірнеше сыныптарға қолдау көрсетеді. Арнайы педагогтың жетекші рөлі мүмкіндігі шектеулі балаларға, жалпы білім беретін педагогқа қолдау көрсету. Аталған педагогтар көп жағдайда уақытша қиындықтары бар басқа да балаларға да қолдау көрсете отырып балалармен бірге мүмкіндігі шектеулі балаларға кешенді қолдау көрсету арқылы қалпына келтіру. Тарихи арнайы педагог жалпы педагогикалық білім алып, кейін қосымша арнайы екі жылдық тағылымдамадан өтті. Арнайы педагогтарды Бакалавр дәрежесін алғаннан кейін ғана орта және жоғары мектепке педагог ретінде тағайындаған.

Қазіргі таңда мектепте білім берудің барлық табалдырығында арнайы педагог Бакалавр дәрежесі мен сертификатталған педагог болуы тиіс. Университетті бітірген соң аталған арнайы педагогтар Ұлттық білім беру бағдарламасына сай құрылған жылдық курстардан өтеді. Білім Министрлігінің шешімі бойынша Университеттер арнайы педагогтарды дайындауда жауапкершілік алады. 2011 жылдан бастап Италияның білім министрлігі арнайы педагогтардың жұмысына жаңа талаптар енгізді: мүмкіндігі шектеулі 4 балаға жеке қолдау көрсету, ерте қолдау көрсету 2 балаға.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға арнайы қолдау пәнаралық мамандар- педагог, педагог-тәрбиеші, педагог көмекшісі, арнайы педагог, физиотерапевт, әлеуметтік педагог, медбике, дефектолог, дәрігер, қоғамдық ұйым қызметкерлерімен көрсетіледі. Оқу процесіне қатысушылардың барлығы инклюзивті білім беру процесінің жауапкершілігі бөліп алады.

Германияда инклюзивті білім беруді енгізу баяу жүрді. Дамуында физикалық, психикалық, әлеуметтік немесе эмоционалды мәселелері бар әр бесінші баланың біреуі ғана жалпы білім беретін мектепте оқуға мүмкіндігі болатын. Елде заң мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған мектепке міндетті түрде баруды реттейді. Егер бала оқуда құрдастарынан артта қалып жатса, мектеп басшылығы олардың ерекше білім беру қажеттіліктері бар деген қорытынды жасайды және қай мектепке бару керектігін шешеді (арнайы немесе жалпы білім беру, дегенмен бұл оқушыларға қосымша білім беру көмегін ұсынады). Егер ата-ана баласын беруден бас тартса, мектеп басшылығы ата-ананың шешіміне сотқа шағымдана алады.

Германияда мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру эмпирикалық білімге негізделіп ғылыми-негізделген тәсілмен ұйымдастырылады. Италиядағыдай арнайы қолдау-пәнаралық мамандар, ата-ана және қоғамдық өкілдермен іске асады. Аталған процеске ашық, қолайлы қарым-қатынас құру үшін мектептің барлық мамандары белсенді қатысады. Жалпы мектеп педагогы мен арнайы педагог бірігіп келесі аптаға арналған жұмыс жоспарын құрады. Арнайы педагог интеграциялық сыныпта сабақтың барлық кезеңдерінде қатысып, бақылайды. Германия тәжірибесінде инклюзивті сыныптардағы бала саны нақты анықталған: 23 қалыпты баламен бірге 3 мүмкіндігі шектеулі бала екеніне көзіміз жетті.

Неміс педагогтарының жұмысы барлық балаларға білім беруге бағытталған. Сол себепті, балалар нұсқауларды тікелей жеке топта емес сыныпта балалармен бірге алады. Мүмкіндігі шектеулі балаларға жеке қолдау сабақтан тыс уақытта және арнайы орталықтарда көрсетіледі. мүмкіндігі шектеулі балаларға нұсқаулар икемді және дифференциалды құрастырылған. Икемді және жеке-дифференциалды тәсіл оқыту әдістерінде, балалар мен

педагог арасындағы вариативті жұмыс формасында, дидактикалық материалдарда ұсынылған. Шет елдік зерттеушілер оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың жетекші принципі негізделген шоғырлану және релаксация, іс әрекеттің бірінен екіншісіне ауысу, мысалы, жекеден шығармашылыққа ауысуы болып табылады. Сондықтан, осы инклюзивті сыныптарда сыртқы және ішкі дифференциация жүзеге асады.

АҚШ-та мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру процесінде педагогтар балаларға арнайы қолдау көрсетуге ерекше назар аударады. Шет елдік ғалымдардың ойынша теориялық негіздері мен тәжірибенің арасында қарама-қайшылықтар бар екендігі ойландырады. Мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру Ұлттық білім беру бағдарламасына сай жалпы білім беретін сыныпта педагогикалық қолдаудың және қоршаған ортаның шектеулі шарттарын ұсынады. Аталған орта балаларды оқу және сабақтан тыс уақытта іс-шараларға белсенді қатысуын қамтамасыз етеді. Арнайы сыныпта, жалпы сыныпта мүмкіндігі шектеулі балаларға «ресурстық орталық» бағдарламасы бойынша педагогикалық қолдау көрсетіледі.

Арнайы сыныптарда оқыту процесі толық арнайы білімі бар педагогпен жүзеге асады. Жалпы сыныптарда арнайы педагог пен жалпы білім беретін педагог мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру процесінде тең құқықты және жауапты. Америкалық зерттеушілер екі моделде де оқыту процесінің тиімділігі мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу үлгерімі мен әлеуметтік құзыреттілігі екінші моделде жоғары болады деген шешімге келді. Зерттеушілер осы моделде жалпы білім беретін сыныптарда мұғалімдерге ең аз шектеулі жағдайлар жасауға ынталандырылғанын атап өтті.

Сол уақытта жүргізілген талдау жұмыстары АҚШ-тың педагогтары мүмкіндігі шектеулі балаларды бірге оқытуды ұйымдастырудың мол тәжірибелеріне қарамастан, қазіргі таңда инклюзивті мектептер саны шектеулі. Бұл жағдайдың салдары балалардың инклюзивті білім алуы уақытша немесе бөлектелген инклюзия моделімен іске асып инклюзивті білім беруге қарама-қайшы келеді. Мұндай жағдайда балалар жалпы білім беретін мектептің арнайы сыныптарында ресурстық бөлмелерде көмектер алады. Бұл өз кезегінде көптеген шет мемлекеттерде инклюзивті білім беруді дамытуына кедергі келтіретін өзекті мәселенің бірі[6].

80-ші жылдардың соңында Ресеймен бір уақытта интеграциялық процесте басталған Беларусьтің тәжірибесі қызықты. Беларусьідегі интеграциялық процестердің дамуына жеке тұлғаның және қоғамның дамуына жағдай жасайтын әлеуметтік жүйе ретінде білім берудің жаңа құндылықтарын тану әсер етті. Арнайы білім беру мекемелері ерекше психофизикалық дамуы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асырып қана қоймайды, олардың толық әлеуметтенуін және қоғамға интеграциялануын қамтамасыз етуге шақырады. Интеграция елдегі арнайы білім беруді дамытудың жетекші бағытына айналуға. Беларусь Республикасының «Баланың құқықтары туралы» Заңында: мемлекет мүгедек балаларға, физикалық және психофизикалық бұзылыстары бар мүмкіндігі шектеулі балаларға ақысыз мамандандырылған медициналық, түзетушілік және психологиялық көмекке кепілдік береді, ата-аналардың оқу орнын таңдау мүмкіндігі, негізгі және кәсіптік білім, олардың мүмкіндіктеріне сәйкес, әлеуметтік оңалту, олардың жарамдылығын қамтамасыз ететін жағдайдағы толыққанды өмір, қоғамға белсенді кіруге ықпал етеді. 1995 жылы психофизикалық кемістігі бар балаларға интеграцияланған білім беру туралы уақытша ереже қабылданғаннан кейін біртұтас білім кеңістігін құруға, олардың оқшаулануын жеңуге және қарапайым балалармен бірлескен білім беруді ұйымдастыруға алғышарттар жасалды. Бұл мәселені ойдағыдай шешу үшін барлық бастауыш сынып мұғалімдеріне екінші, арнайы педагогикалық білім алуға тура келді.

Беларуссияда мектеп оқушыларына арналған интеграцияланған білім берудің үш формасы (моделі) анықталды және олар мемлекеттік қолдау тапты.

1. Жалпы білім беретін мектептегі арнайы сыныптар. Бос орын - әр санаттағы балалар үшін белгіленген сыныптағы оқушылардың стандартты санына сәйкес 6-дан 12 адамға дейін. Олар балаларды психофизикалық дамудағы әр түрлі ауытқушылықтарға үйретеді. Оқытуды ұйымдастырудың бұл формасы арнайы мектептен (интернаттан) гөрі кеңірек интеграциялық негізде сыныптан тыс жұмыстар жүргізуге мүмкіндік береді.

2. Кіріктірілген оқыту сыныптары. Сыныпқа қабылданатын - 20 адам. Сыныпта біртекті сипаттағы дамудың күрделі бұзылыстары бар (естімейтін, көрмейтін, зияты зақымдалған немесе қосымша бұзылыстары бар) немесе біртектес орташа кемістігі бар (көру қабілеті

нашар, есту қабілеті нашар, оқудағы қиындықтары бар, кемінде 6 адам) оқушылар болады. Оларды оқыту үшін мұғалім мен арнайы педагогтар қатысады. Арнайы педагог дамуында кемістігі бар балалармен бөлек сабақтар өткізеді. Арнайы сыныптар мен кіріктірілген білім беру сыныптарын құру үшін мектепте білікті мамандардың болуы, қолайлы режимді қамтамасыз етуге және түзету-дамытушы оқу процесін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін қажетті жағдайлар мен жабдықтар қажет.

3. Түзету-педагогикалық кеңес беру арнайы ұйымдастырылған оқыту түрі ретінде. Бұл форма шағын жинақты мектептерде оқитын психофизикалық кемістігі бар балаларға және оқуда артта қалған және тұрақты функционалдық өзгерістер тудырған ұзақ уақытқа созылған аурудан кейін уақытша көмекке мұқтаж оқушыларға арналған. Мұғалім түзету-педагогикалық сабақтарын бұзылуының ауыр түрі бар бір оқушыға аптасына 8 сағаттан және жеңіл түрі бар бір оқушыға аптасына 4 сағат есебінен жүргізеді. Түзету-педагогикалық көмектің мазмұны мен көлемі оқушының жеке қажеттіліктеріне байланысты анықталады. Анықтама қысқа мерзімге қол жетімді болған кезде жүйелі, тұрақты немесе эпизодтық болуы мүмкін. Арнайы педагог, әдетте, оқушымен баланың қабілетін дамытуға және оның бұзылысын түзетуге бағытталған жеке бағдарлама бойынша сабақ жүргізеді. Компенсаторлық қабілеттерді дамыту - қазіргі заманғы қоғамдағы психофизикалық даму ерекшеліктері бар баланың өмірге сәтті бейімделуінің алғышарты. Білім беру интеграциясының жетістігі, беларуссиялық мамандардың бақылаулары бойынша, баланың психофизикалық бұзылыстарының ауырлығы мен сипатын ескере отырып, білім беру процесінің әлеуметтік бағытын дұрыс ұйымдастыруға байланысты. Кешенді оқытудың психологиялық-педагогикалық шарттарын сақтау өте маңызды: дараландыру, жағымды эмоционалды негіз құру, оқушылардың әлеуметтік өзара әрекеттесуінің жағымды тәжірибесін жобалау. Жалпы білім беретін мектептің мұғалімі (мұғалімі, тәрбиешісі) мен арнайы педагог, психолог, мұғалімдер мен ата-аналардың интеграцияланған білім беруді жүзеге асыратын негізгі субъектілер ретінде өзара байланысы маңызды.

Украинада арнайы білім берудің сараланған жүйесі XIX ғасырдың ортасында құрыла бастады. Бүгінгі таңда дамуында ауытқуы бар мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балаларға көмек мемлекет бақылауында. Елде барлық мүгедектерге көмек көрсетуді реттейтін заңнамалық және құқықтық актілер қабылданды. Украинаның Білім министрлігі арнайы білім берудің мемлекеттік стандартын, «Украинада психофизикалық бұзылысы бар балаларға арнайы білім беру» және «физикалық немесе зияты зақымдалған балаларды оңалту» тұжырымдамаларын бекітті, бастауыш арнайы білім беру стандарты бойынша жұмыстар аяқталды. Осы мәселелерді шешуде экономикалық саясат жалпы оқу орны бойынша арнайы білім беру үшін емес, бір оқушыны қосу (қосу) жағдайында білім беруге байланысты шығындарды қаржыландыруға бағытталған; білім беру нысанын, білім беру қызметінің деңгейі мен ауқымын ата-ана таңдайды.

Шет елдік мектептердің инклюзивтік білім берудегі тәжірибесін жалпылау және жүйелендіру педагогикалық қарым-қатынас ұйымдастыру негізінде осы процеске барлық қатысушылардың инклюзивті мектептердің негізгі түрлерін анықтадық. Мектептердің қоғамға тиімді қатысуын жеңілдету және осы балалардың мектептегі қоғамға қатысуы және инклюзивті қоғамдастық құру болып табылады. Мектеп типтері әр елде өзгеруі мүмкін.

Шет елдегі мүмкіндігі шектеулі балаларды инклюзивті оқытуды ұйымдастыру тәжірибесін талдау көптеген елдер үшін мәселені анықтауға мүмкіндік берді. Мысалы, «ерекше оқытуды қажет ету» термині көптеген елдерде кез келген қиындықты сезінген балаларға айтылады. Олардың маргинализация және стигматизациясына қатаң жол берілмейді. Алдын ала диагностикалау және ерекше оқытуды қажет ететін балаларды бағалау қиындықтардың табиғатын түсіну, балаларды білім беру процесіне белсене қатысуы негізінде кедергілерді анықтау мақсатында жүргізіледі. Инклюзивтік білім беру үдерісіне қатысушы барлық балаларға арналған ең қолайлы болып табылатын кедергісіз ортаны әдісі барлық мектепке қатысты. Диагностика ата-аналарды баласының ерекшеліктері жайлы толық ақпараттандыру үшін және қосымша қолдау түрін алуға өте маңызды. Ерекше оқытуды қажет ететін балаларды сәйкестендіру негізінде оқыту-тәрбиелеудің жеке жоспары құрастырылады. Жоспар бойынша баланың жеке дамуын болжауға мүмкіндік береді, оның талдауы мұғалімге көмектеседі, ата-аналар баланың барлық бағыттары бойынша жетістіктері туралы ақпарат алады және оның жеке басына сәйкес дамудың қосымша стратегияларын анықтайды. Жалпы білім беру бағдарламалары мұғалімге әрбір жеке баланың дамуы жеке

білім қажеттіліктеріне сай даму жоспарын анықтауға мүмкіндік беретін қосымша мақсаттарды көрсетеді. Жеке оқыту және білім беру жоспары барлық балаларға арналып жасалады.

Шет елдік кейбір мектептерде жыл бойы әр сыныпта оқыту тәрбиелеудің мүмкіндіктерін жеке жоспар бойынша қолдану аз топтан құралған сыныптарды ұйымдастыруға дифференциалды тәсілді енгізген. Аз топтарды құру мүмкіндігі балалардың оқу қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне сай шығармашылық және мектептен тыс мектептегі іс-шаралар шеңберінде жүзеге асырылады.

Дегенмен, тұтастай алғанда, шағын топтар оқушылардың жеке қажеттіліктеріне емес, олардың білім жетістіктерінің деңгейінде ұйымдастырылады. Біздің көзқарасымыз бойынша бұл тәсілді дифференциалды тәсіл ретінде қабылдамайды.

Мысалы, Бельгияда кешенді медициналық-психологиялық тексеру шешімі негізінде мүмкіндігі шектеулі балалардың аз пайызы (%) ғана жалпы білім беретін мекемеде білім алуда. Көбіне балалар арнайы білім беретін мекемеде білім алуда. Грецияда мүмкіндігі шектеулі балалар инклюзивті сыныптарда арнайы мектептің педагогтарынан арнайы қолдауды аптасына 10 сағаттан артық ала алмайды [7]. Аталған сыныптар жалпы мектеп кешенінде орналасқан арнайы сыныптар. Мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім берудің мақсаты-жекелік дамуына мүмкіндік беру, әлеуметтік дағдылары мен мүмкіндіктерін жоғарылату, заңда көрсетілгендей өмірге, қоғамға дайындау. Баланы инклюзивті сыныпқа кіргізу сұрақтарын мектеп директоры диагностика шешімі бойынша қабылдайды.

Қорытындылай келе, қазіргі таңда шет елдік педагогикада мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім берудің бірыңғай-әмбебап үлгісі немесе моделінің жоқ екендігін атап өтеміз. Осы процесті дамыту барысында көптеген шет елдерде жалпы білім беретін мектепке барлық балалардың бірге білім алуына бағытталған жалпы педагогикалық стратегияларды енгізу тенденциялары байқалады. Дегенмен көптеген мәселелер одан әрі терең зерттеуді талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1 Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы. www.adilet.zan.kz
- 2 Lipsky & Gartner A. School Reform and Inclusive Education / Lipsky D. & Gartner A. — Baltimore: Paul H/Brooks., 1996. — 189 p.
- 3 Graham L. J.; Harwood V. Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities (Macquarie University, Sydney).
- 4 Policy and challenges of building schools as inclusive communities / Curcic, S. et al. (National-Louis University, Chicago, Illinois, USA), 2017.
- 5 Brown M., Madge N. Despite the Welfare State. London: Heinemann Educational Books, 2002.
- 6 Бут, Т. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев. — М.: РООИ «Перспектива», 2011. — С. 124
- 7 Moss, D., Keen, E. The Metaphors of Consciousness. N. Y.; London : Plenum Press, 2009. - 521p.

УДК 376.3

И.Г. Елисеева

канд.пед.наук, доцент, заведующая лабораторией специального школьного образования ГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования» МОН РК,

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация

В развитие инклюзивного образования в нашей стране вовлечены многие заинтересованные организации: общественные объединения, вузы, научные коллективы, родители. Реализуются разные идеи, проекты, акции. Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования МОН РК также участвует в продвижении этих идей: разрабатывает методику оценки особых образовательных потребностей и специального педагогического сопровождения детей с нарушениями развития в общеобразовательной школе.

В настоящей статье затрагиваются как вопросы основополагающего характера: раскрывается современное международное толкование понятия «инклюзивное образование»; так и анализируются некоторые факты, характеризующие ситуацию в стране, в том числе потенциальные возможности развития инклюзивного образования в контексте реформирования общего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, качественное образование, психолого-педагогическая поддержка, критериальная оценка достижений, дифференцированный и индивидуальный подход.

И.Г. Елисеева

*пед. ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚР БЖҒМ «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» ММ арнайы білім беру зерханасының меңгерушісі,
Алматы қ., Қазақстан*

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДА ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУДІ МАЗМҰНЫН ЖАҢАРТУ МӘТІНМӘНІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУ

Аннотация

Біздің елімізде инклюзивті білім беруді дамытуға қызығушылық танытқан көптеген ұйымдар қатысуда: қоғамдық бірлестіктер, жоо, ғылыми ұжымдар, ата-аналар. Түрлі идеялар, жобалар, акциялар жүзеге асуда. ҚР БЖҒМ Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы сондай идеяларды дамытуға қатысады: білім алудағы ерекше қажеттіліктерді бағалаудың ұйымдастыру-әдістемелік мәселелерін құрастырып және жалпы білім беретін мектепте дамуында бұзылыстары бар балаларға арнайы педагогикалық қолдау көрсету.

Осы мақалада негізін қалаушы мәселелер қарастырылса: «инклюзивті білім беру» түсінігінің заманауи халықаралықталқылауы көрсетіліп; сондай-ақ, еліміздегі жағдайды сипаттайтын, соның ішінде жалпы білім берудегі реформалау контекстінде инклюзивті білім беруді дамытудың әлеуеттік мүмкіндіктері, кейбір фактілер сарапталады.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, білім алуға ерекше қажеттіліктер, сапалы білім, психологиялық-педагогикалық қолдау, нәтижелерді сындарлы бағалау, сараланған және дараланған тәсіл.

I.G.Yelisseyeva

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of Department of Special School Education in National Scientific and Practical Centre for Development of Special and Inclusive Education of Ministry of Education and Science of Kazakhstan., Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN CONTEXT OF RENOVATION OF CONTENT OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Annotation

In our country there are multiple organizations concerned with the development of inclusive education: public associations, universities, scientific collectives, parents. Different ideas, projects, events are realised. National Scientific and Practical Centre for Development of Special and Inclusive Education of the Ministry of Education and Science of Kazakhstan also takes part in the promotion of these ideas by developing the methodology of evaluation of special educational needs and special pedagogical support of children with developmental disorders in general education schools.

This article deals with fundamental questions, such as modern international interpretation of the concept of "inclusive education", as well as analyses some facts that characterize the situation in the country, including potential possibilities for development of the inclusive education in the context of reforming general education.

Key words: inclusive education, special educational needs, quality education, psychological and pedagogical support, criterial evaluation of achievements, differentiated and individual approach.

Международные эксперты в области образования считают, что развитие инклюзивности является постепенным процессом, он должен быть основан на едином понимании, четко сформулированных принципах, касающихся развития всей системы образования. Инклюзивное образование - многокомпонентная стратегия, включающая:

- приверженность его принципам и готовность к его внедрению;
- признание права на обучение без дискриминации и права на поддержку;
- умение адаптировать содержание программ, преподавание, оценку достижений;
- изыскание всевозможных ресурсов;
- обязательное руководство процессом на всех уровнях - государственном, региональном, на уровне организации образования [1].

Следовательно, инклюзивное образование – это не отдельные мероприятия, не отдельные школы или классы (на которые приклеивается ярлык «инклюзивные»), и, тем более, не отдельные дети, по числу которых в школе, детском саду делается суждение о его развитии.

Среди наиболее важных шагов движения в сторону инклюзивности образования эксперты называют:

- 1) проведение ситуационного анализа, (который должен показать не только имеющиеся барьеры, но и ресурсы);
- 2) мобилизацию общественного мнения в поддержку права на образование для каждого; (дискриминационные взгляды тормозят внедрение идеи в практику);
- 3) реформирование законодательства в соответствии с положениями международных конвенций, деклараций и рекомендаций;
- 4) согласование понятий «инклюзивное» и «качественное» образование и некоторые другие [2].

Даже поверхностный ситуационный анализ позволяет видеть, что в нашей стране еще не сложилось единое понимание сути принципа инклюзивности. Часто понятие «инклюзивное образование» подменяется или смешивается со специальным образованием (обучением детей в специальных школах). Недостаточное понимание его сути маскируется обилием оборотов речи со словом «инклюзия», не несущих никакого смысла, либо искажающих его суть: «дети охваченные инклюзией», «дети, подлежащие инклюзии», «инклюзивщики», «пространство инклюзивного образования», «педагогические кадры по инклюзивному образованию», «инклюзивный учебник» и множество других. Обороты речи носят подчас дискриминирующий характер: «нетипичные», «нормотипичные», «особые», «кризисные», «инклюзивные» дети (дискриминацией считается любое выделение, отделение или предпочтение). Для продвижения идей в практику следует называть вещи своими именами, избегая обидных ярлыков.

В современном определении инклюзивного образования указывается на такие его признаки, как:

- недопущение дискриминации по какому-либо признаку,
- обеспечение качественного образования для каждого;
- предоставление необходимой поддержки детям, которые в ней нуждаются.

Обычно потребности в дополнительной поддержке и услугах в учебном процессе называют «особыми образовательными потребностями».

Страны ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития) рекомендуют рассматривать в качестве причин возникновения особых образовательных потребностей:

- 1) нарушения развития ребенка;
- 2) поведенческие и эмоциональные проблемы;
- 3) отрицательные факторы среды (социальные, экономические, языковые, культурные и др.).

В нашей стране «особые образовательные потребности» пока трактуются узко, только в отношении детей с нарушениями в развитии, но уже обсуждается вопрос о необходимости расширения этого понятия.

Законодательная база Республики Казахстан в основе своей приведена в соответствие с положениями международных конвенций, деклараций (ООН).

В законах страны защищены права каждого на получение качественного образования без дискриминации, однако предстоит еще многое сделать для реализации этих прав. Одно дело уравнивание в правах, другое – обеспечение возможности эти права реализовать. Механизмы реализации прав должны быть отражены и в законах и в подзаконных актах, которые, как правило, разрабатываются на основе научных практико-ориентированных исследований, в нашей стране ощущается нехватка таких исследований.

Работа над совершенствованием законодательства продолжается. В настоящее время вносятся изменения и дополнения в Закон РК «Об образовании» необходимые для развития инклюзивного образования. Они направлены на совершенствование

понятийного аппарата. Планируется создание подзаконных актов, касающихся процедуры оценки особых образовательных потребностей и правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования.

Размышляя о соотношении понятий «качественное образование» и «инклюзивное образование», обращусь к Всемирной декларации об образовании для всех (1990 г.). В ней подчеркнута «необходимость предоставления всем детям, молодым людям и взрослым такого образования, которое отвечало их потребностям, и было актуальным в их жизни». [3]. То есть концепция качества образования может быть выражена в критериях, основанных на потребностях учащихся. При этом признается факт наличия неодинаковых возможностей и потребностей у детей, которые должны быть учтены в образовательном процессе.

Ориентир школы на разные возможности, гибкость образовательного процесса, поддержка детей в образовательном процессе (а это есть суть инклюзивности) только и могут обеспечить качественное образование для каждого, включая детей с особыми образовательными потребностями. Если мы хотим, чтобы образование было качественным для всех, то оно должно быть инклюзивным.

Изучая ресурсы развития инклюзивного образования, мы можем убедиться, что их много, и это не только материально-техническое оснащение школ, что обычно называют в первую очередь. Само по себе оснащение (пандусы, поручни, специально оборудованные кабинеты и пр.) автоматически не обеспечивает инклюзивности общего образования. Остановлюсь только на двух моментах, которые, на мой взгляд, могут явиться мощным ресурсом развития инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Первое – это реформирование школьного образования, которое имеет место в последние годы в нашей стране, так называемое «обновление содержания среднего образования». Основная цель реформы – повышение эффективности среднего образования для устойчивого развития страны.

В своих основополагающих идеях реформирование созвучно с принципом инклюзивности.

Новые ценности в образовании направлены на формирование отношений сотрудничества между учителем и учениками, ориентируют учителя на оказание ученику необходимой поддержки в классе, принимая его таким, какой он есть. Предполагается отказ от авторитарной педагогики. В центр учебного процесса ставится ребенок.

Изменена парадигма образования. Современное образование ориентировано на результат. В качестве результата сформулированы востребованные в настоящее время компетенции (критическое мышление, умение сотрудничать, владение ИКТ и пр.) и академические умения и навыки. Ожидаемые результаты представлены в ГОСО и учебных программах в виде учебных целей, сформулированных с использованием таксономии Б.Блума (6 уровней). Это делает возможным рассматривать цели низкого уровня не только как этапы процесса обучения, но и как возможный результат для учащихся, испытывающих трудности в учении, как правило, имеющих особые образовательные потребности. Безусловно, потребуются более широкая шкала оценки их достижений для включения в образовательный процесс, что должно стать предметом дальнейших научно-практических исследований Национальной академии образования.

Деятельностный подход, как основа организации образовательного процесса, предусматривает использование психологически-обоснованных личностно-ориентированных методов и интерактивных педагогических технологий, направленных на включение каждого ученика в работу на уроке.

И наконец, критериальная система оценивания не только обеспечивает объективность оценки. Формативная оценка является инструментом для получения информации о том как ребенок учится, какие трудности испытывает и в какой помощи нуждается, на основании которой учитель должен быстро принять решение об эффективном способе поддержки ученика. Формативное оценивание, так называемое «оценивание для обучения», является основой индивидуализации обучения – оно элемент дидактики. Однако нашими педагогами, этот вид педагогической деятельности зачастую используется неправильно [4]. Это может явиться серьезным барьером для включения ученика с особыми образовательными потребностями в работу на уроке, а значит, влечет за собой снижение качества его образования.

Индивидуальный и дифференцированный подходы могут быть применены не только в отношении одаренных детей, как это предполагается идеей обновления содержания, но и детей с меньшей одаренностью. Таким детям должна быть обеспечена возможность обучения по индивидуальному учебному плану и программам, что предусмотрено законом и подзаконными актами [5,6]. Это требует от учителя умения работать в команде со специалистами психолого-педагогического сопровождения, разделяя ответственность за ожидаемый результат.

Другой ресурс - компетенции специальных педагогов и специальных психологов. Широко используются во всех странах, в каждой стране соответственно существующей подготовке кадров в вузе. В Казахстане все больше специальных педагогов, психологов, логопедов, педагогов-ассистентов появляется в общеобразовательных школах в составе службы психолого-педагогического сопровождения. Их функционал – сопровождение не только учеников с особыми образовательными потребностями, но и консультирование администрации, учителей, родителей.

Предполагается, что учителя и специалисты сопровождения будут работать в единой команде, передавая друг другу свой опыт и знания. Это универсальная компетенция, востребованная сейчас в любой сфере деятельности людей. Однако такое сотрудничество пока еще не получается в наших школах.

Какой полезный информационный ресурс несут специальные педагоги и специальные психологи в общеобразовательную школу?

1) Способы командной оценки особых образовательных потребностей. Учителя включаются в команду, анализируя результаты критериальной оценки достижений учащихся и свои наблюдения на уроках.

2) Специальные педагоги, психологи установят причины трудностей в учении, познакомят с ними учителей. Это важно для эффективной помощи ребенку.

3) Научат специальным приемам индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и оценивании достижений.

4) Помогут выполнить адаптацию учебных программ или составят индивидуальную программу для школьников (с нарушением интеллекта).

5) Подскажут специальные и альтернативные методы обучения для детей, испытывающих трудности и другую информацию.

Таким образом, обновление содержания общего образования и компетенции специальных педагогов и специальных психологов можно рассматривать в качестве серьезных ресурсов для реализации инклюзивной политики и развития инклюзивной практики в общеобразовательной школе. Объединение этих двух ресурсов усилит каждый из них, но только при условии их глубоко осмысления, принятия идей и воплощения без какого-либо искажения на основе сотрудничества и доверия.

Потребуется изменение профессионального сознания и расширение профессиональных навыков, как у учителей, так и специалистов сопровождения, что

должно быть учтено не только программами курсов повышения квалификации, но и вузовскими программами подготовки будущих педагогов и специалистов. В них обновление содержания среднего образования и принцип инклюзивности общего образования должны рассматриваться в неразрывном единстве, а не как автономные процессы.

Список использованной литературы:

1 Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. РООИ «Перспектива», - 2011 г. - 138 с.

2 Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009 г., 36 с.

3 Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция об образовании для всех. г. Джомтьен, 1990 г.).

4 Методические рекомендации по внедрению обновленного содержания образования в 3, 6, 8 классах общеобразовательных школ Республики Казахстан. 1, 2 части. Астана 2018 г

5 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию 10.06.2020 год.), 47 глава.

6 Типовые правила деятельности организаций среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего). Приказ МОН РК от 30 октября 2018 г., № 595 (в редакции приказа Министра образования и науки РК от 18.05.2020 № 207).

УДК 373.1.02:372.8

¹Janserkeyeva E.N., ²Sadikova A.K., ³Sadykova R.K.

¹Phd student Kazakh Ablai khan University of International relations and world languages, Almaty city, Kazakhstan, eldana-ereke@mail.ru

²candidate of pedagogical science Kazakh Ablai khan University of International relations and world languages, Almaty city, Kazakhstan

³candidate of Philology, Science Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty city, Kazakhstan, e-mail: rsadykova516@gmail.com

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS

Abstract

This paper focuses on the formation of social - cultural competence of future foreign languages teachers.

The main purpose of foreign language teaching is expanding into other languages of communication with the features of another foreign culture and tolerance to it, so in the process of learning a foreign language is particularly relevant the problem of introducing socio-cultural competence.

Keywords: socio-cultural competence, communication, future foreign languages teachers, foreign language.

¹Жансеркеева Е.Н., ²Садыкова А.К., ³Садыкова Р.К.

¹Докторант, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы қаласы, Қазақстан, e-mail: eldana-ereke@mail.ru@gmail.com

²педагогика ғылымдарының кандидаты, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы қаласы, Қазақстан

³филология ғылымдарының кандидаты Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан, e-mail: rsadykova516@gmail.com

БОЛАШАҚ ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК МӘДЕНИ БІЛІКТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Берілген мақалада болашақ шетел тілі мұғалімдерінің әлеуметтік мәдени құзыреттілігін қалыптастыруға баса назар аударылады.

Шетел тілін оқытудың негізгі мақсаты басқа шетел мәдениетінің ерекшеліктерін және оған төзімділікті ескере отырып, қарым-қатынасты кеңейту болып табылады, сондықтан шетел тілін оқыту процесінде әлеуметтік-мәдени құзіреттілікті енгізу мәселесі ерекше өзекті болып табылады.

Түйінді сөздер: Әлеуметтік-мәдени құзіреттілік, қарым-қатынас, болашақ шетел тілі мұғалімі, шетел тілі.

¹Жансеркеева Е.Н.

Докторант, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, г.Алматы, Казакстан, e-mail: eldana-ereke@mail.ru

²Садыкова А.К.

кандидат педагогических наук, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, г.Алматы, Казакстан

³Садыкова Р.К.

кандидат филологических наук, Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казакстан, e-mail: rsadykova516@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация

В данной статье основное внимание уделяется формированию социокультурной компетентности будущих учителей иностранных языков.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие других языков с учетом особенностей другой иностранной культуры и толерантности к ней, поэтому в процессе изучения иностранного языка особенно актуальна проблема внедрения социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, коммуникация, будущий учитель иностранного языка, иностранный язык.

