

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№2(61), 2020

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

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

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

Редакция алкасы:
п.ғ.д., проф. С.М. Кенесбаев,
психол.ғ.д., проф.
Ж.И. Намазбаева,
м.ғ.д., проф. А.А. Тайжан
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.г.к., доцент А.Н. Аугаева,
п.ғ.к., проф. К.Ж. Бекбаева,
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.к., доцент Г.С. Оразаева,
п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,
№5 есту қабілеті
зақымдалған балаларға арналған
мектеп-интернатының директоры
Р.Н. Серкебаева,
п.ғ.м., оқытушы З.О. Сардарова
(жауапты хатшы)
п.ғ.д., профессор
Т.В. Лисовская (Минск),
проф. Е.М. Кулеша (Варшава),
проф. Л.Хоппе (Берлин),

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2019

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

Басуға 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

АРНАЙЫЖӘНЕИНКЛЮЗИВТІ
БІЛІМБЕРУДІҢӨЗЕКТІМӘСЕЛЕСІ
АКТУАЛЬНЫЕВОПРОСЫСПЕЦИАЛЬНОГО
ИНКЛЮЗИВНОГООБРАЗОВАНИЯ

Аугаева А.Н., Усенова А.П. Есту қабілеті зақымдалған жоғары
сынып оқушыларын кәсіптік бағдарлау...

Autayeva A.N., Ussenova A.P. Professional orientation of students with
hearing impairment.....

Жиенбаева Н.Б., Бакытқали П.Б. Нашар еститін бастауыш сынып
оқушыларының коммуникативтік белсенділігін дамыту мәселесін
зерттеудің ғылыми-теориялық негіздері.....

Zhienbaeva N., Bakytkali P. Scientific and theoretical bases of research
of communication skills of hard of hearing children.....

Денисова И.А., Колотвина Д. Возможности формирования речи у
детей с ТНР посредством монтессори среды.....

Denisova I.A., Kolotvina D. Opportunities for forming speech in children
with SSI through montessori environment.....

Бутабаева Л.А., Нурсейтова К. Оңалту кабинеті жағдайында есту
қабілеті зақымдалған балаларға түзету дамыту жұмысын
ұйымдастыру мәселесін зерттеуде халықаралық тәжірибенің ролі...

Butabaeva L.A., Nurseytova K. The role of international practice in the
study of the problem of organizing correctional and developmental work
for children with hearing disorders in the conditions of a rehabilitation
room

Аугаева А.Н., Мейрамбеков Д. Зияты зақымдалған балаларда
координациялық қабілеттерін даму ерекшеліктері...

Autayeva A.N., Meyrambekov D. Features of the development of
coordination abilities in children with intellect disturbances

Бекбаева З.Н., Дилек Г.Б. Көру қабілетіз ақымдалған бастауыш
сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру жағдайын
анықтау.....

Bekbaeva Z.N., Dilek G.B. Determining the level of knowledge of the
english language in children with visual disorders in early
classes.....

Макина Л.Қ., Ақжолқызы А. Даун Синдромы бар балаларда
салауатты өмір салтын қалыптастырудың зерттеу
әдістемесі.....

Makina L.K., Akzholkzy A. Effective ways to develop a healthy
lifestyle of children with Down Syndrome

Исабек А.А. Қазақ тілінде оқытылатын кохлеарлы имплантталған
балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың мазмұндық
ерекшеліктері

Issabek A.A. Content features of auditory perception development in
cochlear implanted children with kazakh language of instruction

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

**Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая**

ВЕСТНИК

**Серия
«Специальная педагогика»,
№2(61), 2020**

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

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

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

Редакционная коллегия:
д.п.н., проф. С.М. Кенесбаев,
д.психол.н., проф. Ж.И. Намазбаева,
д.м.н., проф. А.А. Тайжан,
д.п.н., проф. З.А. Мовкебаева,
к.психол.н., доцент А.Н. Аутаева,
к.п.н., проф. К.Ж. Бектаева,
к.п.н., доцент Г.А. Абаева,
к.п.н., доцент Г.С. Оразаева,
к.п.н., ст. преп. З.Н. Бекбаева,
ст. преп. З.Ж. Жунисханова,
директор специальной (коррекционной)
школы-интерната №5г. Алматы
для детей с нарушением слуха

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

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

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2019

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

Подписано в печать 25.09.2019.
Формат 60х84 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
**Kazakh National Pedagogical
University named after Abai**

Имансейтова А.Ж. Зияты зақымданған кіші мектеп жасындағы балалардың өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері
Imanseitova A.Zh. Features of self-assessment of primary school children with intellectual disabilities

Макина Л.К., Қалмаханбет А.Ш. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында кеңістікті бағдарлауының ерекшеліктері.....
Makina L.K., Kalmakhanbet A.SH. The features of spatial orientation of primary school students with intellectual disabilities

Жиенбаева Н.Б., Бақытқали П.Б. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларын зерттеудің маңыздылығы.....
Zhienbaeva N.B., Bakytkali P. The importance of studying the development of communication skills in hard-hearing primary school children.....

Жиенбаева Н.Б., Нарматова Д.Ф. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытудың символикалық жүйесінің ерекшеліктері
Zhienbaeva N.B., Narmatova D. Features of the symbolic system of development of speech of children with hearing disorders.....

Бутабаева Л.А., Нурсейтова К. Ерте жастағы есту қабілеті зақымдалған балалардың түзете - дамыту жұмысын ұйымдастырудың психологиялық-педагогикалық негіздері...
Butabaeva L.A., Nurseytova K. Psychological and pedagogical bases of the organization of correctional and developmental work for children with hearing disorders.....

Аутаева А.Н., Мүсілімова А. Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының есте сақтау қабілетін зерттеудің ғылыми теориялық негіздері...
Autayeva A., Mussilimova A. Scientific and theoretical bases of memorization of primary school students with visual impairment.....

Аутаева А.Н., Оралова А.А. Зияты терең зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының дамуы...
Autayeva A.N., Oralova A.A. Development of self – service skills of children with profound intellectual disabilities.....

Бекбаева З.Н., Суюнбекова Ж.Б. Зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілінің дамуы – әлеуметтендірудің басты шарты ретінде.....
Bekbaeva Z.N., Suyunbekova Zh.B. Speech development in students with intellectual disabilities as the main condition for socialization.....

Аутаева А.Н., Мейрамбеков Д. Зияты зақымдалған оқушылардың қозғалыс координацияларының даму ерекшеліктерін зерттеудің теориялық негіздері...
Autayeva A.N., Meyrambekov D. Theoretical bases of studying features of the development of coordination movement of students with intellect disturbances.....

Сатова А.Қ., Айдарбаева Д.Р. Мектепке дейінгі жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілінің ерекшеліктері
Satova A.K., Aidarbayeva D.R. Features of dialogical speech of preschool children with general speech underdevelopment

BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№2(61), 2020

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

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

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

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

Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2019

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

Signed to print 25.09.2019.
Format 60x84 1/8. Volume –
14,25 publ. literature.
Edition 300 num. Order 9.

050010, Almaty, Dostykave., 13
KazNPU named after Abai

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

Макина Л.Қ., Косбаева Ж.К. Зияты зақымдалған бастауыш сынып
оқушыларының творчестволық қабілеттерін зерттеу және дамыту
ерекшеліктері.....

Makina L.K., Koshbayeva Zh.K. Study and development of creative
abilities of primary school children with intellectual
disabilities.....

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ДІКАЖЕТ ЕТЕТІН
БАЛАЛАРДЫ ОҚИТУ ЖӘНЕТӘРБИЕЛЕУ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СО СООБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Макина Л.Қ., Қалмаханбет А.Ш. Зияты зақымдалған бастауыш
сынып оқушыларында кеңістікті бағдарлауды дамыту
жолдары.....

Makina L.K., Kalmakhanbet A.SH. Ways to develop the spatial
orientation of primary school students with intellectual disabilities
.....

Әбділдаева Қ.Қ. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылар
ының бекіс-әрекеті

Abdildayeva K.K. Employment of primary school students with hearing
disorders.....

Бекбаева З.Н.,

Суюнбекова Ж.Б. Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының
өйлеу тілін дамытудағы педагогикалық жүйе.....

Bekbaeva Z.N., Suyunbekova Zh.B. Pedagogical system of speech
development of high school students with intellectual
disabilities.....

Аутаева А.Н., Мүсілімова А. Көру қабілеті зақымдалған бастауыш
сынып оқушыларының сөздік есте сақтау ерекшеліктерін зерттеу...

Autayeva A.N., Mussilimova A. Research features of the development of
verbal memory of elementary school children with visual
disorders.....

Аутаева А.Н., Оралова А.А. Арнайы мекемелердегі зияты терең
зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын
ұйымдастырудың тиімді жолдары ...

Autayeva A.N., Oralova A.A. Effective ways to organize self-care skills
of children with severe intellectual disabilities in special
institutions.....

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....

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

УДК 376.33
МРНТИ 14.29.27

*А.Н.Аутаева¹, А.П.Усенова²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының кәсіби еңбек әрекетіне бағдарлаудың педагогикалық-психологиялық негіздері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының кәсіби еңбек әрекетіне дайындығы мәселесі бойынша арнайы әдебиеттерге шолу жасалынды. Зерттеу тақырыбы бойынша арнайы педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді талдай отырып, кәсіби еңбек әрекетіне бағдарлау жұмысының ерекшеліктері, осы процесстің табысты болуын анықтайтын факторлар анықталды.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, кәсіби бағдарлау.

*А.Н.Аутаева¹, А.П.Усенова²
^{1,2}КазНПУ имени Абая, г.Алматы, Казахстан*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы профориентации детей с нарушением слуха. Были проанализированы специальные литературы по проблеме профессиональной ориентации детей с нарушением слуха, определены особенности профориентации детей с нарушением слуха. Анализ специальной психолого-педагогической литературы показал особенности профессиональной ориентации детей с нарушением слуха и факторы, определяющие успешность данного процесса.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, дети с нарушением слуха.

*A.N. Autaeva¹, A.P. Ussenova²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

The article deals with the psychological and pedagogical bases of vocational guidance for children with hearing disorders. Special literature on the problem of vocational guidance for children with hearing disorders was analyzed, and the features of vocational guidance for children with hearing disorders were determined. Analyzing the literature, we identified the features of vocational guidance for children with hearing impairment and factors that determine the success of this process. Studying the features of vocational guidance for children with hearing disorders contributes to the success of vocational rehabilitation.

Keywords: professional orientation, children with hearing impairment.

Қоғамның әлеуметтік-экономикалық және саяси өміріндегі өзгерістер оның қазіргі даму кезеңінде педагогтар мен психологтардың өз алдына ерекше білім беруді қажет ететін жастармен топтардағы адамдарды оналту мен әлеуметтік бейімдеу шарттарын құру міндеттерін шешуге негізdedі [7]. Осы орайда ерекше білім

беруді қажет ететін, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балаларды кәсіби бағдарлау жұмысы маңызды әлеуметтік маңызға ие.

Кәсіби бағдарлау дегеніміз – ол кәсіби оңалтудың бірінші кезеңі еңбек нарығындағы қажеттіліктер мен мамандықтар әлемімен таныстыруға бағытталған (медициналық, психологиялық, әлеуметтік-педагогикалық) іс-шаралар жүйесі болып табылады [6]. Есту қабілеті бұзылған адамдарды еңбекке тарту, оларға олардың бейімділігі мен қабілеттеріне, сондай-ақ өзіндік ерекшеліктеріне сәйкес мамандық таңдау үшін мүмкіндіктер беру есту қабілетінің бұзылуының орнын толтырудағы және өмірге әлеуметтік бейімделудегі маңызды бағыт.

Есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар беру мен кәсіби оқыту мәселелерінің міндеті, ерекшелігі, әдістері мен жұмыс бағыты В.А. Борисова, Н.И. Букун, В.М. Вельгус, В.А. Влодавец, А.П.Розовой, О.Г. Гонца, СМ. Гойхман, А.И. Дьячкова, В.В. Засенко, А.И. Иваницкого, В.Ф. Матвеева, Л.А. Новоселова еңбектерінде қарастырылған. Мектептегі кәсіптік бағдар беру жұмысы: психодиагностика, кәсіби білім беру, кәсіби кеңес беру, кәсіби-әлеуметтік бейімдеу; тұлғаларды кәсіби таңдау (іріктеу), кәсіби тәрбиелеу салаларына бөлінеді.

Кәсіби бағдар беру - есту қабілеті зақымдалған оқушыларды табысты әлеуметтендіруді көздейді. Есту қабілеті бұзылған балаларға арналған мектепте кәсіптік бағдар беру жұмысы жалпы білім беретін пәндер бойынша сабақ кезінде еңбек сабағында және сыныптан тыс уақытта іске асырылады. Қарапайым сабақ барысында оқушылар кең таралған еңбек түрлерінің сипаты мен ерекшеліктері жайында білімдері толықтырылса, сабақтан тыс уақытта нақты бір еңбек түрі жайында ақпаратты қандай да бір үйірме, өндірістік экскурсия, түрлі мамандық иелерімен кездесу барысында танысады. Соңғы жылдары есту қабілеті бұзылған адамдардың кәсіби оқыту бойынша оқу орындарының саны күрт өсуде. Алайда мектеп қабырғасында және арнайы кәсіби білім беретін оқу орындарында оқытылатын мамандықтар тізімі әлі де шектеулі. Есту бұзылысы бар тұлғалар үшін ежелден белгілі ұсталық кәсіп пен тігін ісі әзірге мамандықтардың бастауы болып тұр. Тігін ісі мен ұсталық кәсіп дамыған экономикалық нарықтық заманында жетекші мамандықтар тізбегіне кіріктірілмейді.

Арнайы педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді талдау барысы мамандық таңдаудағы басты шектеу 3-түрлі себеппен түсіндіріледі: есту бұзылысы бар тұлғалардың кейбір жұмыстарды атқара алмауы, жұмысқа орналасу кезіндегі бірқатар қиындықтар, сан алуан кәсіптерді оқыту барысында ұйымдастырушылық бөлімінде тап болатын негізгі қиындықтар болып табылатындығын көрсетті. Ал кейбір еңбек әрекеттерін орындаудағы басты шектеу-медициналық қарсы көрсетім, тілдік қарым-қатынасқа түсудегі қажеттілік пен естуді тікелей қажет ететін жұмыстарды орындай алмауы болып табылады. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған мектептерде оқытылатын мамандықтардың шектеулі тізбегі түлектердің мектеп бітірген қысқа уақыт аралығында мамандықтарын өзгертуіне алып келеді. Сондықтан да есту бұзылысы бар жоғары сынып оқушыларын кәсіби бағдарлау жұмысы өзектілігін жоғалтқан емес.

Н. С. Пряжникова және Л. С. Румянцева кәсіби бағдарлау мамандық таңдауда кешенді және жүйелі қолдау ретінде, сонымен қатар әрі қарай кәсіби дамуды жоспарлау негізінде түсіндірді. Кәсіптік ақпарат, кәсіптік үгіт-насихат, кәсіби білім беру, кәсіби диагностика жұмыстары, эмоционалды-адамгершілік қолдаудың арқасында жасөспірімдердің болашақ кәсіби еңбек әрекетін анықтауда және болашақтағы мансабын жоспарлауда кәсіби бағдарлау жұмысының кешенділігі іске асырылады [5].

Психологтар еңбек қызметінің төрт міндетті белгісін анықтады.

- 1) нәтижені саналы күту;
- 2) әлеуметтік мақсатқа жету міндетін түсіну-мысалы, бұл еңбекке оқытудың бастапқы кезеңдерінде өте маңызды адамдар яғни, аға-буын өкілдерінің, отбасы мүшелерінің, мұғалімнің мақұлдауымен бекітіледі;
- 3) еңбек қызметінің құралдарын таңдау, қолдану немесе жасау;
- 4) тұлғааралық қарым-қатынастарды және еңбек әрекеті барысындағы тәуелділікті сезіну. [5].

Есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың психологиялық даму ерекшеліктерін зерттей келе, А.П.Гозова оларға жарамсыз болып келетін бірнеше тармақтарды ашып көрсетті. Есту бұзылысы бар тұлғалар мынандай талаптарға бағынатын мамандықтарды таңдауға кеңес бермейді:

- Есту қабілетін қажетсінетін жұмыстар (аппаратураны жөндеу);
- Қауіп-қатердегі акустикалық дабылдатпаны қолданатын жұмыс-орындар;
- Биіктікте жүргізілетін жұмыстар;
- Қоршаған ортадағы адамдармен тілдік байланысты көп қажет ететін жұмыстар.

Ал мамандық таңдаудағы жалпы талап-есту қабілеті зақымдалған тұлғаның таңдалып отырған кәсібі жайында білімінің жеткілікті болуы басты шарт. Жалпы психологтар есту бұзылысы бар жоғары сынып оқушыларының психологиялық тұлғаларын зерттей келе, бірқатар өзгешеліктерін атап өтті [8].

Арнайы психолог ғалымдардың зерттеуін негізге алсақ, есту қабілеті бұзылған балалар мен жасөспірімдер ойлау операцияларының талдау, жинақтау үдерісінің баяу дамуының арқасында өмірлік мақсатын ұғынуында біраз қиындықтарға тап болады. Еңбек әрекетінде олар мүмкіндігінше тезірек нәтиже алуға, мақсатқа жетуге ұмтылады. Алайда ойын бір әрекетке шоғырландыра алмағандықтан және алынған нәтижені өніммен байланыстыра алмағандықтан кейде жасөспірімдер нәтижеге тез жетемін деп маңызды еңбек үдерісін жіберіп алады. Нәтижесінде қанағаттанарлықсыз өнімге ие болып, теріс эмоционалдық пікір пайда болады. Бұл өз кезегінде барлық еңбек әрекетіне теріс әсерін тигізе отырып, жасөспірімде өзіне қанағаттанбаушылық сезімін тудырады. Аталған балалар мақсатқа жету міндеттерін саралай алмайды. Сол себепті алдымен еңбек қызметінің осы міндетті белгілерін толыққанды қалыптастыру үшін кәсіпке деген оң көзқарасты қалыптастырып, белгілі бір көрсеткіштерге қол жеткізуге деген мотивін ояту қажет.

Жасөспірім мен бозбала шағында тұлғааралық қарым-қатынастарды жеткілікті ұғына алмағандықтан, айналасындағы адамдармен жеке және іскерлік қарым-қатынасты орната алмайды. Бұл көп жағдайда ерте бозбала шағынан өзін-өзі өсіре бағалағандықтан бастау алады. Тұлғааралық қарым-қатынастың дұрыс өрбімеуіне еңбекке деген тұрақсыз қызығушылықтарының болуы және тұлғалық қасиеттерінің жеткіліксіз дамуы себеп болуы мүмкін. Психологтардың пайымдауынша, бұл өз кезегінде аталған балалардың бойында агрессивтіліктің пайда болуына әкеп соқтырады.

Аталған балаларда сонымен қатар вестибулярлық аппаратының зақымдалуының салдарынан, статикалық және динамикалық тепе-теңдікті ұстау, жекелеген іс-әрекеттерді орындау, кеңістікте бағдарлауда қиындықтар кездеседі. Мүмкіндігінің шектеулілігіне байланысты тағы да аталған еңбек әрекеттеріне байланысы бар мамандықтарды игере алмайтындығы белгілі [8].

Естімейтін және нашар еститін балалар мектебінде кәсіби бағдарлау жұмысы бірнеше кезеңнен тұрады: I кезең (1-3 сыныптар) кәсіби еңбекке оқушыларды дайындау және іріктеу мақсатында еңбек мүмкіндіктерін зерттеу, мектеп қабырғасындағы мамандықтармен таныстыру, заттық-тәжірибелік әрекетке дайындық сыныбынан бастап қатыстыру, өсімдік өсіру жалпы еңбекке баулу жұмыстарына қызығушылықтарын ояту жұмыстары жүргізіледі. ЗТО сабақтарында есту қабілеті зақымдалған бала модельдеу, желімдеу, тігу және құрастыру дағдыларын үйреніп қана қоймай, қарапайым құралдармен, кең қолданыстағы материалдармен (қағаз, картон, мата, ағаш, пластилин, сым) танысады, іс жүзінде маңызды заттар мен объектілерді дайындайды, сонымен қатар сөздік нұсқау бойынша еңбек тапсырмаларын орындай отырып, ауызша сөйлеуге үйренеді, арнайы техникалық терминдердің сөздігін байытады, қызметті жоспарлау дағдыларын меңгереді. Жүргізілген зерттеулердің қорытындысына сүйенсек, бастауыш сыныптағы оқушылардың әртүрлі еңбек әрекетінің түрлері туралы түсініктері шектеулі. Алуан түрлі мамандықтар ішінен тек 28 мамандық түрін білетіндігі анықталған. Олардың көбісі есту қабілеті зақымдалған баланың күнделікті өмірінде көріп жүрген (мұғалім, дәрігер, тәрбиеші және т.б.) мамандықтар болған.

II кезең (4-сынып) оқушылардың еңбек қабілеттері нақтыланады және белгілі бір еңбек түрі аясында кәсіби іріктеу жұмысы аяқталады, таңдалған мамандыққа оң көзқарас қалыптастыру мақсатында жұмыс жүргізіледі.

II кезеңде оқу бағдарламасы теориялық материалды, технологияны, сызу және графикалық сауаттылықты дамытуды, техникалық және технологиялық құжаттарды оқуды қарастырады. Бұл кезең ұлдарды техникалық жұмысқа, қыздар қызметтік еңбекке жеке үйретуді қарастырады.

Еңбекке баулудың осы кезеңінде жалпы міндеттермен қатар, ерекше мәселелер де шешіледі. Оларға мектеп оқушыларына материалдарды өңдеудің негізгі әдістерін үйрету, инженерлік-технологиялық элементтерді зерттеу, еңбекті ұйымдастыру элементтерімен және өндіріс негіздерімен таныстыру кіреді.

Ер балаларға арналған техникалық жұмыс бағдарламасына машина жасау элементтері, графикалық сауаттылық, ағаш және ағаш материалдарын өңдеу технологиясы, металдар мен қорытпалар, электр жұмыстары кіреді. Ең үлкен бөлім - материалды өңдеу технологиясы. Әр тақырыпты зерттеу барысында студенттер белгілі бір техникалық ақпарат алады және практикалық жұмыстарды орындайды, олардың мазмұны бөлшектердің өндірісін немесе олардың жиынтығын әртүрлі тәсілдермен шығарады.

Қыздарға арналған техникалық қызмет көрсету оқу құрылымына тамақ дайындау және маталарды өңдеу технологиясы, сонымен қатар электрлік жұмыстар кіреді. Негізгі бөлім маталарды өңдеу технологиясы болып табылады, оған материалтану, модельдеу және графикалық сауаттылық элементтері, тігін машиналарында жұмыс істеу, тігін бұйымдарын шығару әдістері кіріктірілген. Практикалық іс-әрекет

барысында мектеп оқушылары сызбаларды, құралдарды қолдануға, сызбаларды оқып, сурет салуға, модельдер жасауға, бұйымның эскизін жасауға үйренеді. Материалтану пәнін оқу барысында студенттер әр түрлі талшықтар мен маталар туралы ақпарат алады.

I және II кезеңдегі еңбекке баулудың негізгі ұйымдастырушылық формасы - сабақ. Ал егер кәсіптік білім беру сабағын сынып жетекшісі жүргізсе, онда еңбекке баулу сабағын еңбек мұғалімі жүргізеді. Олар мектептегі оқу шеберханаларында және қызметтік еңбек кабинетінде өткізіледі.

III кезеңде (5-7 сыныптар) таңдалған мамандықты насихаттау жұмысы жүргізіледі, оқушылардың зерттеу қабілеттері мен бейімділігі анықталады. 5-7 сынып оқушыларын еңбекке баулу процесінде сөйлеу қабілетін дамытуға көп көңіл бөлінеді. Бағдарламада оқушылар меңгеруі тиіс әр тақырып бойынша сөздік пен фразеологизмдер беріледі. Еңбекке оқытудың III кезеңінде жоғарғы сынып оқушыларының еңбек әрекетін өз бетінше жоспарлау, ұйымдастыру және өзін-өзі бақылау дағдыларды меңгеруін көздейтін жалпы еңбек әрекеті жүзеге асырылады. Оқушылардың таңдаған мамандығы бойынша алғашқы еңбек дағдылары мен икемділіктерін қалыптастыру мақсатында арнайы кәсіби дайындық жұмысы жүзеге асырылады. Бұл кезеңде оқыту оқу-өндірістік комбинаттар, оқу цехтары, есту қабілеті зақымдалған тұлғалар қоғамының өнеркәсіптік кәсіпорындарының учаскелері базасында жүргізіледі. Есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушыларын еңбекке үйретуді ұйымдастыру түрлері әр түрлі. Оларға әр түрлі сабақ түрлері, зертханалық-практикалық және практикалық сабақтар, оқу-өндірістік жұмыстар, экскурсиялар, өндірістік практикалық жұмыстар жатады. Олардың барлығы өзара тығыз байланысты және оқыту мазмұнымен, оқушылардың еңбек қызметі түрлерінің дәйектілігімен, педагогтың шеберлігіне байланысты. Еңбекке оқыту процесінде әр түрлі жұмыс түрлері кеңінен қолданылады: фронтальды, топтық (бригадалық) және жеке.

Есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушыларын кәсіби еңбек әрекетіне бағдарлаудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін шетелдік ғалымдар (С.Галлерштейн. 1966, К.К.Платонов. 1966, 1973, В.В.Чебышева. 1969, 1971, Е.А.Климов. 1974 т.б) ашып кәсіби бағдарлаудың негізгі міндеті, мазмұны мен жүргізу әдістемелерін ойлап тапты.

Кәсіби бағдар беру жұмысының тиімділігі тікелей мектеп түлектерінің жұмысқа орналастыру мүмкіндігімен ескерілуі тиіс. Жұмыспен қамту статистикасы бұрын жүргізілген кәсіби бағдар беру жұмысының жетістігін бағалауға мүмкіндік береді.

Оқу-тәрбие жұмысының құрамдас бөлігі болып табылатын кәсіптік бағдар беру жұмысы - есту қабілеті зақымдалған балалар өмірінде оқытудың алғашқы жылдарынан басталып, бітіруші сыныптарында нақтылануы тиіс.

Еңбекке баулу-кәсіби бағдар беру жұмысымен тікелей байланыста. Кәсіптік бағдарлау жұмысының табыстылығы оқушылардың мамандық таңдауға дайындығы өндірістік кәсіпорындарды тарту деңгейіне байланысты (Ю.П.Авричев, 1972; С.Я.Батышев, 1972). Оқушыларды еңбекке дайындау мен тәрбиелеу өндіріс орындарымен мектептің бірлескен жұмысы қажет, бұл қазіргі жағдайда проблемалық сипатқа ие. Сонымен қатар, мектеп пен жеке аясында политехникалық және еңбектік оқыту өндірістік қызметтің барлық салаларын және мамандықтың алуан түрлілігін қамтымайды. Сондықтан сабақта және сабақтан тыс жұмыс уақытында алынған әр түрлі еңбек түрлері туралы білім арнайы ақпаратпен толықтырылуы керек.

Мұндай кәсіптік бағдар беру жұмысы әдетте арнайы кітаптар, анықтамалықтар, көрнекі құралдар, оқу фильмдер арқылы еңбек қызметінің алуан түрлілігімен таныстыру мақсатында жүзеге асырылады.

Бірқатар зерттеулерді негізге алар болсақ, әр түрлі еңбек түрлері туралы білімі бар адам ақпараты аз адамнан гөрі өз мамандығын дұрысырақ таңдайтындығы көрсетілді. (Э.Крац, 1972).

Кәсіби бағдар жұмысының маңызды құрамдас бөлігі қазіргі еңбек нарығында кадрларға деген қажеттіліктерге сәйкес кәсіби қызығушылықтарын тәрбиелеуге бағытталған практикалық қызметті (мектеп мүмкіндіктері мен және есту қабілеті зақымдалған оқушылардың бейімділігін ескеру қажет) ұйымдастыру болып табылады.

Мектептің кәсіптік бағдар беру жүйесіне оқушылардың мамандықты дұрыс таңдауға дайындауда ата-аналармен жұмыс жүйесі де кіреді.

Кәсіптік бағдар беру жұмысының мазмұны естімейтін жастарды қандай да бір өндіріс саласына қосуды көздеу керек.

Мамандық таңдау-кәсіби бағдар беру жұмысында оқушы бойындағы шығармашылық қабілеттердің дамуына үлес қосатын басты қағидасының бірі болуы керек. Кәсіптік бағдар беру жұмысының негізгі міндеті жоғарыда айтылғандай есту қабілеті зақымдалған оқушыларға арналған мамандықтарды оқытудан басталады. Алайда, талап-тілектерінің негізінде ғана жүзеге асырылуы мүмкін емес. Көп жағдайда есту қабілеті

зақымдалған оқушылар бойындағы кемістікті сыни тұрғыдан ескермейді. Сонымен қатар, естімейтін оқушылармен кәсіптік бағдар беру жұмыстарын жетілдіру жұмысы оларға қолжетімді еңбек әрекеттері бағыттарын зерттеумен, кәсіби қызығушылықтарын қалыптастыру мәселесімен тығыз байланысты. [4].

Есту қабілеті бұзылған жоғары сынып оқушыларымен кәсіби бағдарлау кезеңінің негізі:

1-мамандыққа үміткерлердің психологиялық және жеке ерекшеліктерін білу;

2-ұсынылған мамандықтардың талаптарын зерттеу

3-осы факторларды зерттеу кезінде алынған мәліметтерді салыстыру және есту қабілеті бұзылған адамдарға осы кәсіпті ұсыну мүмкіндігі туралы шешім қабылдау.

Өндіріс дамуының жаңа кезеңіне сай жаңа мамандықтар: электротехникалық, радиотехникалық өндірісте жаңа мамандандырулар, металл өңдеу, құрылыс, полиграфия, тұрмыстық қызмет көрсету еңгізілді. [6].

Осы мамандықтарды сәтті игеру үшін еңбекке оқыту процесінде өзара байланысты бірнеше міндеттерді шешу қажет.

1. Сызбаларды, диаграммаларды қолдануға, техникалық құжаттарды оқи алуға мүмкіндік беретін техникалық сауаттылығын ашу үшін ақыл-ойдың жеткілікті деңгейін, көрнекі-бейнелі және сөздік-логикалық ойлаудың жоғары деңгейін дамыту. Адамның еңбек қызметіндегі тәуелсіздігі көбінесе осы факторға байланысты.
2. Есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдерде іс-әрекеттің политехникалық әдістерін қалыптастыру, яғни өз іс-әрекетін жоспарлауға, түрлі механизмдер, құрылғылармен жұмыс істеу қағидаларын білуге және қолдануға үйрету.
3. Еңбекке баулу процесі кезінде іс-әрекетті өндірісте қабылданған жылдамдықта орындауды қамтамасыз ететін кәсіби қабілеттерінің қалыптасу дәрежесіне қол жеткізу қажет;
4. Есту қабілеті зақымдалған балалар мен жасөспірімдерді кәсіби еңбекке психологиялық дайындығын қалыптастыру маңызды, себебі арнайы мектептің түлектері кәсіби еңбек әрекетін бастаған кезде өз-өздеріне сенімсіздік танытады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың өмірлік перспективасын бағалауы тікелей кәсіптік дайындығы мен жинақталған біліміне байланысты [2].

Есту қабілеті бұзылған адамдармен еңбек және кәсіптік бағдар беру процесі барысында қарым-қатынасты келесі қағидаларды ұстану арқылы жүргізу керек:

- максималды көрнекіліктер қолдану;
- сурдоаударманы қолданудағы даралық, ауызша және жазбаша сөйлеу барысында кәсіби кеңесшінің көмегін пайдалану;
- қосалқы материалдық-техникалық құралдар мен ақпараттық технологияларды пайдалану.

Бұл қағидалар есту қабілетінің зақымдалу деңгейіне байланысты барлық ерекшеліктерін есепке алуды көздейді, атап айтқанда, кәсіптік бағдарлау жұмысы бойынша төменде көрсетілген максималды көрнекілікті қолдану керек:

- арнайы, кең безендірілген презентациялар кешені;
- есту қабілеті зақымдалған адамның қабылдауына бейімделген кәсіптік бағдар беру бойынша әдістемелік материалдар

Барлық ақпараттық ресурстар аталған балалар үшін қол жетімді сипатта болуы тиіс, қолданылған тілі түсінікті болуы керек, сонымен қатар мейлінше дыбыстық сипаттамаларды азайтып, орнына қабылдауға жеңіл ақпарат түрімен алмастыру шарт.

Кәсіптік бағдар беру жұмысының сапасын арттыруға ықпал ететін тағы да бір маңызды факторлардың бірі-дараландыру болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі адамдармен кәсіптік бағдарлау жұмысы негізінде топтық кеңес беру жұмыстарының формасын барынша шектеу керек.

Есту қабілеті бұзылған адамдардың кәсіби кеңес алуын жекелендіру олардың танымдық іс-әрекеттері, психофизикалық қабілеттерінде көрінетін жеке дара ерекшеліктеріне сәйкес отырып, эмоциялық-ерік және интеллектуалды күштерін белсендіру мақсатында жүргізіледі.

Есту қабілеті бұзылған адамдарды кәсіби еңбек әрекетіне дайындауда көрнекіліктің алатын орны ерекше. Ақпаратты жеткізудің вербалды емес тәсілін қолдану арқылы кәсіби ақпаратты қабылдауға байланысты бірқатар маңызды мәселелерді шешуге болады. Алайда, есту қабілеті зақымдалған тұлғаларға кеңес беру кезінде көрнекі құралдарды қолдануда белгілі бір заңдылықты сақтану қажет. Визуалды және вербалды көрнекі құралдардың теңдестірілген үйлесімділігі сақталуы шарт. Қандай да бір ақпараттық хабарламаларды берерде визуалды және вербалды құралдарды қолданудың мөлшері де маңызды. Мамандық таңдауға қатысты есту қабілеті зақымдалған оқушыларға арналған әдістемелік материалдардың ақпараттық құндылығы ойлау

түсінікері мен бейнесін байланыстырып, ауызша және графикалық материалдың өзара байланысын нығайтуды көздейді.

Келтірілген теориялық мәліметтерге сүйене келе, есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушылары мектепте жүргізілетін кәсіби бағдар беру бойынша жұмысының жеткіліксіздігі салдарынан, барлық мамандықтар жайында түсініктері тарытылған. Есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушыларының көпшілігі мамандықтың сыртқы көрінісі, іс-әрекет сипаты мен мамандықтың өндірісте материалдық маңыздылығына қарап қате таңдау жасайды. Өз мүмкіндіктерін жиі ескермейді, атап айтқанда физикалық және ақыл-ой қабілеттерінің даму ерекшеліктерін, сөйлеу тілі мен естіп қабылдау мүмкіндіктерін бағаламайды. Бұл ретте олар тіпті таңдалып отырған кәсібіне қажет қабілеттерін ары қарай жетілдіруге де тырыспайды. Есту қабілеті бұзылған орта және жоғары сынып оқушылары үшін қазіргі экономикалық-нарықтық жағдайында қара күшті қажет ететін жұмыстар қызықсыз, әрі беделсіз деп есептейді. Ой-өрісінің тарлығының салдарынан осындай түсінікке ие. Мерзімді баспасөзді оқымағандықтан, телевизиялық ақпараттық бағдарламаларды жиі көрмегендіктен, естуінің бұзылысы салдарынан радио тыңдау мүмкіндігі болмағандықтан мамандықтар жайында аз ақпаратқа ие. Естімейтін және нашар еститін жоғары сынып оқушыларының мамандық таңдауына ата-аналарының ықпалы зор. Алайда ата-аналар тарапы көбіне баланың кәсіби қызығушылығын дамыту тікелей мектептің міндеті деп біледі. Ал кейбірі тіпті өз балаларының кәсіби қабілеттері жайында хабары болмай, ары қарай кәсіби дамуы жайында түсінігі қалыптаспайды. Қорытындылай келе, келтірілген теориялық дәлелдер есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушыларымен жүргізілетін кәсіби бағдар беру жұмысы әлі де жан-жақты зерттеуді және жаңа технологияларды әзірлеуді талап ететіндігін көрсетті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. 2-е изд. М., 2005.
2. Пенин Г.Н., Кораблева Л.В., Пономарева З.А., Красильникова О.А. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях. СПб., 2006. 51
3. Петрова Е.А. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие / Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джафарзаде Д.А., Карплюк А.В. М.: Издательство РГСУ, 2016. 310 с.
4. Профессионально-трудовая подготовка незлышащих в современных условиях: Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 78 с.
5. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. М., 2013. С. 6.
6. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья учебник для студ., учреждений высш. образования / (Т.Г. Богданова, Н.А. Степанова, К.Б. Вовненко, Т.М. Попова); под ред. Т.Г. Богдановой. М.: Академия, 2014. 240 с.
7. Специальная педагогика: в 3 т.
8. Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. — М., 1979. Психология глухих детей / Под ред. И. М. Соловьева и др. — М., 1971.

УДК 376.33

МРНТИ 14.29.27

Н.Б. Жиенбаева¹, П.Б. Бақытқали²

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

НАШАР ЕСТИТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУ ТАСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті белсенділігінің даму мәселесі сурдопедагогика аймағындағы өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Мақалада нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыраын дамыту мәселесіне ғылыми - теориялық ықпал ету жолдары қарастырылған. Зерттеу мәселесінің жағдайы бойынша қысқаша теориялық талдау ұсынылған.

Түйін сөздер: сурдопедагогика, коммуникация, дағды, есту қабілеті зақымдалған балалар.

Н.Б. Жиенбаева¹, П.Б. Бақытқали²

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

НАУЧНО - ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация

Проблема развития коммуникативной активности у слабослышащих детей начальных классов является актуальным вопросом в области сурдопедагогике. В данной статье рассматриваются научно-теоретические подходы к изучению проблемы развития коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха. Представлен краткий теоретический обзор состояния проблемы.

Ключевые слова: сурдопедагогика, коммуникация, навыки, дети с нарушением слуха.

N. Zhienbaeva¹, P. Bakytkali²

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

SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF STUDY OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF DIAGNOSIS OF CHILDREN

Abstract

The problem of developing communicative activity in hearing-impaired primary school children is a topical issue in the field of sign language pedagogy. This article discusses scientific and theoretical approaches to the study of the problem of developing communication skills in children with hearing impairment. A brief theoretical overview of the state of the problem is presented.

Keywords: sign language, communication, skills, children with hearing impairment.

Білім берудің заманауи моделі ол экономиканың инновациялық дамуының шешуге арналған кей міндеттерге байланысты болады. Онда мемлекеттік саясаттың стратегиялық мақсаты яғни білім беру сапасының қол жетімділігін көтеру, экономиканың инновациялық дамуына сәйкес әр азамат пен қоғамның заманауи қажеттілігіне сай келу сияқты міндеттерді атқарады. Бұл мақсаттарға сәйкес бір қатар өзекті міндеттерді шешу негізделген. Олардың ішіне білім беру технологиясын, жаңартылған білім беру мазмұнын, құзіреттілік ықпал ету және фундаменталды балансты қамтамасыз ету т.б. жатқызуға болады. Мектептегі білім берудің жаңа моделінің маңызды компоненті ол білім беруді модернизациялау деп айтуға болады. Ол тәжірибеде инновациялық білім беруде іс-әрекеттің ықпал етудің бұндай түрін құзіреттілік ықпал ету деп атайды. Бұл қарапайым алгоритмдерді жаттанды түрде қолдану емес, керсінше мектептегі білім беруді фундаментациялау болып бұндағы басты акцент түрлі білім аймағындағы энциклопедиялық жинақтарды есте сақтау, талдау, түсіну, шешім қабылдау сияқты коммуникациялық-фундаменталды дағдыларды меңгеру болып табылады. Еліміздің инновациялық дамуы қазіргі таңда барлық оқу бағдарламалырының, оқыту әдістерінің құзіреттілік ықпал ету элементтерін қолдануға негізделуін қарастырады. Осы орайда келесі туындаған жағдаяттарды шешу барысында оқушының ақпаратты еместігі байқалады:

заманауи техника мен технологияларды меңгеру барысында;

өзінің іс-әрекеттерін бағалау кезінде және өзге адамдармен қатынасқа түсу барысында;

түрлі әлеуметтік рөлдерді орындау кезіндегі практикалық өмірінде;

кәсіби білім беру мекемесінде оқуға өзінің дайындығын бағалау мен мамандық таңдау барысында және еңбек нарығына бейімделу кезінде;

өзінің өмірлік бағытын анықтау және өмір сүру салтын, стилін таңдауда, жанжалдарды шешу тәсілдерін қарастыруда байқалады.

Бүкіл әлемдегі білім беру саласында болып жатқан өзгерістерге байланысты заманауи педагогикалық әдебиеттерде «құзіреттілік» термині кеңінен қолданыла бастады. Бұл құзіреттілік термині көтеген авторлар тарапынан «құзіреттілік, құзіретті» терминімен синоним болып келеді. Лингвистикада бұл екі түсінік жиі кездеседі. Отандық педагогика лексиконында екі түсінік өзіндік даму барысында пайда болып шетелдік педагогика әдебиеттерімен тығыз байланыста болды. «Құзірет» термині латын тілінен аударғанда «сәйкес келу» деген мағынаны білдіріп, яғни білім мен тәжірибені меңгерген құзірет иесі ретінде танылды. Орыс тілі сөздігінде құзіреттілік ол беделділік, білу сияқты мағыналарды білдіріп, яғни тану, тәжірибені меңгеру, беделге ие болу деген мағынаны білдіреді.

Бірқатар авторлар оқушылардың кілттік құзіреттіліктеріне коммуникативті құзіреттіліктерді, ақпараттық құзіреттілікті, мәселелерді шеше алуға құзіреттіліктерді жатқызған. Біздің зерттеуіміздің шеңберіне байланысты біз балалардың ету қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларын қалыптастыру мәселесін құзіреттіліктер шеңберінде қарастырамыз. Бұл мәселе адамзат ғылымдарында өзекті болып табылады: педагогика, психология, әлеуметтану, психологиялық лингвистика. Мәселенің күрделілігі және оған деген қызығушылық оның құрлымының негізін түсінуге байланысты болып келеді. құзірет және құзіреттілік түсініктеріндегі түрлі бағыттарды атап өтуге болады. Бастрикова Е.М. ағылшын тілінен аударғанда "communicative competence" дегеніміз ол «коммуникативті құзірет»,

«коммуникативті құзіреттілік» деп атап өткен. Бұл терминдер арасындағы ұқсастық көптеген дефинициялардың болуына алып келді: коммуникативті жетілу, сөйлеу тілдік құзіреттілік, коммуникативті сауаттылық, әлеуметтік лингвистикалық құзіреттілік, вербальды коммуникативті құзіреттілік, коммуникативті қабілеттермен т.б. жалпы педагогикалық түсінікте коммуникативті дағды ол психикалы және адамның әрекеттілік бүтін жүйесі ретінде қарастырылады. Ол оқытуға ықпал етуші жағдаят ретінде де қарастырылады (И.А.Зимняя, Ю.Н.Емельянов, А.К.Маркова, Л.А.Петровская, Е.В.Сидоренко, А.В. Хуторский) Оның құрлымында келесі компоненттерді атап өткен маңызды: когнитивті, құндылық-мағыналық, эмоционалды, тұлғалық, іс-әрекеттік. Олар бүтіннің бөлігі болып табылмайды дегенмен өзара ықпалдастығы өзара енуі және бірінің ішінде бірінің толықтыруы тән болып келеді. Осылайша бұл түсінікте қарым-қатынас үрдісі орталық рөлді атқарады деп айтуға болады. Онда бүкіл қатысушылардың коммуникативті дағдылары қалыптасады [1].

Қарым-қатынас түсінігі педагогикалық еңбектерде тар бірде кең мағынада қолданылады. Психологиялық сөздікте қарым – қатынас ол «субъектінің өзара ықпалдасудың белгілі жолдары арқылы жүзеге асырылатын және біріккен іс-әрекет қажеттіліктерімен шақырылған және жағдайдың, іс-әрекеттің тұлғалық-мағыналық туындылардың айтарлықтай өзгеруіне бағытталған өзара ықпалдастық ретінде қарастырылады. Өзге психологиялық сөздікте қарым-қатынас ол іс-әрекет, дағды, тәжірибе, ақпарат алмасудан тұратын әлеуметтік топтардың немесе индивидтердің өзара әрекеті және олардың өзге адамдармен қарым-қатынасы барысында қажеттіліктер қанғаттандыру ретінде қарастырылады. Қарым-қатынас ол күрделі және көп жоспарлы үрдіс бола отырып өз ішінде ақпарат алмасуды қамтып және өзара ықпалдастықтың біріккен стратегиясын шығаруды, өзге адамды түсіну және шығаруды қамтиды. Трактовка практикалық психологтардың сөздіктерінде ұсынылған.

Н.И.Конюхов өзінің келесі анықтамасын ұсынған «қарым-қатынас ол адамдар арасында контактілерді орнату және дамытуда көрініс табатын біріккен іс-әрекет қажеттілігінде туындайтын және тұлға аралық қарым-қатынасты қалыптастыру барысында туындайтын тұлғаның белсенділігінің әмбебап қоймасы ретінде» қарастырылады. Бұндай анықтамалар қарым-қатынас және өзара әрекет түсінігінің өзара байланысын көрсете отырып, А.А.Бодалев, М.С.Каган, Р.С.Немов, М.И.Лисина сияқты ғалымдардың жұмыстарында көрсетілген. Бұл терминнің негізіне қатысты әдеби көздерді қысқаша талдап көрейік. Бүгінгі таңда бұл мәселеге арнайы педагогикада да жалпы педагогикада ерекше назар аударылады және ол балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастырумен қарым-қатынасын қалыптастырудың ерекше тәсілі ретінде қарастырылды (Б.Г.Ананьев, В.К.Дьяченко, Л.Р.Мунирова, Е.В.Коротаева) [2].

Педагогикалық өзара әрекетке тура және кері байланыс болып келеді, ал оның нәтижелілігі қатысушылардың реакцияларымен анықталып онда біріккен іс-әрекеттен соңғы нәтижені алу үрдісі өзара ықпалдастық түрінде болады. Өзара әрекетті бұлайша түсіну заманауи гуманистикалық білім беру ұстанымдарында өте өзекті. Сонымен қатар бұл ерекше білім беруді қажет ететін соның ішінде нашар еститін балаларға қатысты болып келеді. Е.В.Кортаево бұны қоршаған ортада мектепті әлеуметтендіру формасы ретінде және оқушылардың әлеуметтік бейімделу дағдыларын, оқу барысында бірлесе жұмыс жасаудың өнімді механизмін дамытудағы білім беру жүйесін құрудың қағидасы ретінде анықтаған. Бұнда қарым-қатынас үрдісі ерекше рөлді атқарады. Онда барлық қатысушылардың коммуникативті белсенділігі қалыптасады.

Қарым-қатынастың толыққанды болуы өзара әрекетке түсетін адамдар өзара түсіністік деңгейін анықтай алған кезде және қарым-қатынасқа түсетін партнеры түсінген жағдайда мүмкін болады екен. Қарым-қатынас құруда дәстүрлі түрде үш жағын бөліп қарастыруға болады:

коммуникативті ол субъектінің ақпаратты түсінуі және ақпарат алмасуы, сонымен қатар белгілі бір белгілік жүйені қарым-қатынас барысында қолданумен сипатталады;

интерактивті ол біріккен іс-әрекетті орындау барысында және оны ұйымдастыру кезінде қарым-қатынас субъектілерінің біріккен әрекетін басқару және стратегияын шығаруды қарастырады;

перцептивті ол субъектілер арасында бірін-бірі адекватты қабылдаумен түсінуін білдіреді.

Педагогикада қарым-қатынас түсінігі коммуникация түсінігімен тығыз байланысты және ол түрлі контекстінде қарастырылып ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда соның ішінде нашар еститін балаларды оқыту мен тәрбиелеу контекстінде ерекше қарастырылады. Мысалы, С.Н.Шаховская осыған байланысты келесі терминді қолданған: «Сөйлеу тілінің коммуникативті функциясы – ол қарым-қатынас функциясы» деп атап өткен.

М.И.Лисина қарым-қатынасты интерпретациялай отырып және оны ерекше іс-әрекет түрі ретінде қарастыра отырып, қарым-қатынас және коммуникативті іс-әрекет терминдерін синоним ретінде қарастырған. М.И.Лисина ұсынған қарым-қатынас ұсынымын талдай отырып, А.Н.Леонтьев жасаған іс-әрекеттік ықпал ету позициясы тұрғысынан оның келесі құрлымдық компоненттерін бөліп көрсетуге мүмкіндік берді: олар заттық компонентті, қажеттілік, мотивтер, әрекеттер, іс-әрекет, міндеттер, қарым-қатынас құралдары және өнімдері.

А.В.Ястребова, А.К.Маркова сонымен қатар коммуникация түсінігін кеңінен қарастырып оның шеңберінде тек ақпараттық реттеушілік аспектіні қарастырып қана қоймай, сонымен қатар оны қарым-қатынас үрдісіне жақын түсінігі екенін атап өткен.

Г.М.Андреева тұрғысынан «қарым-қатынас ол біріккен іс-әрекет жақтары сонымен қатар оның өзіндік дериваттарын түсіндірген». Атап өтетін жайт отандық педагогикада қарым-қатынас пен іс-әрекетінің

(коммуникация) бірлігі идеясы ол жалпы қабылданған идея болады. Бұл байланыстар ғалымдар тарапынан түрліше қарастырылады. Дегенмен жоғарыда атап өтілген анықтамалар жалпы педагогикалық тұрғыдан коммуникативті дағдыларға тікелей қатысты болады. Адамның коммуникацияға қабілетті психологиялық-педагогикалық зерттеулерде жалпы коммуникативтілік ретінде қарастырылады (Г.М. Андреева, А.Б.Добрович, Н.В.Кузьмина, А.Джекобе) [3].

Коммуникативті адам қандай да бір белгілі коммуникативті қабілеттерді меңгеруі қажет деп түсіндірген кезде келесі түрлерді қамтиды:

тұлға аралық коммуникация;

аралық ықпалдастық;

тұлға аралық қабылдау;

Біріншісі тұлғааралық коммуникация ол қарым-қатынас барысында вербальды және вербальды емес қатынас құралдарын қолдануды және рационалды және эмоционалды ақпараттарды жеткізуді қамтамасыз етеді. Екінші түрі бұл кері байланысты орнату қабілеттілігін қамтып яғни қоршаған орта өзгерістеріне байланысты мағынаны интерпретациялауды қарастырады. Үшінші түрі ол тыңдаушы позициясы тұрғысынан қабылдау қабілетті және тыңдай алу қабілетті және қарым-қатынасты ұйымдастыруға алдын ала дайындықсыз оны тыңдай алу қабілетін қамтиды. Аталған қабілеттерді меңгеру мәселесі (Ю.М. Жуков, Л.А.Петровский, П.В.Растяников) тағы басқа ғалымдар тарапынан коммуникативті дағды тарапынан қарастырылған.

А.Б.Добрович коммуникативті дағдыны контактіге түсудегі үнемі дайындық деп қарастырған. Бұл ғалым тарапынан сана және ойлау тұрғысынан болған. Адам баласы ойлауға қабілетті яғни ол диалог режимінде сүретіндіктен өзінің интуитивті күтулеріне байланысты және өз партнерінен белгілі бір интуитивті күтуіне байланысты өзгеріп отыратын жағдаятты үнемі есепке алуға міндетті болып келеді. Коммуникативті дағды психологиялық-педагогикалық зерттеулерге байланысты келесі компоненттерінен құралады:

эмоционалды компонент ол эмпотия, өзге адамға деген сезімталдық, өзге адамды айау қабілеті, партнердің әрекетіне зейін аударуы түрінде қарастырылады;

когнитивтік компонент бұнда өзге адам әрекетін алдын ала көре алу қабілеті және адамдар арасында туындаған мәселелерді нәтижелі шеше алу қабілеті болып табылады;

әрекеттік компонент бұл инициативтілік, адекватты қарым-қатынас барысындағы адекваттылық, баланың бірлесіп жұмыс жасауы, ұйымдастырушылық әрекеті, біріккен іс-әрекет т.б.

Осы орайда коммуникативті құзіреттілік коммуникативті қабілеттер мен дағдылардың үйлесілімдігі ретінде қарастырылып, адамға қоғамдағы өмір ережелері мен нормаларын адекватты түрде орындауға мүмкіндік береді. Өзге де коммуникативті құзіреттілік анықтамаларының арасында коммуникативті құзіреттілік терминінде коммуникативті дағды терминінде ерекше орын алатындығы анықталды. Бұнда коммуникативті дағды сонымен қатар балаларды тілге оқытуда да ерекше қарастырылады (И.Л.Бим, Е.Н.Гром, В.В.Сафонова, Е.Н.Соловова). Жалпы түрлі трактовкаларды талдау барысы көрсеткендей коммуникативті дағды бұл сферада Л.К.Гейхман жүргізген зерттеуге сәйкес белгілі бір бағдарламалық талаптарда қатынастарды жүзеге асыруға дайындығымен қабілетті ретінде түсіндіріліп және тілдік құралдарды, сөйлеу тілінің үрдістерін меңгеру, грамматикалық білімдер, қабілеттер, дағдылар, лексикалық білімдер, қабілеттілік, (лексикалық минимумды мәдени жағынан); арфографиялық мағынасы, қабілеттер, дағдылар; сөйлеу тілін естіп қабылдану мен тануын, дыбыстап айту қабілеттерін, сонымен қатар тілдік қатынастағы қиындықтан шығудағы өзара түсіністікке қол жеткізу қабілеті т.б. ретінде қарастырылған. Яғни коммуникативті дағды тілге оқыту сферасында сол бағытқа қатысты білім, білік, дағдылармен сипатталады екен. И.А.Мазасева коммуникативті дағдылардың келесі компоненттерін бөліп көрсеткен және бұл компонентер балалардың тілге оқыту үрдісінде қалыптасатын компонентер болып табылады. Олар білім, қабілеттер, тәжірибе, құндылық-мағыналық қатынас, эмоционалды-ерік-жігер, реттеушілік, басқарушылық дағдыларының пайда болу нәтижелері болып келеді.

М.Р.Львов келесі анықтаманы берген: «Коммуникативтік белсенділік ол сөйлеу тілдік іс-әрекеттің барлық түрін қолдана алу қабілетін қарастырады: оқу ,аудио, сөйлеу (монолог), жазбаша сөйлеу тілі». Осы орайда психолінгвистер оны қарым-қатынас жүзеге асырылатын адам баласының іс-әрекетінің ерекше түрі ретінде қарастырған. Лингвистикалық тұрғыдан сөйлеу тілдік іс-әрекет ол адамның белсенділігінің ерекше бір түрі болып табылады: қоршаған адамдардың сөйлеу тілін қабылдау қабілетімен оның дайындығы оған еліктей алуы, қарым-қатынас барысында өзіне жаңа сөздерді адекватты қолдана алуы болып келеді. Ол заманауи тілдік моделдің компоненті болып табылады. Тілдік қабілеттілік ол тұлғаның тілдік ерекше қасиетін қарастырады: ағымдық сөйлеу тілді шеше алу қабілеті, коммуникативті актіні ұстау барысында және сөйлеу барысында инициативтілік, тіл сезімталдығы және вариантивтілікті түсіну, осы қасиеттерге байланысты өзінің пайымдауын құруға талпыну болып келеді. Тілдік жүйе ол тілдік іс-әрекетті жеткізу мен қалыптастырудың ерекше құралы табылады. Ол өз кезегінде алдымен лексикалық, грамматикалық, фонетикалық тілдік білімдерді және қабілеттерді, дағдыларды қамтиды. Тіл жалпы белгілік жүйе ретінде маңызды ерекшелікке ие болуы оның бүтіндігі болып табылады. Ал оның деңгейлері бір-бірімен біріккен және өзара ықпалдасатын деңгейде өмір сүреді екен. Біздің зерттеуіміздің шеңберінде интерпсихологиялық және тыңдау және сөйлеудің арасындағы өзара әрекет ету жүйесі ғана емес сонымен қатар коммуникация арасында субъектілер арасындағы интрапсихологиялық жүйе ішіндегі өзара әрекет ету үшін маңызды болып табылады. Интрафункционалды өзара

әрекет етудегі «тыңдау және сөйлеу» ол сөйлеу үрдісі барысындағы есту арқылы жүретін кері байланыс ретінде және тыңдау үрдісіндегі моторлы белсенділік ретінде қарастырылады.