The development of international relations, their qualitative change, and the internationalization of all spheres of public life, have led to an increase in the role of the foreign

language in human life. Global integration of cultures from different countries, increasing the mobility of people around the world, expanding the scope of employment, learning foreign languages in the context of personal contacts becomes a vital necessity that puts foreign language theory in front of new problems that meet the contemporary needs of society. The main purpose of teaching foreign languages in a high school is to develop a personality who is able to participate in intercultural communication in the language of study. The foreign language teacher faces an important task - to develop not only general reading skills of students: work with books, texts, reference books, storytelling, thinking, logical and consistent development of their thoughts, but also the formation of socio-cultural competences. However, since not all citizens in our country have this opportunity, we need to look for effective ways to develop social and cultural competence outside the language environment. Future foreign languages teachers face a difficult task: to teach students not only to speak another language, but also to think in a modern stage of society's development. And they come into the environment only in the classroom, and that environment, unfortunately, is artificial. According to the theory of intercultural teaching, foreign language learning implies immersion in the mentality and culture of other people, involves acquaintance with the views, values, and practices of another cultural community because behind each national language. There is a national-cultural peculiarity of the image of the world, which is integral and important for this people.

How to find a solution? So, on the one hand, preparing students for effective dialogue in culture and promoting them to the level of international communication is not easy, but on the other hand, there are the following objective challenges: lack of language environment; limited circle of lessons; unpreparedness of students for meeting a foreign language culture.

In the face of these challenges the socio-cultural competence of students in a foreign language will be successful. In our opinion, the approach extends to the integration of extracurricular activities in the study of foreign languages.

To find more effective techniques and ways to build socio-cultural competence attracts many scholars and teachers. The relevance of the formation of socio-cultural competence is obvious. In practice, however, this issue is not given sufficient attention.

The modern experience of communication is characterized by the processes of globalization in all spheres of human life and activity and leads to an increase in international relations. However, as practice shows, it is not always impossible to establish an understanding, even in cases where the interlocutors are fluent in the same language, having overcome language barriers. You can tell and share information about phrases and replicas in a foreign language, but communication may lack understanding. In this case, there are many reasons and, above all, the lack of socio-cultural competence. Its presence is very important, and the problem of its formation is still in the process of developing a modern methodology.

I think the main purpose of foreign language teaching is to communicate in another language, taking into account the specifics of another foreign language culture and tolerance to it, so the issue of introducing a socio-cultural component in the process of learning a foreign language is especially relevant.

1. Aim and Objectives

The aim of this study is to define the main approaches to the formation of socio-cultural competence in English lessons and to create conditions for the formation of socio-cultural competence of future foreign languages teachers (creating conditions for the formation of a holistic image of the world, integration into its cultural heritage, the patriotism of the country and the world citizen).

1. To define the meaning of the term "socio-cultural competence", identify the place and components of the general block of communicative competence;
2. To disclosure of issues related to the process of formation of socio-cultural competence in the future foreign languages teachers;
3. To consider the methods, approaches and systems of exercises for the formation and development of students' socio-cultural competence. The following methods were used to solve the problem: theoretical-analytical (analysis of methodological literature), general active (analysis of educational literature).

4. Literature Review

In the Law of the Republic of Kazakhstan "Education": "The main task of the education system – the creation of necessary conditions for quality education aimed at formation, development and professional formation of personality on the basis of national and universal values, achievements of science and practice; development of creative, spiritual power and possibilities of the person, formation of solid foundations of morality and healthy lifestyle, intelligence enrichment by creation of conditions for development of individuality"[1]. To implement these tasks, it is necessary to identify such problems as the introduction and effective use of new learning technologies, to ensure the development of the learning system, which, as a key position in the education system, will help everyone to maximize their personal potential for education in society. The keys to the future can only be opened by students who have received a high-quality education, have high popularity, competence, and are able to withstand any strong competition. The individualization of the country in the global world is realized through the educated, energetic, spiritually rich national consciousness of the younger generation.

To date, it is proposed to acquire a competence-based approach based on improving higher education. In the branch scientific explanatory dictionary of terms of the Kazakh language, the word "competence" says: "competence (competence) — the ability to generally perform a task or do something." Translated from Latin, it means "competence — the ability to know your business perfectly, have a lot of knowledge, experience" [2,256]. A person who has competence in a particular field can expect to act with skill and efficiency, having some basis, armed with knowledge and qualifications in accordance with their field.

Referring to the concept of competence, Sh. Taubayeva defines: "Competence is an integrated personality trait, which is based on the knowledge and experience acquired by a person in the process of learning and socialization, defined as his general ability and readiness for action" [3]. K.Kudaibergenova: The concept of "competence" is a concept that has been introduced in recent years in the field of pedagogy as a result of special attention to the subjective experience of the individual. The Latin translation of competence means "competence", which means "a competent expert in a particular field, able to make authoritative decisions on certain issues" [4,23]. B. A. Turgunbayeva understands competencies as the ability to apply the knowledge gained through her practical activities in solving their life problems [5,49]. Thus, the concepts of competence and competency are introduced. They are the basis for discovering the essence of the approach. Depending on how these concepts and their relationship are defined, the content of the competency approach is also revealed. There are two ways to explain the relationship of these concepts: the first - in the case of balanced concepts, the second - in the case of differentiated. Consider the first option for presenting their relationship. This principle of non-limitation of the concepts of competence / competency is typical of many foreign authors. It is presented in the glossary of terms of the European Foundation for Education, where competence is used in the same sense as competency, namely:

- 1) the ability to do something well or effectively;
- 2) compliance with the requirements for employment;
- 3) ability to perform special labor functions [6].

An analysis of the Russian scientific literature shows that there are differences in the content of these two concepts. E. Petrenko suggests using the term "competence" to describe a set of knowledge, skills, qualities and experience of the individual, and with competency - explains his personal attitude to action, motives and values, abilities and characteristics of the individual, ie personal qualities [7,88]. I. S. Sergeev and V. I. Blinov consider competency as a special result of education, characterized by a willingness to mobilize internal and external resources for effective activities in the context of competent uncertainty in their work to implement the approach. Competency is understood as the level of knowledge and / or experience sufficient to successfully perform a particular social or professional function. [8, 40].

E. F. Zeer, H. H. Abakumova and I. Yu. Malkova's "competence" is defined as the integrative integrity of knowledge, skills and abilities that provide professional activity, the ability of a person to realize their competency in practice. Competency includes learning outcomes, as well as value orientations, habits, and ect. System [9, 35], [10, 423].

Thus, the emergence of the term "socio-cultural competency" in the methodology of teaching foreign languages in Kazakhstan is associated with the work of the Council of Europe on cultural cooperation, primarily with the work of Jan Van Eka and John Trim. According to these documents,

socio-cultural competence is an integral part of communicative competence, which is understood as the ability to adequately interact in everyday life, to form and maintain social connections through a foreign language [5,128].

The role of socio-cultural / intercultural competence, characterized in the works of such scientists as N. D. Galskova, N. I. Gez, G. V. Elizarova, becomes obvious. A person can have all the necessary knowledge and know how to correctly reveal the behavior of another person, be able to convey to the interlocutor acting on an unconscious basis and correlate between models and actual acts of behavior, the meaning of the features of an intercultural communication act [11, 7], [12, 76], [13, 54].

Socio-cultural competence-the ability to carry out their language behavior in accordance with the knowledge of the national and cultural characteristics of the country of the language being studied, as well as the rules of language and non-language behavior in typical communication situations.

Analyzing the definitions of intercultural competence, according to various teachers and methodologists, as well as their views on the structure of socio-cultural competence, I can identify the following indicators of the formation of socio-cultural competence: knowledge, skills, personal qualities and strategies.

Education consists of the following components:

- language knowledge;
- knowledge of the facts about the native and studied about the studied culture;
- knowledge of social and individual communication norms;
- know the paralinguistic means of communication;
- know the cultural values inherent in your own and the culture being studied.

Qualifications:

- explanation of cultural facts;
- the relationship of events in the native and studied culture;
- mastering new knowledge about culture;
- application of knowledge in practical situations of communication;
- critical assessment of their own and other cultures.

Personal qualities include openness, passion for learning, willingness to give up false thoughts, and perception of the culture of the language being studied. The harmonious integration of these components allows the formation of cross-cultural competence.

We distinguish three levels of formation of socio-cultural competence of the future foreign language teacher:

Low level of unformed individual components corresponds to a situation that violates the integrity and well-being of the competence, changes its functional structure, violates the overall professional orientation and effectiveness.

Description of this level:

- unwillingness to critically evaluate the negative aspects of other carriers of culture;
- misinterpretation of information;
- ethnocentrism;
- intolerance;
- negative attitude to another culture;
- inability to use patterns of behavior in intercultural communication;
- lack of ability to expand, analyze, update knowledge in the field of culture of native and foreign languages and conduct a reflexive analysis of their activities.

The intermediate level is characterized by incomplete formation of the whole structure of intercultural competence, uneven development of its individual components. A student with an average level of intercultural competence:

- does not always notice the uniqueness and universality of the proposed cultures;
- has the ability to analyze, summarize and interpret the information of linguocultural studies with the help of the teacher;
- is not always able to compare and contrast their own concepts in native and foreign language culture;

- means a medium level of tolerance to the language and other cultures studied,
- unequally aligns his point of view with the system of views of others;
- has a medium level of emotional openness to the processes of intercultural interaction;
- often does not use the necessary patterns of behavior in intercultural communication, depending on the purpose and circumstances of the relationship,
- can not independently expand, analyze and activate knowledge in the field of native and foreign language culture.
- often can not make a reflexive analysis of intercultural communication.

A high level of intercultural competence is a free operation with knowledge and behavioral techniques to adequately explain the phenomena of other languages and cultures.

A person with a high level of intercultural competence formation:

- compare specific concepts in native and foreign culture;
- understands the need and importance of intercultural communication;
- knows the techniques of educational activities;;
- can give a critical assessment of the negative manifestations of other cultural carriers;
- positive and active attitude to intercultural exchange, initiative and systematic purposeful participation;
- able to use the necessary forms of behavior in cross-cultural communication, depending on the goals and conditions of communication;
- expand, analyze and activate knowledge in the field of culture of native and foreign languages;
- able to conduct a reflexive analysis of their activities.

Conducting foreign languages helps a person to personally enter the culture of other nations, acquaints their representatives, as well as the peculiarities of life and life of the people of Kazakhstan, their spiritual heritage and contribution to world culture. In this regard, it is important not only what to teach in the process of intercultural competence, but also how to logically teach the application of pedagogical principles underlying intercultural education for the formation and development of intercultural competence through the teaching of foreign languages [14,143].

The subject of "foreign language" is considered as part of the culture in which students study, because each language has its own centuries-old history, the penetration of which allows them to avoid one-sided learning, helps to identify with other cultures. Language acquisition is determined not only by the means of communication, but also by the attitude to the spiritual heritage of the cultures studied. Immersion in the language environment from the wooden period is characteristic of the discovery of a new world [15,43].

Research methodology

Population and Sample: A study was carried out in Kazakh National Women Teacher Training University, Department of Kazakh Philology and World languages, Bachelor of education of 5B011900, Speciality: Foreign language: Two Foreign languages, Kazakhstan, Almaty. At the 2nd course of the students questionnaire were conducted. 80 students and 20 English teachers took part in the research. Scientific research consisted of 3 rounds:

The first stage is preparation. Tasks of this stage:

- 1) Determining the level of formation of social and cultural competence of future foreign languages teachers
- 2) analysis of their interest and motivation in English-language culture;
- 3) analysis of the level of motivation of students and the formation of students ' socio-cultural competence of teachers of this university;
- 4) analysis of compliance or non-compliance with modern educational and methodological complexes in English for high school students to form the socio-cultural competence of students;
- 5) development of a didactic manual that allows you to increase the level of formation of social and cultural competence in English lessons.

The second stage is the formative one. The task of this stage is to test the material and track the results of students.

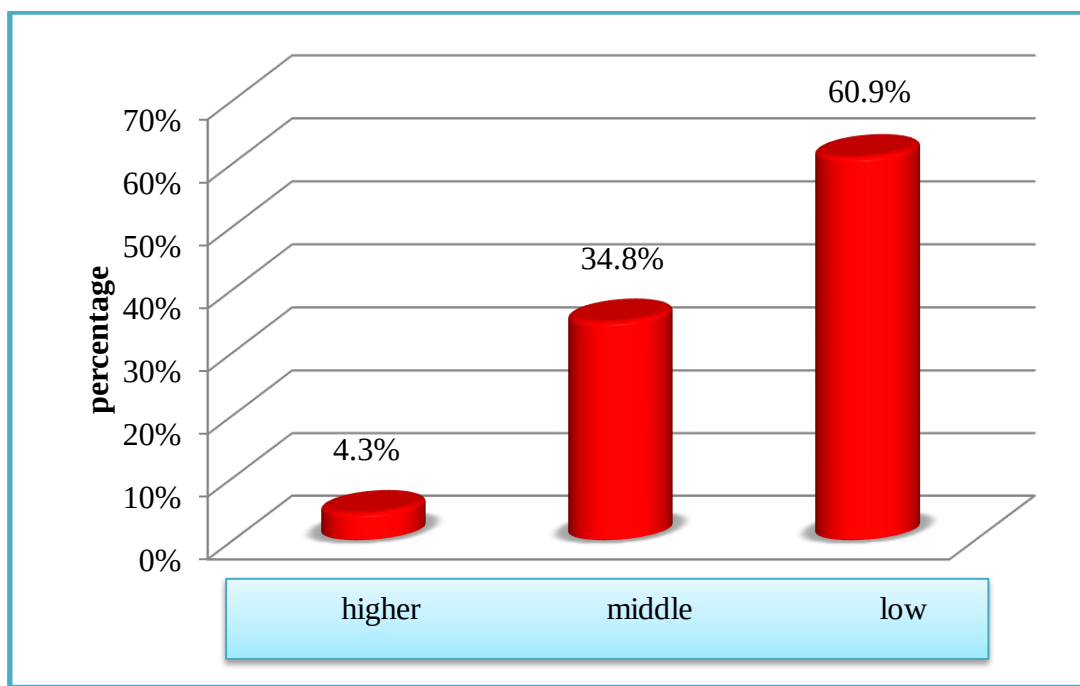
The third stage is the controller. Tasks of this stage:

- 1) Determining the level of formation of socio-cultural competence after training;
- 2) Analysis and evaluation of the results of the conducted experimental work.

Before starting the experiment, a test was conducted on the knowledge of country studies to determine the level of socio-cultural competence of future foreign languages teachers.

Testing conducted during the stabilization period showed a low level of learning of this material by students. Only ten students (4.3%) answered 9 out of 10 tasks correctly, thirty (34.8%) answered 6-7 questions and showed an average level, but the majority - sixty students (60.9%) showed a low level.

1-Comparison of the level of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers at the end of the experiment



In parallel, interviews were conducted with students (in extra-curricular time, in Kazakh language) to identify their interest and motivation to study the culture of foreign languages. Students were asked the following questions:

- 1) Do you like English lessons?
- 2) Do you want to take extra English lessons?
- 3) what do you know about the culture of great Britain and the United States of America?
- 4) Do you want to learn new things about the culture of English-speaking countries?
- 5) Can you explain to the British/ Americans the features of the Kazakh culture, traditions, the meaning of any article?

- 6) If you go to another country, do you accept the rules of that country that we don't have?

In the first 2 questions, 28 students (30.4%) answered that they did not like English lessons very much and did not want to attend additional lessons. 25 students (21.8%) said they enjoy English and are happy to attend extra lessons, and 38 students (47.8%) learn only when they have exceptional circumstances for additional English lessons (for example, a native speaker teachers from the United Kingdom or the United States or to watch interesting movies)

Answers to Question 3 .As for the culture of English-speaking countries, 30 students (39.2%) became aware of the holidays of these countries, as well as data related to American movies and music. The remaining 60 students (60.8%) admitted that they do not know much about foreign language culture.

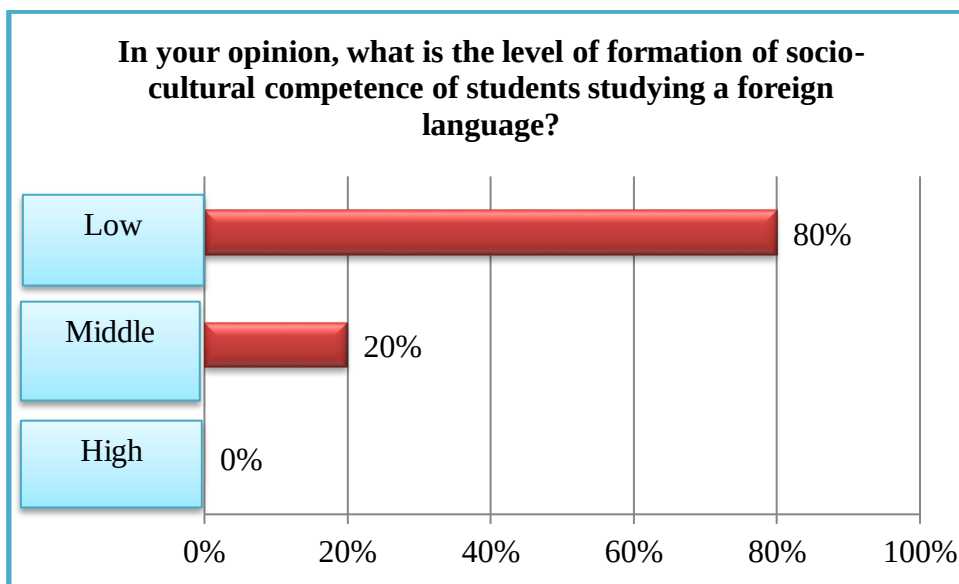
Answers to Question 4.At the same time, 78.3% of students (73 people) with translation reported that they want to learn more about the culture of these countries, the remaining 21.7% (25 students) were negligent and did not show interest.

On the fifth question, all students of the group (100%) expressed confidence that they can tell about the culture of their country. On the last question, 50 students (65.2%) said that they were ready to accept the rules of another country, and two (8.7%) are not ready. The remaining students (26.1%) could not answer this question accurately.

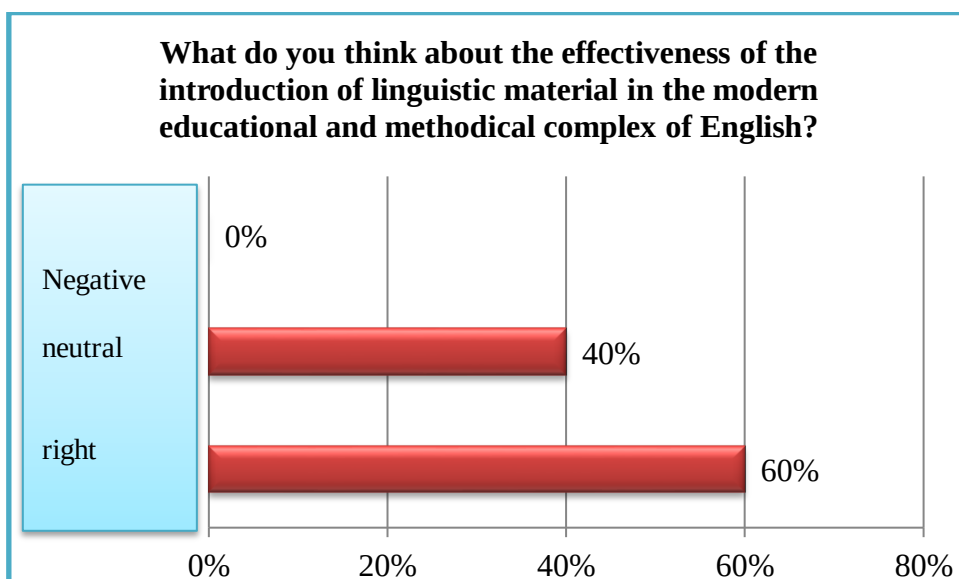
In addition, at the beginning of the experiment, we had a conversation-like dialogue, which found that to a certain extent, increases overall student motivation, interest in the culture of their country, as well as increased resistance to the studied culture.

Also, the analysis of the degree of motivation of university teachers to the formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers, given during the stabilization period. The results of a survey of 20 teachers showed that all teachers (100%) aim to build the socio-cultural competence of students. However, the majority of teachers surveyed (80%) said that the formation of students' socio-cultural competence was low, and only one (20%) rated it as average.

2- Results of the survey of teachers.



The applied educational and methodological complex noted that 17 people (60%) believe that it is considered sufficient and relevant to the formation of socio-cultural competence of students, and 9 people (40%) consider it necessary to supplement it with interesting and relevant cultural information, texts and exercises.



2. Results

Monitoring the process of forming social and cultural competencies of future foreign languages teachers revealed an increase in the level of intercultural competence of students. After the research work, the number of students with a high level of socio-cultural competence reached 53%.

The level of motivation of the experimental group students in the acquisition of socio-cultural education and skills has significantly increased, their tolerance and readiness to accept foreign language culture have increased.

The positive results of the experiment demonstrate the effectiveness of the conditions designed to build intercultural competence. The results of experimental work recommended pedagogical conditions and didactic material allow us to effectively implement the theoretical basic model of the results of the formation of intercultural competence of future foreign languages teachers.

Monitoring the process of formation of socio-cultural competencies of future foreign language teachers has revealed an increase in the level of intercultural competence of students. After experimental work, the number of students with a high level of socio-cultural competence reached 53%.

Conclusion

Analysis of the results of surveys and interviews conducted during the stabilization of the practice allowed to draw the following conclusions:

1. Students do not fully know the national and cultural features of the language they are learning, are unable to interpret socio-cultural information appropriately, choose appropriate speech and non-verbal behaviors, have poor linguistic vocabulary. Only 7% of students have a high level of social education and flexibility, and 33% showed an average level of intercultural competence.

2. Nevertheless, students are very interested in learning English. 80% are ready to learn more about the culture of the language they are learning, and would be interested in learning new cultural information. However, some (47%) have a moderate level of motivation to develop socio-cultural competencies.

Analysis of scientific pedagogical literature, and study of the real state of the problem showed that the formation of intercultural competence of senior pupils in teaching a foreign language is relevant in the context of modern trends in education and society. Therefore, the formation of socio-cultural competence, contributing to the development of the necessary skills for effective interpersonal and intercultural communication, is especially relevant today. In addition, interpersonal components are developed, such as respect for the values of the native culture and the language culture being studied, reflexive personality qualities, empathy and tolerance, and the ability to create a new scheme of activity.

The conceptual basis of the system of formation of socio-cultural competence is the principles of consistency, naturalness, culture, cultural dialogue. The formation of socio-cultural competence should begin with the recognition of the values of the native culture in the context of world culture.

The results of experimental work presented pedagogical conditions and didactic material allow us to effectively implement a theoretical model for the formation of intercultural competence of high school students.

Ist of references:

1. *The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education": Article 11. Tasks of the education system / 2011*
2. *The branch scientific dictionary of terms of the Kazakh language: Pedagogy and psychology / AK Kusainov. - Almaty: School, 2007. - 256 p.*
3. *Taubayeva Sh. T., Barsay T. T., Ospanova T. A. In the world of knowledge / Almaty-2013. - 3-5 S.*
4. *Kudaibergenova K.. Competence-a qualitative criterion for personal development / Almaty-2008-23C.*
5. *Van Ek J. Threshold Level 1990 / J. van Ek. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1991. - 252 p.*
6. *Safonova V.V. Communicative competence: modern approaches to multi-level description for methodological purposes. Series: What they argue about in language pedagogy. / - M.: ballet Euroschool, 2004. - 236 p.*
7. *Sysoev P. V. Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the country of the language being studied. Foreign foreign school languages - 2001. - No. 4. - p. 12-18.*
8. *Elizarova G.V. Culture and learning foreign languages. / - St. Petersburg: KARO, 2005.- 352 p.*

9. Vorobiev G. A. Development of sociocultural competence of communication of future teachers of a foreign language Text. / Foreign. communicative languages in analytic school. 2003. - No. 2. - S. 19
10. Abakumova N. N., Malkova, I. Yu. Competency-based approach in education: organization and diagnostics. / - Tomsk, 2007 - 423 p
11. Galskova N.D. Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages. / IYASH. - 2004. - No. 1. – p 7.
12. Gez N. I., Lyakhovitsky, M. V., Mirolyubov, A. A. Methods of teaching foreign languages in high school: Textbook / - M.: Higher. School, 1982.- 76 p.
13. Elizarova G.V. Culture and learning foreign languages. / - St. Petersburg: KARO, 2005.– 352 p.
14. Bim I. L. Methods of teaching foreign languages as a science and the problem of a school textbook / - M.: Russian language, 1977. -288 p.
15. Babansky Yu. K. Methods of teaching in a modern school / - M.: Enlightenment, 1985. - 47 p.

УДК 81: 342.813

МРНТИ: 14.29.01

Б.Т.Жубатырова,

Абай атындағы ҚазҰПУ 6D010500-Дефектология мамандығының докторанты,
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университетінің оқытушысы,
Қазақстан. botagoz.alga@mail.ru

БОЛАШАҚ ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫҢ ТІЛДІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Арнайы білім беру дамыған сәттен бастап жоғары оқу орындарының алдында көру, есту, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты бұзылған, сондай-ақ ақыл-ой кемістігі бар балаларды әлеуметтік бейімдеу және оқыту шараларын жетілдіру бойынша түзету шараларын жүзеге асыруға қабілетті мамандарды даярлау міндеті тұр.

Зерттеулер аномалды балаларды оқытуды ұйымдастыруды және тиімділігін жақсартуға бағытталған. Осы ақауларды зерттеуге бағытталған зерттеулердің өзектілігі тіл мен сөйлеудің әлеуметтік рөлімен анықталады. Арнайы педагогика мен психологияның классиктері өз еңбектерінде тіл адам өмірінде маңызды рөл атқаратынын атап өткен.

Мамандық студенттері тіл мен сөйлеуді дамытудың барлық психологиялық-педагогикалық негіздерін білуі қажет. Қазақстанның көпұлтты ел екенін ескере отырып, түлек кәсіби ақпаратты меңгеруі және балаға түсінікті тілде түзету-дамыту қызметтерін көрсетуі тиіс. Бұл жағдайда түлек қарым-қатынаста қиындық көрмеуі керек, қажет болған жағдайда бір тілден екінші тілге ауыса алуы тиіс.

Тілдік құзіреттілікті дамытудың жоғарыда аталған аспектілері осы мақалада қарастырылған.

Түйін сөздер. Құзырет, құзыреттілік, даму, тілдік қабілет, дайындық, тілдік құзыреттілік, болашақ арнайы білім беру педагогының тілдік құзыреттілігі, билингвизм.

В. ZHubatyrova,

doctoral student of specialty 6D010500-Defectology, KazNPU named Abai, Almaty,
Kazakhstan. botagoz.alga@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE DEFECTOLOGISTS

Abstract

Since the development of special education, Universities have been faced with the task of training specialists who are able to implement corrective measures to improve social adaptation and education of children with visual, hearing, speech, musculoskeletal disorders, as well as those suffering from mental retardation.

Research aimed at improving the organization and effectiveness of teaching abnormal children. The relevance of research aimed at studying these defects is determined by the social role of language and speech. Classics of special pedagogy and psychology emphasized in their works that language plays an important role in human life. Language is an instrument of communication of people, as a means of communication, a tool of knowledge, since human thinking does not exist without language. Scientists have argued in their research that thinking is related to language.

Students studying in this specialty should know all the psychological and pedagogical foundations of language and speech development. Taking into account the fact that Kazakhstan is a multinational country, the graduate must possess professional information and provide correctional and developmental services to the child in a language that is understandable and familiar to him. At the same time, the graduate should not experience difficulties in communication, if necessary, switch from one language to the second.

The above-mentioned aspects of language competence development are considered in this article.

The purpose of the research: scientific and theoretical substantiation of the need to develop the language competence of future speech pathologists in the conditions of bilingualism, determining the features of development.

Keywords: competence, competence, development, language skills, training, language competence, language competence, language competence of the future special education teacher, bilingualism.

Тілдік құзіреттіліктің дамуы қазіргі қоғамның талаптарына сәйкес келетін арнайы педагогика мен психология саласындағы маман тұлғасының әлеуметтік-кәсіби жағын қалыптастыруға ықпал етеді. Осыған байланысты, бірнеше тілді білу енді жалпы мәдени тілекті емес, қажетті кәсіби компонентті құрайтыны, өз саласында бәсекеге қабілетті маманның қалыптасуына ықпал ететіні даусыз.

Тілдік құзіреттіліктің психологиялық-педагогикалық аспектілерін жеке қабілеттер, тілдерді үйренуге дайындық, оқу мотивациясы; оқу материалын ұйымдастыру және оны меңгеру шарттары; оқу-сөйлесу тапсырмаларының мазмұны мен формалары, студентпен қарым-қатынас сипаты аясында қарастырамыз.

Тілдік құзіреттіліктің психологиялық-педагогикалық негіздерін көптеген зерттеушілер өз еңбектерінде талдайды.

Сөйлеу әрекеті теориясының негіздерін меңгеру (психолінгвистика) – жалпы және сөйлеу дизонтогенезі (бұзылған, девиантты даму) жағдайында сөйлеуді қалыптастырумен және дамытумен айналысатын арнайы білім беру педагогтарының кәсіби дайындығының өзегі болып табылады. Сөйлеу, ең жоғары психикалық функция ретінде, зияткерлік үдерістердің бір бөлігі болып табылады. Тіл сөйлеу актісін жүзеге асырудың және ақыл-ой процестерін жүзеге асырудың негізгі құралы ретінде меңгеріледі.

Тілтанушы Ф.Ф. Фортунатов былай дейді: «Тіл сөйлемдерде бір-бірімен үйлесетін сөздерден тұрады...» [1, 90б.].

Э.Сепирдің бақылаулары бойынша тілдердің бір-біріне фонетикалық тұрғыдан әсер етуі байқалады және бұл дыбыстарды, сөздерді игеруге мүлдем тәуелсіз деген ойлармен бөліседі [2, 157б.]. Оның негізін қалаушылардың бірі Ж.И. Намазбаева, К. К. Өмірбекова, Р.А. Сүлейменова, К.Ж. Бектаева, Н.М. Буфетов және т. б. арнайы білім беру педагогтарын даярлауға арналған ғылыми еңбектер жеткілікті: А.Н. Аутаева[4, 8-12б.], Л.К. Макина[5, 40-50б.], А.К. Ерсарина[6, 2-8б.], Н.Б. Жиенбаева[7, 2-5б.], А.Т. Баймуратова[8, 99-107б.], И.А. Денисова [9, 70-75б.] және т. б.

Өз зерттеуімізде психолінгвистер А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Галперин, Н.И. Джинкин, А.Н. Соколов, И.А. Зимняя, Л.А. Венгер және т.б. тұжырымдамаларына сүйенеміз.

Зерттеуіміздің теориялық негізі Р.А.Будагов, К.К. Жоля, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.З. Панфилов, И.М. Сеченов, А.Г. Спиркин және т.б. еңбектерінде зерделенген, олардың тіл мен ойлаудың, тіл мен сөйлеудің ажырамас байланысы туралы тұжырымдары философиялық ұстаным болып табылады.

Сөйлеу әрекетін қалыптастырудың теориялық негіздерін және ана тілі жүйесін меңгеру механизмдерін білу педагог-дефектологтары үшін үлкен маңызға ие. Түзету-логопедиялық жұмыстың негізгі міндеті, кешенді сөйлеу қабілетін қалыптастыру – сөйлеу әрекетін оның барлық мүмкін көріністерінде, сөйлеу коммуникациясының кез-келген жағдайында барабар жүзеге асыру қабілеті, яғни қалыптасқан тілдік қабілеттің болуы – ойлау қызметін жүзеге асыру үшін тіл белгілерін еркін, барабар және шығармашылықпен пайдалану мүмкіндігі.

Балалардағы сөйлеу тұжырымдарын қалыптастыру механизмін психолінгвистикалық талдау – логопедиялық жұмыстың теориясы мен әдіснамасына тікелей байланысты. Сөйлеуді қалыптастыру және қабылдау заңдылықтарын білу қажетті «теориялық платформа» болып табылады, оған сүйене отырып, түзету педагогы балалардың сөйлеуін қалыптастыру мәселелерін тиімді шеше алады. Оларға үйлесімді сөйлеу тұжырымдарын құрастыру дағдыларын қалыптастыру кіреді. Жалпы тіл жетіспеушілігі бар балалардың байланыстыра сөйлеу жағдайын талдау және оның жүйесін қалыптастыру үшін маңызды механизм буындарын ескерген жөн: ішкі ой, мағыналық сөздерді мақсатты таңдау, сөздерді іріктеу, тіл бірліктерінің пайдаланылуын бақылау.

Балалардың тілдік бұзылыстары туралы клиникалық және академиялық зерттеушілер тобы балалардағы тілдік бұзылулардың табиғатын зерттеудің жаңа перспективаларын ұсынады. Бұл жұмыста тақырыптар қарастырылады: аутизм, нақты тілдік бұзылулар, дислексия, есту қабілетінің бұзылуы, генетикалық синдромдар және олардың жетіспеушілігі, сонымен қатар генетикаға кіріспе, сөйлеу өндірісі мен қабылдау, нейробиология, лингвистика, когнитивтік ғылымдар және зерттеу әдістері. Жаһандық контекстті ескере отырып, бұл зерттеу бірнеше тілді алатын балаларға және тілдердің ішіндегі және арасындағы өзгерістерге қатысты мәселелерді де қамтиды [3].

Түзету педагогы өз жұмысында психолінгвистикалық зерттеулердің деректерін (И.Н. Горелов, В.Н.Овчинников, А.М. Шахнарович, Д. Слобин, В.Н. Овчинников, Н.А. Краевская және т.б.) балалардың сөйлеу барысында сөздерді грамматикалық тұрғыдан дұрыс құрастыру дағдылары, сөйлемдерді құрудың синтаксистік құралдарын қолдану, сөздерін жоспарлауды меңгеру ерекшеліктері ретінде ескеруі керек.

Қазіргі ғылыми зерттеулерде сөйлеу фонация, сөйлеу, мәтін, қарым-қатынас, ойды білдіру бағыты ретінде түсіндіріледі. Біз сөйлеуді екінші адамға, тыңдаушыға (оқырманға) немесе тыңдау кезінде (өзіңіз үшін оқу) сөйлеу (жазу) барысында тіл арқылы ойларды қалыптастыру және тұжырымдау тәсілі ретінде қарастырамыз. Сөйлеудің формалары (ішкі және сыртқы; жазбаша және ауызша), тәсілдері (өзіне; өзге адамға; жоқ адамға), механизмдері (түсіну, есте сақтау, сөйлеу тізбегін біріктіру) олардың ерекше лексикасы, грамматикасы, синтаксисі бар, яғни ойдың қалыптасуы мен тұжырымдалуы оның тілдік бейнесін таңдаумен түсіндіріледі.

Сөйлеуді қалыптастыру бойынша болашақ дефектологтар әрқашан өздерінің алдағы кәсіби тәжірибесінде адамның сөйлеу әрекетінің психологиялық және психолінгвистикалық заңдылықтарын және онтогенездегі оның қалыптасу ерекшеліктері бойынша біліміне сүйенуі қажет. Бұл ретте мыналарды ескерген орынды: білім алушылардың үйлесімді сөйлеу дағдыларын қалыптастыру, тілдік (сөйлеу) жүйенің қандай да бір компоненттерінің қалыптасуы – осы кезеңіндегі түзету жұмысының мазмұны болып табылатындығы.

Білім алушының негізгі құзыреттерін қалыптастыруға және дамытуға бағытталған білім беру студентке таныс емес жағдайларда туындаған мәселелердің шешімін табуға көмектесуі керек. Болашақта оқу дағдылары мен біліктерін қолдану «болашаққа тасымалдау» деп аталады. Ол үшін білім алушы болашақта қандай жағдайға тап болуы мүмкін және осы жағдайларда қолдана алатын нәрселерді үйренуі маңызды. Нәтижесі қажетті дағдыларды дамытуға ықпал ететін негізгі құзіреттерді дамытуға үндеу.

Ғалымдар (А.В. Хуторской, В.В. Краевский, Э.Ф. Зеер, И.Д. Фрумин): құзіреттілік бірқатар құзыреттерге ие болуды қамтиды. Әр құзырет түрлі қасиеттермен сипатталады. Ғалымдардың осындай пікірімен келісеміз және өз зерттеуімізде осындай көзқарасты ұстанамыз.

Еңбек нарығында дамып келе жатқан бәсекелестік жағдайында болашақ мамандарды даярлау міндеттері өзгеруде. Студенттің дамуы мен өзін-өзі дамытуы, толыққанды билингвалдық (немесе көптілді) білім беру қызметтерін алуы үшін жағдай жасау қажет. Студенттің өзі кәсіби құзыреттілік пен әлеуметтік ұтқырлыққа әкелетін өзінің өсу жолын алдын-ала жоспарлай отырып, білім беру бағдарламасын таңдауы керек.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Фортунатов, Ф. Ф. Сравнительное языковедение / Ф. Ф. Фортунатов. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 165 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-12063-9. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. с.90 — URL: <https://urait.ru/bcode/452736/p.90> (дата обращения: 20.05.2020).

2. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир ; переводчик А. М. Сухотин. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 211 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-05601-3. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. с.157 — URL: <https://urait.ru/bcode/454843/p.157> (дата обращения: 20.05.2020).

3. Richard G. Schwartz. Handbook of Child Language Disorders. Publisher Routledge, Edition: 2, New York, NY. 2017, P.675

4. Аутаева А.Н., Исабек Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздері / Серия Вестника «Специальная педагогика» – Алматы: Научный журнал КазНПУ имени Абая, 2018. №3, 8-12б.

5. Макина Л.К., Рахым Ж. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың интонациялық мәнерлігін зерттеу әдістемелері және нәтижелері / Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ғылыми журналы, 2018. № 4, 40-50б.

6. Ерсарина А.К., Юлдабаева Д.Р., Шолтанкулова Г.М., Достай А.К. Кохлеарлық имплантациядан кейінгі ерте жастағы балалардың ата-аналарымен бірге топтық жұмыс жүргізу жағдайындағы психологиялық-педагогикалық оңалтылуы / Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ғылыми журналы, 2018. № 3, 2-8б.

7. Жиенбаева Н.Б., Қошжанова Г.А. Қазақстандағы инклюзивті білім беру жүйесіндегі болашақ педагог-дефектологтардың имиджін қалыптастырудың педагогикалық негіздері / Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ғылыми журналы, 2018. № 4, 2-5б.

8. Баймуратова А.Т., Пашигорева И.В. Этапы и результаты апробации технологии включения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в детских садах / Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ғылыми журналы, 2018. № 3, 99-107б.

9. Денисова И.А., Зиминская М.В. Особенности чтения детей 8-9 лет с тяжелыми нарушениями речи / Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ғылыми журналы, 2018. № 2, 70-75б.

УДК 612.66/68; 591.139

Әбдіқадыр А.М.¹, Джолтукова Б.И.².

¹ж.ғ.м., оқытушы,
Абай атындағы ҚазҰПУ,

² п.ғ.м., оқытушы,
Абай атындағы ҚазҰПУ,

СТУДЕНТТЕР ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ФИЗИКАЛЫҚ ДАМУЫН БАҒАЛАУ

Андатпа

Қозғалтқыш қасиеттерін қалыптастыру деңгейі, физикалық дене шынықтыру мен дене дамуы объективті бағалау, студенттердің дене мүшелерінің функционалдық ауытқуы және бейімделу көрсеткіштері анықталды. Дене, психофизикалық даму, физикалық жетілдіру, студенттердің экспериментальды және негізгі топтары арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар, бұл олардың бейімделу қабілетінің төмендігі себепті экспериментальды топтың кешігуіне байланысты.

Эксперименттік және негізгі топтардағы өсу, дене массасы, кеуде қуысының айналасы, тыныс алу көлемі туралы ешқандай сәйкессіздік байқалған жоқ. Жүрек-қантaмыр жүйесінің функционалдық мүмкіндігін бағалау ақпараттанды. Педагогикалық сынақтардың барлық түрлерінде экспериментальды негізде студенттердің негізгі топтарының артықшылығы анықталды. Адаптивтік қабілеттілігін арттыру және сыртқы орта жағдайына бейімделу сізді университетте оқитын кезеңде жас маманға жүктелген міндеттерді табысты шешуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: денсаулық, физикалық денсаулық, функционалдық сынақтар, объективті бағалау, студенттер, бейімделу, психофизикалық даму, адаптивтілік, физикалық дене шынықтыру.

Абдыкадыр А.М¹., Джолтукова Б.И².

¹м.е.н., преподаватель, КазнпУ им. Абая

²м.п.н. преподаватель, КазнпУ им. Абая

ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Определялся уровень сформированности двигательных качеств, объективная оценка физической подготовленности и физического развития, функциональные отклонения и адаптационные показатели организма у студентов. В физическом, психофизическом развитии, физическом совершенствовании экспериментальная и основная группы студентов имеют определенные достоверные различия, что обусловлено отставанием экспериментальной группы студентов в силу наличия у них низкого адаптационного потенциала.

В показателях роста, массы тела, окружности грудной клетки, дыхательного объема в экспериментальной и основной группах расхождений не наблюдалось. Информативной явилась оценка функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы. Выявлено превосходство основной группы студентов над экспериментальной практически по всем видам педагогических тестов. Повышение адаптационного потенциала и приспособляемости к условиям внешней среды позволит успешно решать задачи, поставленные перед молодым специалистом в период обучения в вузе.

Ключевые слова: здоровье, физическое здоровье, функциональные пробы, студенты, адаптация, физическое развития, адаптация, психофизическое развитие.

A.Abdikadir ¹ B.Joltukova ².

¹m.p.s., teacher,

Kazakh national pedagogical university after Abai,

²m.p.s., teacher,

Kazakh national pedagogical university after Abai,

ESTIMATION OF THE STATE OF HEALTH AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Abstract

Level сформированности impellent qualities, an objective estimation of physical readiness and physical development, functional deviations and adaptable indicators of an organism at students was defined. In physical, psychophysical development, physical perfection experimental and basic groups of students have certain authentic distinctions that is caused by backlog of experimental group of students owing to presence at them low adaptable potential.

In indicators of growth, weights of a body, a circle of a thorax, respiratory volume in experimental and basic groups of divergences it was not observed. The estimation of functionality сердечнососудистой systems was informative. The superiority of the basic group of students over experimental practically by all kinds of pedagogical tests is revealed. Increase of adaptable potential and adaptability to environmental conditions will allow to solve successfully the problems put before the young expert in training in high school.

Key words: health, physical health, functional tests, students, adaptation, psychophysical development .

Проблема охраны здоровья студенческой молодежи является одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед обществом и государством, поскольку студенты являются одной из представительных групп молодежи страны. Студенты – это наиболее динамичная общественная группа, находящаяся в периоде формирования социальной и физиологической зрелости, которая хорошо адаптируется к факторам социального и природного окружения, и вместе с тем подверженная высокому риску нарушений в состоянии здоровья. Наиболее действенными средствами, способствующими решению этих проблем, является разумно организованная двигательная активность, здоровый мотивированный образ жизни, грамотное использование широкого спектра средств физической культуры.

Актуальность исследования проблемы состояния здоровья студенческой молодежи обусловлена, с одной стороны, необходимостью достижения наиболее полной коррекции состояния здоровья при различных заболеваниях, а с другой, созданием условий для активной трудовой и общественной жизни.

Все вышеизложенное позволяет считать проблему здоровья приоритетным направлением глубоких научных исследований.

Цель исследования – оценить состояние здоровья и физического развития студентов ВУЗов.

Материал и методы исследования. Объектом исследования явились студенты ВУЗа. Для оценки состояния здоровья и физического развития использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы, анкетирование, наблюдение, антропометрические измерения (Экспресс-оценка уровня здоровья

включала следующие показатели: длина тела (рост), масса тела, (кг), окружность грудной клетки, (см), функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем, физиологические методы исследования (дыхательный объем, минутный объем дыхания, методы математической статистики).

Результаты исследования и их обсуждения. Для определения уровня сформированности двигательных качеств, объективной оценки физической подготовленности и физического развития, функциональных отклонений и адаптационных показателей организма испытуемых воспользовались специальными физиологическими, педагогическими и психофизическими тестами (Таблица 1,2.).

Таблица 1. Показатели физиологических тестов испытуемых

№	Тесты	Экспериментальная группа (n=91)		Основная группа (n=48)	
		Юноши n=52	Девушки n=39	Юноши n=26	Девушки n=22
1	Рост, см	174,9±5,3	168,8±7,8	172,6±6,4	170,3±9,7
2	Масса тела, кг	64,5±8,2	63,2±6,3	65,2±9,1	59,6±7,9
3	ОГК, см	85,6±2,9	81,8±1,8	86,4±2,2	82,1±1,6
4	ОГК вдох	88,1±1,1	84,8±1,6	89,6±1,3	85,5±1,4
5	ОГК выдох	82,8±2,0	79,6±1,9	83,9±2,3	79,1±1,5
6	Адаптационный потенциал	2,64±0,09	3,11±0,08	1,98±0,01	2,08±0,02
7	МПК, мл/кг/мин	31,8±4,6	30,9±3,7	33,4±5,1	32,4±4,1
8	PWC170	261,5±7,87	233,3±10,2	311,7±16,8	274,5±15,1
9	Индекс Руфье	17,2±4,8	21,6±2,1	12,6±4,2	16,3±3,0
10	Индекс Робинсона	117,2±2,1	109,4±2,2	93,1±1,7	98,8±1,6

Таблица 2. Показатели развития психофизических характеристик испытуемых

№	Тесты	Экспериментальная группа (n=91)		Основная группа (n=48)	
		Юн. n=52	Дев. n=39	Юн. n=26	Дев. n=22
1	Динамическая тремомерия - частота касаний, 1/с - количество касаний, раз	2,54±0,16 42,1±2,8	2,68±0,28 45,1±2,6	2,41±0,24 39,1±2,8	2,52±0,23 41,3±2,9
2	Статическая тремомерия				

	- частота касаний, 1/с - количество касаний, раз	0,27±0,06 3,9±1,1	0,29±0,08 4,3±1,2	0,23±0,08 3,4±1,3	0,24±0,05 3,9±1,0
3	Избирательность внимания (тест Мюнстенберга) - количество найденных слов - количество ошибок	21,6±2,2 2,5±0,15	22,3±2,3 2,1±0,17	23,2±1,9 2,1±0,08	23,4±1,6 1,9±0,02
4	Реакция на движущийся объект, мс	2,86±0,08	3,12±0,11	2,64±0,04	3,01±0,06
5	Оценка статического равновесия с	10,5±1,1	11,1±0,9	13,4±1,6	12,8±1,3
6	Оценка динамического равновесия с	26,3±2,3	22,4±2,6	27,8±2,5	23,5±2,2
7	Тест на распределение внимания «Расстановка чисел» - время, с - количество ошибок	189,4±6,11 3,5±1,8	194,6±7,33 3,0±1,5	165,2±8,14 2,9±1,6	173,5±7,51 2,4±1,3

Анализируя показатели физиологических тестов экспериментальной и основной групп, мы выявили, что указанные величины соответствуют возрастным нормам. В показателях роста, массы тела, окружности грудной клетки в экспериментальной и основной группах расхождений не наблюдалось.

В среднем показатель частоты сердечных сокращений и в экспериментальной (65,3 уд/мин у юношей и 72,9 уд/мин у девушек) и в основной (68,6 уд/мин у юношей и 71,2 уд/мин у девушек) группах не выходит за пределы физиологической нормы.

Однако в 23 % (12 чел.) случаев у юношей и в 34 % (13 чел.) у девушек экспериментальной группы отмечено повышенное АД_{сист}, которое при стойком выявлении может расцениваться как пограничная артериальная гипертензия. У юношей основной группы повышение АД_{сист} отмечено лишь в 8 % (2 чел.) и в 12 % (3 чел.) у девушек соответственно.

В показателе экспериментальной и основной группами видны расхождения. Так, у юношей экспериментальной группы среднее значение 3697,2 мл, что говорит об ослаблении дыхательной мускулатуры, уменьшении растяжимости легких и грудной клетки, венозным застоем в малом круге кровообращения. В группе девушек прослеживается аналогичная тенденция.

Информативной является оценка функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы в условиях физического напряжения (индекс Руфье). Данная функциональная проба позволяет судить об адаптации к мышечной работе и о закономерностях восстановительных реакций. Анализ результатов исследования показал, что у 72,1 % (38 чел.) юношей и 58,6 % (23 чел.) девушек экспериментальной группы наблюдалась нормотоническая реакция на физическую нагрузку, причем гипертонический тип реакции выявлен у 11,8 % (6 чел.) юношей и у 31,4 % (12 чел.) девушек экспериментальной группы, что говорит о переутомлении организма и является признаком предгипертонического состояния.

Низкая оценка индекса Робинсона 117,2 у юношей - 2 балла (низкий уровень) и 109,4 у девушек - 2 балла (низкий уровень) свидетельствует о нарушении регуляции сердечно-сосудистой системы. Студенты с низкой оценкой этого индекса входят в

группу риска по возможному возникновению артериальной гипертензии, синдрома вегетативной дисфункции, нарушению сердечного ритма. В то время как студенты основной группы имеют средний показатель индекса Робинсона 93,1 - 3 балла (средний уровень) у юношей и 98,8 - 3 балла (средний уровень) у девушек.

Средний уровень индекса Скибинского как у экспериментальной группы (117,2 - юноши, 109,4 - девушки), так и у основной группы (93,1 и 98,8 соответственно) говорит о недостаточных функциональных возможностях системы дыхания и сниженной устойчивости организма к гипоксии, а значит к частым заболеваниям ОРЗ.

Средняя оценка (268,7 - юноши - 3 балла) и ниже среднего (232,3 - девушки - 2 балла) индекса Шаповаловой свидетельствует о недостаточном развитии силы и скоростной выносливости, а значит, приводит к возникновению нарушения осанки, искривления позвоночника, деформации стоп и ряду других заболеваний.

Средние значения показателя адаптационного потенциала (АП) в экспериментальной и основной группе существенно разнятся. Студенты экспериментальной группы обладают низким уровнем АП - 3 балла (2,64 у юношей и 3,11 у девушек), что свидетельствует о функциональном напряжении механизмов организма. Студенты основной группы имеют средний уровень адаптации АП - 4 балла (1,98 у юношей и 2,08 у девушек), а значит, обладают удовлетворительной адаптацией, характеризующей достаточные функциональные возможности организма.

Результаты педагогических тестов испытуемых показали превосходство основной группы над экспериментальной практически по всем видам испытаний, что так же подтверждает наше предположение о недостаточных функциональных возможностях организма экспериментальной группы. Существенные различия прослеживаются как в скоростных качествах (бег 100 м, бег 30 м), так и в силовых (пресс, подтягивание, метание гранаты).

Тест на выносливость, оценивающий физическую работоспособность и косвенно оценивающий функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем, показал низкий уровень кислородообеспечения у испытуемых экспериментальной группы (2086,4 м у юношей и 1633,4 м у девушек), что подтверждает их низкий адаптационный потенциал.

Результаты кистевой динамометрии, по нашему мнению, не обладают информативностью, так как существенных отличий между группами выявлено не было. Как показали результаты исследования, психофизические характеристики также существенно отличаются в экспериментальной и основной группах, о чем свидетельствуют достоверные изменения количественных и качественных показателей, характеризующих внимание, память, способность к аналитическому мышлению. Динамическая и статическая треметрия, а также динамическое и статическое равновесие у экспериментальной группы по показателям проведенных нами тестов оказались ниже должного уровня и значительно уступили показателям основной группы испытуемых. Особенно заниженными показателями в экспериментальной группе оказались значения теста «Реакция на движущийся объект» у юношей 2,86 с, у девушек 3,12 с по сравнению с показателями в опытной группе - 2,64 с и 3,01 с соответственно.

Заключение. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что в физическом, психофизическом развитии, физическом совершенствовании экспериментальная и основная группы имеют определенные достоверные различия, что, по нашему мнению, обусловлено отставанием экспериментальной группы студентов в силу наличия у них низкого адаптационного потенциала. Повышение адаптационного потенциала и приспособляемости к условиям внешней среды позволит успешно решать задачи, поставленные перед молодым специалистом в период обучения в вузе. По нашему мнению, ряд

антропометрических и физиологических показателей (рост, масса тела, ОКГ) не отражает в должной мере специфику поставленной перед нами задачи.

Список использованной литературы:

1. Деманова И.Ф., Кузнецов И.А., Деманов А.В., Крупнов П.А., Климова Ю.В. оценка состояния здоровья и физического развития студентов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2011. – № 6.;
2. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. СПб.: МПГ Петрополис, 1992. -123с.
3. Huminski, S. And etc. a Guide to laboratry class, General and age-specific physiologies. "education". 1990.Tel: 26-79-99
4. Бунак В.В. Теоретические вопросы учения о физическом развитии и его типах у человека. // *Учен. Записки МГУ. М., 1940. -Вып. 34 - С.7-57.*
5. Бунак В.В. Современное состояние и задачи морфологии человека // *Антропологический журнал*. -1994. №3 - С.21-31.
6. Бурханов А.И., Носова Л.И., Маловиченко В.И. и др. Физическое развитие и состояние здоровья студентов младших курсов // *Гиг. и сан.* 1991. -№12. -С.45-48.
7. И.М.Төленбек «Сравнительное изучение некоторых показателей внешнего дыхания учащихся средних школ, расположенных в разных экологических зонах г.Алматы»//*Ж.Вестник АГУ им.Абая. Серия «Естественные науки» 2002 №1 С. 3-19.*
8. Қ.Дүйсембин, з.Алиакбарова «Жасқа сай физиология және мектеп гигиенасы» - Алматы, 2003
9. Х.Қ.Сәтбаева және т.б. «Адам физиологиясы» алматы, Білім 1995.
10. Н.Забордин, С.Забордина «Методы изучения и оценки физического развития детей школьного возраста» Талдыкурган, 1995

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

УДК 376-056.35

МРНТИ 14.29.29

Г.Б.Ибатова¹

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

**МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ
ГРАММАТИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНЫҢ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ
НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеуін дамыту проблемаларының бірі - грамматикалық жүйенің қалыптасуы. Қазақ тілінің грамматикасы - кең көлемді ғылым. Оның көмегімен бала дұрыс сөйлеуді үйренеді.

Педагогика, лингвистика және психологияның белгілі ғалымдарының балалар грамматикасына қызығушылығы түсінікті, өйткені баланың ғажайып тілдің жүйелік байланысын түсінуі оның табиғи дарындылығының, тілдік данышпандығының айқын дәлелі.

Психологиялық, педагогикалық және лингвистикалық әдебиеттерді талдау мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымын дер кезінде қалыптастыру толыққанды сөйлеу мен жалпы психикалық дамудың маңызды шарты болып табылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Атақты ұстаздардың, психологтардың және лингвистердің зерттеулері тілдің грамматикалық құрылымын меңгеру тіл мен сөйлеу құбылыстарын жалпылау, талдау және жалпылау негізінде тілдік жүйенің қалыптасуымен сипатталатынын дәлелдеді. Алты жасар балалардың сөйлеуінің грамматикалық құрылымын меңгеру процесі күрделі, осы жаста туынды сөздер, сөйлеу шығармашылық, грамматикалық байланыстардың күрделі синтаксистік құрылымдардың ерікті құрылысына ерекше назар аудару қажет.

Түйін сөздер: қазақ тілінің грамматикасы, мектепке дейінгі жастағы балалар, грамматикалық құрылымын меңгеру, тілдің жүйелік байланысы, синтаксистік құрылымдар.

Г.Б.Ибатова¹

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Одной из проблем речевого развития дошкольников является формирование грамматического строя. Грамматика казахского языка - разносторонняя наука. С его помощью ребенок учится правильно говорить.

Интерес известных ученых в области педагогики, лингвистики и психологии к детской грамматике понятен, ведь понимание ребенком системной связи чудесного языка - яркое свидетельство его природного дара, лингвистического и языкового гения.

Анализ психологической, педагогической и лингвистической литературы позволяет сделать вывод, что своевременное формирование грамматической структуры речи у дошкольников является важным условием полноценного речевого и общего умственного развития. Исследования известных ученых педагогов, психологов и лингвистов показали, что усвоение грамматической структуры языка характеризуется формированием языковой системы на основе обобщения, анализа и обобщения языковых и речевых явлений. Процесс усвоения грамматического строя речи у дошкольников детей сложен, поэтому в этом возрасте необходимо уделять особое внимание произвольному построению сложных синтаксических структур производных слов, речевому творчеству, грамматическим связям.

Ключевые слова: грамматика казахского языка, дети дошкольного возраста, усвоение грамматического строя речи, системные связи речи, синтаксические конструкции.

Ibatova G.B. ¹

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC BASIS OF FORMATION OF THE GRAMMATIC STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOLERS

Abstract

One of the problems of speech development in preschoolers is the formation of the grammatical structure. The grammar of the Kazakh language is a versatile science. With its help, the child learns to speak correctly.

The interest of famous scientists in the field of pedagogy, linguistics and psychology in children's grammar is understandable, because the child's understanding of the systemic connection of a wonderful language is a vivid evidence of his natural gift, linguistic and linguistic genius.

The analysis of psychological, pedagogical and linguistic literature allows us to conclude that the timely formation of the grammatical structure of speech in preschoolers is an important condition for full speech and general mental development. Studies by famous scientists, teachers, psychologists and linguists have shown that the assimilation of the grammatical structure of a language is characterized by the formation of a language system based on the generalization, analysis and generalization of linguistic and speech phenomena. The process of mastering the grammatical structure of speech in preschool children is difficult, therefore at this age it is necessary to pay special attention to the arbitrary construction of complex syntactic structures of derived words, speech creativity, and grammatical connections.

Keywords: grammar of the Kazakh language, preschool children, mastering the grammatical structure of speech, system communication of speech, syntactic constructions.

Балабақшадағы тәрбие мен оқытудың маңызды міндеттерінің бірі - сөйлеуді дамыту, ана тілін оқыту. Балалар ана тілін жетік меңгеріп, ауызша қарым-қатынастың маңызды формасын - ауызша сөйлеуді меңгереді.

Сөйлеу - бұл адамның ең маңызды шығармашылық психикалық қызметі, білу, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі дамыту, жеке басыңды, ішкі дүниені қалыптастыру қабілетінің көрінісі. Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте «сөйлеу» ұғымы тіл арқылы адамдардың қарым-қатынас (қатынас) нысаны ретінде түсіндіріледі.

Мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеуін дамыту проблемаларының бірі - грамматикалық жүйенің қалыптасуы. Қазақ тілінің грамматикасы - кең көлемді ғылым. Оның көмегімен бала дұрыс сөйлеуді үйренеді.

Педагогика, лингвистика және психологияның белгілі ғалымдарының балалар грамматикасына қызығушылығы түсінікті, өйткені баланың ғажайып тілдің жүйелік байланысын түсінуі оның табиғи дарындылығының, тілдік данышпандығының айқын дәлелі. Балалар грамматикасы саласындағы алғашқы зерттеулер соғыстан кейінгі жылдары педагогикалық ғылымдар академиясында басталды, Б.Баймұратова [1], Т.Т. Аяпова [2], Алексеева М.М., Э.И. Радина, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Е.А. Флерица, А.П. Усова, Л.А. Пеневская, М.М. Коница және басқалар [3].

Бұл проблема XX ғасырдың елуінші жылдары тереңірек зерттелді. Балалар тілінің грамматикалық құрылымын қалыптасуы жөніндегі еңбегінде әр жас кезеңінде баланың сөйлеуінде қандай грамматикалық категориялар, элементтер және құрылымдар пайда болатындығы толық сипаттаған. Осы орайда Арушанова А.Г. [4]. Бұл идеялар К.И. Чуковскийдің қолдауын алғанын атап өту маңызды. Чуковский, ол сондай-ақ балалар сөздерінің әсемдігі мен нақтылығын атап өтті. К.И. Чуковский

және А.Н. Гвоздев балалардың шығармашылық қабілеттеріне таңдануды қоймады, олардың жетістіктері мен ауызша шығармашылық әдісін сөз өнерінің қызметімен салыстырды [5].

Грамматика - тілдің құрылымы, оның заңдылықтары туралы ғылым. Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте келесі анықтама беріледі: грамматика - тілдің құрылымы, яғни. тілдік формалар жүйесі, сөз шығару әдістері, синтаксистік құрылымдар. Дәл осындай анықтама орыс педагогикалық энциклопедиясында келтірілген. Қазақ тілі сөздігінде грамматика (тіл білімінде): сөздерді өзгерту ережелері мен сөйлемдегі сөз тіркесі деген мағынаны білдіреді. Грамматика, К.Д. Ушинский бойынша - тілдің қисыны. Бұл материалды қалыпқа (сөз түбіріне) салуға көмектеседі, сөйлеуді реттеп және басқаларға түсінікті етеді.

Тілдің грамматикалық құрылымы дегеніміз - морфология, сөзжасам және синтаксистік қызмет саласында синтаксисіндегі бірліктер жүйесі және олардың қызмет ету ережелері. Яғни, тілдік грамматиканың құрылымы осы компоненттерді біріктіретін «жүйелер жүйесі» болып табылады. Бұл жүйелерді тілдің грамматикалық құрылымының немесе оның әртүрлі деңгейлерінің ішкі жүйелері деп атауға болады.

Морфология сөздің және оның формасының грамматикалық қасиеттерін, сондай-ақ сөз ішіндегі грамматикалық мағыналарды (оны сан, жыныс, регистрге өзгерту) зерттейді. Орыс тілінің қазіргі түсіндірме сөздігінде - морфология (лингвистикада): кез-келген тілдегі сөздерді өзгерту формаларының жүйесі; сөз формаларын зерттейтін грамматикалық бөлім.

Сөзжасам сөзді басқа танымдық сөздің (немесе басқа сөздердің) негізінде қалыптастыруды зерттейді, яғни оның негізделуі, яғни. ол тілге тән арнайы құралдардың көмегімен мағынасы мен формасынан шығады. Тіл білімінде «сөзжасам» термині екі мағынада қолданылады: тілде жаңа сөздердің қалыптасу процесінің атауы ретінде және тілдің сөзжасам жүйесін зерттейтін тіл білімі бөлімінің атауы ретінде. Орыс тілінің қазіргі түсіндірме сөздігінде сөзжасам - бұл белгілі бір тілдің заңдылықтары мен ережелеріне сәйкес (аффикстер, ауыспалы дыбыстар, фразалар және т.б. қолдану) тілде сөздердің қалыптасуы.

Синтаксис фразалар мен сөйлемдерді, сөздердің үйлесімділігі мен реттілігін зерттейді. Орыс тілінің қазіргі түсіндірме сөздігінде - синтаксис (грек тілінен *syntaxis* - құрылысы, тәртібі): 1) сөздердің тіркесу заңдылықтарын және сөйлемдердің құрылымын зерттейтін грамматика бөлімі; 2) тіл білімінде: сөйлемнің құрылымы және сөйлемдегі сөздерді біріктіру жолдары, кез-келген тілге тән. Сонымен, синтаксис сөздерді біріктірудің ережелері болып табылады, бұл объективті және субъективті ақпаратты сөзді қолдану заңдылықтары, сайып келгенде, бұл сөйлеу әрекеті мен түсінуіміздің негізі. Синтаксистің негізгі бірлігі - сөйлем. Әрбір грамматикалық құбылыстың екі жағы бар: ішкі - грамматикалық мағына, білдірілген; сыртқы - грамматикалық тәсілмен көрсетілген. Грамматикалық және лексикалық мағыналарды ажырата білу керек. Бұрын әрдайым қайталанатын ақпаратты әр түрлі сөздермен білдірмеу үшін адамдар ерекше жолмен ойлады: осы қайталанатын дерексіз мағынаны білдіретін нақты сөздерге кішкене бөлшектер қосыңыз. Бұл мағыналар грамматикалық деп аталады, ал олардың білдіру құралдары грамматикалық құралдар деп аталады. Грамматикалық мағынаның тасымалдаушылары - соңы, префиксі, жұрнақтары. Тілдегі кез-келген сөздің бір немесе басқа грамматикалық мағынасы бар, ал сөздің лексикалық, материалдық мағынасы болмауы мүмкін. Осы негізде сөздер тәуелсіз (зат есім, етістік және т.б.) және ресми (предлогтар, конъюнкциялар және т.б.) болып бөлінеді. Біріншілерінде лексикалық және грамматикалық мағына бар, екіншілері тек грамматикалық.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу грамматикалық құрылымын зерттеуде А.Г. Арушанова бірнеше бағыттарды анықтайды:

Бірінші бағыт балалардағы қателіктер мен қателіктерді түзетуге (ескертуге) байланысты (етістіктердің конъюгациясы, зат есімдердің көптік және жыныстық белгілері, предикативті басқару және т.б.). Бұл бағытта білім беру зерттеушілерін ілімдерін атауға болады (О.И. Соловьева, Л.А. Пеневская, М.М. Кониная, А.М. Бородич). Олар балаларды өзгертетін сөздердің тізімін көрсетті; балалар қалаған пішінді «нығайта» алатын жағдайларды анықтады.

Екінші бағыт - балалардың грамматикалық жүйені игеру механизміндегі маңызды байланыстарды анықтау, грамматикалық формаларды түсінуді дамыту, грамматикалық жалпылауды қалыптастыру, оларды абстракциялау және нақтылықтың жаңа салаларына көшу.

Бұл бағытта Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, М.И. Попова, А.В. Запорожец, В.И. Ядэшко [6]. Зерттеулер көрсеткендей, ең қолайлы жағдай - бұл грамматикалық форманы дұрыс қолдану, оның дыбыстық бейнесінің дәлдігі іс-әрекетте сигналдық мәнге ие болу. Ойын және практикалық іс-шаралар осы әрекеттің сәттілігі сөздің дыбыстық жағындағы дұрыс бағытқа байланысты болатындай ұйымдастырылуы керек.

Үшінші бағыт синтаксис пен сөзжасам саласында грамматикалық құрылымдау механизмін қалыптастырудың педагогикалық шарттарын анықтауға байланысты (М.С. Лаврик, Е.А. Федеравичене, Н.Ф. Виноградова, Г.И. Николайчук, А.Г. Тамбовцева-Арушанова). Зерттеулер баланың әр түрлі кезеңдеріндегі тілдік қабілеттің грамматикалық компонентінің қалыптасу ерекшеліктерін, ойын және сөйлеу әрекетін әр түрлі ұйымдастырудың синтаксистік құрылымдардың белсенділенуіне әсерін анықтауға мүмкіндік берді.

Балалар сөйлеуінің қазіргі заманғы ғалымдары: баланың тілдің грамматикалық құрылымын оның ақыл-ойының дамуының барлық бағытымен, мазмұнды және практикалық әрекеттің дамуымен, ойлауды жалпылауымен бір-бірімен тығыз байланысты меңгереді. Олар грамматикалық құбылыстарды түсіну оқу негізінде пайда болатындығын, тілдік сезім мен балаларда жалпылау қабілеті қалыптаса бастайтындығын көрсетті.

Қазіргі психолінгвистикада тілдік қабілеттердің табиғаты тіл жүйесімен байланысатын, бірақ оған ұқсас емес күрделі танымдық құрылым ретінде қарастырылатындығын атап өту керек. Бұл дегеніміз, тілді игеру кезінде пайда болатын түсінік, абстрактілі-жалпыланған тілдік жүйемен бірдей емес, өйткені адамның тілі жүйесі белгілі бір психологиялық формада ұсынылған. Тілді игеру үшін адамға белгілі бір психологиялық құрылымдар қалыптастыру қажет. Бұл тілдік дамудың мәні, б.а. тіл байлығын игеру.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде (К.Д. Ушинский, К.И. Чуковский, А.Н. Гвоздев және т.б.) мектепке дейінгі жастағы грамматиканың интенсивті игерілуін арнайы «тілдің әлсіздігі», «балалардың ерекше тілдік таланты» арқылы түсіндіруге бірнеше әрекет жасалды. Шынында да, мектеп жасына дейінгі кезең - бұл тілдік құбылыстарға барынша сезімталдық байқалатын кезең.