Мектептегі практикалық жұмысшылар коммуникативті дағдыны оқушылардың барлық іс-әрекет сферасында яғни сөйлеу тілдік әрекеттің әлеуметтік нормаларын сақтай отырып толық қанды сөйлеу қатынасқа түсу қабілеті ретінде қарастырады. Яғни нақтырақ айтқанда коммуникативті дағды дегеніміз ол нәтижелі коммуникацияны жүзеге асыруға дайындығымен, қабілеттілігі ретінде танылып, ал барлық атап өтілген жайттар ол нәтижелі коммуникацияны жүзеге асырудың жағдайлары болып табылады. Коммуникация астарында сонымен қатар сөйлеу тілдік субъектілердің өзара әрекет етуіде түсіндіріледі.

Оқушылардың коммуникативтік белсенділігі жазбаша коммуникацияда, диалогта, өнімді продуктивті топтық коммуникацияда және ауызша сөйлеу барысында көрініс табады. Осы орайда коммуникативті белсенділіктің көрініс табуы үш деңгейін бөліп көрсетуге болады және олар жас өзгерген сайын осы деңгейлерге оқушылар қол жеткізіп отырады.

О.И. Матяш коммуникативті белсенділікке бірқатар зерттеу жұмыстарын жүргізіп, бұнда коммуникативті дағдының қарым-қатынас қатысушыларының өздерінің сөйлеу тілдік әрекет етуші коммуникативті партнерлармен координациялануы деп қарастырған.

С.В.Титова, Я.В.Брычкова, Т.А.Гармс, Е.В.Миронова ғалымдар ол «жолы болмайтын оқушыларсыз мектеп» деген девизбен коммуникативті мәдениет кітабының авторлары ретінде қарастырылған. Олар оқушылардың коммуникативті құзіреттілігі ең алдымен олардың оқу іс-әрекетінің өнімділігі бойынша қарастырылады - өз бетінше туындаған жазбаша мәтін. Осы орайда оқушылардың коммуникативті құзіреттілігі ол белгілі бір субъектінің мінездемесінің мағыналық жүктемесін қамтитын тұлғалық қасиет ретінде қарастырылады. Олар ғалымдардың зерттеулеріне сәйкес оқушылардың коммуникативті жағдаяттар үрдісіндегі коммуникативтік белсенділіктерін қалыптастыру үшін анықтаушы жағдай ретінде саналады екен. Бұнда педагог оқушылар арасында өзара коммуникативті әрекет етуді туындатып оқу өнімділігі яғни мәтін немесе пайымдау (ауызша немесе жазбаша сөйлеу тілдік формасында) арқылы жұмыстың нәтижесін бағалайды.

Осы және өзгеде анақтамаларды талдау коммуникативті дағды өз ішінде коммуникативті қабілет (Я.Л.Коломинский, А.В.Мудрик), қарым-қатынас (Г.М.Андреева, Б.Д.Парыгин, В.В.Юрчук), коммуникативті қабілеттілік (Г.М.Андреева, С.Л.Рубинштейн), коммуникативтік мәдениет (О.А.Веселкова, Т.С.Зыкова, Э.Н.Хогеева); сөйлеу тілдік қабілет және іс-әрекет (Е.В.Пархалина, Е.Г.Речицкая, С.И.Чаплинская), тұлғаның коммуникативті қасиеттері (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалёв) сияқты компоненттерді қамтиды екен [1].

Өзіміздің зерттеу жұмысымызда біз коммуникативті белсенділік яғни нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті белсенділігі мәселесін қарастырамыз. Бұл оқу іс-әрекетінің барлық сферасында оқу тілдік қарым-қатынасқа түзуді толық қанды түсуге қабілеттілігі ретінде танылып, сонымен қатар сөйлеу тілдік іс-әрекеттің әлеуметтік нормаларын сақтау арқылы жүретін және жазбаша коммуникация, диалог, монолог, продуктивті топтық коммуникация т.б.түрінде байқалатын іс-әрекет түрлеріне қатысты болып келеді.

Коммуникативтік белсенділік кілттік топқа жататындықтан адам өмірінде ерекше маңыздылыққа ие болатындықтан, оны қалыптастыру бойынша жұмысқа ерекше назар аудару керек. Осы орайда бастауыш сынып оқушыларының жастары коммуникативті дағдыларды меңгеру үшін өте оңтайлы кезең болып табылады. Себебі бұл кезеңде балалардың сөйлеу тілдік тәжірибені, қарым-қатынасты мағыналы меңгеруге қызығушылығы пайда болады екен.

Сонымен қатар коммуникативтік белсенділік білім беру үрдісінде оқушылар үшін біздің көзқарасымызша өте ерекше болып келеді. Біріншіден, оның қалыптасу деңгейі балалардың оқу іс-әрекет нәтижесіне ерекше ықпал етеді. Мысалы, егер оқушының ауызша жауабы белгілі жаңа туындаған жағдайда тапсырманы орындау барысында балада бар білімді қолдану тарапынан нашар болса, сәйкесінше оның бағасыда нашар болмақ. Ал алынған негативтік тәжірибе баланың әрі қарай оқу әрекетіне кері ықпалын тигізуі мүмкін. Екіншіден, коммуникативтік белсенділік көбінесе баланың мектепке бейімделу үрдісімен тығыз байланысты. Соның ішінде сынып ұжымындағы жағымды эмоционалды ақхуалмен тығыз байланысты. Бала оқу деген жаңа іс-әрекет түріне үйреніп қана қоймай, сонымен қатар қоршаған адамдарға да үйренуі қажет. Егер ол сыныптастарымен тез тіл табысып үлкен психологиялық комфортты сезініп әр жағдаяттан қанағат алған жағдайда баланың коммуникативті ақхуалыда жақсы болмақ. Кесінше бала контакт орната алмай қарым-қатынас үрдісін ұстана алмаса және өзінің достарымен қарым-қатынас жасау шеңбері тар болса, оның қарым-қатынас деңгейін төмендетіп іс-әрекеттің асоциалды формаларының туындауына ықпалын тигізеді. Үшіншіден, нашар еститін оқушылардың коммуникативтік белсенділіктері ол аталмыш балалардың болашақта кәсіби іс-әрекетіне де үлкен ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - Учебники для вузов. Специальная литература. - СПб. : Лань, 2003. - 654 с.*
2. *Богданова Т.Г. Сурдопсихология. / Т.Г. Богданова. - М., 2002. - 224 с. Психология речи / отв. ред. Б.Г. Ананьев. - Л. : ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1946.-С. 155-*

3. Беляева А.В. Монолог, диалог и полилог в ситуациях общения / А.В. Беляева, С. Майклз // Психологические исследования общения / отв. ред. Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1985. - С. 218 - 230.
4. Запятая О.В. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования / О.В. Запятая. - Красноярск, КК ИПК РО, 2005. - 39 с.

УДК 376.37
МРНТИ: 14.29.01

И.А.Денисова¹, Д.Колотвина²

^{1,2}Казахский национальный женский педагогический университет

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТНР ПОСРЕДСТВОМ МОНТЕССОРИ СРЕДЫ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности метода Монтеessori для детей с тяжелыми нарушениями речи, а именно алалией. Целью является описание среды Монтеessori, ее зон и материалов для упражнения по развитию речи. Рассматривается ряд задач при развитии речи у детей с алалией по средствам Монтеessori метода.

Ключевые слова: метод Монтеessori, алалия, тяжелые нарушения речи, среда.

И. А. Денисова¹, Д. Колотвина²

^{1,2}Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

МОНТЕССОРИ ОРТА АРҚЫЛЫ ТҰҰ БАР БАЛАЛАРДА СӨЙЛЕУДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу қабілеті бұзылған, әсіресе алалиямен ауыратын балаларға Монтеessori әдісінің мүмкіндіктері қарастырылады. Мақсат - Монтеessori ортасын, оның аймақтарын және сөйлеуді дамыту жаттығуларына арналған материалдарды сипаттау. Монтеessori әдісімен алалиясы бар балаларда сөйлеуді дамыту кезінде бірқатар міндеттер қарастырылады.

Түйін сөздер: Монтеessori әдісі, алалия, сөйлеудің ауыр бұзылуы, қоршаған орта.

I. A. Denisova¹, D. Kolotvina²

^{1,2}Kazakh national women's pedagogical University

POSSIBILITIES OF SPEECH FORMATION IN CHILDREN WITH SSI THROUGH MONTESSORI ENVIRONMENT

Annotation

The article discusses the possibilities of the Montessori method for children with severe speech impairment, namely alalia. The goal is to describe the Montessori environment, its zones and materials for speech development exercises. A number of tasks are considered in the development of speech in children with alalia by means of the Montessori method.

Keywords: Montessori method, alalia, severe speech disorders, environment.

С каждым годом становится все больше детей с особыми образовательными потребностями и одной из таких особенностей в развитии являются тяжелые нарушения речи. В данной статье хочется выделить такое нарушение, как алалия.

Алалия — отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка[1].

Существует несколько подходов классификации алалии и самой распространенной является клиническая, которая выделяет следующие виды алалии:

- моторная алалия
- сенсорная алалия
- сенсомоторная алалия

Так же можно выделить и психологический подход Р.Е. Левина:

- неполноценное слуховое восприятие
- нарушение зрительного восприятия
- нарушения психической активности

В работах разных авторов выявлены особенности речевого развития и структуры дефекта при алалии на основе применения различных критериев: физиологических, клинических, психологических, лингвистических, психолингвистических и др. Описаны различные формы алалии, разработана методика логопедического воздействия при разных формах недоразвития речи [1].

Особое внимание в коррекционной работе с ребенком уделяется формированию словаря.

Одним из методов дефектологического воздействия можно считать и Монтессори метод, а точнее возможность формирования и развития глагольного словаря у детей с алалией. Монтессори метод насчитывает более 100 лет и за это время показал свою эффективность при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Считается, что Монтессори педагогика способствует развитию пассивного и активного словаря ребенка, за счет специально продуманных зон, где расположен материал с которым работает ребенок в процессе обучения.

В среде Монтессори выделяют следующие зоны:

- Зона практической жизни деятельности - имеет особенное значение для маленьких детей (2,5-3,5 лет). Здесь расположены материалы, с помощью которых ребенок учится следить за собой и своими вещами. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, булавки, шнурки, банты и крючки), ребенок учится самостоятельно одеваться; пересыпать и переливать (рис, воду); мыть стол и даже полировать серебро; [2]

В книге «Дети другие» Мария Монтессори писала: «Если хорошо подумать, упражнения в практической жизни - настоящая гимнастика, так что само повседневное окружение является школой совершенствования всех движений. Скатать ковер, почистить пару ботинок, вымыть раковину или пол, накрыть на стол, открывать или закрывать ящики, крышки, двери и окна, убрать комнату, аккуратно поставить стул, закрыть занавеску и т. д.- это упражнения, при которых либо все тело, либо то или иное движение совершенствуется. С помощью обычной работы ребенок учится двигать руками и кистями, а мускулатура развивается быстрее, чем при гимнастике». [3]

- Сенсорная зона - дает ребенку возможность использовать свои чувства при изучении окружающего мира. Здесь ребенок может научиться различать высоту, длину, вес, цвет, шум, запах, форму различных предметов; познакомиться со свойствами тканей; [2]
- Зона математики - здесь расположены материалы способствующие формированию элементарных математических знаний на первых этапах обучения в системе Монтессори. В данной зоне располагается материал для знакомства с количеством и символами до 10; чисел первого десятка - это числовые штанги, «веретена». Присутствует материал для знакомства с десятичной системой. Упражнение подобраны таким образом, что ребенок сам заинтересован изучать новое, но и от простого к сложному.
- Зона языка или еще ее называют «Языковой зоной» располагает материалом способствующим расширению пассивного и активного словаря детей. Здесь дети развивают навыки классификаций, обобщения предметов, формируют фонематический слух, знакомятся с письменными буквами и совершенствуют навык письма, чтения.

Метод Марии Монтессори решает ряд задач при развитии речи у детей с алалией:

1. Выстраивание понятийной системы, для этого необходим опыт по изучению окружающего мира, и этот опыт должен быть систематизирован. На это работает все подготовленная среда Монтессори - группы.
2. Воспитание звуковой культуры речи.
3. Речь - описание. Это достаточно сложный вид речевой деятельности. Конечно, ему надо специально обучаться. Но и это обучение надо построить так, чтобы ребенок описывал предмет, пейзаж, интерьер и т.п. исходя из собственных мотивов, а не на оценку взрослого. Такими мотивами могут быть, например, познавательный или игровой.

4. Обучение этикетным речевым образцам. Эти образцы дети впитывают и из повседневного общения, и во время групповых ритуалов, а также на специальных занятиях по обучению навыкам поведения в обществе.
5. Речь - рассуждение. Тоже непростой вид речи. Он развивается у ребенка на занятиях по космическому воспитанию, например, когда мы демонстрируем опыт, а ребенок предполагает, каков будет его результат, или пытается объяснить, почему получилось совсем не так, как ожидалось. Или во время чтения, когда мы останавливаемся и предлагаем детям подумать, а что будет дальше. Или, что было бы, если...
6. Отработка грамматического строя речи. Помимо естественного развития в процессе частого общения со взрослым и старшими детьми, грамматический строй речи ребенка отрабатывается и на специальных занятиях - общих и индивидуальных, с использованием материалов
7. Развитие фонематического слуха. Огромное количество материалов всех зон работают на развитие мелкой моторики у детей. Способствуют постановке звуков и работа с фонетическими коробочками, а также специальные упражнения с шершавыми буквами.
8. Развитие мелкой моторики руки.
9. Чтение художественной литературы.

Развитие словаря у детей с алалией в среде Монтессори происходит за счет специально подобранного материала, а именно: материалы по расширению словарного запаса - небольшие предметы, мелкие фигурки, муляжи, макеты, картинки;

Материалы по обучению письму - металлические рамки вкладыши, фонематические коробочки, шероховатые буквы, малый и большой подвижный алфавит;

Материалы по обучению чтению - здесь материалы сгруппированы в несколько серий в зависимости от того, насколько точно соответствуют друг другу звуковой и буквенный состав слова;

Материалы по введению в грамматику - на определенном материале мы можем упражняться в выделении смысловых частей в слове и в составлении новых слов, в различении слов разных частей речи, в анализе логических связей в предложении.

Подводя итог выше изложенного, мы хотим обратить внимание на большие возможности Монтессори среды в коррекции детей с тяжелыми нарушениями речи, таких как алалия. Зона языка направлена на развитие всех компонентов речевой системы и обладая наглядным материалом стимулирует ее развитие.

Список использованной литературы:

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. — 272 с, ил. - (Педагогика детства)
3. Монтессори М. Дети — другие. // С вступительной статьей и комментариями К.Е. Сумнительного. - М: "Карапуз". 2004. — 336 с.

УДК 373.6

МРНТИ 14.29.27

Л.А. Бутабаева¹, К. Нурсейтова²

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

ОҢАЛТУ КАБИНЕТИ ЖАҒДАЙЫНДА ЕСТҮ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА ТҮЗЕТУ ДАМУ ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕНІҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Мақалада оңалту кабинеті жағдайында естү қабілеті зақымдалған балаларды түзету даму жұмысын ұйымдастырудағы халықаралық тәжірибенің ролі қарастырылған. Оңалту кабинеті жағдайындағы түзету даму жұмысы естү қабілеті зақымдалған балалар үшін олардың оқу әрекеті мен өмір сүреуі үшін кедергісіз ортаны, оларды оқыту мен тәрбиелеудің арнайы жағдайын туындатуға бағытталған кешенді жұмыс

Кілттік сөздер: естү қабілеті зақымдалған балалар, түзету жұмысы, оңалту, даму жұмысы

Л.А. Бутабаева¹, К. Нурсейтова²

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

РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО КАБИНЕТА

Аннотация

В статье рассматривается роль международной практики в исследовании проблемы организации коррекционно развивающей работы для детей с нарушениями слуха в условиях реабилитационного кабинета. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушениями слуха в условиях реабилитационного центра — это комплексная работа по оказанию помощи, которая направлена на создание специальных условий воспитания, обучения детей с нарушениями слуха, безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, коррекционная работа, реабилитация, развивающая работа

L.A. Butabaeva¹, K. Nurseytova²

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

THE ROLE OF INTERNATIONAL PRACTICE IN THE STUDY OF THE PROBLEM OF ORGANIZING CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK FOR CHILDREN WITH HEARING DISORDERS IN THE CONDITIONS OF A REHABILITATION ROOM

Abstract

The article considers the role of international practice in the study of the problem of organizing correctional and developmental work for children with hearing disorders in the conditions of a rehabilitation room. Correctional and developmental work with children with hearing disorders in the conditions of a rehabilitation center is a comprehensive work to provide assistance, which is aimed at creating special conditions for the upbringing and training of children with hearing disorders, without a barrier environment of life and educational activities.

Keywords: children with hearing disorders, correctional work, rehabilitation, developmental work

Қазіргі кезде Қазақстан Республикасында ерекше білім беруді қажет ететін балалардың саны өсуде. Зерттеулер көрсеткендей, ерте жастан түзету және дамыту бағдарламалары негізіндегі кешенді көмек көрсету ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарқынды дамуына үлесін қосады. Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығында бастау алып, жасалған «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы шілденің 11-ндегі № 343 Заңында мүмкіндіктері шектеулі балаларды қолдау мен олардың құқықтарын қорғауда жаңа принциптік бағыт белгіленді. Жоғарыда аталған Заңның 3-ші бабында «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау баланың туғанынан басталып, ол кәмелеттік жасқа толғанға дейін, жаппай кешенді медициналық, психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тексеру мен кәсіби диагностика жүргізу, оңалтудың жеке бағдарламасын әзірлеу, медициналық, педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік қызметтер көрсету және еңбекке баулу арқылы жүргізіледі» деп көрсетілген. Заңның негізгі мақсаттарының бірі «туға біткен және тұқым қуалайтын ауруларды, қалыпты дамудан ауытқушылықтарды ерте бастан (туған кезден) анықтау». Ал Заңның негізгі принципі ретінде «балалардың қабілеттерінің шектелу дәрежесіне, жасына, әлеуметтік мәртебесіне қарамастан, ерте қолдау мен білім алуға қол жеткізуін және тең құқықтылығын» атап өтуге болады.

Соңғы жылдары көптеген мемлекеттерде есту қабілеті зақымдалған балаларға ерте жастан түзете-педагогикалық көмек көрсету жобаларын жүзеге асыру денсаулық сақтау, білім беру, әлеуметтік қорғау іс-шараларында әлеуметтік жоба ретінде көрініс алады. Осыған орай мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балаларды дамыту жағдайын жасау маңызды рөл атқарады, ол білім алуға оптималды дайындықты қамтамасыз етеді. Осы орайда ерте жастағы есту қабілеті бұзылған балаларды мектепте білім алуға жоспарлы дайындауда көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайтын бірнеше факторлар бар. Біріншіден, есту қабілеті бұзылған балалардың дамуына дұрыс жағдай жасау, оның компенсаторлық мүмкіндіктерін жүзеге асыруға және қалыпты жағдайға жақындауға мүмкіндік береді.

Дамудың әр кезеңі ерекше түзету стратегияларын талап етеді. Ерте жастағы есту қабілеті бұзылған балалардың дамуындағы жаңа деңгейлердің әрқайсысы күрделі функционалдық өзгерістердің нәтижесі болып табылады. Бала дамуында отбасы және ондағы тәрбиелеу жағдайы, интеллектуалды әсер етудің жалғасы және интенсивтілігі, сөйлеу тілі қарым-қатынасы және тәрбиелеу стилі ата-ананың баламен қарым-қатынас жасаудағы психологиялық дайындығы үлкен роль атқарады.

Соңғы жылдары бүкіл әлемде есту қабілеті бұзылған балаларға және олардың ата-аналарына ерте жастан оңалту кабинеті жағдайында педагогика-психологиялық көмек көрсетуде жаңа бағдарламалар және ұйымдастыру формаларын іздестіруге бағытталған ғылыми зерттеу жүргізуге көңіл бөлуде. Әр түрлі мемлекеттерде ерте жастан көмек көрсетудің ұйымдастырылуы өзгеше болғанмен мазмұны бойынша ұқсас.

Ерте жастан түзету және тәрбиелеу мәселелерін талқылауда әртүрлі функциялардың дамуындағы сенситивті кезеңдердің маңыздылығы айтылады. Дамуы қалыпты балаларда да жүйке құрлымының жетілу уақыт көрсеткіштері қалыпты еместігі бәрімізге мәлім. Бұндай қалыпсыздық, дамуында ауытқушылықтары бар балаларда сау балаларға қарағанда айтарлықтай көп. Ерте жастағы балаларды тәжірибелік-психологиялық және психологиялық-педагогикалық тексеру тәжірибесінде сан алуан әдіс-тәсілдер қолданылады.

Психологиялық-педагогикалық тексерудің мақсаты – ерекше білім беруді қажет ететін балалардың дамуының жас және жеке типологиялық ерекшеліктерін тексеру. Психологиялық-педагогикалық тексерудің міндеттері:

1. Дамудың негізгі бағыттарының қалыптасу деңгейін анықтау (танымдық және нәтижеге бағытталған, сөйлеу тілі және заттық-ойын әрекеті, ұсақ моторика мен өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының алғышарттары).
2. Дамудың негізгі бағыттарына сапалы сипаттама беру (даму дәрежесі).
3. Түзете-дамыту арқылы әсер етудің негізгі бағыттарын қарастыру.
4. Баланың даму қарқынын бақылау және жеке түзете-дамыту бағдарламасының тиімділігін бағалау.

Алайда, түзете-дамыту жұмыс барысында әр балаға сай әдісті таңдап, оның жұмыс барысындағы тиімділігін бақылау педагогтың міндеті болып табылады. Жұмыс барысында баланың жас және жеке типологиялық ерекшеліктеріне байланысты әдістемелік құралдар дұрыс таңдалып, олардың әр алуан болғаны, әрі бірін-бірі толықтырып тұрғаны дұрыс.

Психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің ұйымдастырылуы әртүрлі мемлекеттер мен әртүрлі кезеңдердегі дамуында ауытқушылығы бар адамдарға деген қоғамның және мемлекеттердің көзқарасы мен заңдылықтарына тәуелді. Ол арнайы білім берудегі ұлттық жүйеден, яғни мемлекеттік институттарда көрініс алады. Осыған орай ерекше білім беруді қажет ететін балалардың дамуы «барлық тарихи кезеңдерде арнайы білім берудің ұлттық жүйесі мемлекеттің әлуметтік-экономикалық жағдайына, мемлекеттік саясаттың мүмкіндігі шектеулі балаларға деген көзқарасына, білім беру аясындағы заңдылықтарға, дефектология ғылымының медицина, психология, педагогика және тарихи-педагогикалық процестердің кірігу шекарасына байланысты». Шарттардың орындалмауы ерекше білім беруді қажет ететін балаларға көмек көрсетуді қиындатады. Бірақ бұндай шараларды қолдану мемлекеттік біртұтас жүйенің және ерте жастан кешенді көмек көрсетудің, ерте жастан диагностикалаудың жоқтығына байланысты шектелген.

Ерте жастан түзете-педагогикалық көмек көрсету арнайы білім алу қажеттілігі бар балаларды қалыпты дамыған құрдастарымен қатар білім алуға және әлеуметке кіріктіру жағдайын жасайды, бұндай балалардың көбі цензді білім алуға мүмкіндік алады. Ерте жастан кешенді түзете-педагогикалық көмек көрсету ол бала мүгедектігінің алдын алу шараларының бірі болып табылады. Европа және АҚШ мемлекеттерінің ерекше білім беруді қажет ететін балаларға түзете көмек көрсету тәжірибесін сарапқа салсақ: АҚШ PL 99-457 заңымен мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте жастан көмек көрсету (Early intervention.) бағдарламасына енетін 0-3 жас аралығындағы балалар тобы анықталған. Бұл ғылыми апробацияланған медициналық құрал жабдықтар және диагностикалау арқылы анықталған дамуы артта қалған балалар. Дамудың артта қалуы бір немесе бірнеше даму аймағында болуы мүмкін: сөйлеу тілдік, моторлы, когнитивтік, тілдік, эмоционалдық, өзін-өзі күту, дене кемістігі немесе психикалық бұзылыстары бар балалар. Vineland Social Maturity Scale (АҚШ) әдісі баланың күнделікті өміріндегі мінез-құлқын бақылау немесе ата-анасы немесе жақындарынан сұхбат алу арқылы жүзеге асады. Тапсырмалар жас ерекшеліктеріне және дағды түрлеріне (жалпы өзіне-өзі қызмет етуі, тамақтану барысындағы өзіне-өзі қызмет етуі, киім кию дағдысы, өзін-өзі ұстауы, қызығушылығы, қарым-қатынас, қимыл-қозғалысы, әлеуметтенуі) қарай топтастырылған. Бағалау қорытындысы бойынша, баланың әлеуметтік жасы мен әлеуметтену дәрежесі анықталады. Бұл шкаланы баланың ақыл-ой дамуындағы ауытқуларды тексеру барысында қолдануға болады. Туылған кезде балалардың мәртебесін анықтау үшін жаңа туылған сәбидің мінез-құлқын бақылауға арналған Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS) шкаласы қолданылады. Зерттеу барысында жаңа туылған баланың рефлекторлық іс-әрекеті мен мінез-құлқы және сыртқы әлеуметтік ынталандыруларға қайтаратын жауап әрекет көрсеткіштері бағаланады. Шкаланың көмегімен баланың дамуына кедергі келтіретін ата-ана тарапынан атқарылатын әрекеттерді анықтауға болатындығы бұл әдістің негізгі құндылығы болып табылады. Психофизикалық дамуында ауытқулары бар «қатер» тобына жататын ересектеу балаларды анықтау барысында Denver Developmental Screening Test әдісі кеңінен қолданылады. Жас нормаларымен салыстыру арқылы келесі даму салалары бағаланады: ірі және ұсақ моторика, сөйлеу тілі және әлеуметтік дамуы.

Community based rehabilitation (CBR) бағдарламасы ақыл-ой және дене бітімі дамуында ауытқулары бар жандарға қолдау көрсетудің жаңа бағыты. Бұл бағдарлама жергілікті қоғамдастықтың көмегімен бейімдеу жұмысына негізделген. Бұл бағдарламада әлеуметтік педагог шешуші рөл атқарады, себебі ерекше білім беруді қажет ететін баланың отбасына барып, әлеуметтік қажеттіліктерді анықтайды. Әлеуметтік педагог жұмыс барысында ата-анамен тығыз қарым-қатынаста болады. Үйге барып қызмет көрсету отбасының мекен-жайының қаладан немесе орталықтан қашықта орналасуы, бала ауытқуының күрделілігі және ата-аналардың баланы арнайы мекемеге орналастырмауы себептерінен ұйымдастырылады.

Бірнеше ерте жастан кірігу бағдарламаларын қарастырып өтейік. T.W.Lindner транспенаралық ойынмен бағалау баланың танымдық, әлеуметтік-эмоционалдық және сенсомоторлық, сөйлеу тілі даму барысын бақылауға бағытталған.

Ерте жастағы сәбидің даму барысын зерттеу бойынша Ұлттық клиникалық бағдарламалар орталығының Diagnostic Classification of Mental Health and Development Disorders of Infancy and Early Childhood 0-3 әдістемесі өңдеп шығарылды. Әдістемеде ұсынылған диагностикалық сұлбалар ақыл-ой ерекшеліктері мен дамудағы ауытқулар топтамаларына байланысты жүйелік және қарқынды көзқарастарға, сонымен қатар медициналық және жас мөлшеріне қарай талдау кестелеріне бағытталды. Диагностикалық топтастыру ерте жаста болатын әртүрлі ауытқулардың эмоционалдық және мінез-құлықтық көріністерін бөліп, сипаттайды. Бұл кестелердің көмегімен балалардың сенсомоторлық іс-әрекеттердегі жеке ерекшеліктерін, сол іс-әрекеттерді ұйымдастыру және жүзеге асыру дағдыларын анықтауға, балалардың ересектермен қарым-қатынас ерекшеліктерін бақылап, отбасыишілік жағдайды тексеруге, баланың әлеуметтік даму деңгейін зерттеуге, қолдау көрсету жағдайы мен баланың даму үдерісінің негізгі міндеттерін анықтауға болады. Жоғарыда аталған принциптер негізінде Philadelphia Preschool Early Intervention of Elwyn inc. бағдарламасы құрылды. Бұл бағдарлама мүмкіндіктері шектеулі балаларға ерте жастан көпсалалы қолдау көрсетудің жаңа бір нұсқасын байқатты. Топ мамандары көрсететін қызметтер келесі бағыттардағы қызмет түрлерін көрсетеді: көпсалалы комиссияның көмегімен баланың психофизикалық даму жағдайын бағалау, педагогтар мен ата-аналарға кеңес беру, бала тілін дамыту, түзету және емдік жұмыстар, жеке дамыту бағдарламаларын құру. Жеке дамыту бағдарламалары ата-аналармен әңгімелесу және мамандардың көпсалалы топтық бағалауы негізінде төмендегі тараулар бойынша жасалды: ойын және сөйлеу әрекеті, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары, танымдық әрекет, қимыл-қозғалыс (моторика).