Бір көзқарас А.В. Запорожец, бұл баланың тілінің грамматикалық құрылымын қалыптастыру «өздігінен» жүретін процесс; бала тілді, оның грамматикалық жүйесін қабылданған сөйлеу фактілерінен «шығарады», онда тіл коммуникативтік функцияны орындайды және жүйелі түрде берілмейді.

Н.И. Жинкин тілдің грамматикалық жүйесін ассимиляциялау үшін есте сақтаудың маңызы зор деп санайды: ұзақ мерзімді жадта сөйлеу дыбыстары мен морфемалардың тұрақты жинағы сақталады.

Тілдің грамматикалық құрылымын қалыптастыру сөйлеудің (тілдің) дамуының жалпы сызығынан басталады. Ал педагогикалық басшылықтың формалары мен әдістері жалпы сөйлеуді дамытудың кезеңді сипатын ескеруі керек. Біріншіден,

сөйлеу формаларының қалыптасу кезеңдері (диалог және монолог), ауызша семантикалық-семантикалық жүйеден ситуациялық фразалық еріксіз сөйлеуге көшу.

Баланың грамматикалық жүйені қалай меңгергеніне байланысты диалогтік және монологтық сөйлеу дамиды. Тілдің әртүрлі жақтарының қалыптасуы біркелкі емес және белгілі бір дәрежеде синхронды емес жүреді. Осыған байланысты, бала өмірінің әр кезеңінде грамматикалық жүйенің қалыптасуы тілдік жақтардың дамуымен белгілі бір бағыттар мен жаңа қатынастарға ие болады.

Сөйлеудің грамматикалық құрылымын игеру процесінің психофизикалық негіздемесін Ф.А. Сохин, И.П. Павлов сипаттаған. Ол күрделі грамматикалық формаларды жүйелі қолдану күрделі динамикалық стереотип деп санайды. Ф.А. Сохин, сөйлеудің алғашқы сатыларында грамматикалық қалыптасқан тұжырымдамаларды түсіну негізінен грамматикалық емес сәттермен анықталады және объективті қатынастардың логикасына негізделген деген.

Мектеп жасына дейінгі балалардың грамматикалық жүйенің даму ерекшеліктерін түсінудің негізін А.Н. Гвоздев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.М. Шахнарович және басқалары атаған. Бұл ғалымдардың зерттеуінде балалардың сөйлеу тілінің морфологиялық және синтаксистік құрылымын ұзақ уақыттық бақылаулардың үлкен фактісі бар, бұл бала тілдің барлық негізгі формаларын меңгерген кезде алғашқы, әлі өзгермеген аморфты сөздердің пайда болуынан бастап мектеп жасына дейін байқауға мүмкіндік береді.

Отандық және шетелдік психологтардың зерттеулері көрсеткендей, бала бастапқыда грамматикалық категориялардың (пән - іс-әрекет - объект; көп түрлілік; ептілік және т. б.). Негізінде қатынастарды практикалық іс-әрекет түрінде, субъектілік-манипуляциялық іс-әрекет түрінде түсінеді.

А.Н. Гвоздев сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптасуының үш кезеңін ажыратады. Бірінші кезең (1 жыл 3 ай - 1 жыл 10 ай). - бұл барлық қолданылған кезде бір өзгертілген түрінде қолданылатын аморфты түбір сөздерден тұратын сөйлем кезеңі. Екінші кезең (1 жыл 10 ай - 3 жыл) бұл грамматикалық категориялардың қалыптасуымен және олардың сыртқы өрнегімен байланысты сөйлемнің грамматикалық құрылымын игеру кезеңі. Үшінші кезең (3 жыл - 7 жыл) орыс тілінің морфологиялық жүйесінің дамуымен, үйлесу мен конъюгация түрлерімен байланысты. Барлық жеке, бөлек формалар ассимиляцияланған.

Алты жастағы балалардағы сөйлеудің грамматикалық құрылымының барлық компоненттерін қалыптастыру бойынша жұмыстың мазмұнын қарастырайық.

Морфология: Осы жас кезеңінде ана тілі жүйесін меңгеру аяқталады. Балалар сөздерді сөйлемге өзгерту мен біріктірудің, жынысын, санын және жағдайын үйлестірудің негізгі заңдылықтарын білді. Бірақ жалғыз, атиптік формалар қиындық тудырады. Балалар дауыссыз дыбыстардың ауысуында (құлақтың орнына «құлақ» - «құлақ», «ұзақ» - «құлағы»), көптік зат есімдерді генетикада қолдануда, етістіктердің императивті көңіл-күйін қалыптастыруда қиындықтарға кездеседі (кету, жату, сүрту, өшіру, қою және т.б.) бүктеу) және сын есімнің салыстырмалы дәрежесі (әдемі, терең, тәтті, қиын, жоғары, жақсырақ). Бала үшін қиыншылықтар зат есімдердің сан есімдермен, есімдіктермен, қатысым, етістік (тіркеме, шақыру) тіркесімімен беріледі. Грамматиканың ассимиляциясы логикалық, дерексіз ойлау элементтерінің дамуына, тілдік жалпылаудың қалыптасуына ықпал етеді.

Синтаксис: синтаксистік жұмыста әр түрлі сөйлемдерді құру дағдыларын қалыптастыру және оларды дәйекті сөйлемдерге біріктіру қабілеті алға шығады. Алты жасар балаларда сөйлеудің синтаксистік жағы едәуір жақсарады. Бала сөйлеудің диалогтік және монологтік формаларының дамуына байланысты әртүрлі қарапайым және күрделі синтаксистік құрылыстарды игереді. Балалар негізінен қарапайым сөйлемдерді біртекті мүшелермен, жеке бұрылыстармен дұрыс құрастырады; күрделі және күрделі сөйлемдерді қолданыңыз, сөйлеуде тікелей сөйлеңіз, байланыстырушы,

карама-қарсы және үстеулерді қолданады. Балалардың сөйлеуі үлкен байланысқа, көру жағдайына тәуелділіктің болмауына назар аудару қажет.

Жай және күрделі сөйлемдерді қалыптастыру жалғасуда боғандықтан, дұрыс сөз тәртібін қолдана білуге, сөйлемдегі сөздерді үйлестіруге, тікелей және жанама сөйлеуді қолдана білуге ерекше көңіл бөлінеді. Балаларда ұсыныс пен оның құрылымы туралы қарапайым ойды, ұйымшылдықты қолдана білу, ұсыныстың құрылымдық бөліктерін байланыстыратын тілдік құралдарды енгізу қажет.

Баланың сегіз жасқа жететін тілдің грамматикалық құрылымын игеру нәтижелерін сипаттап А.Н. Гвоздев былай деп жазды: «Мектеп жасына жеткен ана тілін меңгеру деңгейі өте жоғары. Қазіргі уақытта бала грамматиканың бүкіл кешенді жүйесін, оның ішінде орыс тіліндегі синтаксистік және морфологиялық тәртіптің ең нәзік заңдылықтарын, сонымен қатар, алынған орыс тілі ол үшін шын мәнінде ана тіліне айналатындығынан ерекшеленетін көптеген синтаксистік құбылыстарды берік және анық қолдануды игереді. Бала оған қарым-қатынас пен ойлаудың керемет құралын алады».

Сонымен, психологиялық, педагогикалық және лингвистикалық әдебиеттерді талдау мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымын дер кезінде қалыптастыру толыққанды сөйлеу мен жалпы психикалық дамудың маңызды шарты болып табылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Атақты ұстаздардың, психологтардың және лингвистердің зерттеулері тілдің грамматикалық құрылымын меңгеру тіл мен сөйлеу құбылыстарын жалпылау, талдау және жалпылау негізінде тілдік жүйенің қалыптасуымен сипатталатынын дәлелдеді.

Алты жасар балалардың сөйлеуінің грамматикалық құрылымын меңгеру процесі күрделі, осы жаста туынды сөздер, сөйлеу шығармашылық, грамматикалық байланыстардың күрделі синтаксистік құрылымдардың ерікті құрылысына ерекше назар аудару қажет. Сондықтан мектепке дейінгі білім беру бағдарламасында балалардың тілін: грамматика, сөздік қоры, байланыстырып сөйлеуін дамытуды көздейтін жұмыс әр балаға сөйлеу тіліндегі мәселелерді шешуге мүмкіндік беретін етіп құрылуы керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Баймұратова Б. *Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста: автореф. дисс. ...к.п.н.* – Алма-Ата, 1970.
2. Аяпова Т.Т. *Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка): Автореф. дис. ...к.п.н.* – Алма-ата, 1988.
3. Алексеева М.М. *Речевое развитие дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина.* – М.: Академия, 1999. – С. 35-34.
4. Арушанова А.Г. *Формирование грамматического строя речи [Текст] / А.Г. Арушанова. // Речь и речевое общение.* – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 296 с.
5. Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи.* – М., 1961.
6. Эльконин, Д.Б. *Развитие речи [Текст] / Д.Б. Эльконин. // Психология детей дошкольного возраста.* – М., 1974. – С. 134-158.
7. Яшина В.И. *Теория и методика развития речи детей [Текст] / В.И. Яшина.* – М.: Академия, 2006. – 192 с.
8. Тихеева, Е.И. *Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева; Под ред. Ф.А. Сохина.* – М.: Просвещение, 1981. – С. 130-136.
9. Ушакова О.С. *Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина.* – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – С. 36.

10. Абаева М.К. Детское словотворчество (на примере речи русско-казахских билингвов. В материалах ежегодной международной научной конференции, «Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия» г.Санкт-Петербург, 24-26 июня 2019г. 238 стр.

11. Сейсенова А.Д.Актуальные вопросы онтогенеза речи казахскоязычных детей. В материалах ежегодной международной научной конференции, «Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия» г.Санкт-Петербург, 24-26 июня 2019г. 230 стр.

УДК 376-056.35

МРНТИ 14.29.29

Б.Қ. Мұқаш, Л.К. Макина¹

¹ Психология ғылымдарының кандидаты, доцент

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒЫН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН МОНОЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымағын бастауыш сынып оқушыларыныңмонологтық сөйлеу тілін дамыту мәселелері қарастырылған. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының монологтық сөйлеу тілін дамытудың теоретикалық-әдіснамалық негіздері қарастырылды.

Жалпы сөйлеу тілі және монологтық сөйлеу тілін дамыту әдістерін зерттеген ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалған. Бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу тілі ерекшеліктеріне, ауызша сөйлеу тілі біліктілігі мен дағдыларын дамыту мәселелеріне талдау жасалды. Монологтық сөйлеу тілін дамытудағы мәтін, интонация, мәнерлеп оқу, ауызша және жазбаша сөйлеу тілін дамыту маңыздылығы қарастырылған.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымауы, монологтықжәне сөйлеу тілі, ауызша сөйлеу тілі, интонация.

Б.Қ. Мукаш, Л.К. Макина¹

¹Кандидат психологических наук, доцент

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития монологической речи младших школьников с общим недоразвитием речи. Рассмотрены теоретико-методологические основы развития монологической речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

Проведен анализ трудов ученых, изучавших методы развития устной и монологической речи. Проведен анализ особенностей устной речи младших школьников и вопросов развития умений и навыков устной речи. В развитии монологической речи рассматривается значение пересказа, интонации, выразительного чтения, развития устной и письменной речи.

Ключевые слова: общее речевое недоразвитие, монологическая и устная речь, диалог, интонация.

Mukash B.K., Makina L.K.¹

¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

QUESTIONS OF DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.

Abstract

The article deals with the development of monologue speech in primary school children with General speech underdevelopment. The theoretical and methodological foundations of the development of monological speech of primary school children with General speech underdevelopment are considered.

The analysis of the works of scientists who studied the methods of development of oral and monologue speech. The analysis of features of oral speech of primary school children and questions of development of abilities and skills of oral speech is carried out. In the development of monologue speech, the importance of retelling, intonation, expressive reading, and the development of oral and written speech is considered.

Keywords: General speech underdevelopment, monologue and oral speech, dialogue, intonation.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒЫН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН МОНОЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУ ТӘЖІРИБЕСІ.

Бұл мақалада біз жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың монологтық сөйлеу тілін дамытудың теоретикалық-әдіснамалық негіздерін қарастырдық.

Монолог - адамның көпшілікке қарата немесе өзіне арнап айтқан сөзі, толғанысы, өсиет-уағызы. Ауызша сөйлеу тілінде жиі қолданылатын монологтар адамның ішкі ой толғанысын, сыртқы ортаның өзіне әсер еткен жағдайына байланысты туған тебіренісін бейнелеу мақсатында қолданылады.

Монологтың ерекшелігі - бір адамның ойы бір ғана көрініс табады.

«Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» түсінігіне келетін болсақ. Алғаш рет XX ғасырдың 50-60 жылдары, дефектологиялық ғылыми-зерттеу институтының қызметкерлер ұжымы және Р.Е. Левина жүргізген, мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балалардың сөйлеу тілінің түрлі бұзылыстарын жан-жақты зерттеу нәтижесінде, жалпы сөйлеу тілі дамымауының теориялық негізі қалыптасты (Л.С. Волкова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Т.Б.Филичева, Н.А. Чевелева).

Логопедияның теориясы мен тәжірибесінде «сөйлеу тілінің дамымауы», «сөйлеу тілі бұзылыстары», «сөйлеу тілі дамуының тежелуі» түсініктері түрлі мағына береді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған үшінші деңгейдегі балалар толық фразалық сөйлеу тілін пайдаланады, бірақ фонетика-фонематикалық және лексико-грамматикалық жетіспеушіліктері кездеседі. Түрлі монологтық сөйлеу тілінде – сипаттау, суреттеу, түсінігін айту, сурет бойынша баяндау кезінде бұл қателер айқын байқалады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының тілдік сабақтарда ауызша сөйлеу тілінің аса маңызды құрамдас бөлігі ретінде монологтық сөйлеу тілін дамыту әдістемесін құрастыру мәселесі ғалым-әдіскерлер үшін оқытудың түрлі деңгейінде маңызды болды. Заманауи білім беру деңгейі оқушылардан ауызша сөйлеу тілін еркін меңгеруді және қолдануды талап етеді. Баланың өз ойын еркін кенеттен жеткізу аса маңыздылыққа ие.

Б.Г. Мещеряков және В.П. Зинченконың баспасындағы психологиялық сөздігінде «сөйлеу тілі» астарында «адамдардың сөйлеу тілі құралы арқылы қалыптасқан қарым-қатынас» түсінігі жатыр. Ресейлік психологиялық-педагогикалық ғалымдар сөйлеу тілінің дамуын зерттеуге аса назар аударған. Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин. Д.Б. Элькониннің сөйлеу тілін жоғарғы психикалық қызмет ретінде қарастырған.

Осылайша, бастауыш мектеп жасында баланың дамуындағы сөйлеу тілі ең маңызды қызметтердің бірі болып табылады, өйткені сөйлеу тілінің даму деңгейіне баланың ары қарайғы ақыл ой (когнитивті, эмоционалды, ерік-жіргер сферасы, тұлғалық) дамуы тәуелді болады.

Ауызша сөйлеу тілі біліктілігі мен дағдыларын дамыту мәселелерін түрлі жылдары М.В.Ломоносов, Ф.И.Буслаев, К.Д.Ушинский, Н.Ф.Бунаков, И.И.Срезневский, В.П.Острогорский, В.П.Шереметевский, В.И.Чернышев, А.М.Пешковский, А.В.Миртов,

К.Б.Бархин, В.А.Добромыслов, М.А.Рыбникова, В.В.Голубков, Г.П.Фирсов, А.Ф.Ломизов сынды ғалымдар өз еңбектерінде қарастырған.

Г.П.Фирсов орта мектеп материалдарын зерттеу нәтижесінде, баланың дауыс ырғағымен жұмысты бастауыш сыныптан бастау керектігін тұжырымдайды, ғалымның болжауынша бастауыш сынып оқушыларының естіп-ауызша сөйлеуін дамыту оқытудың келесі кезеңдерінде дауыс ырғағымен жұмыс және біліктіліктерін дамыту жұмысын сәтті жүйелендіруге негіз болады.

А.Ф.Ломизов бастауыш сыныптарда түрлі жаттығуларды ұсына отырып, дауыс ырғағы элементтерін зерттеудің нақты әдісін құрастырды (логикалық екпін, кідіріс, дауыс күшін, жиілігін, өзгерту,). А.Ф.Ломизов оқушылар үшін мұғалімнің мәнерлеп оқуын бақылау маңыздылығын сызып көрсетеді. Сонымен қатар ғалым оқушылардың мәнерлеп оқуы үшін болашақ оқылатын мәтінді графикалық белгіленуіне аса көңіл бөледі. Алайда ауызша сөйлеу тілін дамыту әдістемесі үшін тек дауыс ырғағымен жұмыс жеткіліксіз, бастауыш сыныптарда сөйлем құрау, сөйлемдерді өзара байланыстыру, сөздік қорын кеңейту біліктіліктерін қалыптастыру қажет.

Ауызша сөйлеу тілін дамыту үшін 70-90 жылдары жарық көрген Т.А.Ладыженскаяның еңбектері маңызды болып табылады. Автордың «Оқушылардың ауызша байланыстырып сөйлеу тілін дамыту жүйесі» монографиясы бағалы болды. Т.А.Ладыженскаяның басты зерттеу мәселесі – оқушылардың ауызша байланыстырып сөйлеу тілі біліктіліктерін қалыптастыру жүйесін қалыптастыру. Осы мәселені шеше отырып Т.А.Ладыженская нені, қалай, қандай біліктіліктер мен дағдыларды, қандай кезектілікпен қалыптастыру керектігін, анықтайды. Т.А.Ладыженскаяның зерттеулері әдістемемен шектеліп келген аспектілерді ашып көрсетеді.

1977-1982 жылдары Т.А.Ладыженскаяның жетекшілігімен жаңа бірінші сыныптарға бағытталған «Сөйлеу тілі» атты зерттеу бағдарламасы құрастырылды. Аталмыш бағдарламаның мақсаты – педагог қолына туған сөйлеу тіліне оқыту міндеттерін шеше алатын материал ұсыну.

Негізгі педагогикалық ойлар келесідей міндеттерде қалыптасады: оқушыларға олардың сөйлеу тілдік тәжірибесін саралау негізінде қарым-қатынас біліктіліктерін меңгеруде алдыға ұмтылуға көмектесу; балалардың шығармашылық және әдеби қабілеттерін дамыту; шығармашылыққа үйрету.

Т.А.Ладыженская, Г.И.Сорокина, Р.И.Никольская сынды авторлардың пікірінше сөйлеу тілі мәдениеті тілдік сабақтардың бағдарламасында міндетті болып, белсенді сөйлеу тілі тәжірибесінде даму керек.

Кейірек Т.А.Ладыженская, Н.В.Ладыженская, Р.И.Никольская, Г.И.Сорокина балалық риторика және оқулықтар бойынша бағдарлама құрастырады. Бұл курс мақсаты, «белгілі бір ақпарат қорын меңгере отырып нақты бір сөйлеу тілдік жағдайда да бағдарлай алатын және сол жағдайға байланысты өз ойын құрап жеткізе алатын» тұлғаны қалыптастыру болды.

Аталмыш курс теориялық-тәжірибелік сипатқа ие. Әр сынып бағдарламасында екі блок ұсынылады: қарым-қатынас; сөйлеу тілі жанырлары. Бұл блоктардың ішінде бөлімдер берілген: қарым-қатынас түрлері, сөйлеу тілі мәдениеті, сөйлеу тілі іс-әрекеті, дұрыс және жақсы сөйлеу тілі; мәтін түсініктері, мәтін түрлері, сөйлеу тілі жанырлары.

1992 жылы Т.А.Ладыженская бастауыш сынып мұғалімдеріне арналға «Сөйлеу тілі құпиялары» атты еңбегі жарық көреді, ал 1994 «Сөйлеу тілі сабақтары» кітабы басылымға шығады, кітаптарда бастауыш сыныптарды оқыту әдістерінде аз қарастырылған сөйлеу тілін дамыту сұрақтары қарастырылады. Бастауыш сыныптарда ұсынылып отырған сөйлеу тілін дамыту жұмыс жүйесі, сәйкесінше біліктіліктер мен дағдыларды қалыптастыруға бағытталғант сөйлеу тілі түсініктерін жетілдіру жұмыстарына негізделген.

Басты түсінік «мәтін» болып табылады өйткені тілді меңгерудің мақсаты – оқушыларды ауызша және жазбаша формада өз ойын білдіруге үйрету, яғни мәтін құрауға үйрету.

Кәзіргі таңда Т.А.Ладыженская, Н.В.Ладыженская, Р.И.Никольская және Г.И.Сорокина ұсынған бағдарламалар бағалы болып табылады, алайда Т.А.Ладыженская құрастырған риторика бойынша бағдарлама білім берудің міндетті бағдарламасы ретінде енгізілмеген, бұл ауызша және жазбаша сөйлеу тілін дамыту үрдісін айтарлықтай тежейді.

Біз өз зерттеуімізде, Т.А.Ладыженскаяның ұсынған бағдарламаларының маңыздылығын ескере отырып, жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып

оқушыларының монологтық сөйлеу тілін дамыту негіздерін құрастыруда кей бір жаттығулар, тапсырмалар және тәсілдерді пайдаландық.

1990 жылы Г.И.Банщикова сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыс жүйесін жеке өз бетінше пән ретінде бөліп қарастыратын тіл дамыту әдістемесі жарық көреді. «Тіл дамыту» пәнінің мақсаты – «бастапқы білім беру жағдайында түрлі қарым-қатынас кезеңінде шығармашылық іс-әрекет тәжірибесін меңгеру үрдісінде бастауыш сынып оқушысының тілдік тұлғасының қалыптасуы».

Зерттеуде біз жоғарыда аталған әдістемелік жүйесінде құрастырылған ауызша сөйлеу тілін құрастыруда коммуникативтік-іс-әрекет арқылы ықпал етуді жалпы сөйлеу тілі дамымағын бастауыш сынып оқушылардың монологтық сөйлеу тілін дамыту әдістемесін құрастыруда ескердік.

Сонымен қатар 80 жылдары бастауыш сыныптарда тіл дамыту мәселелерін А.И.Шпунтов, А.А.Решетаров, Г.С.Щеголева, С.А.Климова, Т.И.Зиновьева, И.С.Назметдинова, Э.Г.Пономарева, Е.В.Архипова, С.А.Алентикова, И.М.Михайлова, Н.В.Семенова, А.В.Шуваева, Н.Г.Василевская, А.А.Захарова, Е.В.Федяева, Н.М.Ильенко өз еңбектерінде қарастырды. Алайда еңбектердің басым бөлігінде жазбаша байланыстырып сөйлеу тіліне үйрету мәселелеріне көңіл бөлінген. Тек олардың кей бірінде ауызша сөйлеу тіліне оқытудың мәселелері қарастырылған (А.И.Шпунтов, А.А.Решетаров, Т.И.Зиновьева, И.С.Назметдинова, Н.Г.Василевская, А.А.Захарова).

А.И.Шпунтов бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу тілінің интонациялық ерекшеліктерін зерттеу нәтижесінде ауызша сөйлеу тілінің мәнерлігінің интонациялық тәсілдерін білікті пайдалануға үйрету қажеттілігін және мүмкіндіктері туралы тұжырымдама жасайды, сонымен қатар оқыту тәсілі ретінде балалардың ауызша сөйлеу тілі мәтіндерінің ырғықтық-мәндік талдаудың монологтық үлгілерін ұсынады.

Т.И.Зиновьева оқытуға интонациялық жұмысты ырғықтық дайындық курсы ретінде ұсынады, бұл бір жағынан бірінші сынып оқушыларының интонациялық мәдениетін жетілуін жүйелендіруді ұйымдастыруға, өзінің жеке сөйлеу тілі тәжірибесін саралауға мүмкіндік береді, ал бір жағынан синтаксисті, пунктуацияны, мәнерлеп оқуға үйрену және интонацияты қарым-қатынас құралы ретінде меңгеруге негіз болып табылады.

Яғни, әдістемелік әдебиеттерді талау көрсеткендей монологтық сөйлеу тілін дамыту жүйесін құрастыру мәселесі осы уақытқа дейін шешілмеген.

Кәзіргі таңда бастауыш сынып оқушыларының монологтық сөйлеу тілі біліктіліктері мен дағдыларын дамыту сұрақтарына жауапты Т.Г.Рамзаева; Р.Н.Бунеев, Е.В.Бунеева, О.В.Пронина, А.В.Полякова, В.В.Репкин, Е.В.Восторгова, Т.В.Некрасова сынды ғалымдардың еңбектерінен іздей келе, авторлар білім беру мақсатында берілген сөйлеу тілін дамыту маңыздылығын айтқаны анықталды.

А.Г. Рамзаеваның бағдарламасына түсінкіс хатта "ана тілін оқытудың негізгі міндеті мектеп оқушысын ауызша және жазбаша сөйлеуді толық меңгерген тұлға ретінде дамыту" деп көрсетілген. Сонымен қатар Т.Г.Рамзаева ұсынған туған тіліне оқыту мақсаты заманауи бастауыш сыныптарға білім беру беруде өзекті болып талыдаы.

Р.Н.Бунеева, Е.В.Бунеева, О.В.Пронина сынды ғалымдардың пікірінше тілдік сабақтарға оқыту мақсаты: барлық сөйлеу тілі іс-әрекетінің (оқу, жазу, тыңдау, сөйлеу).

Сонымен қатар монологтық сөйлеу тілі ерекшеліктері мен сипаттамасы көптеген лингвистикалық, психолінгвистикалық және психологиялық заманауи әдістемелік әдебиеттерде айтылып жүр. Монологтық сөйлеу тілін дамыту мәселелерін Л.С. Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, В.П. Глуховым, Т.А. Ткаченко сынды ғалымдар қарастырған. Ю.Ф. Гаркуша, Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева өз зерттеулерінде назардан тыс қалдырмады, авторлар өз еңбектерінде бастауыш сынып оқушыларының монологтық сөйлеу кезіндегі алатын лексика, грамматика, фонетика салаларындағы жетіспеушіліктерді көрсеткен.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды монологтық сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының құрлымы бастауыш білім беру бойынша типтік бағдарламалар негізінде құрылады (Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Н.С. Жукова, Г.В. Чиркина).

Сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларды түзете оқыту және тәрбиелеу саласындағы Т.А. Ткаченко, В.П.Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филечева, Л.Н. Ефименкова сынды ғалымдар

сөйлеу тілі дамымаған балаларға бейімделген өзгеше сабақ құрлымдарын ұсынады, яғни оның өзіндік ұстанымдары және ерекшеліктері болуы керек.

Олардың ішіндегі негізгісі: балаларда тілдік қарым-қатынас дағдыларын бекіту және дамыту; байланысқан монологтық сөйлеу дағдыларын қалыптастыру; әсемдікті сезіну, шығарманың, суреттің тәрбиелік мәнін түсіну, сөйлеу тілі ерекшеліктерін, авторлар және суретшілер пайдаланатын жаңалықтың шынайылығы; байланысқан сөлеу тілі мазмұндаудың құрылуын қадағалау және бақылау дағдыларын дамыту; ауызша сөйлеу тілдік хабарлауды қалыптастырумен тығыз байланысты бір қатар психикалық үрдістерді (қабылдау, есте сақтау, елестету, ойлау операциялары) мақсатты бағытталған іске қосу.

Кәзіргі таңда жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың монологтық сөйлеу тілін дамытудың бірден бір жолы түсінік айту.

Түсінік айтудың ерекшеліктері мен сипаттамасы көптеген лингвистикалық, психолінгвистикалық және психологиялық заманауи әдістемелік әдебиеттерде айтылып жүр. Түсінік айту дағдыларының қалыптастырудың монологтық сөйлеу тілін дамытуға орсан зор маңыздылығын Л.С. Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, В.П. Глуховым, Т.А. Ткаченко сынды ғалымдар қарастырған. Ю.Ф. Гаркуша, Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева сынды ғалымдар айтып кеткен.

М.М. Алексеева және Б.И. Яшкинаның зерттеулерінде, түсінігін айту –мәтінді ой елегінен өткізу арқылы ауызша сөйлеу тілінде жеткізу. Мәтінді ауызша айту – баланың ойлауы, есте сақтауы және елестетуі орын алатын арнайы қызметі. Түсінік айту дағдыларын меңгеру үшін, балаларды арнайы оқытатын бір қатар біліктіліктер қажет: шығарманы тыңдау, оның негізгі мазмұнын түсіну, мазмұндау реттілігін есте сақтау, автор мәтінін өз сөлеу тіліне алмастыру, мәтінді мағыналы және байланысты етіп айту. Балалардың түсінік айтуы ерекшеліктері сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының нәтижелілігіне тәуелді. Түсінігін айту – көркем шығарманы байланыстырып, бір ізді баяндау, автордың ұсынған сөйлеу тілі формалары арқылы мазмұнды жеткізу.

Сөйлеуді дамыту мәселесі бойынша оқу-әдістемелік әдебиеттерді, сондай-ақ тілдік сабақтардағы қолданыстағы бағдарламалар мен оқулықтарды талдау ауызша монологтық сөйлеуді дамыту мәселесі мектепте оқытудың қазіргі кезеңінде өзекті екенін көрсетті. Ауызша монологтық сөйлеу диалогтық сөйлеуден гөрі сөйлеу әрекетінің күрделі түрі болып саналады. Диалог пен монологты ажырату кезінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының ауызша монологтық сөйлеуін дамытудың әдістемелік жүйесін құру үшін мәтіндік параметрлер таңдалды.

Ауызша сөйлеу — бұл өзіндік ерекшелігі бар тәуелсіз зерттеу нысаны, оны сөйлеудің мазмұндық жағының әртүрлі дайындық деңгейімен біріктіруге болады. Ауызша монологтық сөйлеуді дамыту әдістемесінде дайындық критерийі негізінде балалардың дыбыстық мәтіндерінің үш түрі бөлінеді: дайындалған, ішінара дайындалған, стихиялық.

Көптеген ғылыми әдебиеттерде монологтық сөйлеу тілінің дамуына интонация, дауыс ырғағы, екпін, сөйлеу барысындағы кідіріс, сөйлеу әуенділігінің маңыздылығы айтылады, алайда жалпы лингвистика және арнайы психология және педагогика әдебиеттеріне талдай жасай отырып біз жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының монологтық сөйлеу тілін дамыту мәселелері бойынша ғылыми дәлелденген теориялық жұмыстарының тапшылығын анықтадық.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларын монологтық сөйлеу тілін дамыту мәселесі заманауи арнайы педагогика ғылымы үшін өзекті болып отыр. Бұл білім беру үрдісіндегі бағдардың өзгеруіне байланысты: қарым-қатынастың сөздік және сөздік емес құралдарын меңгеру негізінде өз ойын жеткізе алу, өзара іс-әрекет және қарым-қатынас барысында басқа адамдардың ұстанымдары бойынша саналы бағдарлауға қабілетті еркін, дамыған және білімді тұлға, ең үлкен құндылық ретінде орын алады.

Ауызша сөйлеу тілін дамыту мәселесі тілдік сабақтардың теория және тәжірибе бөлігінде дәстүрлі қарастырылады. Алайда кәзіргі таңға дейін онтолингвистика баланың тілдік қабілеттерін бейнелеудің аса маңызды формасы – оқытудың бастапқы кезеңінде қарым-қатынас құралы болып табылатын, бала жаңа білімді меңгеретін және белсенді коммуникациялық позицияны талап ететін ауызша монологтық сөйлеу тілі кең көлемде зерттелмеген болып отыр.

Сонымен қатар түрлі білім беру жүйесіндегі бастауыш мектепке арналған тілдік сабақтарды оқушылары мен бағдарламаларын талдау көрсеткендей, кенеттен монологік аузша сөйлеумен жұмыс істеудің өзіндік ерекшелігі бар: ол бағдарламаларда жеке бөлгі ретінде қарастырылмаған, оқушыларға ойын жекткізуе қажетті жалпы, және жеке коммуникациялық сөйлеу тілдік біліктіктері мен дағдылары аныталмаған. Сондықтан да бастауыш сынып оқушыларының (кенеттік, дайындалған, ішінара дайындалған) монологтік аузша сөлеу тіліне оқытудың теориялық және тәжірибелік негіздерін құру мәселесі өзекті болып отыр

Осыған орай жалпы сөйлеу тілі дамымағын бастауыш сынып оқушыларының монологтық сөйлеу тілін дамыту мақсатында әлі де педагогикалық зерттеулер жүргізіліп, әдістемелік материалдарды толықтыру қажеттілігі туындап отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Уроки риторики в школе: Книга для учителя. — М.: «Ювента», «Баласс», 2004. - 80 с
2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка//Педология. 1928. № 1
3. Давыдов В. В., Маркова А. К., Эльконин Д. Б. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978.
4. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды /В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989.-554 с.
5. Фирсов Г.П. Наблюдения над звуковой и интонационной стороной речи на уроках русского языка. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. - 303 с.

УДК159.923.2 + 973

Khabi A.A.

m.e.s., teacher,

Kazakh national pedagogical university after Abai

PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION IN TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract

The article considers the formation of specifics and structure of professional identity in teenagers with intellectual disability. The paper empirically and theoretically confirmed the relevance of the development of the psychopedagogical programme of professional identity formation. The model of the programme of working with teenagers with intellectual disabilities, promoting self-awareness in future professional activity, is presented.

Keywords : identity, professional identity, self-determination, teenagers with intellectual disability.

Хаби А.А.

п.ғ.м. аға оқытушы

Абай атындағы ҚазҰПУ

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ КӘСІБИ БАҒДАРЛАНУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған оқушылардың кәсіби тұлғасын қалыптастыру мен құрылымының ерекшеліктері қарастырылады. Мақала эмпирикалық және теориялық тұрғыдан кәсіби тұлғаны қалыптастырудың, психологиялық-педагогикалық

бағдарламасын әзірлеудің өзектілігін растайды. Болашақ кәсіби қызметінде өзін-өзі тануға ықпал ететін зияты зақымдалған оқушылармен жұмыс бағдарламасының моделі ұсынылған.

Кілт сөздер: жеке сәйкестігі, кәсіби сәйкестігі, өзін-өзі дамыту, зияты зақымдалған балалар

*Хаби А.А. м.п.н.
ст. преподаватель
КазНПУ имени Абая*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования и структуру профессиональной идентичности подростков с нарушением интеллекта. В статье эмпирически и теоретически подтверждена актуальность разработки психолого-педагогической программы формирования профессиональной идентичности. Представлена модель программы работы с подростками, страдающими нарушениями интеллекта, способствующая осознанию себя в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, самоопределение, подростки с нарушением интеллекта

Psychological and pedagogical studies on the problem of professional identity of adolescents with intellectual disabilities are few, and in most cases the influence of professional self-determination of a person on its implementation and development is not considered.

An important place in the process of ontogenetic personality development is adolescence. L.S. Vygotsky, A.N. Leontyev, D. B. Elkonin in their works emphasized the importance of the teenager's activity directed towards mastering the norms of behavior, labor self-determination, and successful socialization in society. In adolescence, the need to "be a person" is clearly manifested. The teenager, in the process of communication and interaction with peers, seeks self-affirmation, tries to understand himself, his positive and negative qualities, and decide on the choice of a professional and future life path. The increase in the number of adolescents placed in groups limited from society, such as correctional institutions of the VIII type, limits the ability to observe differentiating behaviors, social and labor roles, communication skills in groups, which leads to difficulties in the development and formation of a teenager's professional identity with intellectual impairment. The process of formation of the personality of a teenager with a violation of intelligence is practically not associated with the development of his self-consciousness, his awareness of his own identity, self-actualization through available activities.

Identity is a firmly assimilated and personally accepted image of oneself in all the richness of a person's relationship to the world around him, a sense of adequacy and stable possession of the personality of his own "I" regardless of changes in the "I" and the situation [13, p. 12].

Identity is a complex structural formation consisting of a large number of identifications: gender identity, national, professional, etc. Some types of identity are given to a young person initially, practically from birth; others become aware only in adolescence. The more diverse the structure of identity, the easier it is for a young person to adapt to constantly changing living conditions.

In adolescents with impaired intelligence, the identity structure is poorer in content. Due to the existing intellectual defect and due to the slowed mental development, the formation of many identifications in mentally retarded teenagers is late, and some may not form at all. N.V. Antonova, following G. Breakwell, analyzing the structure of identity, writes that a simple structure of identity is formed on the basis of limited social experience [1, p. 141]. The process of growing up in adolescents with normative development often takes place with various complications, which are expressed in difficulties in the social, psychological, pedagogical aspects, the formation of psychological and psychophysiological mechanisms of self-regulation [3]. In adolescents with impaired intelligence, these problems occur later, but are much more acute. Timely psychological and pedagogical assistance is needed for such adolescents, in particular, assistance in the formation of a professional aspect of identity.

Professional identity is one of the most important aspects of personal identity. This is self-awareness as a representative of a certain profession, as a person with certain knowledge, skills. This is the result of the process of forming social identity, identifying oneself with others. On the other hand, professional identity determines the substantial characteristics of one's own "I" [6].

L. B. Schneider writes that professional identity is a long-term process. Final A. A. Yarysheva, E. M. Lanina but is formed in the late stages of professionalism, originates in the period of professional training [12, p. 14]. Professional identity is formed on the basis of correlation of the image of the profession with the knowledge that a person has about himself [12, p. 142].

To identify the characteristics of the professional identity of adolescents with intellectual disabilities, we conducted an empirical study in which students of the VIII type schools of Novosibirsk and Kemerovo took part, a total of 50 people. These are boys and girls of 16-17 years old with diagnoses: mild mental retardation and ZPR. We used a semi-structured interview (Identity Status Interview - ISI) by J. Marcia, a modification of V. R. Orestova, O. A. Karabanova [4], and a questionnaire of twenty statements by M. Kuhn, T. MacPartland "Who am I?" [7]. A semi-structured interview is designed to determine identity status. It covers the most important areas of personal self-determination: profession, religion, politics, love, friendship, family. Each area is evaluated according to two criteria: the presence of a crisis (the period of the study of the possibilities of choice) and choice (decision-making and the obligations corresponding to the choice made).

As a result, four statuses of identity are determined: the achieved identity (there is a choice, there is a search); moratorium (there is no choice, there is a search); pre-decision (there is a choice, there is no search); diffuse identity (no choice, no search) [5]. We identified the most important sphere of self-determination for us - the profession and decided to find out what identity status of our subjects prevails in this area. An analysis of empirical data showed that adolescents with intellectual disabilities prevail the status of diffusion of professional identity (72.52%), they have neither a choice nor a search for a profession. Professional status is of little interest to them, they do not think about the future. Then comes the predetermined identity (21.33%), that is, the choice was made based on the views and points of view of parents and family. This is explained by the lack of the ability to make decisions on their own, almost everything is decided by parents for them. The crisis of identity (moratorium) in the profession is experienced by only 4.04%, the level of identity achieved in this field was shown by 2.11%.

Analysis of the data obtained using the questionnaire of twenty statements "Who Am I?", Allowed us to identify the structure of identification characteristics, the level of differentiation of identity in adolescents with impaired intelligence. In our study, we used the identification characteristics analysis scale for the following categories: social "I", communicative "I", material "I", physical "I", active "I", perspective "I", reflective "I". For analysis in this article, we have chosen the scales "prospective I", "active I" as reflecting the characteristics of professional identity.

In the process of carrying out the methodology, we found that adolescents with intellectual disabilities have a narrow range of professional interests, almost completely lacking knowledge about professions and their capabilities. The categories of answers were distributed as follows: 52% of the subjects had no professional self-description, 28% saw themselves as managers, 20% as businessmen. When assessing the level of differentiation of identity, we found a very low number of self-descriptions (average 4.7). This indicates the lack of formation of the identity structure, the blurry image of the "I", which in turn complicates the formation of professional identity.

The presented results of the study provided the basis for developing a model of psychological and pedagogical program for the formation of professional identity of adolescents with intellectual disabilities.

The basis for the development of a psychological and pedagogical model, in addition to normative documents, was the provisions of the priority national project "Education" and the curriculum in a special (correctional) school of the VIII form. The main guidelines for the development of a psychological and pedagogical model were the works of a number of authors in the field of pedagogical, age and special psychology, and conclusions from studies by L. I. Bozhovich, G. M. Dulneva, A. I. Zakharova, V. P. Kashchenko, A. R. Mahler, S. L. Mirsky, A. M. Parishioners and others about the fact that practical psychological and pedagogical assistance to students with intellectual disabilities has an effective result if it includes psychological and socio-pedagogical diagnostics, correction, prevention, medical rehabilitation [4].

When developing the model, we took into account the results of an empirical study, as well as recommendations for the organization of training and education of adolescents with impaired intelligence, taking into account the structure of the defect and the conditions of education. The program consists of several components: organizational, diagnostic, socio-psychological and pedagogical. Based on the work of N. A. Sirota et al. [8], we consider this program as personality-centered - the impact on certain personality characteristics: the development of self-image, the formation of communicative skills, increasing self-esteem, the development of self-awareness, self-determination, etc. .

The following areas of activity were included in the organizational component of the model: development of an individual educational route taking into account experimental data; organization of psychological and pedagogical work, taking into account the program of correctional educational institutions; organization of interaction of the boarding school with medical and educational institutions in the framework of determining the professional and labor route; organization of work of the psychological, medical and pedagogical consultation; organization of the conditions of vocational and labor training of students within the framework of an accessible profession.

In the diagnostic component: determination of psychological characteristics (psychological and pedagogical diagnostics); socio-pedagogical diagnostics; diagnostics of mastering ZUN (current, periodic, final), necessary for determining the professional and labor route; diagnosis of the structure of an intellectual defect, the study of the physical condition and contraindications to the profession (medical diagnostics); questioning of teachers (determination of the degree of readiness for professional activity).

The socio-psychological component of the program includes: the development of self-image, the training of effective communication, this is realized through specially designed game sessions with training elements. Assistance in self-determination includes career guidance and organization of the basics of self-government in an educational institution.

The most effective form that promotes the development of ideas about one's own "I", the formation of communicative skills, and self-esteem is a group form of work that contains games and training elements. The group form of work involves conducting role-playing games related to various professions, training in the ability to solve life problems, exercises aimed at developing a more diverse and positive "I - concept." The position of the teacher-

psychologist conducting these classes should be as follows: this is non-violent interaction with adolescents, confidential contact with the group, the transmission of constant interest, location for each adolescent, the establishment of an invaluable relationship with adolescents, the involvement of the psychologist in the play moments at the training (game position). Expected results: adolescents with intellectual disabilities should have a clear picture of themselves, adequate self-esteem, the ability to plan their behavior, develop positive life goals, and increase responsibility for their behavior.

Pedagogical component: organization of educational and upbringing classes (in the classroom and non-school hours); psychological and pedagogical work in the framework of the program "Job Search", educational work with parents (adolescents brought up in the family); individual and group counseling of teachers, familiarization with diagnostic material. The following forms of work are also included in this component: organization of self-government in an educational institution, career guidance.

We associated the pedagogical component with the concept of "pedagogical support". By pedagogical support, we mean any cooperation or interaction of the teacher with the child, characterized by a positive attitude towards the student, willingness to help in his endeavors, self-realization and solving individual problems of schoolchildren related to physical and mental health, successful promotion in education, with life, professional, ethical a choice.

Its essence is to help students overcome obstacles, difficulties, focusing on the real and potential opportunities that they have, developing the ability to succeed in independent actions, in the search for personal meaning [14].

The next form of work - assistance in the self-determination of adolescents with intellectual disabilities - includes the idea of choice, providing senior students with the opportunity to change and choose social roles in an educational institution. In this regard, the organization of the foundations of self-government in an educational institution and the assistance in career guidance for students with intellectual disabilities are of great importance.

The problem of self-determination is associated with the formation of professional identity. Of great importance in terms of self-determination of adolescents with intellectual disabilities is a positive idea of oneself. As T. Shibutani noted [11, p. 172], what a person does is largely determined by the opinion of a person about himself. A high school student in life's self-determination faces many social choices. R. Burns writes that at this moment the process of choosing a "social wardrobe" and fitting it "according to the figure" [2, p. 194]. The same processes occur in adolescents with intellectual disabilities, with the difference that they already have a number of social choices.

The organization of self-government in a correctional educational institution can be seen as the path of an active position in the search for professional identity. Self-determination of a teenager with a violation of intelligence begins with the choice of the role that is most suitable for him in communication. Based on the teachings of G. Mead, we understand the role as the ability to balance our actions with the actions of others. According to R. Merton, the role contributes to the disclosure of spontaneous free actions of a person, due to his individual properties [9]. As a young man, as a rule, is in search of his own identity, in the possibility of effective professional self-determination, he must be realized in various roles.

Communication should be complete in an educational institution, and in order to educate all its functions should be realized. Only in comfortable conditions is a situation of choice possible. Even Maria Montessori argued that there should be freedom in the "choice", but freedom is limited by the interests of other children: "Everything that does not interfere with the rest is possible. You can't do anything. Only in this way can one learn to be a "master of oneself". In her system, freedom means: freedom of movement of the child in a didactically prepared environment, freedom to choose a place for activity, freedom to determine the duration of one's activity, freedom of communication [10, p. 375]. For the

successful formation of professional identity, an adolescent with a violation of intelligence should be able to change and choose roles in a correctional educational institution. For this, we consider it advisable for the teenager to participate in various school councils (holidays, cleanliness and order, sports, work, study, etc.).

The main thing is that every adolescent with a violation of intelligence could try himself in different forms of activity in different tips. This is necessary for the development of independence, discipline, activity.

The choice of profession is one of the main life choices made by a young man before graduation. The formation of a new level of development of self-consciousness, the development of one's own worldview, and the determination of a position in life that are characteristic of this period of life activate the processes of personal self-determination and self-designing in a profession [6]. Along with this, for this age is characterized by an almost complete lack of experience in professional activity in any field. Therefore, a teenager should make a choice only on the basis of awareness of his interests and obtaining exhaustive information about the features and requirements of a particular profession. To do this, it is necessary to hold classroom hours "Man and Profession", design classrooms about various available professions, conduct career guidance days, organize excursions to educational institutions, which can be attended by graduates of VIII type schools, individual, family, group consultations.

So, we believe that professional identity in adolescents with impaired intelligence is a necessary component of self-awareness and is expressed in the choice of a labor route, understanding the importance of finding a job, recognizing the need for professional and labor activities and, as a result, successful adaptation in society.

The psychological and pedagogical program for the formation of professional identity in adolescents with intellectual disabilities should be aimed at the formation of the following components: self-determination, positive self-image, expansion of the role repertoire, determination of life goals, effective communication.

Bibliography

1. Antonova N. V. *The problem of personal identity in the interpretation of modern psychoanalysis, integrationism and cognitive psychology* // *Psychology Issues*. 1996. No1. S. 131 - 143.
2. Burns R. *The development of self-concept and education*. M.: Progress, 1986. 357 p.
3. Kazin E. M., Aidarkin E. K., Krasnoshlykova O. G., Litvinova N. A., Blinova N. G., Fedorov A. I., Yanitsky M. S. *Psychological and psychophysiological mechanisms of self-regulation and maladaptation personality (message2)* // *Valeology*. 2012. No3. S. 81 - 91.
4. Lanina E. M. *Psychological and pedagogical work on the formation of labor motivation as a condition for the conscious choice of a profession by adolescents with impaired intelligence* // *Modern problems of science and education*. No. 5. 2012. S. 359. Access mode: <http://www.science-education.ru/105-6940>
5. Orestova V. R., Karabanova O. A. *Methods for the study of identity in the concept of identity status J. Marcia* // *Psychology and School*. 2005. No1. S. 39 - 90.
6. Pryazhnikov N. N. *Professional and personal self-determination*. M.: Voronezh: MODEK, 1996. 256 s.
7. Rumyantseva T. V. *Psychological counseling: diagnosis of relationships in pairs*. St. Petersburg: Speech, 2006. 176 p.

Дарбаева Э.Б.

Педагогика және психология институты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДА АДЕКВАТТЫ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ОТБАСЫНЫҢ РӨЛІ ТАБЫСТЫ ӘЛЕУМЕТТЕНУДІҢ ШАРТЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Бұл мақалада аутизм спектрі бұзылған баланың қоршаған ортасының, атап айтқанда, отбасының өзін-өзі бағалауды табысты әлеуметтенудің шарты ретінде қалыптасуына әсері қарастырылады. Отбасы – бұл баланың өзі туралы пікір қалыптастыратын, адекватты өзін-өзі бағалау идеясын қалыптастыратын, адекватты әлеуметтену мен әлеуметтік оңалту процестеріне түбегейлі әсерететін, мақаланың зерттеу мақсатын анықтайтын негізгі буын.

Түйін сөздер: аутизм спектрінің бұзылуы, өзін-өзі бағалау, отбасы, әлеуметтену.

Дарбаева Э.Б.

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

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация

В данной статье рассматривается влияние ближайшего окружения ребенка с расстройствами аутистического спектра, а именно – семьи, на формирование самооценки как условие успешной социализации. Семья является основным звеном, где у ребенка закладывается мнение о себе, как о личности, формируется представление об адекватной самооценке, которая основательно оказывает влияние на процессы адекватной социализации и социальной реабилитации, что и обусловило цель исследования статьи.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, самооценка, семья, социализация.

E.B. Darbayeva

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

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF ADEQUATE SELF- ESTEEM IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION

Abstract

This article examines the influence of the immediate environment of a child with autism spectrum disorders, namely, the family, on the formation of self-esteem as a condition for successful socialization. The family is the main link where the child forms an opinion about himself as a person, forms an idea of adequate self-esteem, which

fundamentally affects the processes of adequate socialization and social rehabilitation, which determined the purpose of the article's study.

Keywords: autism spectrum disorder, self-esteem, family, socialization

Еще с древних времен человечество задается вопросом о том, насколько сильно и каким образом влияет семья на личность ребенка. Семья, являясь ячейкой общества, для ребенка она выступает средой обитания и воспитания. О важности семейного воспитания детей многократно писали классики педагогики Я.А. Коменский, И.Г. Песталотти, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.Я. Яковлев, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. Ни один известный мыслитель, политик или государственный деятель не обошел данную тему стороной [1, с. 3].

Семья принадлежит к важнейшим общественным ценностям. Для ребенка семья –это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития. Семья оказывает непосредственное влияние на формирование личности ребенка.

По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, одним из важнейших показателей развития личности является чувство собственного достоинства. Самооценку как компонент личного самопознания рассматривают в своих исследованиях Ж.И. Намазбаева, Б.Г. Ананьев, А. Бандура и др.

Ж.И. Намазбаева в своем исследовании представила пятикомпонентную модель самосознания. Ее структура представлена такими составляющими, как рефлексия, саморегуляция, идентификация, самооценка и самоконтроль. По мысли автора, центральным компонентом в этой модели является самооценка, которая на основе рефлексии и идентификации способствует реализации самоконтроля и саморегуляции.[2].

А. Бандура рассматривает самооценку как регулятор личности. Я - реакция самодовольства, гордости или неудовлетворенности собственными достижениями и проявляется в самоанализе [3].

По мнению Б.Г. Ананьева, ведущим механизмом формирования самооценки является механизм сравнения: личность перенимает те качества, которые видит в других [3].

В свою очередь, самооценка –это оценка самой себя как личности, своих внешних данных, места среди общества (семья, школа и т.д.), своих качеств и возможностей. Под самооценкой понимают особые представления человека о своей важности, о важности личной деятельности в обществе, а также оценивание себя, своих личных качеств, чувств и эмоций, недостатков и достоинств. Самооценка занимает в структуре личности центральное образование. Она главным образом определяет, насколько социально адаптирована личность, способна регулировать ее поведение и деятельность [4, с.21]. Самооценка должна помогать ребенку критически относиться к своей личности, беспристрастно разбираться в особенностях своего поведения, опознавать свои недостатки. От самооценки зависит многое: взаимоотношения личности с окружающими, критичность человека, а также его требовательность к себе. Самооценка оказывает влияние на эффективность деятельности человека и на дальнейшее развитие его личности [4, с. 22]. Согласно определению данного понятия в большом психологическом словаре, самооценка является оценкой личности самой себя, своих качеств, возможностей и места среди других людей. По мнению А.И. Липкиной, самооценка - есть отношение человека к своим способностям, возможностям, качествам, а также к внешнему облику.

Неотъемлемая и основная роль в процессе формирования и становления личности ребенка отдается, как уже было выше сказано, семье. Вопросу межличностных отношений в семье посвящено довольно много исследований

(Бодалев А.А., Божович Л.И., Дубровина И.В., Лисина М.И., Спиваковская А.С. и др.). Известно, что в процессе ежедневного общения с родителями, братьями и сестрами формируются жизненная позиция ребенка, его образ себя, представления об окружающем мире, личностные особенности [5].

В специальной психологии традиционно интерес представляла проблема влияния особенностей семьи на личностное становление ребенка с нарушениями развития. Различные аспекты отношений внутри семьи аномального ребенка нашли свое отражение в работах российских психологов Семаго М.М., Левченко И.Ю. и Ткачевой В.В., Мамайчук И.И., Мастюковой Е.М., Эйдемиллера Э.Г., Юстицкис В.В. и др.

Большой интерес к данной проблеме обусловлен пониманием того, что самооценка представляет собой ядерное основание личности, определяющее все стороны ее жизнедеятельности. Именно поэтому важно понимать, что именно в семье закладывается основа здоровой самооценки любого ребенка. В свою очередь, родителям стоит понимать и принимать тот факт, что они в ответе за будущее ребенка, и от них зависит дальнейший успех в социализации ребенка. Уверенность в себе растет естественным образом, когда ребенок или подросток добивается успеха и осознает, что у него что-то получилось хорошо. Таким образом, чтобы повлиять на самооценку ребенка, нужно уделять внимание его сильным сторонам, говорить и отмечать моменты, когда ваш ребенок справился, путь даже с маленькой задачей.

В случаях детей с расстройствами аутистического спектра процесс становления самосознания задерживается, искажается, так как самооценка у данной категории детей неадекватна и занижена. В этих случаях поддержка и помощь нужна вдвойне как ребенку, так и родителям.

Очень часто родителям сложно ответить на вопрос, что можно считать сильными сторонами их ребенка с РАС. Одна из проблем детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) в том, что очень часто постоянное внимание уделяется их трудностям и тем навыкам, которых им не хватает, и требуют развития. Однако у этих детей также есть свои сильные стороны, так что очень важно уделять внимание их самооценке и подчеркивать то, что у них получается хорошо, в чем они проявляют свои навыки наилучшим образом. Основа для развития здоровой самооценки и уверенности в себе у ребенка с аутизмом – это признание и укрепление его сильных сторон, интересов и талантов. Для этой цели можно использовать множество возможностей в его повседневной жизни. Уделяя внимание, на сильные стороны ребенка с РАС можно тем самым укрепить его веру себя, свои способности и формировать его самооценку.

Следует быть готовым к тому, что большинству детей с аутизмом потребуется помощь психолога в развитии представлений о себе и об окружающем, в понимании других людей; в овладении навыками коммуникации, преодолении бытовой неприспособленности и социальной наивности.

Но, давайте посмотрим на семьи, точнее родителей, которые воспитывают детей с ООП. Для того чтобы у ребенка с аутизмом изначально формировалась адекватная самооценка, нужно учитывать и состояние родителей. Так как от эмоционального состояния и настроения родителей зависит самооценка и дальнейшая социализация ребенка с расстройствами аутистического спектра. В связи с этим необходимо обеспечить длительную поддержку не только ребенку на всех этапах его развития и социализации, но и воспитывающей его семьи. Специалист, работающий с ребенком с аутизмом, должен знать об особой уязвимости его близких и родных, которая выделяется даже на фоне семей, имеющих детей с другими тяжелыми нарушениями развития. Общество недостаточно знакомо с проблемой аутизма и родителям бывает трудно объяснить причины неадекватного поведения внешне вполне благополучного ребенка, его неконтактность, отчаянные капризы и

необъяснимые прихоти, отвести от себя упреки в его избалованности. Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, магазине, на улице и даже детском учреждении. Дети с аутизмом проявляют меньшую привязанность к матери и меньшую заинтересованность по отношению к посторонним людям, чем другие дети с нарушениями в развитии. Нуждаясь в близости, они слабо выражают эту потребность, не проявляют инициативы. Прямым следствием этого становится аутизация самих родителей, прежде всего, матерей - избегание контактов, ограничение выходов в общественные места, сужение круга друзей, замыкание на собственных проблемах и т. п. Семьи, воспитывающие такого ребенка, нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, так как именно семья во многом влияет на развитие, самооценку и социализацию ребенка [6-7].

Теоретико-методологическим обоснованием организации психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, являются известные положения советской дефектологии: культурно-историческая теория Л. С. Выготского; теории деятельности С. Л. Рубинштейна; теория отношений Б. Г. Ананьева, М. М. Кабанова, В. Н. Мясищева; теория личности и концепции неврозов В. Н. Мясищева; учение об акцентуациях характера К. Леонгарда и А. Е. Личко [8].

Важное значение в построении психолого-педагогической помощи семьям детей с ограниченными возможностями приобретает положение о психологической травмированности родителей этих детей. Оно строится на положении Л. С. Выготского о единстве «аффекта и интеллекта», на концепции С. Л. Рубинштейна о том, что формирование психики и ее изменения происходят на биологической основе под влиянием социального опыта человека, преломляясь через его индивидуально очерченные внутренние условия [8-9].

Интерпретация особенностей личности родителей детей с особыми образовательными потребностями осуществляется с позиций целостного подхода, в рамках которого личность понимается как единство биологических и социальных факторов (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия).

Комплексное изучение личностных особенностей родителей детей с аутизмом и разработка конкретных форм психолого-педагогической и психокоррекционной помощи этим лицам позволяют оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социализации их самих и их детей. Психолого-педагогическая помощь семьям детей с аутизмом должна носить системный характер, позволяющий оказать им комплексную помощь, включающую их психологическое изучение, консультирование и психотерапию.

В качестве целей психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с аутизмом в своих методических рекомендациях З. Б. Джангельдинова и М. Е. Баймуханов рассматривают:

1. Обеспечение адекватных микросоциальных условий развития ребенка с аутизмом семье.
2. Оптимизацию самосознания родителей.
3. Формирование позитивного отношения близких лиц к ребенку с аутизмом.

Создание системы государственной психологопедагогической помощи семьям, воспитывающим детей с аутизмом, является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень их социально-психологической адаптации и социализации, которое должно осуществляться постоянно в течение всей жизни ребенка с аутизмом. Оказание психологической помощи семьям позволяет через нейтрализацию личностных проблем родителей, возникающих вследствие их эмоциональных переживаний, связанных с нарушениями ребенка, оптимизировать его

развитие и интеграцию в социум [10].

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что на формирование адекватной самооценки ребенка с расстройствами аутистического спектра, в первую очередь, влияет семья. Именно в семье формируется первое представление ребенка о самом себе, о себе, как о личности, о своих внешних данных, оценка своих личных качеств и возможностей. Дальнейшая успешная социализация зависит от веры родителей в своего ребенка, выделяя его сильные стороны и возможности. Для того, чтобы родители могли правильно и адекватно влиять на самооценку и дальнейшую социализацию ребенка с расстройствами аутистического спектра важно сначала дать поддержку родителям, воспитывающих этого ребенка. Так как только психологически здоровый родитель может правильно повлиять на своего ребенка. Для этого важно создать систему государственной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра для формирования адекватной самооценки и социализации, в первую очередь, родителей, так как именно родители являются основным источником формирования самооценки и социализации ребенка.

Список использованной литературы:

1. Павлов В.И. Повышение педагогической культуры родителей// *Воспитание семейных ценностей: партнерство семьи, школы и общества. Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием (28 декабря 2018 г.)*. – Чебоксары, 2019. – 414с.
2. Намазбаева Ж.И. *История, состояние и тенденции развития современной психологии: Учебное пособие*. – Алматы: Издательство «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2014. – 152 с.
3. Ананьев Б.Г. *Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды. Том 2*. – М.: МПСИ, 2007. – 134 с.
4. Молчанова О.Н. *Личность - Время - Самооценка. / Психология здоровья и личностного роста*, 2008. № 4.
5. Багдасарьян И.С. *Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка: Автореф. диссертации на соискание учебной степени кандидата психологических наук*. – Н.Н., 2000.
6. Карвасарская И.Б. *Психологическая помощь семье с аутичным ребенком // Коррекционная педагогика, специальная психология*. - Курск: Курск.гос. ун-т, 2003.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова*. - М.: ВЛАДОС, 2003.
8. Рубинштейн С.Я. *Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии*. - М., 1997.
9. Выготский Л.С. *Психология искусства*. - М., 1986.
10. Джангельдинова З.Б., Баймуханова М.Е. *Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с детским аутизмом: методические рекомендации/сост. Джангельдинова З.Б., Баймуханова М.Е.* - Алматы, 2015.- 86 с.

УДК 376.3

Л.К. Макина¹, А.А. Абдималик²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымының кандидаты,

доцент lyazzat.makina@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
aliushka-9797@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН ІІІ- ДЕНГЕЙДЕГІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ГРАММАТИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілінің дамымаған ІІІ- деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының грамматикалық құрылымы туралы айтылған. Мақалада сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын игеру туралы ғалымдардың пікірлері қарастырылған. Сөйлеудің грамматикалық жағы қоғамда әлеуметтену үшін қажет, сондықтан оның дұрыс дамуы өте маңызды. Белгіленген мәселе бойынша арнайы әдебиеттерді талдай отырып, жалпы сөйлеу тілі дамымауын зерттеген жұмыстардың бар болуына қарамастан мағлұматтардың көбі орыс тілінде оқытылатын балаларға қатысты екеніне көңіл аудару қажет. Сөйлеу тілді зерттеу, түзету жолдары орыс тілінің ерекшеліктерін ескеріп жасалынған. ЖСТД балаларының грамматикалық құрылымының ерекшеліктері жайлы мағлұматтардың жоқ болуы белгіленген мәселенің өзектілігін дәлелдейді.

Түйін сөздер: грамматикалық жағы, жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігі

Ә.А. Абдималик¹, Л.К.Макина²

¹научный руководитель, Кандидат психологических наук,
доцент lyazzat.makina@mail.ru
КазНПУ имени Абая

²7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология,
aliushka-9797@mail.ru, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ІІІ УРОВНЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассказывается о грамматическом строении младших школьников ІІІ уровня общего речевого недоразвития. В статье рассматриваются мнения ученых об освоении грамматического строя речи. Грамматическая сторона речи необходима для социализации в обществе, поэтому очень важно ее правильное развитие. Анализируя специальную литературу по обозначенной проблеме, необходимо обратить внимание на то, что, несмотря на наличие работ, изучавших общее речевое недоразвитие, большая часть информации относится к детям с русским языком обучения. Подходы к изучению, коррекции речи разработаны с учетом особенностей русского языка. Об актуальности обозначенной проблемы свидетельствует отсутствие сведений об особенностях грамматического строя детей с ОНР.

Ключевые слова: грамматическая сторона, общая речевая недостаточность

L.K. Makina¹, A.A²Abdimalik.

*¹scientific director, candidate of psychological Sciences, associate Professor,
lyazzat.makina@mail.ru*

Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²2th course master specialty of 7M01901, aliushka-9797@mail.ru,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay,

Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL ANALYSIS OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN OF LEVEL III WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article describes the grammatical structure of primary school children of the third level of General speech underdevelopment. The article discusses the opinions of scientists on the development of grammatical structure of speech. The grammatical side of speech is necessary for socialization in society, so it is very important to develop it correctly. Analyzing the special literature on this problem, it is necessary to pay attention to the fact that, despite the presence of works that studied General speech underdevelopment, most of the information relates to children with russian as the language of instruction. Approaches to the study and correction of speech are developed taking into account the peculiarities of the russian language. The relevance of this problem is evidenced by the lack of information about the features of the grammatical structure of children with general speech underdevelopment.

Keywords: grammatical side, General speech underdevelopment

Баланың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын игеруі-бұл ми қыртысының жұмысымен байланысты күрделі, көп деңгейлі процесс. Бұл күрделі ақыл-ой әрекетінің құрылымын И.П Павлов зерттеді. Ол грамматика динамикалық сөйлеу стереотипінің бір түрі деп ұсынды.[1] Физиологиялық тұрғыдан грамматиканы ассимиляциялау процесі грамматикалық қатынастарды жалпылаумен, динамикалық стереотиптің дамуымен байланысты. Мысалы, бала объектілер арасындағы нақты қатынастарды зерттейді, оларды өз сөзінде қолданады және қорытынды, пайымдау, жалпылау жасайды. Осыдан кейін, осы ережелер мен қолдану нормаларын интуитивті ассимиляциялау орын алады. Ғалымдар сөйлеудің грамматикалық жағын игерудің шартты-рефлекторлық негізін құрды. Балаларда ассимиляция процесінде сөйлеудің грамматикалық формалары өзгерген кезде динамикалық стереотип дамиды. Бала ойларды білдіру үшін әртүрлі грамматикалық сөйлеу құрылымдарын қолдану керек екенін түсінеді.

Уақыт өте келе динамикалық стереотип тұрақты болып қалады. Бала септіктердің жалғауларын игереді, оларды қатесіз қолданады. Бірақ кейде динамикалық стереотипке икемділік жеткіліксіз болады. Өйткені, грамматикалық формаларды құру үшін белгілі бір жүйеден шығып кетуге тура келетін жағдайлар болады, ондай кезде балама әдісті қажет етеді. Мұндай жағдайларда бала тұрақты стереотипке сүйене отырып, қателіктер жібереді.

Бұл мәселені зерттеумен Д. Б.Эльконин, А. Н. Гвоздев сияқты зерттеушілер айналысты. Олар балалардағы сөйлеудің қалыптасу процесін егжей-тегжейлі зерттеді.[3]

Бүгінгі таңда сөйлеу тілінің жалпы дамымауы кезінде (СТЖД) лексикалық және грамматикалық компоненттерін игеру ерекшеліктеріне талдау толығымен ұсынылған.

Осы мәселе төңірегінде келесі мамандар айналысты: Н.С.Жукова, Е. М.Мастюкова, Филичева т. б. (2000ж.), М. М.Алексеева, В. И. Яшина (1997ж.), А. Г. Арушанова (2005ж.), А.В.Короткова, Е. Н. Дроздова (2004ж.) және тағы басқалар.

Бірқатар авторлар (А.В.Короткова, Е. Н.Дроздова, А. Г.Зикеев, Р.И. Лалаева, Н.В.Серебрякова, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева) СТЖД бар балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымының екіншілік дамымау деп атап өтеді. [4] Алайда, оның ерекшеліктері туралы мәселе логопедияда жеткілікті зерттелмеген мәселелердің бірі болып қала береді. Сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптасу деңгейі тұрғысынан балалардың бұл категориясы гетерогенділікпен, симптомдардың өзгергіштігімен сипатталады: тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесінің қалыптасуындағы шамалы кідірістен бастап экспрессивті сөйлеудегі айқын аграмматизмдерге дейін.[5]

Сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптасуы белсенді және енжар сөздікті меңгеруден гөрі үлкен қиындықтармен жүреді. Бұл грамматикалық мағыналардың лексикалық мағыналарға қарағанда әрдайым абстрактілі болуына байланысты, ал тілдің грамматикалық жүйесі көптеген тілдік ережелер негізінде ұйымдастырылған.

Сөзжасамның, сөз өзгертудің грамматикалық формалары, сөйлем түрлері СТЖД бар балаларда, әдетте, қалыпты сөйлеу тілінің дамуымен бір деңгейде пайда болады. СТЖД бар балалардың сөйлеудің грамматикалық құрылымын игерудің өзіндік ерекшелігі ассимиляцияның баяу қарқынында, тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесінің дисгармониясында, семантикалық формальды тілдік компоненттерде, сөйлеу дамуының жалпы көрінісін бұрмалауда көрінеді.