АҚШ-та медициналық мекемелерде ерте жастағы ауытқулардың алдын алу мақсатында әртүрлі әдістер қолданылады. Бұл зерттеулер нәтижелері ерте жастан кірігу бағдарламаларын құруда негіз болады және Denver Developmental Screening Test (DDST), Early Screening Inventory тесті кеңінен қолданылады. Алдын алу мақсатындағы тексеру жұмыстарында қоғамдық негізде Developmental Indicators for the Assessment of Learning-Revised (DIAL-R) и Early Screening Inventory құралын да әртүрлі орталықтарда мамандар мен еріктілер жиі пайдаланады.

Mullen Scales of Early Learning (MSEL) жас мөлшері 2 айдан 36 айға дейінгі балалардың қимыл-қозғалыс және танымдық даму жағдайын анықтауға арналған стандартталған мүмкіндіктері шектеулі балалардың даму жағдайын бағалау және ерте жастан кірігу бағдарламаларын құруға бағытталған тесттерден тұрады. Шкалалар құрамына төмендегідей даму салалары енгізілді: ірі моторика, ұсақ моторика, көріп қабылдауы, көру-моторлы үйлесімі мен кеңістікте көріп бағдарлауы, импрессиивті сөйлеуі, экспрессиивті сөйлеуі.

В.Штрайсмайердің оқыту және дамыту бағдарламасында дамуында ауытқулары бар ерте жастағы балаларға арналған түзете-дамыту жаттығулар жүйесі берілген. Даму деңгейін белгілеу үшін баланың дағды мен біліктіліктері тіркелген даму нормативтері бар тест парақтары берілген. Бұл тест парақтарында мынадай даму салалары сипатталған: өзіне-өзі қызмет көрсету дағдысы мен әлеуметтік дамуы, ұсақ моторикасы мен ірі моторикасы, сөйлеу тілі, ойлау қабілеті мен қабылдауы. Тіркеу бланкісінде баланың әр саладағы жетістіктер деңгейін көрсетіп, тексеріс нәтижесі бойынша даму саласындағы көрсеткіштердің асты сызылады.

Баланың денсаулық жағдайына және ерекшеліктеріне қарамастан бәріне бірдей білім алу мүмкіндігін жасау халықаралық стандарттарға сай мынандай құжаттарда көрсетілген: «Бала құқығы туралы БҰҰ конвенциясы», «Балаларды қорғау және дамыту, өмір сүруіне жағдай жасау және 2000 жылға дейін орындалу жоспары туралы бүкіл әлемдік декларация».

Қазақстанда ерекше ілім беруді қажет ететін білім алушылардың құқығын қорғау мынандай нормативті актілерде көрініс тапты: ҚР Конституциясы, "Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медико-педагогикалық қолдау" Қазақстан Республикасының Заңы 11.07.2002 №343-ІІ. Қабылданған құжаттар ерте жастағы балаларға өз уақытында түзете-дамытушылық көмек көрсетуге мүмкіндік береді. Осыған орай ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту жағдайын жасау маңызды рөл атқарады, ол білім алуға оңтайлы дайындықты қамтамасыз етеді. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды мектепте білім алуға жоспарлы түрде дайындауда көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайтын бірнеше факторлар бар. Біріншіден, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың дамуына дұрыс жағдай жасау, оның өтемдік мүмкіндіктерін жүзеге асыруға және қалыпты жағдайға жақындауға мүмкіндік береді. Заң негізіне Р.А.Сүлейменованың мүмкіндіктері шектеулі балаларға ерте жастан түзете-педагогикалық көмек көрсетудің мемлекеттік жүйенің ережелері негіз болды. Бұл жүйе көп деңгейдегі құрылымда болып, мынадай компоненттерді құрайды: дамуында психофизикалық ауытқулары балаларды ерте жастан анықтау (скрининг), балалардың психофизикалық дамуына терең зерттеу жүргізу, кешенді түрдегі түзету жұмыстары, ғылыми-әдістемелік қамтамасыз ету, мемлекеттік-құқықтық қамсыздандыру /51/.

I-деңгей – балалардың психофизикалық дамуындағы ауытқуларға скрининг өткізу. Ерте жастағы айқындау жұмысының туу мекемелерінде өткізілуі жұмыс тиімділігін арттыра түседі. Алайда, жаңа туылған нәрестелік кезде анатомиялық-физиологиялық ерекшеліктерге сай генетикалық және әлеуметтік факторлар ауытқулар ретінде көрініс таппайтындығын ескерген жөн. Сондықтан скринингтің келесі кезеңі алғашқы

медициналық-санитарлық көмек мекемелерінде жүргізіледі. Скрининг белгілі жас кезеңдерінде қайталануы тиіс.

II-деңгей – психофизикалық дамуды ПМПК-да тексеріс арқылы жүргізу. Екінші кезең тексерістерін әртүрлі бағыттағы мамандар бірлесіп жасайды. Мамандар пәнаралық зерттеу нәтижесінде баланың психофизикалық даму барысына баға беріп, әлеуметтік бейімделу дәрежесін анықтайды.

III-деңгей – арнайы бала бақшалар, жалпы бала бақшалардағы арнайы топтар, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері (ППТК), бейімдеу орталықтары және логопедтік бөлімшелерде жүргізілетін түзету жұмыстары.

IV-деңгей – ерте жастағы түзету-педагогикалық көмек көрсету жүйесін ғылыми-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз ету. Бұл деңгей жұмыс барысында алынған мағлұматтарды жүйелеу, ғылыми-зерттеу бағдарламаларын өткізу, түзету жұмыстарының барлық бағыттарын жетілдіруді қамтиды.

V-деңгей – мемлекеттік-құқықтық қамтамасыз ету. Қазақстан Республикасында құзырына мүмкіндіктері шектеулі балаларға әлеуметтік және түзету-педагогикалық көмек көрсету жататын денсаулық сақтау, білім беру және халықты әлеуметтік қорғауға бағытталған орталықтанған мемлекеттік басқару мекемелері жұмыс істейді. Қазақстан Республикасының Білім және Ғылым Министрлігі «Ғылыми жұмыстар бағдарламаларының негізінде мүмкіндіктері шектеулі балаларға көмек көрсетуді жетілдіру бойынша өзекті мәселелерге арналған зерттеулерге тапсырысты» белгілейді. Балаларға көрсетілетін мемлекеттік түзету-педагогикалық көмек республикалық және жергілікті қаржыландыру бюджеттен тыс әртүрлі қорлар мен мекемелер көмегі арқылы жүзеге асырылады. Мүмкіндіктері шектеулі балаларға көмек көрсету жүйесінің дұрыс ұйымдастырылуы үшін нормативтік-құқықтық базаны үнемі жетілдіріп отыру қажет.

Зерттеу нәтижесінде Р.А. Сулейменова келесідей ұсыныстар жасады: біріншіден, мемлекеттік мекемелер жұмысын жетілдіру, екіншіден, қаржыландыру жүйесін жетілдіру, үшіншіден, заңнамалық базаны жетілдіру. Жоғарыда аталған Заң өз күшіне енгеннен бері ерекше білім беруді қажет ететін балаларға мемлекеттік қолдау жағымды өзгерістерге ие болды. Ол өз кезегінде жүйенің жетілуіне себеп болды: арнайы білім беру және әлеуметтік қорғау мекемелерінің жаңа түрлерінің модельдері құрылды, мүмкіндіктері шектеулі балаларды қоғамға ендіру процессіне медициналық мекемелер де араластырылды. Б.С. Халықова арнайы білім беру саласының жаңа түрі – оңалту орталығының моделін жасады. Оңалту орталығының қызметі көп салалы болып табылады: диагностикадан өткізу, психологиялық-педагогикалық түзету, медициналық және әлеуметтік оңалту, мүмкіндіктері шектеулі балаларды қоғамға ендіру. Орталықтың жұмысы кешенді болып, түзету жұмысының отбасына жұмылдырылған бағытын ұстанады. Орталықтың құндылығы оның жан-жақтылығында. Орталықта әр түрлі жастағы ерекше білім беруді қажет ететін балалар, оның ішінде ерте жастағы психофизиологиялық ауытқулары бар балаларға қолдау жасала алады. Аталған зерттеу барысында жасалған оңалту орталығының жұмыс мазмұны мен принциптерін мүмкіндіктері шектеулі балаларға көмек көрсетумен айналысатын психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, бала бақшалар мен үкіметтік емес ұйымдарда түрлендіріп қолдануға болады.

Дамудың әр кезеңі ерекше түзету стратегияларын талап етеді. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуындағы жаңа деңгейлердің әрқайсысы күрделі функционалдық өзгерістердің нәтижесі болып табылады.

Түзету-педагогикалық жұмыстың бұл бағытының мақсаты: ерекше білім беруді қажет ететін балалардың барынша дамуына жағдай жасау және білім беру үдерісіне қосылып, қоғамға енуіне жағдай туғызу, сонымен қатар білім беру және әлеуметтендіру үдерісіне тең дәрежеде ата-аналарды қатыстыру болып табылады.

Міндеттері:

- ерекше білім беруді қажет ететін балалардың мәселелері, мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін мамандардың кешенді пәнаралық тобының тексеруі;

- ерте жастағы дамуында сөйлеу тілі, көру және есту, қимыл-қозғалыс аппараты, эмоциональдық-ерік салаларында бұзылыстары бар, оқу, мінез-құлық мен қарым-қатынас салаларында қиындықтары бар және басқада әр түрлі ауытқулары бар балаларға оңалту, бейімдеу және қоғамға ендіруге бағытталған медициналық-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түзету көмегін кешенді түрде көрсету.;

- ерте жастағы мүмкіндіктері шектеулі баланың жеке түзете-дамыту бағдарламасын (ЖДБ) құру және оны жүзеге асыру;

- мүгедек баланың жеке бейімдеу бағдарламасын жүзеге асыру;

- жеке, шағын топтық, топтық түрде түзете-дамыту сабақтарын өткізу;

- отбасы жағдайында мүмкіндіктері шектеулі баланы тәрбиелеу мен оқыту туралы ата-аналарға (басқа да бала тәрбиесіне жауаптыларға) кеңес беру, оқыту-ағарту жұмыстарын жүргізу;

- мүмкіндіктері шектеулі балалармен жұмыс істейтін жалпы білім беру мекемелерінің педагогтарына балалардың психофизикалық даму ерекшеліктері мен даму мүмкіндіктері, оқытудағы кездесетін қиындықтар туралы кеңестер беру мен әдістемелік басқару жұмыстарын жүргізу.

-

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Аксёнова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. 2002. № 3. - . (9 – 20 бет аралығы)
2. Жалмухамедова А.К., Халыкова Б.С. Раннее развитие детей с ограниченными возможностями. Алматы 2010 (5-22 бет аралығы)
3. Р.А. Сулейменова Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане проблемы создания и развития. (16-25 бет аралығы)
4. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. - М., 2001.

УДК 376.072
МРНТИ 14.29.23

А.Н. Аутаева¹, Д.Мейрамбеков²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДА КООРДИНАЦИЯЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада зияты зақымдалған кішкентай оқушыларда қимыл-координациялық қабілеттің даму мәселесі олардың дамуына әсер ететін факторлардың ғылыми негіздері, аталған балаларда даму ерекшеліктері қарастырылған. Координациялық қабілеттің аз дәрежеде психикалық процесстердің даму деңгейімен байланысты екенін анықталды. Мақалада зияты зақымдалған кішкентай оқушылармен түзету жұмыстарының маңызы көрсетілген. Сонымен қатар, зияты зақымдалған балаларда мидың жоғары икемділігіне байланысты және дамытуға жағымды жағдайлар жасауға болатын түзету жұмыстары туралы мәліметтер ұсынылған. Зияты зақымдалған балалардың қимыл-координациялық қабілеттердің дамуы және қалыптасуы үшін қолданатын шаралар келтірілген. Қимыл-координацияны дамуындағы кемшіліктерді түзету ең жағымды уақыт мектеп жасындағы кіші жас болып табылатыны анықталды, зияты зақымдалған балада дене шынықтыру жаттығуларына қызығушылық тудыру жолдары туралы ақпарат берілген.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, координациялық қабілеттер, қимыл-қозғалысты дамытатын ойындар, музыкалық-ырғақтық тәрбиенің рөлі

А.Н. Аутаева¹, Д.Мейрамбеков²
^{1,2}КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Резюме

В представленной статье рассматриваются проблемы развития двигательнo-координационных способностей детей с нарушением интеллекта, научные основы факторов, влияющих на их развитие. Было установлено, что координационные способности в меньшей степени связаны с уровнем развития психических процессов. В статье показано значение коррекционной работы с детьми с нарушениями интеллекта. Кроме того, представлены сведения о коррекционных работах у детей с нарушениями интеллекта, связанных с повышенной гибкостью мозга и создания благоприятных условий для развития. Приведены меры, принимаемые для формирования и развития двигательнo-координационных способностей детей с нарушениями интеллекта. Было установлено, что коррекция недостатков в развитии двигательной координации является самым приятным временем младшим возрастом школьного возраста, дана информация о способах проявления интереса к физическим упражнениям у ребенка с поражением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, координационные способности, развивающие игры для развития координационных способностей, роли музыкально-ритмической воспитании

А.Н.Аутыева¹, Д. Мейрамбеков²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN WITH INTELLECT DISTURBANCES

Abstract

The article deals with the problems of developing motor and coordination abilities of primary school children with intellectual disabilities, the scientific basis of factors that affect their development, and the features of development in these children. It was found that coordination abilities are less associated with the level of development of mental processes. The article shows the importance of correctional work with children with intellectual disabilities. In addition, information is provided about correctional work in children with intellectual disabilities associated with increased brain flexibility and creating favorable conditions for development. The measures taken for the formation and development of motor and coordination abilities of children with intellectual disabilities are given. It was found that the correction of deficiencies in the development of motor coordination is the most pleasant time younger school age, information is given about ways to show interest in physical exercise in a child with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, coordination abilities, developmental games for the development of coordination abilities, the role of musical and rhythmic education

Психикалық және моторикалық дамуда жетекші рөлді дене белсенділігі ойнайды, сондықтан, зияты зақымдалған кішкентай оқушыларда қимыл-координациялық қабілеттің даму мәселесі олардың дамуына әсер ететін факторлардың ғылыми мәліметтерін зерттеу мен қолдануды қажет етеді.

Координациялық қабілеттің аз дәрежеде психикалық процесстердің даму деңгейімен байланысты екенін ескерсек, оларды жақсарту зияты зақымдалған кішкентай оқушылармен түзету жұмыстарында маңызды бағыт болып табылады. зерттеушілердің ойынша, зияты зақымдалған балаларда минималды ми дисфункциясы болады. мидың жоғары икемділігіне байланысты және дамытуға жағымды жағдайлар жасауда түзетуде болжам жақсы болуы мүмкін – балада қимыл-координациялық қабілеттердің дамуы және қалыптасуы мүмкін, ол баланың психикалық жағдайында жағымды көрініс табу керек.

Қимыл-координацияны дамуындағы кемшіліктерді түзету ең жағымды уақыт мектеп жасындағы кіші жас болып табылады, себебі бұл жас диапазонында негізгі қимылдардың фундаменті қаланады, және балада дене шынықтыру жаттығуларына қызығушылық тудыруға болады. кішкентай оқушылар жасы координациялық қабілеттерді дамытуға ерекше жайлы.

Координациялық қабілеттердің өсу көрсеткіштері 7 ден 10 жасқа дейін қыздарда 28,692,3%, (орта есеппен 62,3%), ұлдарда - 22,5-80,0% (орта есеппен 56,2%). Координациялық қабілеттерді дамытуға бағытталған педагогикалық ықпал, егер оларды жүйелі түрде қимылды - координациялық жақсартуда негізгі болып келетін дәл осы жаста қолданса, үлкен әсер береді.

Бұл уақыт аралығында жіберіліп алған координациялық қабілеттерді дамыту мүмкіндіктеріне кейінірек қайта қол жеткізуге болады, сондықтан, мұғалімдер мен ата-аналар осы жылдарды айтарлықтай өнімді етіп қолдануды қолға алу керек. орталық жүйке жүйесімен, бас миы қабының кейбір бөліктерінің жетілу деңгейімен, сенсомоторлы процесстердің ерекшеліктерімен шартталған координациялық қабілеттерде байланыстарға ие болады.

Л.С. Выготский, Н.П. Павлова және басқа да ғалымдар, қимыл-қозғалысының бұзылуы, дамуында тежелуі бар балаларға тән белгілердің бірі деген болатын [4;5]. Аталған ғалымдар, дамуында тежелуі бар балалардың саусақ қозғалысы ебедейсіз, бағдарлауы нашар, дәлдік пен жылдамдығының бұзылғандығын атап өткен.

Л.В. Анткова-Фомина, М.М. Кольцова, Б.И. Пинскилердің зерттеу нәтижесінде интеллектуалдық дамуы мен моторика дамуының байланысы дәлелденеді [7;8;9].

Тарихта адамзаттың дамуының өзі, қолдың қозғалысы мен тілдің (сөйлеудің) тығыз байланысын дәлелдейді. Алғашқы кезде адамдардың қарым-қатынас құралы ым-ишара болған. Мұнда қолдың рөлі ерекше орын алған. Қорғану, көрсету, нақтылау және басқа қозғалыстар негізінде адамдар бір-бірін түсінген, қатынасқан.

Сонымен қатар, ертеден-ақ дана халқымыз баланың қол, саусақ қозғалысына ерекше мән берген. Қыздарын іскерлікке баулыса, ұлдарын ұсталық, зергерлікке баулиды, ертедегі санамақтармыз, мазақтамаларымыз, саусақ ойындарымыз да оған куә. Ал нәрестелерді кішкентайынан сылап-сипап, буын-буындарын қозғалтып, бесікке бөлеген болатын.

Мидың қыртысы қаншалықты дамыса, соншалықты тіл де дамиды, және ақыл-ойы да соншалықты. Бұл концепция ғалымдардың қазіргі теориялар негізінде жатыр. Адам миының қыртысының тіл бөлігі қозғалыс бөлігімен көршілес орналасқан. Былайша айтқанда, оның бөлігі болып табылады. Алдыңғы мидың орталық иірімі – қозғалыс проекциясының бөлігі. Одан келетін бұйрықтар әр түрлі қозғалыстарға жауапты. Қолдың білезік бөлігі қозғалыс проекциясының үштен бір бөлігін алып жатыр, ал ол тіл, сөйлеу бөлігіне өте жақын орналасқан. Дәл осы қолдың білезік бөлігінің көлемі мен тіл, сөйлеу бөлігіне жақын орналасуы, ғалымдарды, қимыл-қозғалысын жаттықтыру баланың тілінің дамуына зор ықпал ететініне алып келген. Электрофизиологиялық зерттеулер, тіл дамуына жауапты бөлік саусақтардан тарайтын импульстердің әсерімен қалыптасады деп көрсетеді.

Көріп тұрғанымыздай, қолдың қызметі мен тілдің дамуы қатар жүреді. Міндетті түрде, бұл балалармен жұмыста қолданылуы қажет. Қимыл-қозғалысын шыңдау – тілді шыңдау. Ал тілді шыңдау ол ақыл-ойды да шыңдау деген сөз.

Қимыл-қозғалысының балалардың жас кезеңдеріне байланысты дамуына келсек:

- Туғаннан екі жасқа дейін. Жармасу - бала заттарды ұстауға үйренеді, мақсатты түрде қимылдайды.
- Екіден төрт жасқа дейін. Дағдылар дами түседі, саусақтар белсенді қимылдайды. Қимылдарын басқара алады, жазықтықта бағдарлауы артады.
- Төрттен сегіз жасқа дейін. Меңгерген қимыл-қозғалысының дағдыларын қолдануды үйренеді, қол, қолдың білезік бөлігі, саусақ қимылдары бағдарлы. Өйткені, мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысын дамыту – бастаулардың бастауы.

Қимыл-қозғалысын дамытуды баланың нәрестелік шағында-ақ бастаған жөн. Нәрестенің қолына саусақ жаттығуы – саусаққа арналған массаж жасаған тиімді. Сол арқылы ми қыртысымен байланысты биологиялық нүктелерге әсер етеміз.

«Бала қабілеті мен дарындылығы – саусақ ұштарынан бастау алады. Саусақтардан басталатын нәзік салалар – шығармашылық ойларды нәрлендіретін қайнар көз» В.А. Сухомлинский десе [9], «Қол – құралдардың құралы» Аристотель, ал «Қол адамның сыртқы миы іспеттес» И. Кант. Жоғарыдағы ғалымдардың айтқан сөздері осыған дәлел болмақ.

С.Е. Большакова қимыл-қозғалысы дамытудың маңызды бөлігі – саусақ жаттығулары деп айтқан. Саусақ жаттығулары эмоционалды, балабақшада және үйде, кез-келген бос уақытта өткізуге болады. Олар қызықты, баланың тілінің, шығармашылық қабілетінің дамуына әсер етеді. Балалар саусақ жаттығуларын үлкендердің артынан қайталағанда, саусақ моторикасын дамытады. Сол арқылы қол шапшандығы дамиды, өз қимылдарын басқаруы, белгілі іс-әрекетке зейіні тұрақтанады [10].

Саусақ жаттығулары дегеніміз – қандайда бір ұйқасты оқиға, не ертегіні саусақтар арқылы ойнап шығару. Көптеген саусақ жаттығулары екі қолдың да қозғалысын талап етеді, ол өз кезегінде баланың «оң», «сол», «жоғары», «төмен» сияқты ұғымдарды түсінуіне көмегін тигізеді.

Бұл жаттығулардың баланың шығармашылығын дамытуда да маңызды. Егер бала қандайда бір «саусақ жаттығуын» меңгерсе, ол міндетті түрде басқа да тақпақтар мен әңгімелерге саусақ жаттығуларын ойлап табуға тырысады. Бір жастан екі жасқа дейін балалар «саусақ жаттығуларын» бір қолмен орындағанда, жақсы қабылдайды.

Үш жастағы балалар екі қолмен ойналатын саусақ жаттығуларын меңгереді, мысалға, бір қол үй болса, екінші қол үйде жүгіріп жүрген мысық болады.

Төрт жастағы балалар бұл жаттығуларды, бірнеше оқиға желісің ауысуымен ойнай алады. Ал мектепке дейінгі ересек жастағы балаларға әр түрлі заттарды, шарлар, кубиктер не үйлер сияқты құралдарды беріп, түрлендіріп саусақ жаттығуларын өткізуге болады.

Бала есін біліп, былдырлап сөйлей бастаған кездің өзінде-ақ баламен ойнай бастаймыз. Өйткені, ойын – мектеп жасына дейінгі баланың жетекші іс-әрекеті. В.А. Сухомлинский: «Ойынсыз баланың толыққанды ақыл-ой дамуы мүмкін емес. Ойын үлкен ошақты жағуға арналған ұшқын» десе [9], яғни ойынның басты мақсаты: баланы дамыту, кемшіліктерін түзету. Ойындар қимыл-қозғалысын дамытудың маңызды бөлігі.

Ойындық құралдарды дұрыс таңдау өте маңызды. Мұнда, «қарапайымнан күрделіге» дидактиканың басты принциптерінің бірі ретінде қолданған тиімді. Ойындар мен жаттығуларды таңдау, олардың қайталануы, сандық және сапалық құрамы балалардың жеке және жас ерекшеліктеріне қарай өзгереді.

Қол және қолдың білезік, саусақтардың үйлесімді, жан-жақты дамуына, қолды әр түрлі қысу, созу, босаңсыту қимылдарын жасау қажет. Сондықтан келесідей тәсілдерді қолданған жөн:

- Ойындар мен жаттығулардың жүйелілігі. Бірден нәтижені күтудің қажеті жоқ. Өйткені, дағдылардың автоматтануы көптеген қайталанулармен келеді. Соған байланысты, бір дағдыны меңгеру, бірнеше бөліктермен жүзеге асады;

- Қарапайымнан күрделіге ауысу принципі. Бірінші оң қолға, кейін сол қолға; табысты болса – оң және сол қолға бірден орындатуға болады. Қандай да болсын жаттығулардан «аттап кетуге» болмайды. Ол, балаға физиологиялық тұрғыдан орындай алмайтын тапсырма болып, жағымсыз әсер туғызуы мүмкін;

- Барлық ойындар мен жаттығулар баланы қалауымен орындалуы қажет, жағымды әсер етуі тиіс. Қандай жас болмасын, адамға нәтиже маңызды. Сондықтан баланың әр бір болмашы жетістіктерін бағаланған дұрыс;

- Егер бала ойынды жалғастыруды сұраса, көңілін басқа тапсырмалар мен ойындарға аударған жөн. Барлығында өзінің шегі болу керек. Баланы ойын барысында шаршату тіптен орынсыз, ол жағымсыз әсер қалдыруы мүмкін.

Қимыл-қозғалысты дамытатын ойындар мен жаттығулар Е.Ю. Тимофееваның еңбектерінде көп қарастырылған. Олар шартты түрде топтарға бөлінеді. Қол, қолдың білезік және саусақтарының қозғалысының дамуына оң әсер ететін заттық ойындар, яғни ойыншықтармен, кез-келген заттармен өткізіледі. «Мозайкалар», «конструкторлар» – аталған материалдар саусақтардың белсенді қозғалысына әсер етеді. Мозайкада ұсақ бөліктерден толық сурет құрап шығару мақсаты тұрады. Ойын барысында бала бөлшектермен қозғалыс жасайды, байқағыштық, төзімділік, табандылық пайда болады [11].

Моншақтармен ойын: екі қолдың да бағдарлауын арттырады. Балаға тізуге арналған бау және әр түрлі теңдіктегі, әр түрлі диаметрлі моншақтар беріледі. «Көз-қол» бағдарлауын жетілдіреді. Бұл ойында тек қол ісмерлігі ғана емес, сенсорлық (түс, көлем, пішін) қабілетті дамиды.

Баулармен ойындар – сенсомоторлық бағдарлауды, қимыл-қозғалыссы, жазықтықта бағдарлауды, «жоғары», «төмен», «оң», «сол» ұғымдарын игеруіне жәрдемдеседі, тілді дамытады, зейіннің тұрақтандырады, қол белсендігін, икемділігін арттырып, қолды босаңсытады.

Сонымен қатар, қысқыштармен ойналатын ойындар өте нәтижелі. Ол баланың қимыл-қозғалысын дамытады, ақыл-ойының, тілінің дамуына зор ықпал етеді. Түрлі-түсті қатты қағаздардан дөңгелектер жасап, сондай түсті қысқыштарды қыстырса, гүлдер пайда болады.

Сурет салу – барлық балалар жақсы көретін, әрі пайдалы ісі. Қарындаш, қылқаламмен парақта, қатты қағазда сурет салу қатып қалған қағида емес. Қарда, құмда, терлеген терезе бетіне, асфальтта сурет салуға болады. Алақанмен, мақталы таяқшалармен, көкөністер бастырмаларымен және т.б. әдістермен, яғни бейнелеудің дәстүрлі емес техникалары арқылы сурет салу өте пайдалы, әрі қызықты. Балаға әр түрлі пішіндерді тік сызықпен салуға, суреттің үзік сызық бойымен жүргізу, үлгімен сурет салу, суреттің аяқталмаған екінші бөлігін салу – шығармашылық қабілетті, есте сақтау қабілетін, түсті қабылдауды дамытады.

Ермексаз баланы жалпы дамытатын әр түрлі қызықты ойындар өткізуге мүмкіндік береді. Балалар ермексазды қолмен жібітеді, саусақпен бөліп алады, домалатады, ширатады, ермексазды қалауынша қалыпқа келтіреді және кез-келген уақытта ермексазды бүлдіріп алам деп қорықпастан жұмысына өзгеріс енгізеді, ол өз ісіне деген сенімділік тудырады.