Зерттеушілер (Н. С. Жуков, Л. Ф.Спилов, С. Н. Шаховская.) сөйлемдегі сөз тіркестерінің келесі қате формаларын көрсетеді:

- 1) жалпы, сандық, зат есімдердің, есімдердің, сын есімдердің дұрыс қолданылмауы (қазу күрек);
- 2) етістікті зат есімдермен және есімдермен дұрыс емес үйлестіру (балалар салады сурет, ол құлады);
- 3) ұсынылған конструкцияларды дұрыс пайдаланбау (үстелдің астында, үйдің ішінде, стаканның ішінен);

Тілдің грамматикалық жағының қалыптасуы мен қолдануында әр түрлі қиындықтар байқалады: зат есімнің көптің жалғауын пайдаланғанда қазақ тілінің сингармонизм заңын сақтамауы (мысалы, үйректар, кеселар, кітаптар кітапдар т.б.); көптік жалғауларды мүлдем қолданбауы (мысалы, доптар – көп доп, балалар – көп бала, т.б.); зат есімнің көптік жалғауларымен кездескен сөздерді ілік септігінде қолдана алмауы (мысалы, балалардың – балаларның, көшелердің – көшелернің т.б.); септік жалғауларды қолдану барысында әртүрлі қателер байқалды, әсіресе ілік, табыс, көмектес септіктерін қолдануда (мысалы, сурет бойынша «кімнің көйлегі?» деген сұраққа «қыз көйлек» деп жауап береді); сөз өзгерту дағдылары мүлдем қалыптаспаған деуге болады (сурет бойынша мамандықтарды атағанда балалардың көпшілігі сатушыны – «дүкендегі тәте», «сатады»; әншіні – «ән айтады» деп атайды). [6]

Сөйлеудің морфологиялық жүрісін меңгеру кезеңі (3,0 бастап 7,0 дейін). Қазіргі кезде мектепке дейінгі жастағы қазақ балаларының ана тілін меңгеру мәселелеріне арналған зерттеулер елде болса аз (Б.Б.Баймуратова, 1970; И.Т.Аяпова, 1988).

Баймуратова төменгі мектеп жастағы балалармен сөйлеудің грамматикалық құрылымын меңгеруін жалпылама түрде зерттеген. Оның мәліметі бойынша 4 жастағы балалар жекеше түрдегі зат есімдерді барлық септіктерде септей алады. Бұнымен қоса, балабақшада тәрбиеленетін 40% және үйде тәрбиеленетін 15% балалар зат есімнің көпше түріне ауыстыра алатынын көрсеткен.[7]

Т.Т. Аяпованың зерттеулерінде (1988) 1 жастан 4 жасқа дейінгі қазақ балалары синтаксисінің даму ерекшеліктері жан - жақты ашылған. Оның зерттеулері бойынша қазақ балалары «сөз-сөйлем» 0,11 бастап 1,10 дейін жас аралықта созылып, ана тілінің синтаксистік меңгеруге ең қажетті түйін болатынын айтқан «бала сөйлеуінің ең алғашқы даму кезеңі сөз - сөйлемнен басталады. Ол басты ерекшелік болып, келесі кезеңдердің дамуына негіз салады». (1988, 746).

Бір сөзді сөйлем синтаксисті меңгеруге қажетті түйін болып табылатынын көптеген авторлардан қолдау табады. (Аркин 1948; Гвоздев А.П., 1961; Эльконин Д.Б. 1964;). Мысалы А.Н. Гвоздев сөз - сөйлем «... өзінің мағынасы бойынша аяқталған ойды білдіреді» деп айтқан. (1961,1626).

Т.Т. Аяпованың байқауынша бала сөйлемнің грамматикалық жағынан дұрыс қалыптасуы екі сөзді сөйлемдерден басталады. Мысалы: шай тәтті. Мына шай тәтті. Бір сөзді және екі сөзді сұраулы сөйлемде сингармонизм заңына бағынбайтыны белгілеген: Мама келе ма?

Осы авторлардың мәліметтерінде бала сөйлеуінде бірінші түрленетін жатыс септік, ал жалғаулардан барыс септік жалғаулары - қа/ға пайда болатынын көрсеткен.[8]

Осылайша, қалыпты сөйлеу қабілеті дамыған және СТЖД бар балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымын қалыптастыру бірізділікпен жүреді, алайда, екіншісі үшін бұл процесс сөйлеуде сөйлемдегі сөздердің дұрыс емес формалары жиі кездеседі, бұл әр түрлі септіктердің дұрыс қолданылмауымен көрінеді, атап айтқанда, үйлестіру, басқару және сөйлемдегі байланыстардың қалыптасуы қиын түрде жүреді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. *Максаков Правильно ли говорит ваш ребёнок.* - М.: Мозаика – Синтез, 2005г-148с.
2. *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. *Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР.* - М., 2003.
4. *Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников* - Екатеринбург: Литур, 2004.
5. *Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников* - Екатеринбург: Литур, 2004.
6. *Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии.* -М.: Наука, 1973.
7. *Баймуратова Б. Овладение родной речью детьми-казахами дошкольного возраста. Автореферат канд.дисс.пед.наук. А. 1970*
8. *Аяпова Т.Т. Развитие синтаксиса речи детей (на материале казахского языка). Авторефератканд.дисс.фил.наук, А.,1988.*

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

УДК 376.3

Г.А.Қалдыбек¹,

¹7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,

g_k_a_l@mail.ru,

Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы қ., Қазақстан

**МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН
БАЛАЛАРДА ЗАТТАРДЫҢ БЕЙНЕЛЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі көру қабілеті зақымдалған балаларда заттардың бейнелерінің ерекшеліктері жайлы айтылған. Мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балаларда заттардың бейнелері жайлы ғалымдардың пікірлері қарастырылған. Мақалада заттардың бейнелерінің санада кескінделуінің үш деңгейі: сенсорлық-перцептивті, елестету деңгейі және ауызша-логикалық деңгейлерінің ерекшеліктері жайлы айтылған. Мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балалардағы заттардың бейнелерінің барлық үш деңгейінің (сенсорлық-перцептивті, елестету деңгейі, ауызша-логикалық деңгей) дамуындағы ерекшеліктер анықталған. Сонымен қатар арнайы түзету мектептеріне түсушілер мектепке дейінгі жастағы қалыпты көретін балаларда болатын елестердің жеткілікті көлемін қалыптаспағанын көрсетілген.

Түйін сөздер: мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балалар, заттардың бейнелері, елестер, көру анализаторы.

Г.А.Қалдыбек¹

¹7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология,

g_k_a_l@mail.ru

КазНПУ имени Абая,

г. Алматы, Казахстан

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ С
НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Аннотация

В статье рассказывается об особенностях образов предметов у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте. Рассмотрены мнения ученых об образах предметов у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте. В статье рассказывается об особенностях трех уровней образов предметов в сознании:

сенсорно-перцептивного, уровень представления и вербально-логического уровней. Выявлены особенности развития всех трех уровней образов предметов (сенсорно-перцептивный, уровень представления, вербально-логический уровень) у детей с нарушением зрения в дошкольном возрасте. При этом было показано, что поступающие в специальные коррекционные школы не сформировали достаточного объема образов, которые возникают у нормально видящих детей в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением зрения, образы предметов, представления, зрительный анализатор.

G. A. Kaldybek¹

¹2th course master specialty of 7M01901, g_k_a_l@mail.ru,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article describes the features of images of objects in children with visual impairment in preschool age. The opinions of scientists about the images of objects in children with visual impairment in preschool age are considered. The article describes the features of three levels of images of objects in the mind: sensory-perceptual, level of representation and verbal-logical levels. Features of development of all three levels of images of objects (sensory-perceptual, representation level, verbal-logical level) in children with visual impairment in preschool age are revealed. At the same time, it was shown that those entering special correctional schools did not form a sufficient volume of images that occur in normally seeing children at preschool age.

Keywords: preschool children with visual impairment, images of objects, representations, visual analyzer.

Отандық және шетелдік педагогика мен психологияда көптеген зерттеушілердің жұмыстары балаларда бейнелердің қалыптасуын зерттеуге арналған (Ананьев Б. Г., Аверин В. А., Гальперин П. Я., Дьяченко М. И., Зыков В. И., Леонтьев А. Н., Редько А. З., J. S. Bruner, R. Woodworth және т. б.).

Бейне адам психикасындағы шындықты тұтас көрсету нәтижелерінің ерекше формасын білдіру үшін қолданылатын жалпы психологиялық тұжырымдама ретінде анықталады. Сенсорлық-перцептивті және ақыл-ой бейнелері ерекшеленеді, оларда кеңістік, қозғалыс, түс, нысандардың пішіні, құбылыстар, оқиғалардың уақытша реттілігі бір уақытта ұсынылған. М. И. Дьяченко және Л. А. Кандыбович бейнелердің қалыптасуы мен жұмыс істеуіне адамның жеке сенсорлық-перцептивті және ақыл-ой тәжірибесі әсер етеді деген[1].

Мектепке дейінгі жаста баланың дамуы қоршаған ортаны белсенді танумен және танымдық процестерінде маңызды өзгерістер болуымен сипатталады. Танымдық іс-әрекет баланың ақыл-ой дамуындағы шешуші факторлардың бірі болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балаларда ол заттық ортаның бейнелерін қалыптастыруға негізделген. Қазіргі уақытта психологияда "бейне" ұғымы адам психикасындағы қоршаған болмыстың тұтас көрінісін

көрсету үшін қолданылады. Заттардың бейнелерінің пайда болуы, жинақталуы және жалпылануы мектепке дейінгі жастағы баланың дамуында, қоршаған ортаны тануда, оның танымдық процестерін, қиялын қалыптастыруда, сөйлеу тілінің дамуында және т. б. маңызды рөл атқарады.

Заттардың толық, тұтас және нақты бейнелері дұрыс, толық қабылдау негізінде қалыптасады. И. В. Дубровина, А.М. Прихожанның пікірінше "қабылдау сапасы жоғары болған сайын, бейнелеу жарқын және бай болады" [2].

А. Н. Леонтьев бейнелердің көп түрлілігі мен көп деңгейлі екендігін айтқан, олар бір жүйе ретінде әрекет етеді деген. Қоршаған орта жайлы образдардың бейнеленуінің негізгі деңгейлері сенсорлық-перцептивті, елестету деңгейі мен вербальді-логикалық, соңғысы сенсорлық ақпараттарды бақылауда және интеграциялауда маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар заттардың бейнелері үшін көрнекілік, тұтастық, динамикалық қасиеттері тән, сондай-ақ олар көп өлшемді және құрылымы бойынша күрделі болып келеді.

Арнайы педагогика және арнайы психологиядағы еңбектерде дамуында бұзылысы бар балалардағы заттардың бейнелерінің қалыптасуы толыққанды болмайтындығы баяндалған, себебі бала бойындағы бұзылыстың түрлі категорияларындағы сенсорлық-перцептивті, вербалды-логикалық процестердің ерекшеліктеріне байланысты (Боскис Р.М., Власова Т. А., Воронкова В. В., Головчиц Л. А., Гуровец Г. В., Давидович Л. Р., Корсунская Б. Д., Мастюкова Е. М. және т. б.). Атақты тифлопедагогтардың зерттеулерінде (Ермаков В. П., Земцова М. И., Зотов А. И., Коваленко Б. И., Литвак А. Г., Никулина Г. В., Плаксина Л. И., Б. К. Тупоногов, В. А. Феоктистова және т.б.) көру анализаторының бұзылысы қабылдаудың дамуына, перцептивтік іс-әрекетке, елестер мен жалпы танымдық процестерге әсерін тигізбей қоймайды деп айтылған.

Көру қабілеті зақымдалған балалар заттарды, олардың белгілері мен қасиеттерін анық ажыратуға қиналады. Бинокулярлы көру қабілетінің бұзылуы заттардың пішінін, көлемін, бөліктерінің кеңістікте орналасуын қабылдауды қиындатады. Мұндай балаларда заттардың көлемділігін, қашықтықтың арақатынасы, орналасқан жерін және заттар арасындағы кеңістіктегі өзара қарым-қатынасын анықтау қиындығы байқалады [3].

Мектепке дейінгі жастағы көру қабілеті зақымдалған балалардың формалық, стереоскопиялық көруінің бұзылуы салдарынан қабылдау қиындықтары елестердің кедейлігіне, фрагментарлығына, схематизмдігіне, вербализмге, түсініктердің дәл еместігіне, вербалды-логикалық процестердің өзгешіліктеріне әкеледі. Бірақ мектепке дейінгі кезеңде көру жүйесі даму үстінде болғандықтан, түзету-педагогикалық әсер ету процесінде заттардың бейнелерін қалыптастырудың құрылымдық компоненттеріне әсер етуге болады.

Леонтьев А. Н., Ломов Б. Ф. және Пономаренко В. А. заттардың бейнелерінің санада кескінделуінің үш деңгейін анықтаған: сенсорлық-перцептивті, елестету деңгейі және ауызша-логикалық деңгей [1].

Заттардың бейнелерінің сенсорлық-перцептивті деңгейі сезім, қабылдау және перцептивті әрекеттерден тұрады.

Сезімдер сананың сыртқы ортамен байланысын жүзеге асырады, сыртқы тітіркенудің энергиясын сана фактілеріне - ақпаратқа айналдырады. Олар объективті қоршаған орта заттарының қасиеттерін көрсетеді.

Сезімнің көрінісі - бұл объектінің тірі жанға әсер етуінің нәтижесі ғана емес, сонымен бірге олардың өзара әрекеттесуінің нәтижесі, яғни бір-біріне қарай жүретін және таным актісін тудыратын процестердің өзара әрекеттесуі.

Сенсорика – сыртқа қоршаған ортаның сенсорлық білімі, адамның танымдық іс-әрекетінің маңызды буыны, интеллектуалды дамудың қажетті шарты болып табылады. Қарау, сезіну, тыңдау секілді сенсорлық әрекеттер тек маңызды қызмет процесінде қалыптасады. Сенсорлық процестердің негізгі қалыптасуы мектепке дейінгі жас кезеңінде болады[4].

Мектеп жасына дейінгі балалардың заттардың ақпараттық белгілерін дұрыс бөле алмайды және оны толығымен қарастыра алмайды. Балалар міндетті түрде заттарды қолына алып, оларды бір-біріне жабыстыруы, тигізуі керек, онсыз қалыптасқан бейне дәл және толық болмайды.

Қабылдау – заттардың, құбылыстардың, жағдайлар мен оқиғалардың олардың уақытша және кеңістіктік байланыстары мен қатынастарындағы тұтас көрінісі. Қабылдаудың көру арқылы, есту арқылы, дәм сезу арқылы, иіс сезу арқылы, ауырсыну сезімі секілді түрлері бар, сондай-ақ кеңістікті, уақытты, суреттерді қабылдау. Қабылдау объективтілікпен, тұтастықпен, тұрақтылықпен, мағыналықпен, селективтілікпен, апперцепциялықпен сипатталады.

Заттардың бейнелерінің елестету деңгейі заттаржайлы түсініктерді қамтиды. Зат жайлы нақты және толық елестер керемет, жан-жақты қабылдау нәтижесінде қалыптасады. Қабылдау сапасы неғұрлым жоғары болса, елестер соғұрлым жарқын және бай болады. Осылайша, елестер - бұл "қабылдауда болғанды басқа түрде қайта құру" болып табылады. Елестердің толықтығы және адекваттылығы өз кезегінде қабылдаудың толық процесі үшін қажет.[5]

Елестер келесі параметрлермен бөлінеді:

- сезімдердің жетекші органының жұмыс істеуі бойынша (көру, қозғалыс, есту, сезу, дәм және иіс сезу);
- мазмұны бойынша (техникалық, топографиялық, музыкалық және т. б.);
- бейнелердің жалпылау дәрежесіне және жаңалығына байланысты жеке және жалпы;
- есте сақтау пен қиялдың елестері;
- қабылдау түрлеріне сәйкес келетін елестер (уақыт, кеңістік, қозғалыс көріністері);
- көрсету тәсілі бойынша: әрекеттік, бейнелік және символдық (Bruner J. S. тұжырымдамасы бойынша).

Н. Н. Поддъяковтың пікірінше балаларда қоршаған орта туралы елестерді қалыптастырудың екі жолы бар. Бірінші жол - "объектілерді тікелей қабылдау процесінде, бірақ олардың практикалық өзгеруінсіз" қалыптастыру. Қабылдау объектісі көбінесе заттардың өзгеруі, олардың табиғи күштердің әсерінен өзгеруі болып табылады. Бұл балаларда динамикалық елестерінің қалыптастыруда, құбылыстардың өзгеруі мен дамуын түсінудің бастапқы формаларын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Екінші жол –балалардың өздерін практикалық, трансформациялық іс-әрекет процесінде елестерді қалыптастыру. Сонымен бірге, ересектердің көмегімен заттарды практикалық түрлендірудің үйренген әдістері заттардың жасырын, тікелей қабылданбайтын жақтарын, қасиеттері мен байланыстарын анықтауда маңызды болып табылатын қоршаған әлемді білудің қуатты құралы ретінде әрекет етеді [6].

Сенсорлық деректерді бақылау мен интеграциялауда заттардың бейнелерінің вербальды-логикалық деңгейі маңызды рөл атқарады. И.М. Сеченов

сөздің қалыптасуының объект бейнесімен, оның қабылдауындағы маңызды белгілерімен байланысы туралы жазды. Сөйлеу сыртқы, сезімтал, сондай-ақ ішкі семантикалық аспектілерді ұсынады.

Сөйлеу тілінің дамуын психологиялық-педагогикалық зерттеу объективті бейнелердің сөйлеу процестерімен тығыз байланысын көрсетеді, егер алдымен бейне ауызша мазмұнның нақты көрінісі ретінде әрекет етсе, онда ол маңызды семантикалық байланыстарды бөлуге ықпал ете отырып, оны талдауда жетекші орын ала бастайды. Сөздің сенсорлық негізі ретінде бейненің толық қалыптасуы лексикалық материалды игеру және есте сақтау процестері мен пәндік номинация процестері үшін маңызды. Сөйлеу, өз кезегінде, заттардың бейнелер саласын тереңірек және жылдам дамытуға мүмкіндік береді [7].

Өкінішке орай, арнайы әдебиеттерде мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балалар зат бейнелері жүйелі көп деңгейлі білім ретінде іс жүзінде сипатталмаған. Көру бейнелері көріп қабылдаудың нәтижесі ретінде анықталған. Жад елестерінің ерекшелігі сипатталған. Осылайша, мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балалардағы объектілердің барлық үш деңгейінің (сенсорлық-перцептивті, елестету деңгейі, ауызша-логикалық деңгей) дамуындағы ерекшеліктер байқалады. Балалардың осы санатындағы қоршаған шындықты қабылдаудың өзіндік ерекшеліктері бар. Көру қабілетінің едәуір төмендеуі жағдайында қабылдаудың баяулауы, фрагментарлығы байқалады, көру қабілетінің толықтығы зардап шегеді. Осыған байланысты тұтас синтетикалық бейнені қалыптастыруда қиындықтар туындайды.

Көру қабілеті зақымдалған жағдайда тану кезінде заттың белгілерін көрсету өте баяу жүреді. Белгілерді бөліп көрсету және бейненің қалыптасуы кейде заттың кейбір кездейсоқ қасиеттеріне негізделген, бұл көбінесе сенсорлық тәжірибенің кедейлігімен және суреттерді есте сақтау қиындықтарымен түсіндіріледі. Қарапайым белгілерді салыстырмалы түрде оңай оқшаулай отырып, балалар күрделі белгілерді бөлуде қиналады. Бұл мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балалардағы қабылдаудың баяу және фрагментарлы болуымен байланысты, бұл визуалды-сенсорлық негізде қалыптасқан бейнені еске түсіруді қиындатады [8].

Мектепке дейінгі көру қабілеті зақымдалған балаларда заттардың бейнелерінің елестету деңгейінде де белгілі бір ерекшеліктер бар. Зерттеушілер арнайы түзету мектептеріне түсушілер мектепке дейінгі жастағы қалыпты көретін балаларда болатын елестердің жеткілікті көлемін қалыптаспағанын В. Е. Бушурова, А. М. Леушина, А. А. Люблинская, С. Н. Шабалина сияқты ғалымдар атап өткен. Елестердің кемшіліктері-бұл қабылдаудың кемшіліктері. Елестерді байыту процесі қабылдау процесінің қалай ұйымдастырылғанына байланысты. Адекватты емес бейненің пайда болуының негізгі себебі объективті елестердің төмен сапасында ғана емес, сонымен бірге балалардың сенсорлық білім кезеңінде бар елестермен жұмыс істей алмауында [9].

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. - М.: Полиграф-сервис, 1997. - 121 с.
2. Брунер Д. Развитие процессов представлений у детей / Д. Брунер // Вопросы психологии. - 1968. - №5. - С. 135-145.
3. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения: Дис.... док. псих. наук / Л.И. Плаксина.

4. Литвак А.Г. Пути развития отечественной тифлопсихологии: Автореф. дис. ... докт. псих. наук/А.Г. Литвак.-Л., 1974.-43 с.
5. Григорьева Л.П. Психофизиология зрительного восприятия слабовидящих школьников, 1985.-29 с
6. Григорьева Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения: Уч.-метод. пособие / Л.П. Григорьева, СВ. Сташевский.-М.: НИИ Дефектологии, 1990.-78 с.
7. Плаксина Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в детских садах с нарушением зрения / Плаксина Л.И. Материалы Всесоюз. симпози. по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения: Сб. тр.-М., 1980.-С. 39-46.
8. Рудакова Л.В. Основные направления работы специализированного детского сада для детей с нарушением зрения / Л.В. Рудакова // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих-Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1982.-С. 74-85.
9. Сековец Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения/ г. Новгород: Изд. Ю.А. Николаев, 2001.-168 с. илл.

УДК 376

А.А. Махметова¹, С.Қ.Жұмағұл²

¹ ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, aigerim_amankizi@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
saltanat.zhumagul@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық ойлау қабілетінің ерекшеліктері жайлы айтылған. Мақалада «зият зақымдалуы», «логикалық ойлау» терминдеріне анықтамалар берілді. Зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық ойлау ерекшеліктері жайлы шетелдік ғалымдардың берген анықтамалары қарастырылған. Бүгінгі бала - ертеңгі болашақ иесі. Саналы ұрпақты жан-жақты етіп тәрбиелеуге, дамытуға, еңбекке дайындығы мен әлеуметтік бейімдеуге бағытталған үдеріс – оларға өмірде өз орнын табуға мүмкіндік береді. Осыған орай мақаланың мақсаты зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың логикалық ойлау қабілетін дамытуда оңтайлы оқу – іс-әрекетін ұйымдастыру негізінде олардың логикалық ойлау ерекшеліктерін танып білу.

Түйін сөздер: интеллектуалдық жетіспеушілік, логикалық ойлау, логикалық оператор, жалпы моторика

А.А. Махметова¹, С.К. Жумагул²

¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель,
aigerim_amankizi@mail.ru
КазНПУ имени Абая

²7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология,
saltanat.zhumagul@mail.ru, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье рассказывается об особенностях логического мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. В статье даны определения терминам «интеллектуальная недостаточность», «логическое мышление». Рассмотрены определения зарубежных ученых об особенностях логического мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Сегодняшний ребенок - будущее завтрашнего дня. Процесс, направленный на всестороннее воспитание, развитие, трудовую подготовку и социальную адаптацию сознательного поколения - позволяет им найти свое место в жизни. В связи с этим цель статьи познание особенностей логического мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта на основе организации оптимальной учебной деятельности по развитию их логического мышления.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, логическое мышление, логический оператор, общая моторика

A.A. Mahmetova¹, S.K. Zhumagul²

¹scientific director, PhD, senior lecturer, aigerim_amankizi@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²2nd course master specialty of 7M01901, saltanat.zhumagul@mail.ru,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article describes the features of logical thinking of primary school children with intellectual disabilities. The article defines the terms "intellectual disability" and "logical thinking". The definitions of foreign scientists about the features of logical thinking of primary school children with intellectual disabilities are considered. Today's

child is the future of tomorrow. The process aimed at comprehensive education, development, labor training and social adaptation of the conscious generation allows them to find their place in life. In this regard, the purpose of the article is to learn the features of logical thinking of primary school children with intellectual disabilities based on the organization of optimal educational activities for the development of their logical thinking.

Keywords: intellectual disability, logical thinking, logical operator, general motor skills

Өмірде ешкім аурудан сақтандырылмаған. Мүгедек, науқас адамдарға күлмеңіз, өйткені олардың орнында ... сіздің тап болмасыңызға кім кепіл?! Қазақстан Республикасының тұңғыш президенті Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» Жолдауында мүмкіндігі шектеулі жандар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс екенін айтып, «Біз оларды белсенді өмірге тартамыз, олар тек жәрдемақы алып қана қоймайды, сонымен бірге, өздерін қоғамның мүшесі, пайдалы еңбеккер ретінде сезінетін болады», - деген болатын. Осы орайда, қазіргі таңда балалардағы мүгедектіктің ерте алдын-алу жүйесін құру және мүгедек балалар мен оларды тәрбиелеп отырған отбасыларды қолдау Қазақстан Республикасының мемлекеттік әлеуметтік саясатының негізгі басымдықтарының бірі болып отыр. Қазақстандағы білім беру жүйесі ортақ білім беру кеңістігі аумағында әртүрлі санаттағы балалармен мақсатты түрде жұмыс жүргізуді қарастыруы қажет. Осыған байланысты білім алуда ерекше қажеттіліктерге ие балалардың құқығын жүзеге асыруды қамтамасыз ету білім саласының ғана емес, сонымен қатар Қазақстанның демографиялық және әлеуметтік-экономикалық дамуы салаларындағы мемлекеттік саясаттың маңызды міндеті ретінде қарастырылады.[1]

Қазіргі таңда, қоғамда мүмкіндіктері шектеулі балалар арасында зияты зақымдалған балаларды жиі кездестіріп жатамыз. Интеллектуалдық жетіспеушілік - бұл мидың органикалық зақымдануына байланысты танымдық белсенділіктің тұрақты бұзылуы. Тек екі белгінің тіркесі (танымдық белсенділіктің бұзылуы және осы бұзылуды тудырған мидың органикалық зақымдануы) балада зияткерлік жеткіліксіздіктің болуын көрсетеді. Отандық психолог, педагог, дефектолог мамандар Ж. Намазбаева, А. Шарапиева, А.К. Сатова, М. Адилова, М.С. Искакова, Қ.С. Тебеннова, А.Т. Искакова, З.А. Мовкебаева, Г. Закаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтұрсынова және т.б. мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту мәселесіне өз үлестерін қосу жолында деп айтар болсақ, Ж.Эскирол, Э.Сеген, Ф.Гальтон, А.Бине, Э.Крепелин, Дж.Кэттел сияқты шетелдік психиатрлардың зият зақымдалуын зерттеуде қосқан үлестері өте зор болды. Ғалымдардың алға қойған негізгі мәселесі, интеллектуалды кемістіктің жан ауруларымен, психикалық науқастармен байланысын анықтау, бұл бұзылулардың тереңдігін ажырату болды. [2]

Зият бұзылысы (ақыл естің кемдігі) отандық мамандар тарапынан бас миының ағзалық бұзылысының кері әсерінен пайда болатын (тұқым қуалаушылықтан немесе жүре пайда болған кесел) танымдық қызметтің тұрақты бұзылысы ретінде ұсынылған. Зиятында ауытқуы бар балалар әр түрлі зиянды себептердің салдарынан интеллектуалды дамуы ауытқыған, ақыл-ойында, ойлау әрекеттерінде кемістіктер немесе кемақылдылықтың клиникалық түрлері анықталған балалар.

Зияты зақымдалған балалардың ойлау қабілеті:

- Абстракттілі ойлау қабілеті шектеулі
- Көрнекі-бейнелі ойлаудың салыстырмалы түрде сақталуы
- Қарапайым ойлау процестерінің болмауы
- Механикалық жаттау
- жалпылама түсініктің болмауы
- Жасырын мағынаны түсінбеу
- Хаотикалық
- Жүйесіз
- Семантикалық байланыстардың болмауы [3]

Жан Вильям Фриц Пиаже ойлаудың теориялық және тәжірибелік жедел сипатының негізін қалады. Балаларда ақыл-ойдың пайда болуын және сенсомоторлық кезеңінен ақыл-ойдың логикалық, дерексіз сатысына дейін дамуын қадағалай отырып, ол логикалық ойлаудың маңызды ерекшелігі тиімділік, яғни әрекеттің ұзартылуы, оның ішкі көрінісі екенін көрсетті. Логикалық оператор - бұл " белгілі бір әрекетті орындайтын функционалды модель немесе схема " және ол мыналарға қатысты: ұқсастықтар, қарапайым сұрыптау, топтастыру, біріктіру, жіктеу және қатарларды ретке келтіру, салыстыру және жаһандық бағалау, сәйкестік және т. б. И.С.Рубинштейн (1979) абстракция мен жалпылау қиындықтарының ең көп кездесетін көріністерінің бірі ретінде ойлаудың шамадан тыс нақтылығынан, интеллектуалды жетіспеушілік себебінен артта қалған оқушының нақты жағдайдан тікелей шыға алмауынан және жалпылау жасай алмауын көрсетті. Зерттеулер көрсеткендей, зияты зақымдалған жандар бұрыннан алған білімдері мен дағдыларын жаңа жағдайларға көшіруде қиындықтарға тап болады, сондықтан оқу процесінде алған білімдерін нақты өмірлік жағдайларға ауыстыру зияты зақымдалған жандардың білім беру қызметін жобалаудағы басты мәселе болуы керек. Кирк, Галлахер және Анастасиоу (2000) зияты зақымдалған жандарға жеке идеялар мен тұжырымдамалармен жұмыс жасау қиынға соғатынын және жалпы тақырыптар мен олардың арасындағы қатынастарды тануда қиындықтар туындайтынын көрсетеді. [4]

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]

Кіші мектеп жасындағы зияты зақымдалған балада ойлаудың даму деңгейі төмен, бұл ең алдымен ойлаудың негізгі құралы – сөйлеу тілі дамымауымен түсіндіріледі. Осыған байланысты ол отбасы мүшелерінің әңгімелерінің мағынасын, оған оқыған ертегілердің мазмұнын түсінбейді. Сонымен қатар, зиятында ауытқуы бар баланың қалыпты дамыған балалармен арақатынасында қиындықтар кездеседі. Ол көбінесе ойындарға қатыса алмайды, өйткені ол қажетті нұсқаулар мен ережелерді түсінбейді, ретін сақтай алмайды, моторикасында ауытқушылықтары бар т.с.с), оны қалыпты құрбылары ойынға қабылдамайды. Ойын барысында тек көмекшінің рөлін орындайтын кездер де болады. Дені сау бала қарапайым сюжеттік ойынды ұйымдастырады, ал ол солардың көрсеткен нұсқауы бойынша бір нәрсені ұстайды, алып келеді, алып барады немесе қатарластарымен емес, өз жасынан кіші балалармен ойнауға

мәжбүр болады. Оған әдетте қарапайым тапсырмаларды орындауды сирек өтінеді, себебі олар баланың мағынасын түсіне алмайтындығын көреді.

Есту және көріп қабылдау дағдыларының төмендігі, ойын тәжірибесінің шектеулілігі, тақырыптық іс-әрекеттермен аз танысуы, ең бастысы, сөйлеудің әлсіз дамуы баланы логикалық ойлауда дамудың қажетті базасынан айырады да, зияты зақымдалған балалардың ойлау қабілеті сенсорлық танымның төмендігі, сөйлеудің дамымауы және шектеулі практикалық іс-әрекет жағдайында жеткілікті деңгейде қалыптаспайды. Зияты зақымдалған балалардың ойлауының негізгі кемшілігі – жалпылаудың әлсіздігі. Оқу процесінде балалардың ережелер мен жалпы ұғымдарды нашар меңгеретіндігі байқалады. Олар ережелерді жиі жаттап алады, бірақ олардың мағынасын түсінбейді және ол ережелерді қандай жағдайда қолдануға болатынын білмейді. Сондықтан арифметика мен грамматикалық ережелерді меңгеруді қажет ететін пәндерді оқу зияты зақымдалған балалар үшін үлкен қиындық тудырады. Ақыл-есі кем бала көбінесе өз іс-әрекеттері туралы ойламайды, олардың жасаған іс-әрекетінің нәтижесін болжамайды. Бұл ойлаудың реттеуші функциясы әлсірегенін білдіреді. [6]

Олардың жалпы моторикасының қимылдың ұғымдық құрылымының дамымауы айқын байқалады, яғни баланың тірек-қимыл аппараты кейбір қимылдарды немесе қимылдардың элементтерін орындауға қабілетті болады, алайда тапсырманы түсіне алмаудың себебінен қимыл-қозғалыстары толығымен орындалады деуге келмейді. Сол себепті, бала өзімен-өзі болып, мақсатсыз ары-бері жылжып, бір орында отыра береді. Қос жағдайда да баланың кеңістікте бағдарлану қабілетінің меңгермегендігін байқауға болады. Олар кеңістіктің шекараларын қабылдай алмайды, сонымен бірге тіптен бөлмеде тұрғанын түсінбеуі де мүмкін. [7]

Қорытындылай келе, М. Жұмабаев «Ойлау – жанның өте бір қиын терең ісі. Жас балаға тым ауыр. Сондықтан тәрбиеші баланың ойлауын өркендеткенде, сақтықпен басқыштап істеу керек» деген екен. Қазіргі кезде тұлғаны жан-жақты білімді, ізденімпаз, ойы ұшқыр, саналы, зерек, жауапкершілігі зор, қоғам талаптарын қанағаттандыратындай етіп қалыптастыру ең маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Сонымен бірге, балалардың дара ерекшеліктеріне байланысты тәрбиелеудің ең алғашқы сатысынан бастап оларға саналы тәрбие беру. Оқушылардың бойына ХХІ ғасырда өмірдің барлық салаларында табысты болу үшін, қажетті дағдыларды дарыту үшін, мұғалімдер тынымсыз еңбектену керек.