Е.А. Янушко ермексаздың жетілдірілген түрі хендгаммен жұмыс жасауды ұсынған. Қарапайым ермексаздан айырмашылығы, қолға, үстелге жағылмайды, пішінді сақтамайды. Қимыл-қозғалысының дамытады, агрессияны басады, шығармашылық қабілетін, тілін дамытады, қолдың бұлшықеттерін бекітеді. Өте пайдалы құрал [12].

Қағазбен жұмыс. Жай қағаз үлкен мүмкіндіктерге ие. Қағазды кішкентай бөлшектерге жыртып, бөлшектерден сурет салуға болады. Қағазды умаждап, допқа айналдыруға болады, қағазды қыркуға болады. Оригами өнерінің пайдасы туралы Г.И. Долженко өз еңбектерінде көрсетіп кеткен [13].

Ж.Әбиевтың шығармаларында еңбек және еңбек іс-әрекетінің маңыздылығы туралы терең ой кезігеді. Ол еңбектерінде баланың жасы өскен сайын оның ақылы, өмірлі тәжірибесі, тәні және жаны өсіп- өнуі үшін тіршілік қажеттілігінде өздігімен әрекеті және белсенділігі ерекше орын алатындығы айтылған. Адамның адамгершілігі, өмірге икемділігі, еңбекқорлығы оның өмірден алатын тәжірибесінен, үлкендердің жақсы өнегесінен туындайды. Сол сияқты ғалым адамның жан қуаты жағынан бір-бірінен өзгешеленетінін, жеке өмір сүру тәжірибесі біреуде мол, біреуде аз мөлшерде болатындығын жеткізген [14].

Еңбек іс-әрекеті белгілі бір жасқа лайықты еңбек дағдыларының қалыптасуын ғана емес, тәжірибелі болуға, еңбекті сүйеге және еңбекке әдеттенуге тәрбиелейді. Әр баланың ақыл- ой және дене күштерін жан- жақты дамыту әрі балалардың бойында еңбекке деген қабілеттерін қалыптастыруды көздейді.

Елімізде тұңғыш рет орыс-қазақ мектебі Жәңгір ханның бастауымен 1841 жылы Бөкей ордасында ашылып, онда еңбекке және қолөнерге баулу енгізілді. Бірақ, оқыту, тәрбиелеу мазмұны орыс халқының тәжірибесімен байланысты болды. Ы.Алтынсарин 1887-1888 жылдары орыс-қазақ мектебін алғаш ашқанда сабақты еңбекке бауладан бастаған. Әдеби дерек көздеріне талдау жасай қарайтын болсақ, мынандай тұжырым жасауға болады: біріншіден, адамдар ұлы тіршілік иесі ретінде еңбек ету, материалды байлықтар жасау және өндіру қабілетіне ие. Адам бұл қабілеттерді іске салып тәжірибе жинамаса, адамдық бейнесін жоғалтады, жабайыланады, жауызданады. Екіншіден, еңбек адамдағы адамдықты көрсетеді, еңбектегі тәжірибесі оның ішкі дүниесін, мінез- құлқын бағалауда негізгі өлшем ретінде қызмет етеді.

Ұлы ағартушы А. Құнанбаевтың қай шығармасын алсақ та, жастарды еңбекке талаптануға, өнер-білімді меңгеруге шақырады, тәлім- тәрбиелі, тәжірибелі болуға, үлгі- өнеге алуға бағыттайды. «... тыныш жатып, көзін сатып, біреуден тіленбей, адал еңбекпен қарманып, адал еңбекпен мал іздеу- ол арлы адамның ісі» дейді. Ол сұрауын, не қалауын табамын деп қорлықпен өмір өткізгенше, малды не жерден, не аққан терден сұрау керек дей отырып, өздігімен әрекеттенуге, қарыз сұрауға арлануды кейінгі ұрпағына өшпейтін қағида етңп қалдырған. Ғұламаның жиырма бесінші сөзінде «Құдай саған еңбек қылып мал табарлық қуат береді, ол қуатты кәсіп қыларлық орынға жұмсамайсың ба? Ерінбей еңбек қылсаң, тынбай ізденсең, орнын тауып істесең, кім болмайсың?» деген данышпандық өсиетін әрбір адам өнеге тұтуы тиіс. Бастауыш мектептен оқушының еңбек іс-әрекеті тәжірибесін қалыптастыруда ұлы ойшылдың осы қағидасын арқау ету парызымыз.

Қорыта айтқанда, мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысын дамыту педагог-тәрбиеші үшін ең маңызды міндет десек онда, баланың физикалық және психикалық денсаулығын сақтауға көмектесу қажет етеді.

Балаларда координациялық қабілеттерді дене тәрбиесі арқылы қалыптастыра отырып, танымдылық қасиеттеріне, олардың дамуын ынталандыра, мектеп бағдарламасындағы оқушылардың сәтті меңгеруіне себеп болып әсер етуге болады; өз кезегінде қозғалыстарды басқарудың сәттілігі және қозғалыс тапсырмаларын шешу процесі барысында оларды реттеу танымдылық процесстерімен қамтамасыз етіледі (Б. Г. Ананьев, 1967; Л. С. Выготский, 1981). Бірақ, тәжірибе зияты зақымдалған зақымдалған балаларда координациялық қабілеттердің қалыптасуына көңілдің жеткіліксіз бөлінетіндігін көрсетеді.

Кішкентай оқушылардың арнайы түзету мектептеріндегі дене тәрбиесі сабақтарының мазмұнында кондициялық бағытқа ие болады, координациялық дайындық көрсеткіштерінің нормативы жоқ. Мектепке дейінгі кіші жас координациялық қабілеттерді дамыту үшін сенситивті кезең болып келеді, сондықтан, зияты

зақымдалған балаларда координациялық қабілеттерді осы жаста қалыптастыру олардың дене тәрбиесінде өзекті мәселе болып келеді. Координациялық қабілеттерді қалыптастыруға бағытталған дене жаттығуларында координациялық қиындықтар, жаңалықтар элементтері, өзгешеліктер, қимылдарды орындау формалары әртүрлі болуы керек.

Сонымен қатар, музыкалық-ырғақтық тәрбие және оның ағзаға әсерін айта кету керек. Музыкалық-ырғақтық тәрбие зияты зақымдалған балалардың жоғары жүйке жұмысының процессіне әсер етеді. Зияты зақымдалған балаларға әсер ету олардың белсенділігінің өсуіне және жұмыс істеу қабілетінің артуына көмектеседі. Әуен шығармашылығының координациялық дамытушы мүмкіндіктері зияты зақымдалған балаларға, ең бірінші, оның жаңа позитивті сезімдердің көзі болуымен, шығармашылық қажеттіліктерді және оларды қанағаттандыру әдістерін тудыруымен, тәжірибелік әуенді – көркем жұмыстардың болашақ мүмкіндіктерін белсіндіруімен, баланың жан-жақты яғни, тәрбиелеу, білім беру, әлеуметтік дамуын қамтамасыз етуімен шартталған.

Баланы әуен ырғағымен қимылдауға үйрету ерте заманнан келе жатыр. Осылайша, Пифагордың этика туралы маңызды түсініктерінің бірі эвритмия, өмірдің барлық кездерінде адамның дұрыс ырғақ таба алу қабілеті (ән айтуда, биде, ойында, ойлауда, қылықтарында) жайлы оқытуы болды. дәрігерлер, психологтар өткізген әуенді – ырғақты жаттығуларының ағза қызметтеріне әсерін зерттеуі әуеннің және қимылдың ағзаға әсер ету спектрінің өте үлкен екендігін көрсетті.

Олар адам ағзасының әр түрлі: жүрек – тамыр, қозғалыс, тыныс алу, орталық жүйке жүйесіне әсер етеді. Бірақ, маңызды қорытынды ырғақты қимылдардан алынатын жақсы сезімдердің психосоматикалық процесстерге емдік әсер етіп, психоэмоционалды жағдайдың реттелуіне көмектесетіндігі, олардың күшін жұмылдыратындығы туралы жасалды. Ритмика дамуы зақымдалған балалар үшін ерекше мәнге ие болады, себебі, балалардың даму зақымдалуының көбі ырғақтық процесстердің зақымдалуларымен қатар жүреді. Ритмика осы категориядағы балалар үшін балалар мекемелерінде түзету жұмыстары жүйесінің құраушы бөлігі болып келеді.

Ритмиканың негізгі тапсырмасы қозғалыс, дене жаттығулары (әуенге, әуенсіз) жүйесінің көмегімен ырғақ сезімін дамыту және оны емдік – түзету мақсатында қолдану болып табылады. ритмиканың негізінде қимылдарға ырғақ беретін және әуен мен қимыл арасындағы байланыс жатыр, солай бола тұра, қимылдарға және ағзадағы кейбір процесстерге ырғақ беретін әуен жетекші болады.

Сондықтан, ритмикаға әуен репертуарын таңдағанда тақырыбы, жанры, стилі жағынан әртүрлі жоғары көркем музыкалық шығармаға бағытталған абзал. Репертуар жас ерекшеліктеріне сәйкес болып, келесі талаптарға сай болу керек: көлемі жағынан үлкен болмауы тиіс, темпі ыңғайлы болуы керек, құрылымы айқын болу керек және балаға түсінікті (музыкалық образ, көңіл-күй, мінез) болуы керек. таңдаудың жетекші принципі әуенді-ырғақты қимылдардың әуеннің сипаты мен образына сәйкес және олардың жақын қарым-қатынасы принципі болып келеді. Дамуында қиындықтары бар балалардың жас және жеке мүмкіндіктерін ескере ритмика жаттығуларының ұйымдастырылуы, қалыптастырылуы, мазмұны, түзету бағыты мынандай бағыттарды қамтиды:

- ритмика құралдарымен зейінді, жадыны, елестетуді, қабылдауды түзету іске асырылатын психика қызметтерін түзету;

- балалардың «мәнерлі қимылдар тілін», әр түрлі эмоционалды күйлерді жеткізе білу қабілетін меңгеретін, психоэмоционалды қобалжудан арылуды үйренетін, қимылды қарым-қатынас қабілетін игеретін эмоционалды-ерікті сфераны түзету;

- дене пластикасын, ырғақтылығын, қимыл координациясын, кеңістікте бағыт таба алуын дамыту жұмысы жүргізілетін моторлы сфераны түзету; ән айтумен, образды қимылдармен, заттармен және оларсыз жасалатын жаттығуларда пайда болатын қимылдар мен сөйлеудің келісушілігін дамыту.

Түзету ритмикасы сабғын жүргізуде келесі мақсаттар іске асады:

1. денсаулықты нығайту (дұрыс арқаны қалыптастыру, тірек-қимыл аппаратын дамыту, ағзаның тыныс алу, қанайналым, жүрек-тамыр және жүйке жүйесі мүшелерінің дамуына және функционалды жақсаруына ықпал ету).

2. психомоторлы қабілеттерді (икемділікті, бұлшықет күшін, координациялық қабілеттерді; ырғақ сезімін, жадыны, зейінді, қимыл мен музыканы келістіре білуді дамыту; мәнерлілік дағдыларын, би қимылдарыда икемділікті қалыптастыру) жақсарту.

3. шығармашылық қабілеттерді (ойлауды, елестетуді, білім аясын, танымдылық белсенділігін дамыту; әуенге қимылдарды өз бетінше жасау қабілеттерін қалыптастыру; эмоцияларын көрсете алу, қимылдарындағы шығармашылықты, бастамалық, өзара көмек көрсету және еңбек сүйгіштік қабілетін тәрбиелеу)

Ритмика сабақтарында осы тапсырмаларды шешуге жаттығулар (ырғақ сезімін, қозғалыс қабілеттерін, қимыл координациясын дамыту), гимнастика элементтері (жұмысқа қажетті қабілеттер мен дағдылардың оңтайлы қалыптасуын қамтамасыз ететін қимылдардың түрлерін дамытады) психогимнастика (жадыны, қимылдардың мәнерлілігін дамытады, өз эмоцияларын білдіре алу, бұлшықеттерін босансытуды үйретеді), саусақты гимнастика (қол икемділігін, ұсақ моториканы, қол қимылдарының координациясын дамытуға негіз болады), ойын түріндегі өзіне өзі массаж жасау (шынығу және сауығу негізі) музыкалық ойындар (шығармашылық белсенділікті жүзеге асырады, ойлау қабілетін, қимыл мәнерлілігін, музыкалық, тембрлік,

динамикалық, ырғақтық сезімдерді, өз бетінше жұмыс істеуді дамытады,) креативті гимнастика (ойды, шығармашылық бастаманы дамытуға бағытталған стандартты емес жаттығуларды, арнайы тапсырмаларды, шығармашылық ойындарды, қолдану) сияқты құралдар қолданылады.

Дамуында қиындықтары бар балаларды оқыту әдістемелері әртүрлі және көп нұсқалы. Тәжірибеде көрнекі (ойыншықтар, заттар, балалар музыкалық аспаптары), сөздік және тәжірибелік әдістер немесе олардың қосындылары, сонымен қатар, композиция жасау әдісі (балалардың образды ойлауын қосу үшін өлеңдік және әдеби мәтіндерді қолдану) қолданылады.

Бірақ, негізгі әдіс болып оқу процессіне көрікті қалып беретін, есте сақтау процессін және жаттығуларды меңгеруді жеңілдететін, сабақтың эмоционалды күйін жоғарылататын, балада ойлауды, елестетуді және шығармашылық қабілеттерін дамытуға көмектесетін ойын әдісі саналады. Әуенді-ырғақты қимылдарды қолдану тәжірибесі қиындықтары бар балалармен түзету жұмыстарында олар неғұрлым ертерек қолданылса, балада сөйлеу қызметтерінің, ерікті жұмыстарының, моторикасының, икемділігінің, мәнерлі қимылдарының, қимыл арқылы байланысуының, сонымен қатар, музыкалық қабілеттерінің дамуының нәтижесі соғұрлым жоғары болатындығын көрсетеді.

Әр баланың іс-әрекетін сыпайы және объективті бағалау, индивидуалды-педагогикалық әрекет сабақтың жағымды эмоционалды күйін ұстап тұруға мүмкіндік береді. Музыкалық тәрбиелеу процессінің гуманистік бағыты баланың мәселелермен гармониялық тұлғасының қалыптасуын білдіреді. Өз кезегінде, оған тек өзара бірін-бірі толықтыратын екі бағытты қолдануын білдіретін көздейтін түзету жұмысының құрылымында кешенді әдістер іске асқан жағдайда ғана қол жеткізуге болады:

- музыкалық тәрбиенің түзетуші-дамытушы, педагогикалық-бағытталған, музыкалық мәдениетінің қалыптасу процессіне;

- музыка құралдарымен (музыкатерапия) психологиялық түзетулерге.

Бұл ең бірінші музыканың бала дамуында, музыкалық өнерде білім алуында, музыкалық-шығармашылық жұмыстар қабілетінің қалыптасуында маңызды құралы болып қана қоймай сонымен қатар, процесс барысында байланысты, регулятивті, катарсистикалық функцияларды орындайтын психологиялық әсер ету құралы болатындығы түсіндіріледі.

Бұл жағдайда, психокоррекциялық жұмыс кеселге қарамастан психикалық және физикалық сауығуға, белсенді әлеуметтік рөлдің алғышарттарын қалыптастыруға, өзін-өзі дұрыс бағалауына, жаңаша ойлауын дамытуға, яғни, өзінің әлеуметтік мәселелерін шығармашылық түрде шешу қабілетіне мотивацияның жақсартуын білдіреді.

Музыка құралдарымен жұмыстың түзету – дамыту бағыты қиындықтары бар балаларда музыка мәдениетін қалыптастыру, музыка өнері аясындағы білімдерді меңгеру және жинақталу, музыка түрлерінде әртүрлі тәжірибелік қабілеттер (қабылдау, ән айту, музыкамен қимылдау, аспаптарда ойнау) тапсырмаларын шешеді

Музыкалық жұмыстар процессінде танымдылық, эмоционалды-ерікті, моторлы сфералардағы ауытқуларды түзету де жүзеге асады. Бұл музыкалық жұмыстардың әр түрінде мазмұнды, ұйымдастыру және операциялық жақтарынан көрінеді.

Әуенді қабылдау – бұл, ойлауды емес, басында музыкалық пікірлер жиналып, артынан олардың дифференциациясы жүріп, тек содан соң ғана оның тыңдалған әуенге бағалау қатынасы қалыптасатын белсенді жұмысын білдіретін балалардың музыкалық жұмыстарының түрі. Бұл өте күрделі жұмыс, себебі ол баланың нәзік сезіміне, қоршаған ақиқат образдарын музыкалық образдарымен салыстыра білуіне байланысты.

Ғылыми зерттеулермен кез келген дыбыс адамда бұлшықеттерінің қысымына әкелетіні дәлелденген.

Музыканы қабылдау мен түсіну оны бұлшықетпен, қатпарлармен, тыныс алумен, қимылмен сезілетіндікте болады. Музыкамен қимылдау – бұл, негізі музыка мен ырғақты қимылдардың қарым-қатынасы болып табылатын музыкалық жұмыс түрі. Басқа жұмыстар түрлерімен қатар әуенді-ырғақты қимылдар зияты зақымдалған балалармен жұмыстың екі өзара байланысты бағытын қамтамасыз етеді – оқыту және түзету. Біріншісі, сабақтың музыкалық материалды терең меңгеруге көмектесетін музыкалықты, шығармашылық ерекшеліктерін дамыту, ұжымдық жұмыстарды жасай алу қабілеттерін қалыптастыру болып табылады. Әуенді-ырғақты жұмыстардың элементтері негізінде музыкалық материалдың моторлы-тәжірибелік атқарылған жұмысы жатыр. Ол музыканың эмоционалды әсерінің күшейюіне, музыкалық мәнерлілік құралдары және музыкалық сөйлеу тілі элементтері туралы көзқарасының дамуына ықпал етеді. Музыкамен қимылдау балаларға шығармадағы музыкалық образдың дамуын бақылауға көмектеседі.

Екіншісі, түзету бағыты психикалық дамуы тежелген балаларда қоршаған әлемде және мәліметтер арасында бағыт таба алу қабілетін дамытуды білдіреді. психикалық дамуы тежелген балаларда қозғалыс сарапшысы оқу, еңбек ету, тұрмыстық жұмыстарда қимылдарды нақты, үнемді және дұрыс орындау қабілетінде негізінде жатыр. Қозғалыстарды меңгеру, ырғақ қабілеттерін қалыптастыру оқушылардың өмірінде маңызды мәнге ие болады.

1.6.1. Координациялық қабілеттерді қалыптастыру үшін қолданылатын музыкалық-ырғақтық құралдар

1. әуенді-ырғақты жалпы дамытушы гимнастика дененің әр түрлі мүшелерінің келісілген қимылдарынан құрылған жалпыдамытушы жаттығулар кешені болатын: бір уақытта қол бұлшықеттерінің аяқ қимылдарымен бірге және керісінше жасалатын жаттығу; қол қимылдарымен бірге бұрылулар, еңкеюлер; қолдың қиғаш

бағытталуымен қиындатылған отырып тұрулар, алға басулар, аяқ серпулер; қолдың және аяқтың әр түрлі қалпында секіру және т.б.

2. әуенді-ырғақты тыныс алу гимнастикасы әр түрлі сауықтыру жүйелері жаттығуларына негізделген және дене жаттығуларымен үйлестірілген ырғақты ұйымдастырылған тыныс алу жаттығуларын білдіретін.

3. сюжетті-рөлді және психологиялық түзету бағытындағы ырғақты гимнастика координациялық жаттығулардың әр түрлі нұсқаларына негізделген: қимылдарды келістіру (билеу, гимнастикалық элементтер); кеңістікте бағыт табуға (сабақ кезінде залдың ішінде орын ауыстыру, көзбен бағытталу арқылы жаттығуды орындау); бұлшықет күшін дифференциалдау (ырғақты ұйымдастырылған қозғалыс жұмыстары); тепе-теңдік қалпын сақтауда (статикалық тұрыстар, шектелген жазықтықта қозғалу); қимылдардың ырғақтығы (белсенді музыкалық қосылысқа сәйкес қимылды орындау); ұсақ моторлы координацияны (қолмен, табанмен).

4. әуенді-ырғақты саусақты гимнастика қолмен, саусақтармен, осы қимылдардың өлең оқумен қатар орындалатын және т.б. жаттығуларға негізделген.

5. әуенді-ырғақты түзетуші гимнастика дененің әр түрлі мүшелерінің: табан мен қол, аяқ пен қол, дене мен қол, келісілген қимылдарынан; ырғақты ұйымдастырылған мінезді түзеуші жаттығулардан құрылған арқаның қисаюын, жалпақ табандылықты түзеуге және алдын алуға арналған гимнастика кешені болды.

6. әуенге ЛФК, стретчинг элементтері емдік-профилактикалық, босаңсыту сипатындағы кешендер болды, бұлшықет күшін дифференциалдау, бұлшықет жұмысын координациясын, келісілген қимылдарды реттеу жаттығуларына негізделді.

7. әуенді-ырғақты ойындар мен эстафеталардың мазмұнының негізінде әртүрлі координациялық қиындықтары бар жаттығулар болды: кеңістікте бағыт табуға, тепе-теңдікті сақтауға, келісілген ұжымдық және жеке жұмыстар, психомоторлы құбылыстар және т.б.

8. би және спорт элементтері бар әуенді-ырғақты композициялар би композицияларында, заттар қолданылған (доппен, лентамен, обручпен көркем гимнастика жаттығулары) жаттығуларда күрделі координациялық қабілеттердің пайда болуына негізделді.

9. театрланған ертегі сюжеттері бойынша ырғақты гимнастика кешендері стандартты емес жағдайларда күрделі координациялық қабілеттердің туындауына негізделді.

Координациялық қабілеттерді қалыптастырудың ерекше жағдайлары әуенді-ырғақты дайындық құралдарының әсер етуі барысында музыкалық фон құрады.

Ұйымдастырылған, ырғақты басымдылық танытатын сүйемелдеудің болуы қимылдарды музыкалық ырғақпен келістіру үшін жағдай жасайды. Осы жағдайларда кез келген сипаттағы жаттығулар (сонымен қатар координациялық емес) күрделі координациялық болады, себебі олардың орындалуы локомоциялар мен әуен ырғағымен келісушілігі кезінде ғана мүмкін. Бұл моментті біз педагогикалық әсердің маңызды тәсілі – қимыл мен әуен келісушілігі әдісі ретінде бөліп көрсеттік. Біз оны эксперименталды әдістемеде координациялық қабілеттерді дамыту және жақсарту үшін жетекші әдіс ретінде зерттедік.

Бірақ, күрделі координация жаттығуларына оқыту, оларды бекіту және жақсарту кезінде жалпы педагогиканың сөйлеу және көрнекі материалдар арқылы әсер ету әдістерімен толықтырылған дене тәрбиесінің ерекше әдістері жетекші болды. Қозғалыс қабілеттерін қалыптастыру үшін, негізі, қимылдардың фазаларға ыдырайтын, кейін кезекпен меңгерілетін бөлшектелген-конструктивті жаттығу әдісі қолданылды. Бұл процесс сөйлеп түсіндіру және қимылдарды көрсету кезінде айтарлықтай қарқынды өтті. Осылайша, балалардың қозғалыс қабілеттері жалпы қабілеттерінің бөлігі болып табылады, баланың дамуының басқа жақтарымен қарым-қатынасы бар.

Балада пайда болатын қозғалыс зақымдалулары оның психикалық дамуына, ойлау жұмыстарына жағымсыз әсер етуі мүмкін.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Адилова М. Ш. Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. № 4. 1988.-56 с.
2. Евсеев С.П. Технологии дополнительного профессионального образования по адаптивной физической культуре: учебное пособие / С.П. Евсеев, М.В. Томилова, О.Э. Евсеева. - М. : Советский спорт, 2013. - 96 с
3. Горская И.Ю. Развитие и совершенствование координационных способностей спортсменов с учетом уровня квалификации и индивидуально-типологических особенностей: методические рекомендации / И.Ю. Горская, И.В. Аверьянов, А.М. Кондаков. - Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2014. - 79 с
4. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие [Текст]/ И.В. Лях.- Москва : ТВТ Дивизион, 2006. - 290с.
5. Григорьев Д. В. Дети с нарушением интеллекта: особенности двигательного развития //Адаптивная физическая культура. №3-4. 2000. -С. 39-41

УДК: 376.-056.6
МРНТИ: 14.29.25

З.Н.Бекбаева¹, Г.Б.Дилек²

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

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АҒЫЛШЫН ТІЛІН МЕНГЕРУ ЖАҒДАЙЫН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада Н.Островский атындағы №4 көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеп интернатының бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру жағдайын анықтау барысы мен анықтаушы экспериментте қолданылған әдістемелер қарастырылған. Жүргізілген анықтаушы эксперименттің мақсаты, міндеті, барысы айқындалған. Көру қабілеті зақымдалған оқушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, іріктелген негізгі әдістемелер ашылып көрсетілген. Әрбір әдістеме арнайы білім беру жүйесінің талаптарына сай таңдалған. Мақаладағы әдістемелер білім берудің жаңартылған бағдарламасына сай төрт негізгі параметрлерді анықтайды. Арнайы мектептің 3 бағытта білім алатын сыныптары қарастырылған (көру қабілеті нашар балалар сыныбы, көру қабілетінен мүлдем айырылған оқушылар сыныбы, көру қабілеті зақымдалған және интеллектісі зақымдалған оқушылар сыныбы). Әр сыныптың ерекшеліктері, оқу үрдісі, және бағдарламалары қарастырылған.

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

З.Н.Бекбаева¹, Г.Б.Дилек²

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

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

В данной статье рассматриваются методы использованные в эксперименте и процесс определения уровня владения английским языком учащихся начальной школы в специализированной школе-интернате № 4 имени Н. Островского. Также рассматривается цель, задачи и ход выполненного эксперимента. Выявлены основные методики, отобранные с учетом психофизиологических особенностей детей с нарушениями зрения. Каждая использованная в эксперименте методика соответствует требованиям и принципам специального образования. В методиках определяются четыре основных параметра обновленной учебной программы. Классы специальной школы обучают в трех направлениях (слабовидящий класс, незрячий класс, класс детей с зрительными и интеллектуальными нарушениями). Каждый класс имеет свои особенности, учебный процесс и учебную программу.

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

Z.N. Bekbayeva¹, G.B.Dilek²

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

DETERMINING THE LEVEL OF KNOWLEDGE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS IN EARLY CLASSES

Abstract

This article discusses the methods used in the experiment and the process of determining the level of English proficiency in primary school students in a specialized boarding school № 4 named after N. Ostrovsky. It also considers the purpose, objectives and progress of the experiment. The main methods selected taking into account the psychophysiological characteristics of children with visual impairments are revealed. Each technique used in the experiment corresponds to the requirements and principles of special education. The techniques identify four key parameters of an updated curriculum. Special school classes are taught in three areas (visually impaired class, blind class, class of children with visual and intellectual disabilities). Each class has its own characteristics, the educational process and the curriculum.

Key words: Visual impairment, defectology, psychophysiology, method, active method, interactive method.

Көру қабілеті нашар және көру қабілетінен мүлдем айырылған оқушылардың ағылшын тілі пәнін оқудағы жағдайын анықтау негізінде, біз Н.Островский атындағы №4 көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеп интернатында анықтаушы эксперимент жүргіздік. Анықтаушы экспериментіміздің **мақсаты:** Көру қабілеті нашар және мүлдем көрмейтін оқушыларға ағылшын тілін оқыту жағдайын анықтау. Алдымызға қойған мақсатымызға жету барысында келесідей **міндеттерді** қарастырдық:

1. Көру қабілеті зақымдалған балалардың жеке құжаттарын, (оқытушылар тарапынан берілген мінездемелер), әлеуметтік паспортын, психологиялық ұсыныстарын, оқушыны бақылау күнделігін,

медициналық құжаттарын, диагноздарын, анамнездерін, офтальмологтар мен ПМПК қызметкерлерінің ұсыныстарын қарастыру;

2. Көру қабілеті зақымдалған оқушылардың ағылшын тілі сабақтарына қатыса отырып, бақылау жасау;

3. Мектептің ағылшын тілі мұғалімдерінен сұхбат, кеңес алу;

Анықтаушы экспериментіміздің бірінші міндеті бойынша зерттеу жұмысын жүргізу барысында көру қабілетінен айырылған балалардың жеке құжаттарымен таныстық. Танысу барысында баланың психологиялық жағдайы ескерілді, яғни отбасы жағдайы (ата-анасының толықтылығы), отбасыдағы бала саны т.б. Алдыңғы бөлімде көру қабілеті зақымдалған балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері теориялық қарастырылып, осы бағыттағы әдебиеттерге талдау жасалған болатынды. Зерттеу барысында теориялық негізге алына отырып, берілген тұжырымдамаларға жете назар аударылды. Яғни, мектеп педагогтарының баланың жазу, оқу, санау, есептеу сияқты дағдыларының бағалау деңгейіне, баланың оқуға деген ынтасына, баланың сыныптағы жағдайына т.б. Сондай-ақ психологтардың балалардың таным үрдістеріне, соның ішінде ойлау, есте сақтау, қабылдау, зейін ерекшеліктеріне берілген ұсыныстары негізге алынды. Оқытушылардың, арнайы педагогтардың, психологтардың жүргізген «баланы бақылау күнделігі» қарастырылды. Сонымен қатар, көру қабілетінен айырылған балалардың медициналық құжаттары, мектепке қабылдау барысында керек құжаттары, баланың өзге аурулардың профилактикасынан өткендігі туралы анықтамалар, әр тоқсанда мектеп талабына сай қажетті қағаздары, анамнездері қарастырылды. Анамнез жүргізу барысында, біз бастауыш сынып оқушыларының 70 % - ында «ретинопатия жетілмеуі» бар екендігін аңғардық. Сонымен қатар 50 % - ында «Тотальная отслойка», «афакия», «авитрия», «атрофия зрительных нервов» т.б. туа пайда болған аурулар тізімін байқадық. Көру бұзылушылығымен қоса мектеп оқушыларында екіншілік бұзылыстар кездеседі. Олар орталық жүйке жүйесінің зақымдалуы, дене координациясының бұзылысы, мидың орталық, шүйде бөліктеріндегі зақым, сөйлеу тілінде кездесетін зақымдалулар, қол координациясының өзгерісі т.б. Бұл жерде ПМПК қызметкерлерінің оқушылардың білім алуына берген ұсыныстары да ескерілді. Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептерде білім беру екі түрлі бағдарлама бойынша жүзеге асады. Біріншісі көру қабілеті зақымдалған балаларды жалпы білім беру бағдарламасы болса, екіншісі көру қабілеті зақымдалған балаларды арнайы (түзету) бағдарламалармен оқыту болып табылады.

Анықтаушы экспериментіміздің екінші міндеті бойынша, көру қабілеті зақымдалған балалардың оқу үрдісінде ағылшын тілі сабақтарына қатыса отырып, оларды бақылау болып табылады. Көру қабілеті зақымдалған балалардың ағылшын тілі сабағында, ағылшын тілі мұғалімі балаларға жазуды, оқуды, және мазмұндауды бірінші сынып оқушыларына мақсат етеді. Бірінші сынып оқушылары ағылшын тілі сабағында бірден әліппемен жұмыс жасай алмайды. Себебі балалардың мектеп, сабақ, білім алу туралы көзқарастары бірден қалыптаспайды, сондықтан алдыменен бейімделу жүреді. Ағылшын тілі сабақтарында әріптерді үйрену барысында алдымен әріптерді ауызша жаттау, кейінірек жазбаша сөйлеу түрі қалыптасады. Жазбаша сөйлеу тіліне үйрету барысында тифлопедагог оқушылардың графомоторикасын, қолдың ұсақ моторикасын дамытуға арналған жаттығуларды жүргізіп отырады. Келесі кезеңде, баланы тифло прибормен, грифельмен, қағазбен таныстырады. Бала микроориентация кезеңінен де өтеді. Қол моторикасын шынықтырғаннан кейін ғана бала прибор мен грифельді мақсатқа сай қолдана бастайды.

Анықтаушы экспериментіміздің үшінші міндетіне сай мектептің көп жылдық тәжірибесі мен біліктілігі бар ағылшын тілі мұғалімдерінен кеңес пен сұхбат алдық. Сұхбат арқылы мұғалімдердің ағылшын тілін оту жағдайы мен оны қабылдау барсындағы көп кездесетін қиындықтары анықталды.

Анықтаушы экспериментімізге жалпы саны 80 оқушы қатысты. Олардан 26-сы Брайль сыныбының, 54-і нашар көретін балалар сыныбының оқушылары.

Көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілінің жағдайын анықтауға іріктеліп алынған әдістемелер арнайы педагогиканың қағидаларына сай алынды:

1. Ғылымилық қағидасы игерілетін білімнің ғылымилық сипатын анықтауда, мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білімді игерудегі әлеуметтік бейімделу, танымдық мүмкіндіктеріне болжам жасайды.

2. Теория мен практиканың өзара байланысы қоршаған орта туралы ақпараттарды бала бірінші заттық-практикалық әрекет негізінде игереді. Осының қорытындысына сүйене отырып, арнайы педагог заттар мен шындық құбылыстар туралы жаңа ақпараттармен таныстырады.

3. Оқытудағы белсенділік пен саналылық қағидасы оқыту мен тәрбие екі жақты процесс. Оқыту мен тәрбие процесі кезінде оқушы объект ретінде оқыту мен тәрбиенің ықпалын қабылдаса, субъект ретінде өзінің белсенділігін танытады. Субъективті белсенділіктің төмендеуі, танымдық қызығушылықтың әлсіздігі, оқуға деген мотивтің төмендігі мүмкіндігі шектеулі балалардың бағдарлама материалын толықтай игеруіне кедергі жасайды. Арнайы білім беру жүйесіндегі педагог-мамандар аталған ерекшеліктерді есепке ала отырып, оқыту мен тәрбие процесінде оқушының субъективті белсенділігін арттыратын әдістер мен тәсілдерді орынды қолдануы тиіс.

4. Жеткіліктілік қағидасы баланың жас, психикалық және дене ерекшеліктерін есепке алу арқылы баланың потенциалдық даму мүмкіндіктерін анықтауды қажет етеді. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды оқытудағы проблемалық оқыту «жақын даму аймағы» түсінігі негізінде құрылуы керек.

5. Реттілік және жүйелілік қағидасы арнайы білім берудегі баланың білім, іскерлік, дағдысын анықтаушы біртұтас жүйені құруды қамтамасыз етеді.

6. Игерілген білімінің беріктілік қағидасы баланың игерген білімін жаңа біліммен байланыстыруға баулуды көздейді. Жаңа материалды игерудегі беріктілікті жүзеге асыру үшін өткен материалды еске түсіру, оның мазмұнына сүйену керек.

7. Көрнекілік қағидасы білім беру процесіндегі сезім органдарының іске қосылуын қамтамасыз етуде көрнекі құралдарды пайдалану қажет. Аталған қағида дамудағы кемшілікті компенсациялау арқылы қалыпқа келтіруге болжам жасайды. Оқыту процесі кезінде заттық көрнекіліктер (муляждар, макет, ойыншықтар), бейнелі құралдар (иллюстрациялар, слайдтар, картиналар, фильмдер), шартты-символдық белгілер (сызбалар, символдар, формулалар, графикалар) түріндегі түрлі көрнекі құралдар қолданылады. Көрнекі құралдарға таңдау жасау баланың жас ерекшелігіне, дамудағы кемшіліктің түріне, оқу бағдарламасының мазмұнына байланысты жүргізіледі.

Оқыту мен тәрбиелеудегі жеке көмек көрсету қағидасы арнайы білім беру мекемелеріндегі сыныптар толымындағы ерекшеліктер, топтық және жеке оқыту формаларын ұйымдастыруды қажет етеді.

Оқыту мен тәрбиелеудегі саралау принципі баланың жеке даму ерекшеліктеріне қарай (жоғары жүйке жүйесі әрекетінің дамуы, темперамент, ойлау операцияларының жылдамдығы, еңбек етудегі, білімді игерудегі қабілеті, эмоциялық-ерік сферасы) балалар катеогриясын типологиялық ерекшеліктерге бөлуді ұсынады.

Оқытудың ұжымдық сипаты оқушының әлеуметтік ортаға бейімделуі, қарым-қатынасқа түсу мүмкіндіктерін арттырады.

Арнайы қағидалар:

8. «Қалыпты жағдайға ұмтылу» немесе «қалыптандыру» қағидасы – мүмкіндігі шектеулі балалардың өмірлік әрекетін қалыпты жағдайға барынша жақындату.

Көру қабілеті зақымдалған балалардың ағылшын тілінің жағдайын анықтау үшін арнайы педагогиканың қағидаларына сай әдістемелер іріктеліп алынды. Көру қабілеті нашар балалардың ағылшын тілінің жағдайын анықтау үшін 4 кезеңнен тұратын James Rowan, Carlson Volder, Г.А. Урунтаева, Т.М. Иванова сияқты ғалымдарының әдістемесіне сүйендік.

1. Көру қабілеті нашар балалардың ағылшын тілінің жағдайын анықтауға бағытталған тапсырмалар

Тапсырманың мақсаты: көру қабілеті нашар балалардың ағылшын тілінің жағдайын анықтау.

1. *Тыңдалым.*

Барысы: көру қабілеті нашар оқушыларға аудио файл қойылады. Балалардың қабылдауына байланысты 2 – 3 рет естіртуге болады. Аудио файлды естіп болғаннан кейін оқушылардан бірнеше сұрақтар тізіміне жауап беру сұралады.

Аудио файл мәтіні:

I live in a big city. There is a wonderful zoo in my city. I like to go there with my parents. There are a lot of funny animals in it. They are elephants, lions, crocodiles, giraffes, monkeys, tigers, and others. There are a lot of different birds, too. Lion is my favourite animal. It is the king of animals. I like to go to the zoo very much.

Қойылатын сұрақтар:

1. Is there a zoo in your city?
2. Do you like to go to the zoo?
3. What animals are there in the zoo?
4. What is your favourite animal?

Бағалау критеріі: әрбір дұрыс жауапқа 1 балдан беріледі.

2. *Айтылым.*

Барысы: Көру қабілеті нашар балаларға қанық түстес көрнекі – бейнелік карточкалар таратылып беріледі. Карточкаларда ешқандай сөздер, сөйлем, нұсқаулықтар берілмеген сюжетті сурет бейнеленген (сурет 1). Оқушылар сюжетті суретке қарап оқиғаны сипаттап беру керек.



Сурет 1.

Бағалау критеріі: оқушының сөйлеуі 14 сипаттамамен бағаланады: зат есім, етістік, есімше, көсемше, сын есім, салыстырмалы сын есім, сан есім, шылау, одағай, сөйлемнің бірыңғай мүшелері, but, or, and, etc, also сияқты одағайлар қолданылған күрделі сөйлемдер, because, which, so, that сияқты одағайлар қолданылған күрделі сөйлемдер, for the first, at first, in my opinion сияқты қыстырма сөздер қолданылған сөйлемдер, in, on, at, between, behind сияқты prepositions қолданылған сөйлемдер.

Әрбір қолданылған сөйлем мүшелері мен сөйлем құрамына 1 балмен бағаланады.

10 - 8 балл – жоғары деңгей;

7-4 балл – орташа деңгей;

3 – 0 балл – төмен деңгей.

3. Оқылым.

Барысы: Оқушыларға 18 – 20 шрифтпен жазылған мәтіндер таратылып беріледі.

My name is _____. I am eight. I go to school. I am a pupil. I am a pupil of the second form. I live in Almaty. I have got a big and friendly family. And I have got a lot of friends.

Бағалау критеріі:

Саналы оқу – 1 балл

Сөзді дұрыс оқу – 1 балл

Екпінді дұрыс қою – 1 балл

Кідіріс пен ырғақты ұстану – 1 балл

Мәнерлеп оқу – 1 балл

Сөздерді толық оқу – 1 балл

4. Жазылым.

Барысы: Оқушыларға 18 – 20 шрифтпен жазылған мәтіндер таратылып беріледі.

Бірінші тапсырмада сөздер мен сөз тіркестерін көшіріп жазу сұралады.

I am nine years old. I love all holidays. Birthday is my favourite holiday. My birthday is on the fifth of May. I usually have a party on this day. I invite my friends.

Екінші тапсырмада үлкен, кіші әріппен жазылатын сөздерді топтастыру
school, marat, kitten, almaty, books.

Үшінші тапсырмада жеткіліксіз әріп орнын толықтыру

I am n...ne years old. I l...ve all holidays. Birthday is m...favourite holiday. My birthday is on the fifth of M...y. I usually have a p...rty on this day. I inv...te my friends.

Төртінші тапсырма әліпби бойынша сөздерді жазып шығу.

A: Apple

B: Bear

C: Crocodile

D: Dog

E: Eight

F: Fox

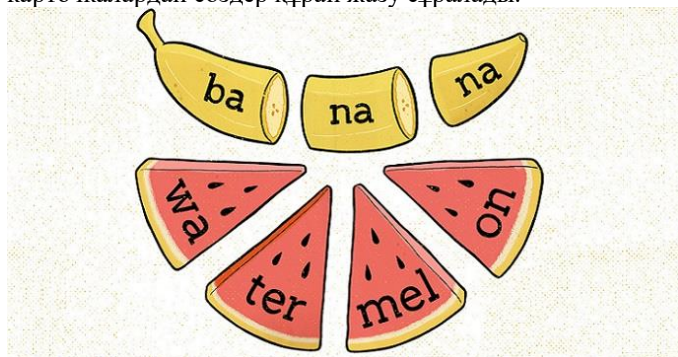
G: Girl

H: Horse

I: Ice

J: Jam

Бесінші тапсырма бойынша әріптерден сөз құрау, оқушыларға карточкалар (сурет 2.) таратылып беріледі, сол карточкалардан сөздер құрап жазу сұралады.



Сурет 2.

Бағалау критеріі:

1. Көшіріп жазу – 10 балл

2. Үлкен, кіші әріптегі сөздерді топтастыру – 10 балл

3. Жеткіліксіз әріп орнын толықтыру – 10 балл

4. Әліпби бойынша жазу – 10 балл

5. Әріптерден сөз құрау – 10 балл

Мүлдем көрмейтін балаларға ағылшын тілін оқыту барысы да осыған сәйкес әдістемелер арқылы жүзеге асады. Анықтаушы эксперимент арқылы біз көру қабілеті зақымдалған оқушыларға ағылшын тілін оқыту барысында кездесетін қиындықтар реті анықталып, оларға түзету жасау үшін қалыптастырушы экспериментті жүргізу қажеттігі нақтыланды.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Кольс Г.Л. *методы обучения иностранному языку* М., 2013.
- 2 Газман О. С. *В школу - с игрой.* М., 2010.
- 3 Земцова М. И. *Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности.* М., 1956.
- 4 Покутнева С. А. *Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов.* К.: Институт дефектологии АПН Украины, 1996.
- 5 Ловина Н.А. *Современные образовательные методы: учебное пособие.* М.: Народное образование, 2000.
- 6 Н.Д. Гальскова *интерактивные методы обучения // Воспитание и обучение слепого дошкольника / под ред. М., 1967.*
- 7 Best A. *Teaching Children with Visual Impairments.* Open University Press, 2004.
- 8 Nikolic T. *Teaching a Foreign Language in Schools for Blind and Visually Impaired Children // Journal of Visually Impairment and Blindness.* 2014. February.
- 9 И.В.Рахманов *обучение детей английскому языку: учебное пособие.* М.: Народное образование, 2000.

УДК 376-056.36

МРНТИ 14.29.37

Л.Қ.Макина¹, А.Ақжолқызы²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ДАУН СИНДРОМЫ БАР БАЛАЛАРДА САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕМЕСІ

Аңдатпа Бұл мақалада Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың тиімді жолдарын анықтау бойынша жасалатын әдістер мен қорытынды эксперименттің практикалық нәтижелері баяндалады. Және салауатты өмір салты мәдениетін қалыптастыруға әсер ететін факторлар сипатталады. Кең әлеуметтік-мәдени аспектіде Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір салты жағдайын қалыптастырудың мәселесін зерттеу- осы әлеуметтік-кәсіптік, әлеуметтік-демографиялық топтың ерекшелігімен, оның қалыптастырудың тиімді жолдарының ерекшелігімен, қоғамдағы рөлі мен жағдайына байланысты.

Түйін сөздер: Даун синдромы бар балалар, денсаулық сақтау технологиялары, салауатты өмір салтының мәдениеті, талдау.

Л.Қ.Макина¹, А.Ақжолқызы²
^{1,2}КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация

В статье обсуждаются практические результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня культуры здорового образа жизни у детей синдромом Дауна и описываются факторы, влияющие на формирование культуры здорового образа жизни детей синдромом Дауна. Изучение проблемы здорового образа жизни детей синдромом дауна в широком социокультурном аспекте обусловлено спецификой этой социально-профессиональной, социально-демографической группы, особенностями ее формирования, положения и роли в обществе.

Ключевые слова: Детей синдромом Дауна, здоров сберегающие технологии, культура здорового образа жизни, эксперимент.

L.K.Makina¹, A.Akzholkzy²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

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

Abstract

The article describes the practical results of the final experiment to determine effective ways of forming a healthy lifestyle for children with down syndrome, and describes the factors, that influence the formation of a healthy lifestyle culture. The study of the problems of a healthy lifestyle of children with down syndrome in a broad socio-cultural aspect is associated with the specifics of this socio-professional, socio-demographic group, the peculiarities of its formation, role and state in society.

Keyword: Children with Down syndrome, health-saving technologies, healthy lifestyle culture, experiment.

Балалардың денсаулығы қоғамның қалыпты экономикалық-әлеуметтік әл-ауқатының көрсткіші, елдің ұлттық қауіпсіздігінің маңызды алғышарты болып табылады.

Өмір салты деген сөз айтуға оңай болғанмен түсіндіруі қиын ал оған талдау жасау онан да қиын, себебі осы кезге дейін өмір салты ұғымының бірыңғай нақты анықтамасы болған жоқ, ол тек жеке адамдардың мінез-құлқынан бастап бүкіл қоғам өмірін сипаттауға дейін кең ауқымды қолданылып келді. Мысалы, Кеңес Одағы кезінде өмір салты ұғымы, “советтік”, “социалистік” т.б. қоғамдық жүйенің өмір салты деп, біржақты таптық, идеологиялық бағытта түсіндірілген болатын. Ал шын мәнісінде, қоғамдық құрылымның өзі жеке адамдардан тұрады, сондықтан да өмір салты ұғымын Даун синдромы бар балалардан бастаған дұрыс деп ойладым. Егерде біз осы балалардың өмір салтын жан-жақты терең зерттеп білсек және оны дамытып жетілдіру жөнінде дұрыс тұжырымдама жасасақ, осы балаларды тәрбиелеп өсіруде өте зор жетістіктерге қол жеткізуге мүмкіншілік жасалған болар еді.

Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың алғышарттары мыналар:

- ☐ Қимыл яғни дене шынықтыру
- ☐ Дұрыс тамақтану
- ☐ Ұйқы
- ☐ Зиянды әдеттерді жеңу
- ☐ Жұқпалы аурулардың алдын алу
- ☐ Тазалықты сақтау
- ☐ Денсаулықты нығайту
- ☐ Білімін көтеру

Қимылдың жетіспеушілігі және бұлшық еттер қызметінің ширықпауы бүгінгі таңда көптеген мамандықтардың өкілдеріне осы сала бойынша ізденуді міндет етіп қояды. Дене қимылының аздығы сырқаттық пен өлім-жітімнің артуына соқтыруы мүмкін. Кейбір Даун синдромы бар балаларда семіздік пайда болуы, қан айналымның нашарлауы да жиі кездеседі. Қимыл тапшылығы бұлшық ет және сүйек ткандерінің өлуіне (атрофия), өкпенің тыныс көлемінің азаюына, ең бастысы-жүрек тамыр жүйесінің әлсіреуіне әкеліп соғатыны дәлелденген шындық. Қимыл кезінде қанға көптеп құйылатын биологиялық әсерлі заттардың (сүт қышқылының, көмір қышқыл газының) жүрекке ықпал етуінен жүрек бұлшық еттегі биохимиялық процестердің деңгейі көтеріледі. Бұлшық еттердің қимылы сонымен бірге жүрекке қанның оралу мерзімін ширату арқылы қанның аяқ бұлшық еттерінде іркілуін, көк тамырлардың кеңеюін және қабынуын болдырмайды.

Ғалымдардың пайымдауынша қимыл тек қана бұлшықеттердің емес, сонымен қатар, адамның бүкіл организмнің коректенуін жақсартады. өткен ғасырда өмір сүрген дәрігер Труссоның қимыл өзінің жағымды жағынан кез келген дәріден жақсы әсер етсе, әлемнің барлық дәрісі қимылдың құдіретіне пара-пар келе алмайды деген пікірінің бүгінгі таңда да өте керек екендігі дау тудырмайды.

Денсаулықты қалыптастыратын, орнықтыратын және шыңдайтын денешынықтырудың түрлерін екі үлкен топқа бөлуге болады: ырғақты (бір сарынды) және ырғақсыз (көпсарынды). Бір сарынды денешынықтырудың түрлері үздіксіз біртектес және тұйықталған әрекеттерді қайталайтын қимылдар жүйесінен тұрады. Бұған жаяу жүру, жүгіру, велосипед тебу, жүзу жатады. Көп сарынды денешынықтыруды құрайтын қимылдар жүйесі стереотипті, біртектес емес және қимыл-әрекеттерін орындау үстінде өзгеріп отырады. Бұған гимнастикалық және атлетикалық жаттығулар, секіру, лақтыру, спорт ойындары, жекеше күрестің түрлері жатады.

Дене шынықтыруға келетін болсақ, оны “жалпы дене қимылы” деп қарастыруға болады және ол бүкіл организмге жағымды әсер етеді. Ғалымдардың пайымдауынша жүрек, асқазан, ішек, бауыр, бүйрек және басқа ішкі ағзалардың қызметінің жақсы болуы спорттың осы түрлерімен күніне 25-30 минут айналысып, орта есеппен баланы 0,5-1 шақырым жүргізіп отырудың пайдалы екендігін анықталып отыр. Өйткені қан мен клеткалар арасындағы зат алмасу процестері жүретін нәзік құрылымдар ауданының жүз гектарға тең екендігін ескерсек, осы құрылымдардағы қан айналысын қамтамасыз ететін қыл-тамырлардың жалпы ұзындығы (қалыпты жағдайда) жүз мың шақырымнан кем болмауы шарт. Міне ғалымдар уағыздайтын дене қимылы-денсаулық кепілі қағидасының физиологиялық мәні осындай. Өлбетте, қимылдың тапшылығы зат алмасудың бұзылуы арқылы әр түрлі ауруларға ұрындыратындығы осыдан соң айтпаса да түсінікті.

Дене тәрбиесі мен спорттың бала тәніне тигізетін әсері туралы физиологиялық тұрғыдан арнайы зерттеу жүргізіп, оны ғылыми тұрғыдан арнайы зерттеу жүргізіп, оны ғылыми тұрғыдан дәлелдеген орыс физиологы И.М.Сеченов болды (9стр). Ол спорттық жаттығулардың баланың бұлшықеттерінің күш-қуатын арттырудағы мүмкіндігін тәжірибе жүзінде дәлелдеп берді. И.М.Сеченовтың теориясын ары қарай дамытқан И.П.Павлов болды. Дене тәрбиесі мен спорт қазақ зиялыларының да назарынан тыс қалмағаны белгілі. Ұлы Мұхтар Әуезов қазақ халқының жас ұрпағына қазіргі футбол-аяқ добының қыр-сырын алғашқы насихаттаушыларының бірі.(10стр)

Дұрыс тамақтану қағидаларын қалыптастыру әлем ғалымдарының бүгінгі таңдағы ең өзекті ізденістерінің бірі болып саналады. Даун синдромы бар балалардың ас қабылдау қағидасына бірнеше ұсыныстарды берер едім:

1. Ас құрамының әралуан болуы
2. Астың құрамындағы тұздың, қанттың және жануарлар майының мөлшерін шектеу
3. Астың құрамында міндетті түрде жеміс-жидек, көкөніс өнімдерінің болуы
4. Асты асықпай қабылдау
5. Мезгілсіз тамақтанбау
6. Күніне бір рет ішті босатқызу
7. Дене салмағының ауытқуын болдырмау

Астың энергия және организмге қажетті заттар түзетін шикізат көзі ретінде қарастырылып келгені жасырын емес. Бұл әрине дұрыс. Көп нәрсе ас мәзірінің сапасына, асты қабылдау ретінде асты дайындау технологияларына тағы сол сияқтыларға байланысты.

Тамақ ішкенде де олардың шамасы болады. Егерде тамақты мөлшерден көп берсе ол баланы семіртіп, салмағын шамадан тыс көбейтіп, жіберуі де ғажап емес. Әл-Фараби “ жеген тамақтың шамадан тыс артық не кем болуы денсаулықты сақтамайды” деген.

Даун синдромы бар балалардың тамақ ішу режимін дұрыс сақтаудың үлен маңызы бар. Оны шамамен 4 принципке бөлуге болады:

1. Тәуліктің белгілі бір мерзімінде тамақтандыру
2. Тамақты тәулік ішінде бірнеше рет бөліп беру
3. Тамақ ішкен сайын оның ішіндегі адам организмне қажетті белоктардың, майлардың, витаминдер мен минералды заттардың жеткілікті мөлшерде болуына көңіл бөлу

Тамақ мөлшерінің тәулік бойындағы тамақтану мерзімінде дұрыс бөлінуі. Мысалы, таңертеңгі ас пен түскі аста тәуліктік рациондағы калориялардың жалпы мөлшерінің үштен екісінің астамын, ал кешкі аста үштен бірінен кемірегін алуға тиіс. Тамақтанудың дұрыс режимін сақтау балалардың денесінің дұрыс қалыптасып, организмнің жақсы дамуы үшін өте қажет.

Даун синдромы бар балалардың ұйқысы бірқалыпты болмайды, сондықтан ата-аналар жиі медициналық мамандардың(невропатолог, педиатр), көмегіне жүгінеді. Олардың ұйқысын реттеу үшін түнде жатар алдында тыныштандырғыш препараттар береді. Ұйқы бала үшін өте маңызды. Сондықтан кем дегенде түнгі ұйқы мөлшері: 8-10 сағат болуды талап етеді.

Даун синдромы бар балаларда “түсінік” ұғымы кеш дамитындықтан, тыйым салынған әрекеттерді жиі орындауы мүмкін. Денсаулықтарына немесе жеке психикасына байланысты жағымсыз әдеттер қалыптастыруы мүмкін. Ол әдеттерге: жиі саусағын аузына салуы, жанындағы адамды байқатпай тістеп алуы, тамақтанардан алдын қол жуудың қажет екендігін білмеуі, таңертеңгі жуынудың болмауы, дөрекілік жатады. Адамның өмір салтының бір көрінісі-әдет. Егерде балаға бір нәрсені алғаш рет істеу керек болса, ол ойланып барып шешім қабылдайды. Ал егерде бір істі жиі және көп қайталауға тура келсе, ол соңынан әдетке айналып, ешқандай ойлауды, не шешім қабылдауды қажет етпейді. Сондықтан бұл балаларға жиі ескертіп. Жағымсыз әдеттерден аулақ болуын дефектолог маманымен қоса әрбір ата-ана да түсіндіру жұмыстарын жасауы керек.

Зерттеу жұмыстарын Даун синдромы бар балалардың арнайы орталығынан(“Күн бала”фонды, “Каритас қайырымдылық қоры”) 30 балаға талдау жасау арқылы жүргізуді ұсынамын. (Алматы қаласы, Қабдолова 26)

Осыған байланысты келесі әдістер қолданылды

1. Балалардың ой-өрісін анықтауға мүмкіндік беретін салауатты өмір салты туралы білім деңгейін анықтау үшін жасалған сауалнама(Ю.В.Науменко)
2. Балалардың қоғамдық ортада да үйде де салауатты өмір салтына деген көзқарасын анықтауға арналған сауалнама
3. Ата-аналарынан А.С. Чупах әдісі бойынша балалардың денсаулығын сақтаудағы және салауатты өмір салтын ұстанудағы олардың рөлін анықтау мақсатында жүргізілетін анкеталық сауалнама
4. В.В. Байкодал әдісі бойынша оқуға байланысты оң және теріс эмоциялардың арақатынасын белгілейтін экспресс-диагностика әдісі

1-кесте

Салауатты өмір салты ұғымына тұжырымдама Балалар саны

Еш жері ауырмаса ғана 8

Дені сау болу керек 4

Спортпен айналысу керек, жеміс-жидектер, көкөністер жейді, шынығады 17

Жүргізілген зерттеулер нәтижесінде Даун синдромы бар балалардың салауатты өмір салты қалыптаспағаны анықталды. 1 кестеде көрсетілген жауаптарға сүйенсек, ең жиі қайталанатын жауаптар ол- салауатты өмір салты туралы түсінік екені белгілі болды. Берілген 3 сұраққа толық 17 бала жауап бере алмады және бұл балалардың өзіндік ойлау-сөйлеуі дұрыс қалыптаспағанына байланысты ата-аналарынан анкеталық сауалнама жүргізу нәтижесін ұсынамын. Зерттеу нәтижесінде аналары 50%-ы ғана салауатты өмір салтын ұстанатынын жеткізді. Ал қалған аналар баланың денсаулығына байланысты, түнгі ұйқысы дұрыс жақсы болмауы мен ой-өрісінің артта қалуын себеп етіп көрсетті.