Зияты зақымдалған балалардың елін, жерін, тілін, дінін, салтын шексіз сүюіне де қадірлеп, қастерлеуіне де тәрбиелейтін әсер ететін бірден бір мамандар. Баланың жеке мүмкіншіліктерін ескере отырып: шығармашылық, рухани, дене мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтын берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасай отырып тәрбие бере аламыз. Баланың логикасын дамыту ұғымдарын өсіру, оқу-тәрбие үрдісіндегі ұдайы жүргізілетін жұмыс. Осы орайда арнайы педагог маман иесі ретінде алдымызға бірнеше мақсат түзейміз. Яғни, зияты зақымданған балаларда оқу мен жазу, есептеудің қарапайым деңгейіндегі білім, икемділік пен дағдыны игерту, әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға үйрету, қатарластары алдында өз кемістігін сезінуге жол бермеу, олармен тең дәрежеде екендігін санасына сіңіру.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. *Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы: «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ». Астана 2014.*

2. М.М.Молдаханова «Мүмкіндігі шектеулі балалар психологиясы» Оқу әдістемелік құрал – Шымкент 2015.
3. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб.пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. Под ред. Б. П. Пузанова.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.-272с.
4. Viorel Agheana, Ruxandra Folostina «The Development of the Logical Operators in Students with Intellectual Disability», 2015
5. “Логическое мышление: виды и способы развития” Источник : Платформа саморазвитие; статья 2018.
6. Кристина Тюляева «Особенности мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью».
7. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников Гаврилушкина О.П. , Соколова Н.Д. – М., 1985.

УДК 37:001.12/.18

Қуантай А.М.¹.

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
Алматы қ., Қазақстан

З.Н.Бекбаева ²

²п.ғ.к., Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН 7-8 ЖАС АРАЛЫҒЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЗЕЙІН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Во многих педагогических, психологических исследованиях неоднократно высказывалась мысль о том, что для учеников специальной школы характерны глубокие нарушения внимания. Резкие отклонения в развитии внимания квалифицировались как дефект, сопутствующий умственной отсталости. Однако до настоящего времени мы не имеем работ, специально направленных на углубленное изучение основных свойств внимания учеников младших классов специальной школы. Между тем многие трудности в этом периоде обучения и воспитания определяются отклонениями внимания учащихся. Выявление особенностей произвольного внимания младших умственно отсталых школьников раскрытие их потенциальных возможностей имеет очень большое значение для правильного выбора средств и приемов дальнейшей коррекционной работы.

Ключевые слова: внимание, устойчивость внимания, сосредоточенность внимания, распределенность внимания, объем внимания, рассеянность внимания.

FEATURES OF ATTENTION IN CHILDREN AGED 7-8 YEARS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

In many pedagogical, psychological studies, the idea has been repeatedly expressed that profound disturbances of attention are characteristic of students in a special school. Sharp deviations in the development of attention were qualified as a defect accompanying mental

retardation. However, to date, we have no works specifically aimed at an in-depth study of the basic properties of attention in primary school students.

Meanwhile, many difficulties in this period of training and education are determined by deviations in the attention of students. Revealing the features of the voluntary attention of young mentally retarded schoolchildren, the disclosure of their potential capabilities, is very important for the correct choice of means and methods of further correctional work

Keywords: attention, stability of attention, concentration, distribution of attention, volume of attention, distraction of attention.

Психикалық құбылыстардың ішінде зейіннің алатын орны ерекше. Ол әрекетке, таным процесіне қатысып, адамның мүддесін, бағыт бағдарын білдіреді. Зейін өмірде психикалық әрекеттің бір жағы бола отырып, адамның өнімді білім алуына, еңбек әрекетінің саналы әрі нәтижелі болуына жәрдемдеседі [1].

Қ.Жарықбаев пен О.Саңғылбаев зейіннің төмендегі қасиеттерін атап көрсеткен[2].

Зейіннің тұрақтылығы. Адамның зейіні бір объектіге немесе бір жұмысқа ұзағырақ тұрақтай алса, оны зейіннің тұрақтылығы дейді. Зейінді бір жерге тұрақтатып, жинақтай алу арқасында адам істеп отырған ісін тереңінен түсініп, оның әртүрлі байланыстарын анықтайды. Зейіннің осы қасиетінің оқу процесінде маңызы зор. Сабақ үстінде баланың назарын көп нәрсеге аудармай, басты бір нәрсеге не белгілі бір әрекетке ғана аударып, оған тұрақтатып әдеттендіру керек. Сонда ғана балаесейген кезде үлкендердің көмегінсіз-ақ зейінін тиісті объектіге жинақтай алатын болады.

Зейіннің аударылуы. Зейіннің аударылуы деп бір объектіден екінші объектіге назарымызды көшіруді айтады. Зейінді тез аудару білу қабілеті көбінесе жүйке процестерінің өзгермелілігіне байланысты. Кейбір адамдар бір жұмыстың түрінен екінші бір жұмысқа жеңіл көшеді, зейін қойып жаңа жұмысты тез меңгеріп кетеді. Екінші біреудің зейіні, керісінше, басқа объектіге қиындықпен ауысады.

Зейіннің бөлінушілігі. Адам санасының бір мезгілде бірнеше әрекетті атқара білу мүмкіншілігін зейіннің бөлінушілігі дейді. Адам зейінін екі-үш нәрсеге бөле алады.

Зейінді бір уақытта түрлі объектіге бөлуге болатындығын арнаулы зерттеулер көрсетіп отыр. Зейінді бөлудің физиологиялық негіздері жөнінде И.П.Павлов былай дейді: «...біз бір іспен, бір оймен айналыса жүріп, өзіміз әдеттеніп кеткен тағы басқа бір істі істей жүреміз, яғни сыртқы тежелу механизмі бойынша, ми сыңарларының тежелудегі бөлімдерімен қызмет істейміз, өйткені біздің басты ісімізбен байланысты ми сыңарларының пункті бұл кезде қатты қозуда болады».

Зейіннің көлемі. Зейіннің көлемі деп бір уақыттың ішінде оның қамтитын объектілерінің санын айтады. Мектеп оқушыларының әсіресе, бастауыш сынып оқушыларының зейін көлемі ересек адамдардың зейін көлемдеріне қарағанда шағын болатындығы сабақ үстінде мұғалімнің есінде болуға тиіс, сондықтан да оқушыларға бір мезгілде сан жөнінде де, сапа жөнінде де белгілі зейін көлемінен артық мөлшерде материал беруге болмайды.

Зейіннің шашыраңқылығы. Зейіннің шашыраңқылығы белгілі бір объектіге саналы түрде зейінді ұйымдастыра алмаушылықты айтады. Мектеп жасына дейінгі балаларда зейіннің шашыраңқылығы жиі ұшырайды. Өйткені олар әлі күрделі іс-әрекетпен айналыспағандықтан, зейіннің жоғары түрлері өз дәрежесінде болмайды. Зейіннің шашыраңқылығына ұқсас көріністер адамның бір жұмысқа қатты беріліп істеген кездерінде де байқалады. Адам қатты үңіліп жұмыс істеген кезде басқа еш нәрсені сезбейді, елемейді.

Ғалымдар зейіннің 3 түрін бөліп көрсетті: ырықты, ырықсыз, ырықтыдан кейінгі ең қарапайым-үйреншікті зейін.

Ырықсыз зейіннің психологиялық әдебиеттерде бірнеше синонимдері бар. Ырықсыз зейін деп сананың белгілі бір объектіге бағытталып, соған шоғырлануын айтамыз. Сан қилы тігіркендіргіштер ішінен күші басым

тітіркендіргіш зейінді өзіне еріксіз аударады. Адамның таным әрекетінде көңіл-күйге қатты әсер ететін нәрселер де ырықсыз зейін тудырады.

Үйреншікті зейін- зейіннің ерекше түрі. Ол ырықты зейіннен кейін жасалады. Үйреншікті зейін дегеніміз – қажетті әрі құнды болып саналатын объектіге адам санасының шоғырлануы. Үйреншікті зейіннің өзіндік ерекшеліктері бар. Ол қызығу негізінде қалыптасады.

Ырықты зейін ерікті немесе активті зейін деп аталады. Сананың белгілі шарттарымен байланысты болып, бір объектіге бағытталуын ырықты зейін деп атайды. Ырықты зейіннің психологиялық мазмұны адамның іс-әрекетіндегі алға қойған мақсатымен, ерік күшімен байланысты. Ырықты зейін деп іс-әрекетті жоспарлы түрде ұйымдастыруды айтады.

Тарихи деректер бойынша бұл «көне» зейін түрі. И.В.Страховтың ойынша «ырықсыз зейін негізінде – барлық қоршаған ортада болатын өзгерістерге жауап қайтаратын әмбебап психологиялық бағыттағы рефлекс. Мұндай жауап механизмі И.В.Страховтың зерттеулерінде көрсетілген. Зейін қажеттіліктерге, мотивтерге тәуелді бола отырып, терең ұғымға ие. Осыдан тұлғаның тұрақты қасиеті – зейінділік қалыптасады [6].

Е.Д.Хомскаяның зерттеуінде селективті зейінге аса мән берілген. Бұл зейін қажетті ақпаратты және зейінді ұстауын қарастырады. Е.Д.Хомская зейіннің тұрақсыздығын қарастыру барысында оның себептерін анықтай отырып, шартты ақыл-ой әрекетін кеңінен зерттеген. Адамның зейін ерекшеліктерін қарастыру барысында бас ми қабының жеке бөліктерінің өте үлкен рөл атқаратынын атап өткен [4].

Зейін мәселесіне қатысты физиологиялық зерттеудің тағы бір маңызды көрінісі, бұл – бас миы бөлігінде тітіркендіргіштерінің ретсіз орналасуы. Оны өңдеумен айналысқан атақты физиолог И.П.Павлов болды.

И.П.Павлов зейіннің физиологиялық негіздерін мида пайда болатын индукция заңдарымен байланыстырады. Бұл заң бойынша мидың бір саласында пайда болған қозу мидың басқа салаларының әрекетіне бөгет жасауы немесе пайда болған тежеулер мидың басқа салаларын қоздыруы мүмкін. И.П.Павловтың пікірінше, зейін кезінде мида өктем қозу пайда болуы мүмкін. Сөйтіп, И.П.Павлов зейіннің физиологиялық негіздерін шартты рефлексстер пайда болуымен, жүйке саласының қызметімен байланыстырады.

Зейіннің физиологиялық негіздерін орыс физиологы, академик А.А.Ухтомскийдің доминанта теориясы бойынша да жақсы түсінуге болады. Сыртқы дүниенің көптеген тітіркендіргіштерінің ішінде біреуі миға көбірек әсер етеді де, мидың бір алабын қаттырақ, күштірек қоздырады, осындай алапты доминанта деп атаған. Мидың осы күшті қозғыш алабы қалған алаптардағы әлсіз қозу процестерін өзіне тартып алып отырады. Осыдан мидың күшті қозған алабы онан бетер күшейеді [10].

И.Ф.Добрыниннің негіздеуінше, зейін тұлғаның белсенділігінің көрінуі. Өзінің еңбектерінде белсенді психикалық іс-әрекетті көрсететін негізгі фактор принципін алға қояды. Адамдарда қоғамдық және тұлғалық мәнділік үлкен орынға ие деп есептеді. Осы теорияға сай адамдар зейіні тұлға қызығушылығын оятатын тітіркендіргіштердің әсерінен көрінеді және пайда болады.

П.Я.Гальперин зейіннің ақыл-ой әрекетінің бағдарламасымен ішкі бақылау қызметінің сәйкестілік теориясын өңдеді. Мұндай бақылаудың дамуы кез-келген іс-әрекеттің нәтижесін жақсартады. Оның жоспарлы қалыптасуы зейіннің кейбір кемшіліктерін жоюға көмектеседі. Мысалы, зейін затсыз болмайды. Зейінді

ұйымдастыруда мұғалім ең алдымен оқушының нақты жағдайда зейінін неге шоғырландыру керек екендігін бағыттап, бір заттан екіншісіне оңай аударуына көмек беруі тиіс. Әрбір мұғалім сабақта арнайы түрде зейінді ұйымдастыруынсыз және оқушының зейінін жүйелі түрде дамытпай, оқу материалын толыққанды меңгеру мүмкін емес екенін біледі. Оқушы қаншалықты талантты болғанымен, зейіні дұрыс ұйымдастырылмаса оқуда қиындықтар кездеседі.

Психология тарихында зейіннің моторлық теориясына үлкен орын беріп, құрастырған Н.Н.Ланге болып табылады. Ол өзінің "Психологиялық зерттеулер" еңбегінде осы мәселелер туралы жазды. Н.Н. Ланге зейіннің моторлық теориясын тек қана оның бейімделуге қозғалысы деп есептемейді, ерікті зейін ол «моторлық және апперцепциялық үрдіс» түйсіктің қозғалыстық және еске түсірудің арасындағы байланыстарды дәлелдейді [8].

В.Вундт зейін мәселесін талқылауда оны жеке сана психологиясын талдаумен байланыстырады. Ол зейіннің негізгі қасиеті ретінде – қабылдау кезіндегі анықтықты, сол кездегі эмоцияны ескермей көрсетеді. Зейіннің көрінуін активті және пассивті деп бөлді [9].

У. Джемс зейінді толықтай физиологиялық шартқа тәуелді психикалық процесс ретінде қарастырады және ол зейін объектілерінің солай анықталатынына сенімді. Ол зейінді психологиялық тұрғыдан қарастырып, зейінді талдау мен педагогикалық мәселелермен байланыстырды [5].

Ал енді бастауыш мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалардың зейінінің ерекшеліктеріне тоқталайық.

Бастауыш мектеп– білім берудің алғашқы баспалдағы. Бастауыш мектеп балаға білім беріп қана қоймай, оны жалпы дамыту, яғни сөйлеу, оқу, қоршаған орта жөнінде дұрыс көзқарас қалыптастыруға үйретеді.

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

Қ. С. Тебенова мен А. Р. Рымханованың пікірлеріне сүйенсек, зияты зақымдалған балаларда ырықты зейіннің жеткіліксіздігі байқалады. Зияты зақымдалған балалардың ырықты зейініне енжарлық тән, көңілдері бөлінгіш. Кейбір балаларда, 10–15 минут жұмыс істегеннен кейін, қимыл-қозғалыс, мазасыздық басталады. Ал енді біреулері селқос, енжар күйге ауысады [3].

Л.С.Выготский көптеген зерттеушілерге қосылып, зияты зақымдалған балалардың ырықты зейінін қарастырған. Ол зейіннің 2 түрі бар деген зерттеушілерге қосыла отырып, ырықты зейіннің әлсіздігінің себептерін анықтауға тырысқан. Л.С.Выготский ырықты зейіннің жетілмеуін сөйлеу тілі бұзылуымен байланыстырған, ал соңында өзін-өзі басқару, яғни өз тәртібін зерттеумен болған. Арнайы мектеп оқушыларының зейінінің дамуы өте төмен. Олар қандай да бір объектіге немесе бейнеге қарағанда олардың ең негізгі элементтерін байқамайды. Психикалық белсенділіктің ауытқуының ең негізгі себебі бас миының фазалық жағдайының қысқа уақыттық үзілісі. Оны психологтар басқаша – психикалық процестің шаршағыштығы деп атайды.

Мұндай психикалық белсенділік тонусының төмен түсуі әр бір жалпы мектептегі жүйке жүйесі әлсіз балаларда да кездеседі. Дегенмен арнайы мектеп оқушыларының психикалық белсенділік тонусының төмендеуі жиі жүреді [7].

Ырықты зейін деңгейінің төмендігі, зияты зақымдалған балалардың ерік-жігер сапаларының жетілмеуімен байланысты. Көмекші мектеп оқушыларының жасы ұлғайған сайын, ырықты зейін көлемі ұлғаяды, тұрақтылығы мен таралу қасиеті анағұрлым жақсара түседі, бірақ зейіннің белсенді шоғырлану уақыты, қалыпты құрбыларынан әлдеқайда кем болады [6].

Зияты зақымдалған оқушылардың зейінінің көлемінің түрленуі жоғары екендігі үнемі бақыланып отырады, ол нысанмен танысу барысында оны қабылдауына және түсіну кезіндегі кемістігінің байқалуына, осы нысандардың арасындағы байланыстың сипатына байланысты болады.

Жеңіл деңгейдегі зияты зақымдалған балаларда зейіннің негізгі қасиеттерінің даму динамикасы салыстырмалы түрде жылдам екені байқалады, ал орташа деңгейдегі зияты зақымдалған балалардың зейінінің даму динамикасы барынша бәсең.

Зияты зақымдалған оқушылардың еріксіз зейіні басымдау болады, ал қалыпты дамып келе жатқан оқушыларда ерікті зейін алғашқы орынға шығады. Зияты зақымдалған балаларға енжар еріксіз зейін тән болады, ол шамадан тыс назардың бөлінуімен қатар жүреді. Кейбір балаларда 10-15 минут жұмыстан кейін ұзақ уақыттық алаңдаушылық, қозғалыстық байқалады, кейбір балалар сылбыр және енжар болады.

Егер адамда зейін болмаса, ой еңбегінің де, дене еңбегінің де мәні, нәтижесі болмас еді. Егер оқушылар өздерінің оқитын пәндеріне, мұғалімдерінің әңгімесіне зейін қойып құлақ салмаса, оларды ұғып, есінде қалдыра алмайды.

Жалпы ғылыми деректерге сүйенетін болсақ, зейін туралы теориялық мәліметтердің көп екендігін көруге болады. Тек қалыпты балалардың зейін ерекшеліктері ғана емес, зияты зақымдалған балалардың да зейін ерекшеліктері жайлы мол мағлұмат алуға болады. Ал зияты зақымдалудың деңгейіне сай балалардың зейіндерінің ерекшеліктері жайлы анық мәліметтер айтарлықтай ашылып көрсетілмегенін көруге болады. Зейін туралы сан алуан көзқарастар бар, бірақ ғалымдар зейін мәселесі жайлы бір пікірге келген жоқ.

Көптеген зерттеулер нәтижесінде зияты зақымдалған балалардың зейіндерінің бұзылуы аса айқын болатындығын көруге болады. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылары белгілі бір тапсырманы орындау кезінде зейін салмайды, соның салдарынан оқу-тәрбиелеу үрдісіне кедергі жасайды, көптеген қателіктер жіберуіне алып келеді. Зияты зақымдалған баланың зейінінің тұрақсыздығы олардың ерік жүйесінің әлсіздігіне байланысты. Олар белгілі бір әрекетке зейіндерін тұрақтата алмайды, алаңдаушылықсыз жұмысты орындай алмайды. Сондықтан да, зейіннің күрделі және жартылай бұзылуы, көмекші мектептің бағдарламасын меңгеруге қиындық тудырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Л. К. Сапарова, М. Д. Курбаниязов. «Жалпы психология» (Әдістемелік құралы). Нөкіс-2014, 27 б.
2. Қ. Жарықбаев, О. Саңғылбаев. «Психология» Энциклопедиялық сөздік. Алматы, 2011 ж., 236-239 б.
3. Қ. С. Тебенова, А. Р. Рымханова. Арнайы психология. Алматы, 2011. 199 б.

4. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. "Питер", 2005. 496 б.
5. Джемс. У. Психология. Москва, 1991. 119-140 с.
6. Страхов И.В. Воспитание внимания школьников. Москва. Учпедгиз, 1998. 57-63 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва, "Смысл", 2005. 315-318 с.
8. Ланге Н.Н. Внимание. Хрестоматия по вниманию. Москва, 1986. 186-205 с.
9. Вундт В. Психология. Москва, 1987. 189-201 с.
10. Ухтомский А.А. Принцип доминанты. Собр.соч. в 4-х т. 1990.

УДК 376.3

Л.К. Макина¹, Ә.Н. Тұрсұмұрат²

¹п.э.к., доцент, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру»
кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

²«7М01901 – Арнайы педагогика кадрларын дайындау» мамандығының 2 курс
магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, tursumurat@mail.ru
Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫ АҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СИПАТТАМАЛЫҚ ӘНГІМЕЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада сипаттамалық әңгімелеу мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеу әрекетінің ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады. Жыл сайын сөйлеу тілінің әртүрлі бұзылыстары бар балалардың саны артып келеді. Сөйлеу тілі бұзылыстарының ішінде жиі кездесетіні - жалпы сөйлеу тілінің дамуы, оның ішінде байланыстырып сөйлеудегі ауытқулар. Сипаттамалық әңгімелеу дағдысы - байланыстырып сөйлеудің негізгі компоненттерінің бірі болып табылады. Балалар заттың маңызды белгілерін бөліп көрсетуге және салыстыруға, сөйлеуде дәл және бейнелі сөздерді қолдануға үйренеді. Бірақ, көптеген авторлардың зерттеулеріне сәйкес, ЖСТД бар балаларда сипаттамалық мәтінді құрастыру дағдылары жеткілікті дәрежеде қалыптаспайды. Осы саладағы көптеген жұмыстарға қарамастан, жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, жалпы сөйлеу қабілеті дамуы аған мектеп жасына дейінгі балаларда сипаттамалық әңгіме құрастыру дағдыларын қалыптастыру мәселесі өзекті болып қала береді деп болжауға болады.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамуы, сипаттамалық әңгімелеу, байланыстырып сөйлеу тілі, сериялы сюжетті сурет, мазмұндау.

Л.К. Макина¹, Ә.Н. Тұрсұмұрат²

¹канд.психол.наук, доцент институты педагогикасы және психологиясы, кафедра
«Специального образования», КазНПУ имени Абая

²магистрант 2 курса по специальности «7М01901 – Подготовка кадров специальной
педагогикасы» КазНПУ им. Абая, tursumurat@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ОПИСАТЕЛЬНОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье описательное повествование рассматривается как неотъемлемая часть речевой деятельности дошкольника. С каждым годом увеличивается количество детей с различными нарушениями речи. Среди речевых нарушений наиболее распространенными являются общее речевое недоразвитие, в том числе нарушения связной речи. Навык описательного повествования – один из основных компонентов связной речи. Дети учатся выделять и сравнивать существенные признаки предмета, использовать в речи точные и образные слова. Но, согласно исследованиям многих авторов, навыки составления описательного текста у детей с ОНР недостаточно сформированы. Несмотря на многочисленные работы в этой области, исходя из вышеизложенного, можно предположить, что проблема формирования навыков составления описательного рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи остается актуальной.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, описательное повествование, связная речь, последовательное сюжетное рисование, изложение.

L.K.Makina¹, A.N. Tursumurat²

*¹candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, Department of "Special Education",
Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Pedagogical University named after
Abay*

*²a 2 nd year master student, major «7M01901 Training of specialists in special pedagogy»
tursumurat@mail.ru
Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF DESCRIPTIVE NARRATION SKILLS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE

Abstract

In the article, descriptive narration is considered as an integral part of speech activity of preschool children. Every year the number of children with various speech disorders increases. Among speech disorders, the most common are General speech underdevelopment, including disorders of coherent speech. The skill of descriptive narration is one of the main components of coherent speech. Children learn to identify and compare the essential features of the subject, and use precise and figurative words in speech. But, according to research by many authors, the skills of writing descriptive text in children with OND are not sufficiently developed. Despite numerous works in this area, based on the above, it can be assumed that the problem of forming the skills of composing a descriptive story in preschool children with General speech underdevelopment remains relevant.

Keywords: General speech underdevelopment, descriptive narration, coherent speech, sequential plot drawing, presentation.

Онтогенездегі сөйлеуді дамыту сөздік қорды игеруді, ана тілінің тілдік заңдылықтары мен нормаларын игеруді, сондай-ақ оларды практикалық қолдануды, игерілген материалды қолдана білуді, атап айтқанда дайын мәтіннің мазмұнын толық, дәйекті, түрде жеткізе білуді немесе келісілген мәтінді өз бетінше құрастыруды қамтиды. Мектепке дейінгі жастағы үйлесімді сөйлеуді дамыту баланың мектепте сәтті білім алуының маңызды шарты болып табылады. Тек жақсы дамыған байланыстырып сөйлеу арқылы оқушы мектеп бағдарламасының күрделі сұрақтарына толық жауап бере алады.

Байланыстырып сөйлеу баланың сөйлеу тілінің және ақыл-ой дамуының деңгейін анықтайтын ақыл-ой әрекетінің ең жоғары формасы ретінде қарастырылады. Көптеген зерттеулер байланыстырып сөйлеудің бұзылуы сөйлеудің жалпы дамуының құрылымына кіретінін анықтады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамуы – есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері.

Сөйлеу тілінің дамуы әртүрлі деңгейде кездеседі. Алғашында Р. Е. Левина жалпы сөйлеу тілі дамуы үш деңгейге бөлді. Кейіннен Т.Б. Филичева 4-деңгейді сипаттап қосты.

Жалпы сөйлеу тілі дамуының бірінші деңгейінде тілдің мүлде қалыптаспауы байқалады. Ондайларды мылқау балалар дейді. Бұл деңгейдегі балалардың кісімен тілдескенде анық байқалатын тіл кемістіктері мынандай болып келеді: былдырлап сөйлейді, жеке дыбыстарға еліктейді, жекелеген зат есімдік сөздермен, күнделікті тұрмыста айтылып жүрген егістік сөздерді пайдаланады, сөйлемді былдырлап мүлде түсініксіз етіп үзіп-үзіп айтады, сөйлемде дыбыстар анық айтылмайды, әрі тұрақсыз, құбылмалы келеді.

Сөздік қоры шамадан тыс шектелген бұндай балалар заттардың және қимыл-әрекеттердің сыртқы түрлеріне немесе олардан шығатын дыбыстардың ұқсастығына қарап, өздерінің былдырлаған тілімен барлығына бір сөзбен ат қойып алып түсіндіреді. Мысалы: «дөдөт» - *машина, машинамен кетті, келді* және т.б. Сонымен бірге қимыл-іс әрекеттерді білдіретін сөздерді заттың атымен орнын алмастыра беретін жағдайларда байқалады. Мысалы: «адас» - *қарындаш, жазу, сурет салу; «тәй» - шай, тамақ ішу.*

Жалпы сөйлеу тілі дамуының екінші деңгейіне ауысудың белгісі сол, онда ымдау мен былдыр сөздерден басқа бұрмаланған болса да айтарлықтай тиянақты жалпы қолданылатын сөздер пайда болады. Мысалы: *Қыт. Бадя тана теп дүй. (Қыс. Балалар шана теуіп жүр).*

Жалпы сөйлеу тілі дамуының *екінші деңгейіндегі* балалар төмендегідей сипатталады:

1. Балалардың белсенді сөз қоры зат есім, егістік, сын есім, үстеу сөздерімен толықтырылады.
2. Сәтсіз болса да бұл деңгейдегі балалар септік жалғаулар мен жұрнақтарды пайдалана бастағаны байқалады.
3. Бұл деңгейде балалар сөзді байланыстырып сөйлей бастайды.
4. Сөзді түсінуі жетіледі, белсенді және енжар сөз қорлары толығады.
5. Әлі де көп дыбыстарды және кейбір сөздерді дұрыс айта алмайды. Дыбыстық талдау, жинақтау әдістерін игеруге дайын еместігі байқалады.

Жалпы сөйлеу тілі дамуының *үшінші деңгей* сөйлем құрамындағы лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонематикалық элемент сөйлеу тілі дамуының *үшінші деңгейі* мынандай кемшіліктермен сипатталады:

1. Бала ауызекі байланыстырып сөйлегенде кейбір сөздерді білмейтіндігі және дұрыс қолдана алмайтындығы байқалады. Сөздік қорында көбінесе зат есім, егістік көп кездеседі де сын есім, үстеу таптары аз кездеседі.
2. Тілдің грамматикалық жағының дамуы байқалады. Балалар септік жалғауларды, жұрнақтарды қолдануда қате жібереді. Сөз өзгерту қабілеті мүлдем дамуымаған.
3. Сөйлегенде көбінесе тек жәй сөйлемдерді қолданады, құрмалас сөйлемдер сирек кездеседі.
4. Бұл деңгейдегі көптеген балаларда сөздің буындарын дұрыс айтпау кемшіліктері сақталады да, талдау жинақтау тәсілдерін меңгеруде қиындық туғызады ердің жетілмеуімен сипатталады.

Жалпы сөйлеу тілі дамуының *төртінші деңгейіндегі балалардың сипаттамасы.* Әдетте, ЖСТД балалардың мектепалды даярлық тобына келіп түсуі алдында, өткен

жылдарда сөйлеу тілі кемістіктері түзелген болса да, сөйлеу тілі компоненттерінің (фонетика, лексика, грамматика) дәл сол берілген уақытта белгіленген шамаға келмеуіне байланысты балалармен сөйлеу тілін дамыту жұмысы келесі топта жалғастырылады. Сөйлеу тілінің мұндай кешеуілдеуі кейінгі уақытқа дейін жалпы сөйлеу тілі дамымауының көмескі түрі деп аталып келді. Сөйлеу тілінің бұл түрін ресейлік автор Т.Б. Филичева және Қазақстандық автор М.С. Грушевская зерттеген.

Сипаттамалық әңгімелеу-бұл байланыстырып сөйлеу тілін анықтайтын негізгі компоненттердің бірі. Сипаттамалық әңгімелерді құрастыру балалардың танымдық процесстерінің дамуына және олардың сөйлеу-ойлау белсенділігінің қалыптасуына жан-жақты әсер етеді. Көру, сөйлеу-есту және тактильді қабылдауды, зейінді, есте сақтау қабілеттерін жандандыруға ықпал етеді.

Сипаттамау әңгімесі, ғылыми зерттеулер мен тәжірибелер көрсеткендей, мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардағы байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптаспаған түрінің бірі болып табылады. (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.Р. Шашкина және т.б.).

Сипаттау - бұл заттың немесе объектінің жалпы анықтамасынан және атауынан басталатын арнайы мәтін; содан кейін бұл заттың белгілері, түрі, түсі, қасиеттері сипатталады. Сипаттамалық мәтіндерді құруға үйрету балаларда сипаттамалық мәтіннің құрылымы мен функциялары туралы қарапайым идеяларды қалыптастыруға көмектеседі.

Э. П. Короткова әңгімелеудің келесі түрлерін ажыратады:

- 1) ойыншықтар мен заттар туралы әңгіме;
- 2) сурет бойынша әңгіме;
- 3) жеке тәжірибесінен баяндау;
- 4) шығармашылық баяндау.

Нақты затты сипаттамасы - объектінің сыртқы түрін, қасиеттерін, қасиеттерін, белгілерін дәйекті түрде сипаттау. Ойыншықтың немесе заттың әңгіме-сипаттамасын жасау үшін балаға:

- 1) объектіні анықтау;
- 2) заттың бөліктерін, қасиеттерін, іс-әрекеттерін дәйекті сипаттау;
- 3) затқа немесе ойыншыққа қатысты бағалау пікірін айту қажет.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сипаттамалық әңгімелерін құрастыру дағдыларын игере алмауының мүмкін себептері ретінде зерттеушілер назар аудару, қабылдау, есте сақтау және ойлау процестерінің жеткіліксіз қалыптасуын, ересектердің сипаттамалық мәтіндерді өз сөйлеуінде сирек қолданатындығын көрсетеді. Бұл факторлардың барлығы баланы сипаттамалық әңгімені құрастыра алу дағдысынан айырады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сипаттамалық әңгімелеуін зерттеу барысында сөйлеу патологиясы бар балалардың 50% - ында сипаттамалық әңгіме жазу дағдысының жеткіліксіз және төмен деңгейде екені анықталды. Балалар тақырыпты, суретті өз бетінше сипаттай алмайды, ересектердің көмегіне және жетекші сұрақтарға мұқтаж. Балалардың әңгімелерінің негізгі ерекшеліктері: сөздердің бір бірімен байланыспауы, әңгіме реттілігінің бұзылуы, фрагменттерді қалдырып кету. Мысалы, "Демалыс" сюжеттік суретінен сипаттамалық әңгіме құрастырған бала: "өзеннің жанында дәмді жидек өседі. Бала балық аулауға тырысады. Қыздар көңілді". Қарапайым тізім бар екені анық, мектеп жасына дейінгі бала егжей-тегжейлі мәлімет бермейді, қыздардың әрқайсысы (олардың үшеуі) не істейтінін сипаттамайды, осылайша осы сюжеттік суреттің негізгі фрагменттерін елемейді.

Осылайша, диагностиканы талдау жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда бірқатар проблемалар бар деп қорытынды жасауға мүмкіндік береді, атап айтқанда:

1. сөздік қоры айтарлықтай нашар;
2. балалар сөйлеуде жайылма сөйлемдерді аз қолданады;

3. сөйлемде пысықтауыш, анықтамауыштарды пайдаланбайды;
 4. байқалғандардың көпшілігі қарапайым сөйлем формаларын қолданумен сипатталады;
 5. әңгіме барысында олар мұғалімнің көмегіне жүгінеді, бұл мектеп жасына дейінгі баланың даму процесін дәл сөйлеу, нақыт айту қабілеттерін дамыту арнасына толығымен айналдыру қажеттілігін көрсетеді.
- Бұл жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балаларда сипаттамалық әңгімелеуді қалыптастыру үшін логопедиялық жұмыстың қажеттілігін дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1) Алексеева, М.М. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*[Текст] / М.М. Алексеева, Б.И.Яшина.—М.: Издательский центр «Академия», 2000. —400с.
- 2) Короткова, Э.П. *Обучение рассказыванию в детском саду*[Текст] /Э.П. Короткова.—М., 1978 г
- 3) Филичева Т.Б. *Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография.*—М., 2000.—314 с.
- 4) Самсонова С.Н. *Формирование описательной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / С.Н.Самсонова. – Уфа : «Агентство международных исследований», 2017.*

УДК 376.3

А.А. Махметова¹, Р.М.Раманқұл²

¹ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, aigerim_amankezi@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
rramankul@bk.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

**ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ
ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КЕҢІСТІК ҰҒЫМДАРЫНЫҢ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі ересек жастағы балалардың кеңістіктік ұғымдарының ерекшеліктері қарастырылады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардағы кеңістіктік көріністердің теориялық негіздері, кеңістік ұғымдарын қалыптастыру туралы ғалымдардың пікірлері қарастырылған. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың кеңістік ұғымдарының дамымауы әрі қарай мектепте оқуда күрделі бұзылыстарға ұшырайтынын анықталады.