Сонымен қатар “ сау болып өсу” атты сауалнама (В.С.Кукушкин) жүргізілді, онда балалардың салауатты өмір салты қағидаларын нақты сақтау дәрежесі туралы мәліметтер бар. Олар-күн тәртібі, тиімді тамақтану, оңтайлы қозғалыс режимі, жеке гигиена ережелерін сақтау.

Сауалнама нәтижесі: көпшілігінде жақсы тәбет бар, спортпен шұғылдануды жақсы көреді, ол көбінде ойын ретінде түсінеді, жеке бас тазалығын ұстайды.

Сауалнаманың анонимді сипатын және ата-аналарға барынша ашық болу өтінішін атап өткен жөн. Бала денсаулығы мен салауатты өмір салтын қалыптастыруда ең алдымен отбасындағы ата-ананың алатын орны ерекше, сондықтан Даун синдромы бар балалардың аналарына төмендегідей сұрақтарды қою нәтижесінде мына нәтижелерді ұсынамын.

2-кесте (А.С.Чупах әдісі)

№	Сұрақтар	Иә	жоқ	қиын	
1	Сіз отбасыңызда балаңыздың салауатты өмір салтына деген қызығушылығын арттырасыз ба?	10	5		15
2	Балаңыз жаттығу жасай ма?		7	10	13
3	Өз балаңызбен мектеп, бала-бақша іс-шараларына қатысасыз ба? (денсаулық күні, көңілді спорт)	10	13		7
4	Балаңызды қандай да бір спорттық кешендерге, массаж, емдік-сауықтыру орталығына апарасыз ба?	20	5	5	
5	Балаңызға салауатты өмір салты жайлы ақпарат бересіз ба? (валеология жайлы сауаттылық)	20	-		10

Кестеде келтірілген мәліметтерден көрініп тұрғандай тек 10 адам өз балаларына валеологиялық сауаттылық туралы кітаптар оқиды. Сонымен қатар ата-аналардың жартысынан астамы баланың салауатты өмір салтына деген қызығушылығын қолдайды, ал төртінші бөлігі өз балаларын білікті мамандарға сенетіндігін және соның тәтижесінде балада салауатты өмірі қалыптасатындығын айтты.

Алынған нәтижелер келесідей қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

Балалардың басым бөлігінде салауатты өмір салты, валеологиялық білім, құндылық ұстанымдары қалыптаспаған;

Салауатты өмір салты мәдениеті ата-аналарында қалыптасқанымен балалары дерлік білмейді;

Алынған нәтижелерге сәйкес, балалар денсаулығының жай-күйіне жоғары теріс әсер ету оқу-үдерісімен байланысты екені анық. Соның салдарынан эмоциялық алаңдаушылық, көңіл-күйдің нашарлауы ғана емес, клиникалық-патологиялық ұйқысыздыққа әкеп соқтырады;

Ата-аналарының өз балаларының құндылығының жүйесін қалыптастыруға ықпалының жоғары деңгейін ескере отырып, мектепте, қоғамдық ұйымда валеологиялық білімді арттыратын семинар, спорттық жарыстар, денсаулық күнін ұйымдастыруды қалыптастыруға үлесін қосу керек;

Денсаулық сақтау кешеніне балаларды салауатты өмір салты мәдениетіне тәрбиелеу, сондай-ақ балаларға психикалық жүктемені азайту мақсатында оқу-тәрбие процесін түзетуге арналған құндылықтық басымдықтар мен өмірлік ұстанымдарды қалыптастыруға бағытталған нақты іс-шараларды енгізу қажет.

Балалардың денсаулық сақтау мәселесін шешу-олардың салауатты өмір салтын жүргізуге қатаң ұстаным қалыптастырмай мақсатқа жету мүмкін емес, бұл өз кезегінде педагогтардың, дефектологтардың, медицина қызметкерлері мен ата-аналардың махаббатынсыз, біріккен күш-жігеріңіз мүмкін емес.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Ермек Мұқанғалиев. Салауатты өмір салты- ұлттық идеологиямыз, Алматы 2009. 316.7(512,122) М83 9-12б.
2. Есипова Т.П., Кобякова Е.А., Мерковская А.В. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна раннего возраста. М.2011
3. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. М.2007
4. Психология аномальных детей и подростков-патопсихология. М.-Воронеж., 2011.
5. Мектеп жүйесіне салауатты өмір салтын енгізу әдістемесі А, 2004
6. Салауатты өмір салтын қалыптастыру негіздері (оқу-әдістемелік құрал) А, 2010
7. Дефектология, Республикалық ғылыми-әдістемелік, педагогикалық-психологиялық журнал. №7, 2016 жыл 11-16 б.
8. Абай атындағы ҚазҰПУ-

дың ХАБАРШЫСЫ. Бастауыш мектеп және дене мәдениеті сериясы, №2(21), 2009 48-51б.
9. Маллер А. Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье // Дефектология 1986. №4, 106-119с
10. Войт, Л.И Здоровый образ жизни- Благовещенск, 2008

УДК 376.33
МРНТИ 14.29.27

А.А.Исабек

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕ ОҚЫТЫЛАТЫН КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ЕСТІП ҚАБЫЛДАУЫН ДАМУЫНДЫҢ МАЗМҰНДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Елімізде кохлеарлы имплантация даму қарқынында. Кохлеарлы имплантациясы бар балалар имплантациядан кейін есту және сөйлеу тілін оңалту нәтижелері бойынша бір қалыпты топ емес. Екі жасқа дейін имплантация жасалған балалардың көпшілігі сөйлеу тілінің даму деңгейі бойынша қалыпты жағдайға жақындайды.

Қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған адамдар, соның ішінде кішкентай балаларды еститіндер ортасына интеграциялауға мүмкіндік беретін тиімді оңалтудың бағыты ретінде кохлеарлы имплантацияны қарастыруға болады.

Көптеген есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс істейтін мамандарға сөйлеу тілін естіп қабылдауын оңалтудың бұл бағыты әлі таныс емес. Сол себепті де жаңадан ендіріліп жатқан бұл тәсілді тиімді қолдану арнайы педагогиканың маңызды және өзекті мәселесі болып табылады.

Түйін сөздер: кохлеарлы имплантация, есту қабілетін оңалту, есту қабылдауы.

А.А.Исабек

КазНПУ имени Абая, г.Алматы, Казахстан

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У КОХЛЕАРНЫХ ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В стране развивается кохлеарная имплантация. Дети с кохлеарной имплантацией не являются единственной группой по результатам реабилитации слуха и речи после имплантации. Большинство детей с имплантацией в возрасте до двух лет приближается к нормальному состоянию по уровню развития речи.

В настоящее время можно рассматривать кохлеарную имплантацию как эффективное направление реабилитации, позволяющее интегрировать людей с нарушениями слуха, в том числе маленьких детей в среду.

Для многих специалистов, работающих с детьми с нарушениями слуха, данное направление реабилитации слухового восприятия еще не знакомо. Поэтому эффективное использование нового подхода является важной и актуальной проблемой специальной педагогики.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, реабилитация слуха, слуховое восприятие.

A.A.Issabek

Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

CONTENT FEATURES OF AUDITORY PERCEPTION DEVELOPMENT IN COCHLEAR IMPLANTED CHILDREN WITH KAZAKH LANGUAGE OF INSTRUCTION

Abstract

The country is developing cochlear implantation. Children with cochlear implantation are not the only group based on the results of hearing and speech rehabilitation after implantation. The majority of children with implantation at the age of two years are approaching the normal state in terms of speech development.

Currently, it is possible to consider cochlear implantation as an effective direction of rehabilitation that allows integrating people with hearing disorders, including young children, into the environment.

For many specialists working with children with hearing disorders, this area of rehabilitation of auditory perception is not yet familiar. Therefore, the effective use of the new approach is an important and urgent problem of special pedagogy.

Keywords: cochlear implantation, hearing rehabilitation, auditory perception.

Кохлеарлы имплантация – ол екіжақты нейросенсорлы нашар естушіліктің IV деңгейіндегі адамдардың есту қабілетін жақсартуға бағытталған шаралар жүйесі. Кохлеарлы имплантация аппараты есту құрылғысы ретінде алғаш 1980 жылдардан бастап күшті есту аппараты көмектеспейтін естімейтін адамдарға қолдана бастады. Көптеген ғалымдардың есептеуінше (Т.Г.Гвелесиани, С.Я.Косяков, Т.А.Таварткиладзе) кохлеарлы имплантация қазіргі уақытта естімейтін адамдарды реабилитациялаудың жалғыз тәсілі болып табылады. Өкінішке орай, қазіргі таңда елімізде кохлеарлы имплантация жас сала болғандықтан балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын қазақ тілінде жүргізу көптеген зерттеулерді қажет етеді. [1]

Қазіргі таңда елімізде қазақ тілінде оқытылатын кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың мазмұндық аспектілері толықтырулар мен жүйелеуді талап етеді. Соған байланысты, зерттеу жұмысымыз тілдік материалдармен жүргізілді. Басты назар қазақ тіліндегі арнайы (спецификалық) дыбыстарға бөлінді.

Қазақ тілінің фонема жүйесі 36 дыбыстардан тұрады, оның ішінде 12 дауысты дыбыс бар: [а, ә, е, и, о, ө, у, ұ, ы, і, ә], дауыссыз дыбыстар: [б, в, г, ғ, д, ж, з, й, к, қ, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, һ, ч, ш, щ, (у)]. Қазақ тіліне ғана тән 9 дыбыс [ә, ө, ұ, ү, і, қ, ғ, һ, ң]. [2]

Кесте 1

Қазақ тіліне тән дыбыстарға сипаттама:

Дыбыстар	Сипаттама
[Ә] – дыбысы	[Ә] дыбысын айтқанда ауыз сәл ғана ашылады, еріндер белсенді емес. Тілдің ұшы астыңғы тістерге тиеді, тілдің ортасы сәл ғана көтеріледі. Дауыс қатпарлары (желбезектері) қабысып тербеліске келеді. Дауыс бар.
[Ө] – дыбысы	[Ө] дыбысын айтқан кезде еріндер түтікше тәрізденіп алға қарай созылады. Тілдің ұшы астыңғы тістерге тиеді де тілдің ортасы көтеріліп ауа ауыз қуысынан еркін шығады. Жұмсақ таңдай жоғары көтеріліп мұрын ауа жолдарын жабады. Дауыс қатпарлары (желбезектері) қабысып тербеліске келеді. Дауыс бар.
[Ұ] – дыбысы	[Ұ] дыбысында ерін алға шығып дөңгеленеді. Үстіңгі және астыңғы күрек тістер арасы жақынырақ. Түл ұшы астыңғы күрек тістен артқа қарай тартылған. Тіл жотасының артқы бөлігі қатты таңдайдың артқы қатарына қарай көтерілген. Тіл бүйірі үстіңгі азу тістерге тиеді. Жұмсақ таңдай көтеріліп мұрынға жолды жабады. Дауыс желбезектері қабысады, тыныс ауыздан шығады. [Ұ] дыбысын [у] арқылы шығаруға болады. Ол үшін [у] дыбысын айтқанда тілдің қатты болатынын, ал [ұ] дыбысын айтқанда тілдің кішкене жұмсаратынын баланың саусағын тілге қою арқылы сезіндіру қажет.
[Ү] – дыбысы	[Ү] дыбысында ерін алдыға шығып, дөңгеленеді. Үстіңгі және астыңғы күрек тістер арасы жақын. Тіл ұшы астыңғы күрек тіске тиеді. Тіл жотасының ортаңғы және артқы бөлігінің арасы қатты таңдайдың ортаңғы және артқы қатарының ортасына қарай көтеріледі. Тіл бүйірі үстіңгі азу тістерге тиеді. Жұмсақ таңдай көтеріліп, мұрынға жолды жабады. Дауыс желбезектері қабысады, тыныс ауыздан шығады.
[І] – дыбысы	[І] дыбысын айтқанда ерін жымияды. Үстіңгі және астыңғы күрек тістер арасы жақын. Тіл ұшы астыңғы астыңғы күрек тіске тиеді. Тіл жотасының алдыңғы және ортаңғы бөлігінің ортасы арасы қатты таңдайдың алдыңғы және ортаңғы қатарының арасына қарай көтеріледі. Тіл бүйірі үстіңгі азу тіске тиеді, жұмсақ таңдай көтеріліп, мұрынға жолды жабады. Дауыс желбезектері қабысып, тыныс ауыздан шығады.
[Қ] дыбысы	Қабысып жарып шығатын дыбыс
[Һ] дыбысы	Фрикативті дыбыстар
[Ғ] дыбысы	Қабысып жарып шығатын дыбыс
[Ң] дыбысы	Жай қабысып шығатын мұрындық дыбыс.

Қазақ тіліндегі арнайы (спецификалық) дыбыстарды талдай отырып, кохлеарлы имплантталған балаларға айтылуға және естіп қабылдауға қиындық туғызатын дыбыс «Қ» және «Һ» дыбыстары екендігі анықталды.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту жұмысы барысында қазақ тіліне тән дыбыстармен танысу, ажырату, білу және тану механизмдерімен жұмыс жасалды.

Кесте 2

Қазақ тіліне тән дыбыстарды бір, екі, үш буында анықтау

Ә	Ән,	Әнші, әтеш, әлди	Әңгелек, әмиян, әңгіме
---	-----	------------------	------------------------

Ө	Осу	Өрік, өзен,	Өрмекші, өсімдік
Қ	Қар, қас, қал, құс, құрт	Қалам, қасқыр, қауын, қағаз, қайшы, қоңыр	Қарындаш, қарлығаш, қарақат, құмырсқа, құмыра
Ғ		Ғарыш, ғалым, ғажап	ғарышкер
І	Ін,	Ілмек, ілгіш, іні	ірімшік
Ү	Үй, үн,	Үйрек, үйшік,	
Ұ	Ұя,	Ұшақ, ұршық, ұсақ, ұзын,	
Ң	Аң, оң, тоң,	Аңшы, алаң, , шұңқыр, жаңа, теңіз, жеңіс, қалың, теңге	Шаңырақ, тоңазытқыш
Ы	Ық	Ыдыс, ыстық,	ықылас

Кесте 2 секілді сөздерді балаларға буындап ажыратуға үйрету барысында И.В.Королеваның ережелері сақталынды. [4]

Кохлеарлы имплантпен есту қабылдауын жаттықтыру ережелері: КИ бар баланың есту қабылдауын дамыту бойынша жаттығулар тез нәтиже беру үшін алты ережені сақтау керек.

Кесте 3

Ережелер қатары:

1 ереже	Естіп қабылдауын жеңіл жаттығулардан күрделісіне ауыса отырып дамыту
2 ереже	Тапсырма күрделілігі деңгейін дұрыс таңдау қажет
3 ереже	Дыбысты (сөзді, сөйлемді) бермес бұрын баланың зейінін өзіне қарату қажет
4 ереже	Дыбысты (сөзді, сөйлемді) бірнеше рет қайталау қажет. Бала оны есінде сақтап талдау үшін
5 ереже	Бала айтылып отырған дыбысты (сөзді, сөйлемді) өзі бірнеше рет атауы қажет
6 ереже	Баланы тіпті кішкентай жетістігі үшін мақтап отыру қажет. Сабақты бала жақсы жасайтын тапсырмамен аяқтау қажет

1. *Естіп қабылдауын жеңіл жаттығулардан күрделісіне ауыса отырып дамыту*

Ең қарапайым тапсырма-дыбыс бар немесе жоқ. Балаға тілдік және тілдік емес дыбыстарын (әр түрлі дыбыс қаттылығы, әр түрлі қашықтықтан) көрсетеді. Ол бұл дыбысты естиді немесе жоқ, дыбыстың басталуы мен аяқталуын анықтау керек. Балаға шешім қабылдау керек-дыбыс бар немесе жоқ. Бұл қандай дыбыс екенін білуі қажет емес.

Екінші күрделі тапсырма-екі дыбыс сигналын ажырату. Ол үшін балаға екі сөз (немесе екі дауыссыз дыбыс, екі фонема/буын, екі сөйлем) ұсынылады және ол бір ғана сөзді білсе де, ол қандай сөзді (дыбысты) естігенін айту керек. Мысалы, "үй" және "машина" сөздерін көрсеткенде білім алушы "машина"сөзін жақсы біледі. "Үй" сөзін көрсеткенде ол оны анық естімейді, бірақ ол бұл сөздің қысқа екенін естиді, яғни "машина" емес, дұрыс жауап береді. Балалар екі дыбысты бір немесе бірнеше белгілері бойынша ажыратуы мүмкін.

2. *Тапсырма күрделілігі деңгейін дұрыс таңдау қажет*

Жаттығуларға арналған тапсырмаларды таңдай отырып, педагог балаға арналған тапсырманың күрделілік деңгейін дұрыс таңдап алуы керек - қазіргі уақытта КИ бар баланың мүмкіндіктерінің деңгейі жоғарырақ. Егер тапсырма тым қарапайым болса, жаттығу дағдының дамуына әкелмейді. Ал егер тапсырма тым күрделі болса, онда балаға күрделі болады. Мұндай жағдайда көптеген балалар оқытуды тиімсіз етеді деп жауап табуға тырысады. Кейбір балалар қиындықтарға тап бола отырып, жаттығуды орындаудан немесе тіпті есту қабілетін дамыту сабақтарынан бас тартады.

3. *Дыбысты (сөзді, сөйлемді) бермес бұрын баланың зейінін өзіне қарату қажет*

Егер бала тыңдауға шоғырландырылмаған болса, онда ол дыбысты байқамауы мүмкін, өйткені оны қоршаған шудың фонында нашар бөледі. Сондықтан дыбысты (сөздерді, сөйлемдерді) ұсынар алдында баланың

назарын тыңдауға аудару керек. Бұл әсіресе ҚИ-ны пайдаланудың басында маңызды, әрі қарай мұндай қажеттілік жоғалады.

4. Дыбысты (сөзді, сөйлемді) бірнеше рет қайталау қажет. Бала оны есінде сақтап талдауы үшін

Бастапқы кезеңде және жаңа сөйлеу материалын алғашқы көрсеткенде педагог оны сәл баяу қарқынмен (табиғи, бірақ тез емес) анық артикуляциямен айтады. Бұл жағдайда әр түрлі сөйлеу дыбыстарына тән акустикалық белгі анық көрінеді және балаға оларды бөліп алуды үйрену оңай. Алдымен сөйлеу материалы естіп көру, содан кейін тек есту арқылы ұсынылады. Бұл ретте педагог бетті экранмен жабады, бірақ науқас қандай сөз айтылғанын дәл білетіндей. Ол үшін педагог баланың алдында жатқан қағаз парағында айтылған сөзді (суретті) көрсетеді. Бұл жағдайда бала тыңдауда шоғырланады және есту бейнесін жақсы есте сақтайды. Тек осыдан кейін сигналдар кездейсоқ түрде естіледі. Баланың сөйлеу қарқынын қабылдау қабілетінің даму шамасына қарай тез болады, алдын ала есту қабілетін көрсету қажеттілігі жоқ.

5. Бала айтылып отырған дыбысты (сөзді, сөйлемді) өзі бірнеше рет атауы қажет

Бала педагог айтқан дыбысты (сөзді, сөйлемді) тыңдағаннан кейін, осы дыбысты қайталауы тиіс. Мысалы, педагог сөндіргішті бірнеше рет қосады/өшіреді, қрандағы суды ашады/жабады, сөзді оқиды (сөйлем, буын). Бұл ретте педагог баланы дыбыстарға немесе өз дауысына тыңдауға итермелейді. Бұл мидың тиісті орталықтарында осы дыбыстың есту және моторлы кескіндері арасындағы байланысты қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

6. Баланы тіпті кішкентай жетістігі үшін мақтап отыру қажет. Сабақты бала жақсы жасайтын тапсырмамен аяқтау қажет

Сабақты бала жақсы орындайтын тапсырмамен аяқтауға тырысыңыз. Бұл баланың оң көңіл-күйі, сенімі мен табысын қолдайды.

Аталған ережелерді сақтай отырып, қазақ тілінде оқытылатын кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытуда арнайы қазақша сөздермен жұмыс жасалынды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Аутаева А.Н., Бутабаева Л.А. «Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін естіп қабылдаудың психологиялық механизмдері». Алматы, Хабаршы/Вестник – 2017 ж., 2/12 бет
2. Аутаева А.Н.: «Ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру әдістемесі»
3. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб., 2009.

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

УДК 371.92
МРНТИ 14.29.37

А.Ж.Имансейтова
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАНҒАН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҒЫ ӨЗІН-ӨЗІ
БАҒАЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктері қарастырылады. Сондай-ақ, мақалада кіші мектеп жасында балалардың тек өзін-өзі бағалау ғана қалыптаспайтыны, сонымен қатар басқа адамның ішкі әлеміне, оның сезімдеріне, уайымдарына деген қызығушылықтың белсенді болуы байқала бастайны, әрине онсыз адамдарға ізгілікті қарым-қатынасты тәрбиелеу мүмкін еместігі сипатталады. Зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың өзін-өзі бағалау ерекшеліктерінің мәселесі бойынша шетелдік және отандық авторлардың еңбектері талданады.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, тұлға, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі тану, эмоционалдық қатынас, әлеуметтік даму.

А.Ж.Имансейтова
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности самооценки детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. А также отмечается что в младшем школьном возрасте активно формируется не только самооценка, но начинает активно проявляться и интерес к внутреннему миру другого человека, к его чувствам, переживаниям, развивается эмпатия, без чего воспитание гуманного отношения к людям невозможно. Анализируются труды зарубежных и отечественных авторов по проблемам самооценки детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, личность, самооценка, самосознания, эмоциональное отношение, социальное развитие.

A.Zh.Imanseitova
Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

**FEATURES OF SELF-ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

Abstract

This article discusses the features of self-assessment of children of primary school age with intellectual disabilities. It is also noted that in primary school age, not only self-esteem is actively formed, but also interest in the inner world of another person, his feelings, experiences, develops empathy, without which the education of a humane attitude to people is impossible. The article analyzes the works of foreign and domestic authors on the problems of self-esteem of primary school children with intellectual disabilities. The article analyzes the works of foreign and domestic authors on the problems of self-esteem of primary school children with intellectual disabilities.

Key words: children with intellectual disabilities, personality, self-esteem, self-awareness, emotional attitude, social development.

Қазіргі кезде, әсіресе зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың өзін-өзі бағалау жөніндегі мәселе кең шеңберде зерттеушілердің назарында. Өйткені, балалардың өзін-өзі бағалауының маңызы зор, ол есейген сайын қоршаған ортаның пікіріне емес, өзінің пікіріне құлақ салады. Дұрыс өзін-өзі бағалау оқушы мен мұғалімдердің, ата-аналарының, жолдастарының арасындағы қарым-қатынастарды қалыпқа келтіру үшін маңызды. Сонымен қатар, зияты зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауы қалыпты тұрғыда қалыптасуы, болашақта олардың мәдениетті, болуына үлкен әсерін тигізеді сөзсіз.

Өзін-өзі бағалауда ішкі қасиеттердің алға басуы, бағалы шкалалармен өзінің сипаттамаларын

салыстыруы, өзіне деген қатынасының бейнелену формасы, тұлғаның белсенді, бағыттылығының бейнеленуі өзін-өзі реттеудің құралы ретінде көрінеді.

Зияты зақымдалған балалардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыру бойынша көптеген ғылыми зерттеулерде балалар жасына арналған, өйткені қазіргі жағдайда тұлғалық, эмоциялық даму, өзін-өзі тану және өзін-өзі түсінушілік, социумда зияты зақымдалған баланың мінез-құлқын саналы реттеу және оның нақты өмірге дайындығының орны мен рөлі ерекше мән ие.

Зияты зақымдалған баланы тәрбиелеудің әдеттегі жағдайында өзін-өзі бағалауы үздіксіз және қарама-қарсы әсерлерге ұшырайды. Отбасында, әсіресе жүйке жүйесінің қандай да бір ауруы анықталғанда, ол тек өкініп қана қоймай, сонымен қатар біраз жетістікке қуанады. Бала өз-өзін жоғары бағалауға бейім. Ол ересектердің назарына, олардың мақұлдауына және мейіріміне деген жоғары талаптар қояды. Бірақ бала балабақшаға немесе жай ғана көршілерінің ауласындағы балалар ұжымына келгенде оларда қалыптасқан өзін-өзі бағалауы ауыр соққыға әкеледі.

Зияты зақымдалған кіші мектеп оқушылардың өзін-өзі бағалауы барабар емес, оларда өз мүмкіндіктері туралы дұрыс түсініктер қалыптаспаған. Олар өз қылықтары мен іс-әрекеттерін сыни бағалай алмайды. Бұл балалар немесе шамадан тыс, немесе керісінше, өздерінің қабілеттері мен адамгершілік қасиеттерін төмендетеді. Бұл жас кезінде өте маңызды болып ересек адамның пікірі болып табылады.

М.И. Кузьмицкая [1] өз зерттеулерінде зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балаларға жоғары деңгейде талап қою тән, өйткені олар өз мүмкіндіктерін дұрыс бағалай алмайды. Оқушылар өздеріндегі дамуындағы ауытқушылықтарды түсінбей олар дәрігерлер, мұғалімдер, ғарышкерлер бола алатын кез келген мамандық, яғни оларға белгілі мамандықтардың ішінен олар үшін ең қолжетімді деп атайды.

Л.С. Выготскийдің [2,3] пікірі бойынша өзін-өзі жоғары бағалауы бағалаудың жалпы эмоциялық бояуының, кішкентай баланың өзін-өзі бағалауы, жалпы адамның жетілмегендігінің көрінісі болып табылады.

Төменгі сынып оқушыларының зияты зақымдалған оқушыларының жеке қарым-қатынасы мен сынып ұжымындағы өз жағдайын бағалау бірте-бірте қалыптасады және әлеуметтік қарым-қатынас қажеттілігіне байланысты болады. Өзін-өзі бағалауы оқу қызметіндегі, еңбектегі және ойындардағы жетістіктермен анықталады. Оқушылар құрдастары ұжымындағы жағдайды толық түсінбеуден неғұрлым нақты және барабар ұстанымға көшеді. Ұжымдағы тұлғааралық қарым-қатынас және өзін-өзі бағалау оқушылардың оқу қызметіндегі жетістіктермен анықталады деп Ж.И. Намазбаева [4] дәлелдеген. Үлгерімдері жақсы оқушылар өз мүмкіндіктері мен табыстарын барабар немесе бірнеше төмендетілген өзін-өзі бағалауы, әдетте, ұжымда қолайлы орын алады. Үлгерімі нашар, өз мүмкіндіктерін асыра бағалайтын, жоғары өзін-өзі бағалайтын және тұлғааралық қатынастар саласындағы түйткілдердің барабар емес деңгейін көрсететін зияты зақымдалған мектеп оқушылары көбінесе құрдастары ұжымында қолайсыз жағдайды алып отыр.

Өзін-өзі бағалау баланың мінез-құлқын және оның қоршаған ортамен өзара қарым-қатынасын реттеуші болып қана қоймай, сонымен қатар адамның өзін-өзі тануын қалыптастыруда маңызды компонент болып табылады. Арнайы мектептің жоғары сынып оқушыларына өзін-өзі танудың жоғары деңгейі тән. Зияты зақымдалған балалар өздерінің оқу қызметіндегі жетістіктерін барабар түрде бағалайды. Жасы үлкейген сайын өздерінің интеллектуалдық мүмкіндіктерін бағалау шынайы болады. Көптеген зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының әлеуметтік тәжірибесінің өсуіне және кеңеюіне қарай өз ақауын сезіну артады. Зияты зақымдалған оқушылардың өзін-өзі бағалауы олардың атқаратын қызметінің түрімен, оқу пәні мен оқудағы табыстарымен айқындалады.