Түйін сөздер: кеңістік ұғымдары, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, мектеп жасына дейінгі балалар

А.А. Махметова¹, Р.М. Раманкул²

*¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель,
aigerim_amankizi@mail.ru*

КазНПУ имени Абая

*²7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология,
rramankul@bk.ru, КазНПУ имени Абая,*

г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассмотрены теоретические основы пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи, мнения ученых о формировании понятий пространства. Выявляется, что недоразвитие пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи в дальнейшем приводит к серьезным нарушениям в школьном обучении.

Ключевые слова: пространственные представления, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста

A.A. Mahmetova¹, R.M. Ramankul²

*¹scientific director, PhD, senior lecturer, aigerim_amankizi@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay*

*²2nd course master specialty of 7M01901, rramankul@bk.ru,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF SPATIAL REPRESENTATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article deals with the features of spatial representations of older preschool children with General speech underdevelopment. The theoretical foundations of spatial representations in preschool children with General speech underdevelopment, the opinions of scientists on the formation of concepts of space are considered. It is revealed that the underdevelopment of spatial representations in preschool children with General speech underdevelopment in the future leads to serious violations in school education.

Keywords: spatial representation, general speech underdevelopment, preschool child

Кеңістіктік ұғымдарын көптеген авторлар Т.А. Павлова, Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Р. И. Говорова, А. В. Семенович, Л. С. Цветкова, А. Р. Лурия, Л. А. Венгер, А. Валлон және т. б. ғалымдар зерттеген. Осы мәселе бойынша көптеген тәжірибе жоғары жүйке қызметінің танымы мен физиологиясын зерттеу үшін жаңа саласының негізін қалады. Жаңа бөлімнің пайда болуы 1940 жылы Ф. Н.Шемякиннің кеңістіктік ұғымдары туралы еңбектерінің жарық көруіне байланысты болды.

Б.Г. Ананьевтің және Е. Ф. Рыбалконың көптеген эксперименттерінің нәтижесі кеңістіктік ұғымдарының дамуы көру, есту, сезу мен қабылдаудың өзара әрекеттесуі арқылы объектілер мен құбылыстарының көбеюімен байланысты деген қорытынды болды. [1]

А. А. Люблинская кеңістіктік ұғымдарының негізгі функцияларының бірі объектілердің орналасқан жерін және қоршаған кеңістікте өзін тануды қамтамасыз ету екенін айтады. Шын мәнінде, объектілерді анықтау арқылы біз объектінің ішкі қасиеттерінің көптігі туралы қорытынды жасаймыз. [2] Н. И. Голубева өз зерттеулерінде кез-келген объектінің белгілі бір формасы, өлшемі, түсі және т.б. бар екенін айтады. [3]

Кеңістіктік ұғыну - бұл сыртқы және ішкі орта анализаторларының өзара әрекеттесуінен пайда болатын күрделі бірлестік. Бұл тұжырымға көптеген зерттеулер нәтижесінде бірқатар ғалымдар Т.А. Мусейибова, Е.Ф. Рыбалко, Б.Г. Ананьева келді.

Балалардағы кеңістіктік ұғымдары онтогенезде пайда болады. Оларды уақытылы қалыптастыру мектеп жасына дейінгі кезеңде маңызды орын алады. Балалардың кеңістіктегі ұғымдарының дамуы оның өзін-өзі тануына, жеке басының дамуына әсер етеді және осылайша қоршаған орта процесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Сондықтан баланың толыққанды дамуы үшін оның кеңістік ұғымдарын дамыту өте маңызды. Мектеп жасына дейінгі балалардың кеңістік ұғымдарының дамымауы - бұл балалардың мектеп дағдыларын игеруінде қиындықтар туғызатын себептердің бірі, соның ішінде мектеп оқушыларында оқу және жазу дағдыларын қалыптастыру процесіне әсер етеді.

Көптеген зерттеулердің нәтижесінде мектеп бағдарламасын толығымен меңгере алмай қалатын балаларда оқу мен жазудағы кемшіліктер бар. Туа немесе ерте жасынан пайда болған сөйлеу кемшіліктері сауатты жазу мен оқудың тосқауылына айналуы ықтимал. Р.Е.Левинаның дәлелдеуінше, ауызша және жазбаша тілінің байланысы баланың дамуын анықтайды.[4]

П. Ф. Лесгафт бойынша әрбір саналы жұмыс кеңістіктің маңыздылығын байыпты түсінуді және осы қатынастарды жеңе білуді қажет етеді. Балалардағы сөйлеу бұзылыстарының проблемасын түсіну үшін бұл мәселе өте маңызды, өйткені кеңістіктік ұғымдарының жеткіліксіз қалыптасуы мектеп жасына дейінгі балаларда сауатты үйлесімді сөйлеудің қалыптасуына, ал мектеп оқушыларында оқу және жазу дағдыларын қалыптастыру процесіне әсер етеді. [5]

Кеңістіктік ұғымдарының қалыптасуы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың даму ерекшеліктеріне байланысты өзіндік ерекшеліктерге ие:

- өз дене бітімін қабылдауының бұзылысы;
- кеңістіктік қатынастарды көрсететін сын есімдер мен үстеуді пайдаланудағы қиындықтар;
- заттың тұтас бейнесін қабылдаудың бұзылысы;
- суреттегі, схемадағы кеңістіктің көрінісі нашар түсінілуі;
- жазықтықта бағдарлаудағы қиындықтар;

- қиындықтар бірден екі шартты қамтитын бағдарлау тапсырмаларын тудырады;

- ЖСТД балалар өз сөйлеуінде заттардың, адамдар мен жануарлардың кеңістіктік қатынастарын білдіретін үстеулерді пайдаланбайды. Олардың сөйлеуінде үстеулер болмайды;

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – есту қабілеті мен ой-өрісі әдеттегідей дамыған балалардың мағыналық жеке қатысты сөйлеу тілі құрамының компоненттерінің бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемшіліктері. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы алалия, афазия, ринолалия, дизартрия сияқты күрделі сөйлеу патологиялардың түрлерінде де байқалады.[6]

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардағы кеңістіктік ұғымдарын дамыту мәселесін зерттеуде олардың психикалық дамуының жалпы ерекшеліктерін білуіміз маңызды рөл атқарады.

Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда әдеттегідей дамып келе жатқан құрдастарынан психикалық процестерімен де ерекшеленеді. Олар зейіннің тұрақсыздығымен, есте сақтау қабілетінің төмендеуімен және сөздік-логикалық ойлаудың дамуындағы артта қалумен сипатталады. Тізімделген ерекшеліктер уақытында білім беру және ойын іс-шараларына қатыса алмауға немесе бір объектіден екіншісіне ауыса алмауға әкеледі. Олар тез шаршауымен, зейінінің бөлінуімен, қажудың күшеюімен ерекшеленеді, бұл тапсырмаларды орындау кезінде әр түрлі қателіктердің пайда болуына әкеледі.

Егер ми жүйелері мен оларды қамтамасыз ететін ішкі жүйелердің нейробиологиялық бейімділігі болмаса, барлық осы процестер қол жетімсіз немесе зақымдалған болады. Басқаша айтқанда, баланың психикасының белгілі бір аспектілерінің қалыптасуы тиісті ми материалының қаншалықты қалыптасқандығына және толықтығына байланысты. Кеңістіктік ұғымдарының дамуы үшін негізгі оң және сол жақ жарты шарларды бірлесіп үйлестіру, сондай-ақ жату, отыру, еңбектеу және тұру сияқты процестердің нәтижесінде балада біртіндеп қалыптасатын координаттар жүйесі болып табылады.[7]

Сөйлеу тілінің жалпы дамымаған көптеген балаларында артикуляциялық аппаратының, қолдың ұсақ моторикасының бұзылыстарымен тығыз байланысты болады. Сөйлеу бұлшық еттеріндегі бұлшықет тонусының өзгеруі, артикуляциялық дифференциациядағы және ерікті қимыл-қозғалыстардың, саусақтардың жеткіліксіз координациясы сияқты қиындықтарға кездеседі.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда визуалды қабылдау оның дамуында өз қалыпынан артта қалады және объектінің тұтас бейнесінің жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталады. Көп жағдайда олар әріптік гноз дамуының төмен деңгейіне ие, осыған байланысты олардың көпшілігі жазуды игеруге дайын емес. Балалар көбінесе объектінің орналасқан жерін білдіретін "оң" және "сол" ұғымдарын саралау қиынға соғады. Сондай-ақ тапсырмалар қиындаған кезде өз денесінде бағдарлау қиындықтары болады.[8]

Сөйлеу тілінің дамымауы әртүрлі деңгейде кездеседі. Алғашында Р.Е.Левина жалпы сөйлеу тілі дамымауын үш деңгейге бөлді. Кейіннен Т.Б.Филичева 4-ші деңгейді сипаттап қосады.[9]

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының бірінші деңгейінде тілдің мүлде қалыптаспауы байқалады. Бұл деңгейдегі балалардың кісімен тілдескенде анық байқалатын тіл кемістіктері мынандай болып келеді: былдырлап сөйлейді, жеке дыбыстарға еліктейді, жекелеген зат есім сөздер мен күнделікті тұрмыста айтылып жүрген етістік сөздерді пайдаланады, сөйлемді былдырлап мүлде

түсініксіз етіп үзіп-үзіп айтады, сөйлемде дыбыстар анық айтылмайды, әрі тұрақсыз, құбылмалы келеді. Олар айтайын деген ойын ым-ишара қолданып, ымдап түсіндіруге тырысады.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының екінші деңгейінде ымдау мен былдыр сөздерден басқа бұрмаланған болса да айтарлықтай тиянақты жалпы қолданылатын сөздер пайда болады. Олар өздерінің үй-іші туралы, өзі және достары туралы, айналасында болып жатқан тіршілік туралы емін-еркін әңгімелеп бере алады. Қысқа әңгіме де құрастырады. Бала сөзді емін-еркін қолданып сөйлегенімен, сөйлеу тілі дұрыс дамыған құрдастарына қарағанда, өздігінше сөйлем құрау кезінде үлкен қиындық көреді. Бала өз бетінше еркін сөйлесіп отырған кезде заттың белгілерін, күйін, қимыл іс-әрекетін білдіретін сын есім мен үстеу сөз таптарын аз қолданады.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының үшінші деңгейінде баланың сөйлеу тіліндегі дыбыстардың барлық түрлерінің дұрыс айтылмауы әлі де байқалады (сигматизм, ротацизм, ламдацизм, үндестік ақаулығы, ұяңдануы). Сөздегі дыбыстардың түсіп қалатын тұрақты қателері, ең қиын сөздердегі буындардың бұзылуы байқалады.

Фонематикалық естуі және түйсіну қабілетінің нашар дамуының салдарынан баланың сөздің дыбыстық құрамын талдау және топтау дағдылары өз бетінше қалыптаспауы байқалады, сондықтан балаға логопедтің көмегі көрсетілмесе, кейін мектепте сауатын ашу кезінде балаға қиын болады. Осының салдарынан балада мектепке барған мезгілде дисграфия, дислексия байқалады. Диктант жазу мегілінде қалай естісе солай жазып көп қателер жіберетін болады. Осының бәрі болмас үшін дер кезінде қолға алған дұрыс. Баламен әртүрлі суреттер арқылы заттардың атауын, оларды бір сөзбен қалай аталуын. Сериялық суреттер бойынша әңгіме құрауға. Фонематикалық естуін жақсарту мақсатында әр түрлі дыбыстарды естіртіп, ол қандай дыбыстарды естіді соны сұрау. «Сөзді жалғастыр» ойыны арқылы балаға сөз соңында қандай дыбыс естісе сол дыбысқа сөз ойлап ары қарай жалғастыру сияқты тапсырмаларды беруге болады.

Кеңістіктік ұғымдары танымдық дамуда өте маңызды орын алады. Кеңістіктік ұғымдарының дамуының кейбір ерекшеліктерін қарастыра отырып, сөйлеу бұзылысының ерте диагнозы, барлық анализатор жүйелері, содан кейін қабылдау процестеріне барлық анализатор жүйелерін қосу, қабылдаудың рефлексивтілігін дамыту бойынша жүйелі жұмыс жасауға болатынын, қабылданатын кеңістіктің қасиеттерін ауызша белгілеуді жүйелі түрде жинақтау және шоғырландыру арқылы олар баланың кеңістіктік көріністерінің дамуын тиімді жолмен қалыптастыру.

Қорытындылай келе, кеңістік ұғымдары онтогенезде пайда болатынын, оларды уақытылы қалыптастыру мектеп жасына дейінгі кезеңде маңызды екенін біле аламыз. Балалардың кеңістіктегі ұғымдарының дамуы оның өзін-өзі тануына, жеке басының дамуына әсер ететінін, кеңістік ұғымдары қалыптаспаған жағдайда көптеген кедергілерге тап болатынын көруімізге болады. Сондықтан ерте диагноз қою және белгілі бір сезімтал кезеңнің ерекшеліктерін және анықталған бұзылыстың ерекшеліктерін ескере отырып, түзету шараларының басталуы баланың кеңістіктік қабылдауын дамытуда, содан кейін кеңістіктік ұғымдарын қалыптастыруда үлкен маңызға ие.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей/ Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. – М.: Просвещение, 1964.-с.304.
2. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста// Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. Сб. ст. под ред. Ананьева Б.Г. М.: «Известия АПН РСФСР», 1956г., вып.86. - 223с.
3. Голубева Н.И. Опыт изучения ориентировки ребенка в пространстве / Н.И. Голубева // Изв. АПН РСФСР. 1956. Вып. 86. - С. 16 - 22.
4. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др. / Под ред. Г.Ф. Кумариной - М. Академия, 2003-320 стр.
5. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии. —М.: Пр., 1992г.-94с.
6. Өмірбекова Қ.Қ, Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатов Г.Б. Логопедия. А., 2011.- 648б.
7. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения /Т.В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779 – 783.
8. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в средней группе для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2000.
9. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-98, С. 137-250

УДК: 376.072

О.В.Завалишина - к.п.н., доцент кафедры специального образования
КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы.
olga.zavalishina22@mail.ru

Н.С.Перцевая – магистрант 2 курса, КазНПУ имени Абая, Республика
Казахстан, zhazhdapoznaniya.kz@gmail.com

РАЗЛИЧИЯ АРТ-ТЕРАПИИ И АРТ-ПЕДАГОГИКИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.

Аннотация

В данной статье раскрыты возможности использования арт-педагогики и арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Проанализированы современные подходы к определению данных понятий отечественных и зарубежных авторов. Приведены функции арт-педагогики. Через ключевые составляющие, характерные как для «арт-педагогики», так и «арт-терапии» рассмотрены сходства и различия: предмет, суть, пространство, основная цель, как и какие инструменты используются, как расценивается конечный продукт. Автор выделяет ряд

существенных различий между данными понятиями. Делается акцент на использовании арт-педагогики при работе с детьми с ООП.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-терапия, функции арт-педагогики, различия, ключевые составляющие.

O.V. Zavalishina - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education of KazNPU named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almaty. olga.zavalishina22@mail.ru

N.S. Pertsevaya - 2nd year undergraduate student, KazNPU named after Abai, Republic of Kazakhstan, zhazhdapoznaniya.kz@gmail.com

DIFFERENCES OF ART THERAPY AND ART PEDAGOGY IN THE TRAINING AND UPBRINGING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.

Abstract

This publication is devoted to the issues of differentiation of such concepts as “art pedagogy” and “art therapy”. The possibilities of their use in correctional and developmental work with children with special educational needs are revealed. The most modern approaches to the definition of these concepts of domestic and foreign authors are analyzed. The functions of art pedagogy are given. Through the key components characteristics of both “art pedagogy” and “art therapy”, the similarities and differences are considered: subject, essence, space, main goal, how and what tools are used, and, finally, how the final product. The author postulates that, although these directions are close, they have a number of significant differences. There is an emphasis on the art pedagogy use in work with children with SEN.

Key words: art pedagogy, art therapy, functions of art pedagogy, differences, key components

O.V. Завалишина - педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Алматы қ. olga.zavalishina22@mail.ru

Н.С. Перцевая - 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы, zhazhdapoznaniya.kz@gmail.com

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ АЛУДАҒЫ ӨНЕР ТЕРАПИЯСЫ ЖӘНЕ ӨНЕР ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ АЙЫРМАШЫЛЫҒЫ.

Аңдатпа

Бұл мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен коррекциялық-дамытушылық жұмыста арт-педагогика мен арт-терапияны қолдану мүмкіндіктері ашылған. Осы түсініктерді отандық және шетелдік авторлармен анықтауға деген заманауи тәсілдер талданған. Көркем педагогиканың функциялары келтірілген. «Арт-педагогикаға» да, «арт-терапияға» да тән негізгі компоненттер арқылы авторлар ұқсастықтар мен айырмашылықтарды қарастырады: пәні, мәні, кеңістігі,

басты мақсаты, қалай және қандай құралдар қолданылады, соңғы өнім қалай бағаланады. Автор осы ұғымдар арасындағы бірқатар елеулі айырмашылықтарды анықтайды және ООР-мен балалармен жұмыс істеу кезінде көркем педагогиканы қолдануға назар аударады.

Түйінді сөздер: арт-педагогика, арт-терапия, арт-педагогиканың қызметтері, айырмашылықтары, негізгі компоненттері.

На современном этапе развития научной мысли все больше внимания уделяется рассмотрению междисциплинарных вопросов, т.е. вопросов затрагивающих несколько областей научных знаний. Именно междисциплинарными являются «арт-педагогика» и «арт-терапия». Хотя, если в западной научной мысли первое понятие не рассматривает вообще (или неотъемлемо от понятия образование “education”), то второе является очень развитым и находит место на любых этапах работы, как с детьми, так и взрослыми.

Арт-терапия – это новая и развивающаяся форма психотерапии в современном обществе. Арт-терапия побуждает людей искать самовыражение посредством рисования, моделирования и т.д. К сожалению, по мере того, как арт-терапия постепенно получает признание, художественное образование быстро удаляется из школ. Продолжается дискуссия о важности художественного образования, особенно на развивающихся этапах детства. Некоторые утверждают, что искусство не является основным предметом, как математика, естественные науки, история и другие дисциплины, где знания учащихся проверяются с помощью стандартных тестов. Другие утверждают, что художественное образование может научить многих детей более широким аспектам этих основных предметов. Искусство позволяет обучающимся мыслить критически и проявлять самовыражение; то, чего не хватает сегодняшнему уму. Несмотря на то, что искусство не обязательно показывает значительную статистику через результаты тестов, исследования показали психологическую пользу наличия творческого выхода. Благодаря интеграции методов арт-терапии в классы художественного образования важность искусства в развивающемся возрасте ребенка станет доказательством того, что художественное образование следует предлагать в школах, от детского сада до старшей школы [1].

Арт-педагогика же принадлежит к совершенно другой научной отрасли: педагогике. Арт-педагогика представляет собой «синтез искусства и педагогики, обеспечивающий разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития, а также вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованноигровую)» [2]. Среди основных функций арт-педагогики можно выделить:

1 культурологическая (обусловлена объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека как творца на основе усвоения художественной культуры);

2 образовательная (направлена на развитие личности и познание ею действительности через искусство; обеспечивает усвоение знаний в сфере искусства и практических навыков художественно-творческой деятельности);

3 воспитательная (формирует морально-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности; содействует ее социокультурной адаптации с помощью искусства);

4 коррекционная (содействует профилактики, коррекции и компенсации недостатков развития)[2].

Ряд авторов не находит разницы между понятиями «арт-педагогика» и «арт-терапия». Например, Сергеева Н.Ю., рассматривая разграничение этих понятий и приводя разнообразные точки зрения других исследователей вопроса, утверждает: «единого понимания сущности арт-педагогики и арт-терапии в психолого-педагогической теории так и не сложилось»[3].

Другие ученые вообще склонны не только не различать данные области знания, но и смешивать их. Например, среди проанализированных работ встречаются такие понятия как «арт-терапевтическая педагогика» под авторством Аметова-Давыдовской Л.А., «арт-педагогическая технология»–Федоринова Е.А., «арт-педагогический подход»–Булатова О.С.

Есть и такие исследователи, которые пытаются найти грань между исследуемыми областями науки. Например, Анисимов В.П., рассматривая предмет арт-педагогики и ассоциируя ее с психопедагогикой говорит: «арт-педагогика складывается как самостоятельная отрасль педагогики, базирующаяся на интеграции трех областей научного знания – психологии, искусствознания и собственно педагогики. Предметным полем арт-педагогического процесса является развитие чувственно-эмоциональной сферы как интегративного продукта врожденного (психогенетического) и приобретенного (социально-педагогического) опыта индивида, проявляющегося в сенсорной культуре личности: гармоничном соотношении таких интегративных свойств индивида как эмоциональная отзывчивость и инициативная активность»[4]. Арт-терапию же автор отводит в сторону от образовательного процесса, отводя ей значение больше медицинского характера, осуществляющейся на этапе реабилитации индивида и его вторичной социальной адаптации.

На наш взгляд, некоторые различия можно рассмотреть на таких уровнях как: определение предмета и сути «арт-педагогики» и «арт-терапии», пространство, основная цель, как и какие инструменты используются, и, наконец, как расценивается конечный продукт.

Во-первых, предмет и сама суть «арт-педагогики» и «арт-терапии» различаются уже на этапе принадлежности в различных областях научного знания (педагогика и психология, соответственно). Арт-терапия предполагает терапевтические отношения. Это самый важный элемент любого вида терапии и то, что отличает его от других видов деятельности. У терапевтических отношений есть определенные границы и элементы. Терапевты следуют этическим принципам, установленными для всех работников сферы здравоохранения. Арт-терапию могут предложить только те, кто прошел соответствующее обучение. Хотя арт-терапия обычно связана с созданием искусства, это в первую очередь форма терапии, подобная разговору с социальным работником, психологом, или психиатром, которые предлагают психотерапию[5]. Арт-педагогика может включать отношения, но не предполагает намеренных отношений терапевта и клиента. Роль учителя или инструктора отличается от роли терапевта, и отношения ученика и учителя имеют совершенно иную динамику, чем терапевтические отношения. Учителя искусства должны быть квалифицированными и компетентными в тех областях, которым они преподают, но они не получают такой же подготовки, которая требуется для практики арт-терапевтов.

Во-вторых, пространство, которое необходимо для осуществления деятельности в рамках «арт-педагогики» и «арт-терапии» так же отличается. Арт-

терапия проходит в конфиденциальном замкнутом пространстве. Это очень важно, будь то индивидуальная арт-терапия или групповая. Конфиденциальность крайне важна для создания безопасного пространства, т.к. участники процесса должны расслабиться, почувствовать себя комфортно и в безопасности. Особенно пространство важно для работы с детьми, т.к. в некоторых случаях, с целью добраться до подсознания ребенка можно только с помощью анализа его творчества, которое в свою очередь должно протекать спонтанно, открыто, «так, как ребенок обычно делает это дома» [5]. К арт-педагогике такие требования можно предъявлять в более мягкой форме, исключением может быть исполнение коррекционной функции арт-педагогике.

В-третьих, цели «арт-педагогике» и «арт-терапии» схожи в некотором смысле, но можно проследить и существенную разницу. Основная цель арт-терапии – это самовыражение, т.е. выразить или сообщить что-то, и искусство является одним из способов сделать это. Поскольку целью является выражение, то оно влияет на то, как воспринимаются сами произведения искусства [5]. Основная цель арт-педагогике – чему-то научиться, развиваться, воспитать и т.д. Обычно цель формируется исходя из идеи «сделать что-то конкретное», например восприятие и познание действительности через определенные художественные произведения.

В-четвертых, отношение к инструментам арт-педагогике и арт-терапии тоже разное. В арт-терапии художественные материалы рассматриваются как один из возможных инструментов самовыражения. Терапевт знаком с художественными материалами, основанными на континууме от контролируемого к менее контролируемому. Например, карандаш легко контролировать и требует мелкой моторики. Акварельными красками или акриловыми красками гораздо труднее управлять, и они требуют больших движений. Лучше всего работать с бумагой большего размера. Масляная и меловая пастель находится где-то посередине между контролируемым и менее контролируемым. При таком просмотре художественных материалов арт-терапевт может предоставить или предложить определенные художественные принадлежности для их выразительного потенциала в зависимости от терапевтических целей. В арт-терапии нет правильного или неправильного способа использовать материалы или что-то делать. Если директива состоит в том, чтобы нарисовать дерево, все, что необходимо сделать – это нарисовать его, далее результат уже исследуется в рамках терапевтических отношений. В арт-педагогике художественные материалы рассматриваются как инструменты, которые можно использовать определенным образом для выполнения задачи. Ими манипулируют для достижения определенных эффектов. Иногда есть «правильный» и «неправильный» способы делать что-то или использовать художественные принадлежности. Могут быть правила. Часто делается упор на принципы и элементы искусства. Обучающихся учат различным способам рисования дерева, и есть определенный ожидаемый результат.

Наконец, восприятие результата в арт-терапии и арт-педагогике так же не одинаков. В арт-терапии произведение искусства рассматривается как продолжение или отражение некоторой части того, кто их нарисовал (будь то ребенок или взрослый). Продукт арт-терапии может действовать как зеркало, отражая мысли или чувства по поводу чего-либо. Акцент делается на том, что продукт или результат сообщает о своем создателе. Любой продукт требует интерпретации и разъяснения терапевтов. Зачастую сам процесс создания важен так же как и продукт. В арт-педагогике целью является конкретное произведение

искусства или иная реалья, через которую воплощаются функции арт-педагогик. Чаще всего, это не само произведение обучающегося, а работы известных художников, скульпторов и т.д., через познание которых происходит приобщение к реальной действительности.

Основываясь на упомянутых выше различиях, можно вывести и разницу в потенциальных преимуществах:

– Арт-педагогика:

1 Можно получить новые навыки, развивать чувство мастерства и компетентности, повысить самооценку.

2 Можно развивать технические способности, которые в дальнейшем использовать для визуального самовыражения.

3 Может быть возможность для социального взаимодействия в плане улучшения отношений со сверстниками и т.д [6].

– Арт-терапия:

1 Наличие безопасного места, чтобы выразить все, что на уме не задумываясь над техникой и особенностями.

2 Искусство рассматривается, как отличный способ разрядиться или выпустить эмоции.

3 Терапевт станет свидетелем творческого процесса. Терапевт может подтвердить ваши переживания и эмоции, отразить их обратно вам и наблюдать за всем процессом с любопытством и состраданием.

4 Сеанс арт-терапии дает возможность для преднамеренного саморефлексии и открытия.

Хотя, можно сделать одно замечание, что обучение именно художественным техникам не является прямой целью ни той, ни другой области знаний.

Следует отметить, что определенная степень сходства между арт-педагогикой и арт-терапией наблюдается на уровне функции коррекции, т.к. оба направления призваны корректировать те или иные отклонения. Особенно важна арт-педагогика в сфере образования при работе с детьми с ООП. Курдюмова Н.И. утверждает, что «арт-педагогика, являясь областью научного знания, позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры ребенка с проблемами» [7]. Сущность арт-педагогик состоит в воспитании и обучении, развитии лиц с ограниченными возможностями средствами искусства, формировании у них основ художественной культуры и овладении практическими умениями в разных видах художественной деятельности.

Таким образом, использование различных видов арт-педагогик может быть эффективным при оказании психолого-педагогической помощи детям с ООП. Арт-терапевтические технологии разнообразны, вызывают эмоциональный отклик у детей с ООП и позволяют реализовать на практике инклюзивный подход в обучении. Использование нетрадиционных техник способствует не только развитию познавательной деятельности, коррекции психических процессов, но и стимулирует положительную мотивацию, способствует созданию благоприятного эмоционального настроения в группе, воспитывает навыки адекватного группового поведения, облегчает процесс коммуникации со сверстниками, учителем, другими взрослыми. Применение арт-педагогических технологий в образовательных организациях необходимо для социальной адаптации детей с ООП, создания психологической комфортности в

школе, здоровьесбережения, адаптивного обучения, а также развития творческих способностей обучающихся.

Список литературы:

- 1 Niemi S. Integration of art therapy and art education. – University of Wisconsin Superior, 2018. – 37 p.
- 2 Арт-терапия. – Национальная социологическая энциклопедия. Режим доступа: <https://voluntary.ru/termin/artpedagogika.html> (дата обращения: 3.10.2020)
- 3 Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. – 2016. – №2. – С. 69-75
- 4 Анисимов В.П. Искусство и нравственность: к проблеме определения предмета арт-педагогике // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2 – С. 7-9
- 5 Забара Л.И., Якина Л.Н. Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии // Педагогическое образование в России. – 2017. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-sotsialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-detmi-k-probleme-teorii-i-metodologii> (дата обращения: 03.10.2020)
- 6 Almukhambetova B.A., Nebessayeva Z.O., Smanovaa A.S., Kakimovaa L.S., Musakulovb K.T., Sydykovac R.S. Making Art Pedagogy in the System of Education in the Republic of Kazakhstan // International Journal Of Environmental & Science Education. – 2016, V. 11, (18). – P. 11341-13350
- 7 Курдюмова Н.И. Арт-педагогические методы в коррекционной педагогике: развивающий и психокоррекционный аспект. Режим доступа: <https://infourok.ru/artpedagogicheskie-metodi-v-korrekcionnoy-pedagogike-razvivayuschiy-i-psihokorrekcionniy-aspekt-3510263.html> (дата обращения 13.10.2020)

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Абдуллаева Н.Н. – 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Абдималик А.А. - 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Әбдіқадыр А.М. - ж.ғ.м., оқытушы, Абай атындағы Қазұпу

Бекбаева З.Н. - п.ғ.к., Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Дарбаева Э.Б.- 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Джолтукова Б.И.- п.ғ.м., оқытушы, Абай атындағы Қазұпу

Жубатырова Б.Т. – Абай атындағы ҚазҰПУ 6D010500-Дефектология мамандығының докторанты

Жансеркеева Е.Н. - Докторант, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті

Жұмағұл С.Қ. -7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Елисеева И.Г. - пед.ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚР БЖҒМ «Арнайы және инклюзиві білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» ММ арнайы білім беру зерханасының меңгерушісі

Ибатова Г.Б. -Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Қалдыбек Г.А.- 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Қуантай А.М.-7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Махметова А.А. ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мураткалиева К.- 7М019-Арнайы педагогика бойынша мамандар дарлау, Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Макина Л.К.- Психология ғылымдарының кандидаты, доцент

Мұқаш Б.Қ.- Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 2 курс магистранты

Намазбаева Ж.И. – Пс.ғ. д., профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Перцевая Н.С.- 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Полякова Г.С.- 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Раманқұл Р.М.-7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Садыкова Р.К. филология ғылымдарының кандидаты Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Садыкова А.К. – п.ғ.к., Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті

Тұрсұмұрат Ә.Н.- 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Хаби А.А.- п.ғ. м. аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева Н.Н. – 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Абдыкадыр А.М. – м.е.н., преподаватель, КазНПУ им. Абая

Абдималик А.А.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Бекбаева З.Н. - к.п.н., Институт педагогика және психология, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Дарбаева Э.Б.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Джолтукова Б.И.– м.п.н. преподаватель, КазНПУ им. Абая

Жансеркеева Е.Н.– Докторант, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана

Жубатырова Б.Т. – докторант специальности 6D010500 - Дефектология КазНПУ им. Абая

Жумагул С.К.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Завалишина О.В.– к.п.н., доцент КазНПУ имени Абая

Ибатова Г.Б. - Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Елисеева И.Г. - канд.пед.наук, доцент, заведующая лабораторией специального школьного образования ГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования» МОН РК

Қалдыбек Г.А.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Қуантай А.М. –7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Махметова А.А.– научный руководитель, PhD, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая

Макина Л.К.– Кандидат психологических наук, доцент КазНПУ им. Абая

Мұқаш Б.Қ.– магистрант 2 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая

Мураткалиева К.– магистрант 2 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая

Намазбаева Ж.И. – д.пс.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Перцевая Н.С.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Полякова Г.С.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Раманқұл Р.М.– 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Садыкова А.К. - кандидат педагогических наук, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана

Садыкова Р.К. - кандидат филологических наук, Казахский национальный женский педагогический университет

Турсумурат А.Н.– 7М01901–магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая

Хаби А.А. – м.п.н. ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abdullayeva N.N.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Abdikadir A. - m.p.s., teacher, Kazakh national pedagogical university after Abai

Abdimalik.A.A - 2th course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Zhubatyrova B.T. – doctoral student of specialty 6010500-Defectology, KazNPUnamed Abai

Darbayeva E.B.- Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education, Abay Kazakh National Pedagogical University

Joltukova B. m.p.s., teacher, Kazakh national pedagogical university after Abai

Janserkeyeva E.N. - PhD student Kazakh Ablai khan University of International relations and world languages

Ibatova G.B. - Abai Kazakh National Pedagogical University

Yelisseyeva I.G. - Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of Department of Special School Education in National Scientific and Practical Centre for Development of Special and Inclusive Education of Ministry of Education and Science

Kaldybek G. A.-2th course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Mukash B.K.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Makina L.K.- Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Mahmetova A.A. - scientific director, PhD, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Muratkalieva K.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Namazbayeva Zh.I.- Doctor of psychological Sciences, Professor, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Polyakova G.S. - 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Ramankul R.M.-2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Sadikova A.K. candidate of pedagogical science Kazakh Ablai khan University of International relations and world languages

Sadykova R.K - candidate of Philology, Science Kazakh National Women's Teacher Training University

Zhumagul S.K.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Tursumurat A.N.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Khabi A.A.- m.e.s., teacher, Kazakh national pedagogical university after Abai

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 или английском языках (80-100 слов);
- Шрифт «TimesNewRoman», размер шрифта основного текста – 11пт, рисунков, диаграмм – 10пт, межстрочный интервал – одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5см. Формат – А4.
- Левое поле – 2см, правое – 2см, верхнее и нижнее поля – 2см;
- 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 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.