Көптеген авторлардың пікірінше, кіші және үлкен мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалар көбінесе оқуға жақсы қарайды. Сонымен қатар, төменгі сыныптардың кейбір оқушыларында оқу қызметіне индифференттік қатынас байқалады, ал жекелеген жоғары сынып оқушыларында - теріс болады. Жоғары сынып оқушыларында оқуға деген мұндай қарым-қатынас көбінесе оқу қызметіне қызығушылықтың болмауы және тұрақты сәтсіздіктен туындайды.

Зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектепте педагогикалық бағалау егер оқушылар әрбір бағалау мен бағалау өлшемдерінің мазмұнын дұрыс түсінетін жағдайда ғана оқуға деген оң көзқарастың факторы болып табылады.

Л.И. Божович [5] өзінің талаптарымен тұлға тек күтіліп отырған табысқа ғана емес, сонымен қатар өз-өзіне - деңгейге, қасиетке, тәсілге, қызметті жүзеге асыру кезінде өзінің белсенділігіне талаптар қояды. Тұлғаның қалауы оның табиғатының үйлесімділігін немесе қарама-қайшылығын білдіреді.

Тұлғаның өзін-өзі бағалауын сипаттай отырып, барабар сондай-ақ жоғары немесе төмен, яғни оңтайлы, барабар емес болып бөліп көрсетуге болады. Көптеген авторлардың пікірінше, оңтайлы, өзін-өзі бағалау кезінде субъект өзінің мүмкіндіктері мен қабілеттерін дұрыс салыстырады, өзіне сыни тұрғыдан қарайды, өзінің сәтсіздіктері мен жетістіктерін шынайы қарауға тырысады, ол өз алдында істе жүзеге асыруға болатын қол жеткен мақсаттарды қоюға тырысады. Мұндай өзін-өзі бағалау нақты шарттар мен жағдайлар үшін ең жақсы болып табылады. Жоғары деңгейдегі өзін-өзі бағалау, орта деңгейден жоғары өзін-өзі бағалау (адам бағалайды, өзін құрметтейді, өзіне риза болғанда), сондай-ақ орта деңгейдегі өзін-өзі бағалау (адам өзін құрметтейді, бірақ өзінің әлсіз жақтарын біледі және өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі дамытуға ұмтылады) оңтайлы болып табылады. Бірақ өзін-өзі бағалау өте жоғары немесе тым төмен болуы мүмкін. Өзін-өзі бағалаудың барабар емес негізінде адамда өзі туралы дұрыс түсінік, өзінің жеке басы мен мүмкіндіктерінің бейнелеу бейнесі, ортақ іс үшін

айналадағылар үшін өзінің құндылығы пайда болады. Мұндай жағдайларда адам өзін-өзі жоғары бағалауды сақтау үшін сәтсіздікті елемеге барады. Өзі туралы әдеттегі түсініктерді бұзады. Шынайы шындықты қабылдау бұрмаланады, оған деген қарым-қатынас жеткіліксіз - таза эмоционалды болады.

И.С. Конның [6] пікірі бойынша, адамның өзін-өзі жоғары бағалау деңгейі мұның барлығы - өз қателіктерінің, жалқаулықтарының, білімінің, қабілетінің немесе дұрыс емес мінез-құлықтың салдарынан екенін түсінгісі келмейді. Бұл ретте ауыр эмоционалдық жағдай туындайды - оның басты себебі өзінің жеке басының жоғары бағалауының қалыптасқан стереотипінің тұрақтылығы болып табылады. Өзін-өзі төмен бағалауы, яғни тұлғаның нақты мүмкіндіктерінен төмен болуы мүмкін. Әдетте бұл өзіне сенімсіздік, ұяңдылық пен батылдықтың жоқтығына, өз мүмкіндіктерін, қабілетін іске асыру мүмкін еместігіне әкеледі. Мұндай адамдар алдына қиын мақсаттар қоймайды, қарапайым міндеттерді шешумен шектеледі, өзіне өте сынмен қарайды.

Өзін-өзі тым төмен немесе тым жоғары бағалауы өзін-өзі басқару үрдісі, өзін-өзі бақылауы бұрмаланады. Әсіресе, бұл қарым-қатынас кезінде байқалады, онда өзін-өзі жоғары және төмен бағалауы бар адамдар қақтығыстардың себебі болып табылады.

Зияты зақымдалған балалар өзін-өзі жоғары бағалау кезінде басқа адамдарға немқұрайлы қарым-қатынасы және оларға құрметпен қарым-қатынас жасамауы, оларға кенеттен және негізсіз сөздер айту, басқаның пікіріне төзбеушілік, өзін жоғары ұстауы және жақсылықты ұмыту сияқты көріністерге байланысты жанжалдар туындайды. Өз-өзіне сыншылықтың төмендігі олар басқалардың жоғары ұстауын және ырықсыздығын қорлайтынын байқауға кедергі келтіреді.

Өзін-өзі төмендетіп бағалаған кезде қақтығыстар осы адамдардың шектен тыс сынилығына байланысты туындауы мүмкін. Олар басқаларға өте талапшыл, бірде-бір қателесу немесе қатені кешірмейді, басқалардың кемшіліктерін үнемі баса көрсетуге бейім. Өзін-өзі жоғары бағалауы өзінің мүмкіндіктерін, қабілеттерін қайта бағалаумен тікелей байланысты. Өзін-өзі төмендетіп бағалауы жоғары емес деңгейде көрінеді, сәтсіздікті, сәтсіздікті күтуде, белсенділіктің төмендеуінде пайда болады.

Сонымен қорыта келе зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың өзін-өзі бағалауы барабар емес болып келеді. Мәселен, зерттеулердің нәтижесінде кіші мектеп жасындағы зияты зақымдалған балаларда көбінесе өздерін жоғары деңгейде бағалауы байқалған. Яғни, балаларға өз бойларын шкала бойынша көрсетуін сұрағанда, бойы аласа болса да, жоғарғы шкаланы көрсетеді. Сондай-ақ, үлгерімі бойынша да төмен оқитын балалар жоғарғы көрсеткіштерді көрсеткен. Бұл зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалардың өзін-өзі бағалауы шынайы және барабар емес екен дәлелдейді. Алайда, зияты зақымдалған балаларға өзіндік сана бойынша түзету жұмыстары жүргізілсе балалардың өзін-өзі бағалауы барабар түрде болуы ықтимал. Коррекциялық оқыту үрдісінде зияты зақымдалған оқушылардың көпшілігінде өзін-өзі барабар бағалау қалыптасады және бұл ретте жетекші рөл мұғалімге тиесілі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кузьмицкая М.И. // Дефектология. — 1972. — № 5.
2. Выготский С.Л. Психология развития как феномен культуры. — М., 1996.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. //Собр. соч., т.5 — М.:Педагогика, 1983.
4. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Дис. докт. психол. наук — М., 1986. — 96 б.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 128 б.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: — Просвещение, 1989. — 3-90 б.

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.37

Л.Қ.Макина¹, А.Ш.Қалмаханбет²

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

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА КЕҢІСТІКТІ БАҒДАРЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында кеңістікті бағдарлаудың ерекшеліктеріне талдау жасалған. Мамандардың кешенді жүйелі ықпал ету құрылымы қарастырылған. Кеңістіктік көзқарастарды дамытудың күрделі механизмі ерте балалық шақта басталады және біртіндеп қалыптасады. Кеңістіктік көріністерді қалыптастыру кеңістікте әртүрлі бағдарлану жүйелері (көру және елестету) пайдаланумен байланысты. Кеңістіктікті бағдарлау өзінің денесі арқылы және қозғалыс белсенділігі туралы түсінік негізінде жүзеге асырылады. Танымдық функцияларын дамыту мен түзетудің қажеттілігі негізделіп, ойлау үрдісін түзетуге бағытталған арнайы шаралар мен зерттеу жолдары ұсынылған. Оқушыларда

кажетті кеңістікті бағдарлау түсініктері қалыптасады. Кеңістікті бағдарлауға арналған ойындар арқылы баланың кеңістікті бағдарлау қабілетін жақсартуға арналған жаттығулардың нәтижелері көрсетілді. Зияты зақымдалған балаларды бастауыш сынып кезеңінен бастап, оқыту-тәрбие жұмысы мен арнайы түзеті- дамыту арқылы кеңістікті құғымын түсінуі туралы айтылған.

Түйін сөздер: Зияты зақымдалған, кеңістікті құғымы, арнайы түзеті- дамыту, арнайы мектеп.

Л.Қ.Макина¹, А.Ш.Қалмаханбет²
^{1,2}КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье проанализированы особенности пространственной ориентации учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта. Предусмотрена комплексная системная структура воздействия специалистов. Сложный механизм развития пространственных взглядов начинается в раннем детстве и постепенно формируется. Формирование пространственных представлений связано с использованием в пространстве различных систем ориентации (зрения и воображения). Пространственное ориентирование осуществляется через свое тело и на основе представления о двигательной активности. Основываясь на необходимости развития и коррекции познавательных функций, представлены специальные меры и методы исследования, направленные на коррекцию мышления. У учащихся формируются представления ориентации необходимого пространства. Были показаны результаты упражнений, направленных на улучшение пространственной ориентации ребенка через игры для пространственной ориентации. Дети с нарушениями интеллекта понимают пространственное понимание, начиная с начальной школы, через учебно-воспитательную работу и специальную коррекционно-развивающую направленность.

Ключевые слова: Нарушения интеллекта, понятие «пространство», специальное коррекционное развитие.

L.K.Makina¹, A.SH Kalmakhanbet²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF SPATIAL ORIENTATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Summary

This article analyzes the features of spatial orientation of primary school students with intellectual disabilities. There is a comprehensive system structure for the impact of specialists. A complex mechanism for developing spatial views begins in early childhood and is gradually formed. The formation of spatial representations is associated with the use of various orientation systems (vision and imagination) in space. Spatial orientation is carried out through your body and based on the idea of motor activity. Based on the need to develop and correct cognitive functions, special measures and research methods aimed at correcting thinking are presented. Students form representations of the orientation of the required space. The results of exercises aimed at improving the child's spatial orientation through games for spatial orientation were shown. Children with intellectual disabilities understand spatial understanding, starting from primary school, through educational work and special correctional and developmental orientation.

Keywords: intellectual disabilities, the concept of "space", special development, special school.

Кеңістікті бағдарлау адам қызметінің барлық даму аспектілері үшін жалпыға бірдей мәнге ие. Кеңістіктік көріністер баланы заттар мен құбылыстар арасындағы қатынасты, олардың дәйектілігін, яғни олардың кеңістіктік өзара байланысын меңгеруге негізделген есеп шығаруға, жазуға, сурет салуға, оқуға және басқа да пәндерге оқыту үшін қажет. Ұсынылған тапсырмалар, жаттығулар, ойындар жүйесі интеллекті бұзылған кіші оқушылардың кеңістіктік түсініктерін қалыптастыруға, дамытуға және түзетуге мүмкіндік береді. [1].

Зерттеу жүргізу үшін біз анықтаушы, қалыптастырушы және қорытынды эксперимент жүргіздік. Бізбен анықтаушы экспериментте зерттеушілік жұмыстың негізгі кезеңдері бөлініп алынды. Бірінші кезең - зияты зақымдалған балалардың ойлау дамуының ерекшеліктерін кешенді зерттеу үшін психодиагностикалық құралдарды таңдаудан және психологиялық-педагогикалық қорытынды жасаудан тұрды.

Қажетті ақпаратты алу және зерттеу үшін зерттеудің құралдары ретінде бірнеше әдістемелер таңдап алынды: «Массаж доптарымен жаттығулар», «Өрнекті жалғастыру», «Сиқырлы парак», әдістемесі.

Екінші кезең – « №7 арнайы(түзету) мектеп - интернаты» бастауыш сыныптарының оқушыларының арасынан зерттелушілерді іріктеп алудан тұрды.

Зерттеудің тәжірибелік бөліміне қатысу үшін зерттелушілер есебінде компенсациялау түріндегі 2,3,4 сыныптарының оқушылары тартылды. Зерттеуге жалпы 40 оқушы қатысты. Үшінші кезең – зерттеуде алынған мәліметтерді талдау және өңдеу дегенді білдіреді.

Үшінші кезең – зерттеуде алынған мәліметтерді талдау және өңдеу дегенді білдіреді.

Мәліметтерді алғашқы өңдеу қолданылған әдістемелердің талаптарына сәйкес жүргізілді. Екінші өңдеу барлық әдістемелер батареясында әр оқушыдан алынған нәтижелермен қорытынды кестелер құрастырылды, қорытындылау кестесіне талдау үшін келтірілген, зерттелген параметрлердің әрқайсысы бойынша ортақ көрсеткіштері мен пайыздық қатынастары есептелді.

Кеңістіктік түсініктерді қалыптастыру бір нақты пән емес, оқу сабақтарының барлық кешенінің, сондай-ақ сабақтан тыс қызметтің міндеті болып табылады.

Зияты зақымдалған балалар үшін ең өзекті болып мыналар табылады: өз денесінің кеңістіктік түсінігі, сыртқы объектілер мен өз денесінің өзара қарым-қатынасы туралы кеңістіктік түсініктері, сыртқы объектілердің өзара орналасуы туралы кеңістіктік түсініктері және заттардың кеңістіктік орналасуын білдіретін сөздерді пайдалана білу. [2].

Кеңістікті бағдарлауын қалыптастыру бірнеше кезеңде жүзеге асырылады. 1-ші кезеңде жеке тұлға, яғни өз денесі бойынша кеңістікті бағдарлау бойынша жұмыстар жүргізіледі. 2-ші кезеңде "өзіне жақын", "өзіңнен алыс" көріністері қалыптасады. "Алдында", "жоғары", "төмен" ұғымдарын көлденең жазықтыққа (үстелдің "жұмыс" жазықтығына) ауыстыру бойынша жаттығулар қатары жүргізіледі. 3-ші кезең "оң – сол" бағдарға сүйене отырып, дененің сызбасын одан әрі жетілдіру жұмыстарына арналған. Түрлі кеңістіктік көріністерді тиісті қимылдармен бекіту маңызды. Оң нәтиже тиісті мазмұнда физкультминуткаларды пайдалануды береді. Балалардың сапқа тұруы және қайта сапқа тұруы, сынып кеңістігіндегі орын ауыстыруы, заттармен ойындар ("қайда табасың, не табасың", "көмбені тап") үлкен маңызға ие. Зияты зақымдалған оқушылардың кеңістіктік түсініктерін қалыптастырудың маңызды міндеттерінің бірі қағаз парағына бағдарлау болып табылады. Бұл ретте тік бетінен көлденең бетке өтуді жүзеге асыру маңызды. Алдымен жоғарғы-төменгі, содан кейін оң-сол, содан кейін бұрыштар өңделеді. Сонымен қатар әр түрлі сабақтарда балаларды сезуге, заттарды қарауға, олармен дұрыс әрекет етуге үйретіледі. Осылайша балалар заттардың нысанын, көлемін, түсін, фактурасын, мақсатын таниды.[3]. Әр түрлі жиналмалы ойыншықтар (пирамидалар, матрешкалар), қосымша ойындар, құрылыс материалдарын пайдалану қажет. "Ғажайып қап" ойынын қолдануға болады, онда бала қандай затты қолда ұстап тұратынын білуге көмектеседі.

Кеңістіктік көріністерді дамыту бойынша білімді бекіту үшін жаттығуды қолдануға болады: "не өзгерді?". Педагог баланың оң жағында, сол жағында, алда және артында 4 затты орналастырады. Содан кейін бала көзді жабады, ал педагог заттарды орын ауыстырады. Бұдан басқа, балаға мұғалімнің нұсқауы бойынша заттарды: "текшені өзіңнің сол жағына, оңға қарай машинаны сал" екі жаққа бөлуді ұсынуға болады.

Балалардың кеңістіктік түсініктерін қалыптастырудың барлық кезеңдерінде балалардың тек сұраққа жауап беріп қана қоймай, қандай да бір заттың қайда екенін айту керектігін есте сақтау қажет. Мысалы, педагог: "үстелдің оң жағында не тұр?" Бала жауап береді: "орындық". Одан әрі бала педагогтың көмегімен былай дейді: "орындық үстелдің оң жағында тұр". Осылайша біз баланың белсенді сөздігіне заттардың кеңістіктік орналасуын білдіретін нақыштар мен сылтауларды енгізу үшін алғышарттар жасаймыз.[4]

Тәжірибелік-эксперименттік зерттеудің нәтижелері

Эксперименттің қалыптастырушы кезеңі аяқталғаны бойынша, түзету жұмысының 14 аптасынан кейін, бақылау эксперименті жүргізілген болатын. Оның бағдарламасы эксперименттің анықтаушы кезеңіне ұқсас жүргізілді. Экспериментке 40 оқушы қатысты, эксперимент тобын құрған- бұл эксперименттің қалыптастырушы кезеңіне қатысқан балалар. Алынған нәтижелерді біз эксперимент тобының бастапқы және соңғы нәтижелерімен салыстырдық. Нәтижелері диаграммаларда көрсетілген. 1 және 2 кестенің мәліметтерін талдау 2,3,4-сынып оқушыларымен жүргізілген түзете-дамыту сабақтары жақсы нәтиже береді және біз зияты зақымдалған балалардың кеңістікті бағдарлау қабілеттерінің дамуында алға жылжуды бақылай алуымызға мүмкіндік береді.

1 біріншілік және 2 екіншілік диагностиканың кестесінің мәліметтерін талдау 2,3,4-сынып оқушыларымен жүргізілген түзете-дамыту сабақтары жақсы нәтиже береді және біз зияты зақымдалған балалардың кеңістікті бағдарлау қабілеттерінің дамуында алға жылжуды бақылай алуымызға мүмкіндік береді.

Зерттеудің эмпирикалық бөлігін құруда біз негізгі мақсаттан шықтық, яғни, бастауыш сынып жасындағы зияты зақымдалған балалардың кеңістікті бағдарлау ерекшеліктерін анықтау, зияты зақымдалған балалармен жұмыс бағдарламасын әзірлеу болып табылады.

Зерттеу жүргізу үшін біз анықтаушы, қалыптастырушы және қорытынды тәжірибе жүргіздік.

Зерттеудің құралы ретінде қажетті ақпаратты алу және зерттеу үшін келесілерден тұратын әдістемелер батареясы тандап алынды: «Массаж доптарымен жаттығулар», «Өрнекті жалғастыру», «Сиқырлы парақ», «Газетті оң қолға ал», «Қақпашы», «Көңілді жаттығу», «Бал ара», «Лабиринт», «Суретші», «Кеңістіктік бояулар», «Алтын кілт» кеңістікті бағдарлауға арналған ойындары.

Тәжірибеге барлығы 40 оқушы қатысты. Диагностика жүргізгеннен кейін көп бала төмен нәтиже көрсетті. Содан соң қорытынды тәжірибе жүргізілді, ол біршама жақсаруды көрсетті, бастауыш мектеп жасындағы зияты

зақымдалған баламен уақытылы түзету жұмысын жүргізу оның кеңістікті дұрыс бағдарлай жағымды әсер етуі мүмкін деген зерттеудің болжамы дәлелденді.

Біз педагогикалық үрдістің ұйымдастырылуын қарастырдық және әдістемелер кешенін таңдап алдық. Сонымен, педагогикалық үрдісті ұйымдастырмас бұрын, балалар диагностикадан өтулері тиіс. Зияты зақымдалған балалар түзету-дамыту сыныптарында білім алулары тиіс. Зияты зақымдалған балаларға арналған әдістемелер кеңістікті бағдарлауын дамытуға бағытталған.

Зияты зақымдалған бастауыш (1,2,3 сынып) оқушыларының кеңістікті бағдарлауға арналған әдістемелер көрсеткіштері.

Деңгей	2-сынып	3-сынып	4-сынып
Жоғары деңгей	20% (2 оқушы)	20% (2 оқушы)	40% (6 оқушы)
Орташа деңгей	40% (5 оқушы),	50% (7 оқушы)	35% (5 оқушы)
Төмен деңгей	40% (5 оқушы)	30% (4 оқушы)	25% (4 оқушы)

1 Кестеде көріп тұрғандай 2 сыныпта 20%(2 оқушы), 3 сыныпта 20% (2 оқушы), 4 сынып 40% (6 оқушы) көрсеткіш, тапсырманы орындауда жоғары деңгейді көрсеткен оқушылар берілген тапсырмаларды толығымен және өз бетімен дұрыс орындаған балалар жатқызылды. Яғни тапсырманы жақсы түсінген, берілген уақыт ішінде орындай алған балалар. Бұл деңгейдегі балаларға белсендіруші және эмоционалдық көмек түрлері ғана қолданылды.

Орташа деңгейде 2 сынып (5 оқушы) 40%, 3 сынып 50% (7 оқушы), 4 сынып (5 оқушы) 35% көрсеткішке ие орташа деңгейдегі оқушылар бұл деңгейге берілген тапсырмаларды орындауда бірнеше қателіктер жіберген, тапсырманы жартылай түсінбеген балалар жатқызылды.

Ал қалған көрсеткішті төмен деңгей 2сынып 30% (5 оқушы), 3 сынып 30% (4 оқушы), 4 сынып 25% (4 оқушы) көрсетті бұл деңгейге берілген тапсырмаларды орындауда көптеген қателіктер жіберген, жылдамдықтары баяу, эксперимент жүргізуші тарапынан көп көмек қажет еткен балалар жатқызылды. Біз мұнда тапсырманы оқушылардың көбі орташа деңгейде орындағанын көреміз.

Кеңістікті бағдарлауға арналған әдістемелер бойынша, эксперименттің нәтижелерін салыстыра отырып, біз мынадай тиісті қорытынды жасадық. «Әдістемелер кезінде зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының кеңістікті бағдарлауын дамыту деңгейі» зерттелген 100%- оқушының (40 баланың) ішінен 29% оқушыларды (10-баланы) атап кеткім келеді, олар өзін тапсырманы орындау кезінде жайлы сезініп, педагогтың ескертуіне назар аударып, көп жағдайда берілген тапсырмаға қызығушылық танытады, өз бетімен нәтижеге жетуге талпынады, үлкендермен байланысқа жеңіл түседі, құрдастарымен жақсы тілдесіп, өз құрбыларына көмек береді.

38%-оқушы (17 оқушы) эксперимент өткізу кезінде белсенділікті танытқан жоқ, бірақ кейбіреуі тапсырмаларға қызығушылықты танытты, басқалары зауықсыз орындап отырды. Үлкендердің көмегімен пайдалана алады, үнемі мақтауды күтіп отырады. Кейбір оқушыларда тез шаршауы, гипер белсенділігі байқалады. Оқушылар үлкендермен байланысқа жақсы түседі, құрдастарымен тілдесе алады.

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының 100%-дың ішінен 33%-оқушы (13 бала) тапсырманы орындауға қызығушылық танытқан жоқ. Үлкендердің көмегін пайдалана алмайды, байланысқа зауықсыз түсіп, үнемі тілдесуден бас тартады. Бір оқушы жұмыстан бас тартты.

Сондай-ақ кеңістікті бағдарлаудың дамуында төмен деңгейі байқалатын оқушылардың барын атап кету қажет. Жіберілетін қателер саны жұмыс қарқының төмен көрсеткіштерімен сәйкеседі. Оларды бастаған қызметті жалғастыртуға құмарландыру керек.

Сонымен қатар, лезде, бірақ зейінсіз балалар да бар, олар жиі назарлары басқа нәрсеге ауысып кетеді. Арасында олардың қызметін ұйымдастыру қажеттілігі туады. Бұл оқушылар байқалмай қалатын қателіктерді жасайды

Тәжірибелік жұмыс барысында алынған нәтижелерді есептеп, біз бұл балаларда аталған мәселелерін уақыты анықтап және түзету жұмысын жүргізу оң эффект береді деген қорытындыға келдік.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, зияты зақымданған балалардың кеңістіктік көріністерін дамыту бойынша жұмыстың ең маңызды тәсілдері болып табылатындығын атап өткен жөн.:

- * жағдайдың көрнекілігіне сүйену;
- * қозғалыс, ырғақтық жаттығуларды, сапқа тұру және қайта сапқа тұру жаттығуларын кеңінен қолдану;
- * нақты пәндермен практикалық іс-әрекет;
- * әр түрлі мазмұнды дидактикалық ойындарды және әр түрлі көрнекі материалдарды қолдану;
- * оқушының қызығушылығын қамтамасыз ету үшін ойын және проблемалық жағдайлар жасау •

Осындай түзету-дамыту жұмысы оқушылардың кеңістікті қабылдау және онда бағдарлану тұрғысынан мүмкіндіктерін кеңейтуге мүмкіндік береді. Оқушылардың практикалық және ақыл-ой міндеттерін шешу үшін жеткілікті жалпыланған түсініктері қалыптасады. Көп жағдайда бұл жұмыс баланың ойлау қабілетін дамытуға ықпал етеді, бейнелеу және конструктивтік қабілеттерін қалыптастыруға оң әсер етеді, олардың сөздерін, жалпы эмоциялық және жеке саласын байытады.

Бұл зерттеу жұмысы кеңістіктік бағдарды дамыту бойынша тұтас кешеннің бөлігі болып табылады. Зияты зақымдалған балада сырттай қабылданғанына, тапсырмасына, оның мақсаты мен жағдайына қарамастан, алдымен нашар сезінеді, орындау тәсілдері жиі дұрыс емес, орындауда сөйлеу процесі болмады. Балалар әрекет етеді, қарапайым кеңістіктік міндеттерді шешуде қиындықтар кездестірді. Зерттеу нәтижелері бастауыш сынып оқушыларының кеңістікті бағдарлауы төменгі деңгейде екендігін көрсетті. Оқушыларда диагностика жасауда көптірлі қателер байқалады. Сонымен бірге зияты зақымдалған балалар кейбір түсіндірулер мен тапсырмаларды түсінуде қиындықтары бар. Сонымен қорытындылай келе, зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларға жүргізілген негізгі әдістер арқылы кеңістікті бағдарлау ерекшеліктерінің жалпы жағдайы сипаттап, анықтаушы эксперименттің ұйымдастырылуы, құрамы және әдістерін жасалып, зерттеу нәтижесі бойынша ойын арқылы олардың деңгейлері көрсетілді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 2000.-72с.
2. Головина Т.Н. Развитие пространственного анализа у умственно отсталых детей и некоторые пути коррекции его недостатков // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф и др. М.: Педагогика, 2001.- 176с.
3. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей школьного и дошкольного возраста: практ. пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис – Пресс, 2007. – 112с.
4. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 2008.- 50с.

УДК 376.33

МРНТИ 14.29.27

Н.Б. Жиенбаева¹, П.Б. Бақытқали²
^{1,2} Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

НАШАР ЕСТІТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫЛАРЫН ЗЕРТТЕУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларын зерттеудің өзектілігі ұсынылған. Есту қабілеті зақымдалған балаларда олардың сөйлеу тілінің және қарым қатынасының қалыптасуы мен дамуы арнайы оқытусыз, өз бетінше қалыптаспайды. Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникативті дағдыларының дамуын зерттеу мәселесінің маңыздылығы мен ықпал ету жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: коммуникация, есту қабілеті зақымдалған балалар, нашар еститін балалар.

Н.Б. Жиенбаева¹, П.Б. Бақытқали²
^{1,2} КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

В статье представлена актуальность изучения проблемы развития коммуникативных навыков у слабослышащих детей начальных классов. У детей с нарушениями слуха формирование и развитие речи и общение недоступно без специального обучения. В данной статье рассматриваются подходы и значимость исследования проблемы развития коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: коммуникация, дети с нарушениями слуха, слабослышащие дети.

N. Zhiyenbaeva¹, P. Bakytkali²

THE IMPORTANCE OF STUDYING THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN HARD-HEARING PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract

The article presents the relevance of studying the problem of development of communication skills in hearing impaired children of primary grades. In children with hearing disabilities, speech formation and development and communication are not available without special training. This article discusses the approaches and importance of studying the problem of developing communication skills in children with hearing impairment.

Keywords: communication, children with a hearing disorder, hearing-impaired children.

Коммуникативті дағдыны түсіну және оның құрлымын сонымен қатар оның өмірдің барлық сферасымен аймағындағы ролін жалпы теориялық аспектіде түсіну нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларының негізін түсінуімен сәйкес келуі қажет. Бұл мәселені келесі түрде қарастырамыз.

Бірінші ауытқушылық, яғни есту қабілетінің зақымдалуы ол аталмыш балаларда екіншілік кемістікке яғни сөйлеу тілінің дамуының белгілі ауытқушылықтарына алып келеді. Бұл үрдіс өз кезегінде балалардың коммуникативті есту «портретінде» көрініс алады. Бұндай «портрет» балаларды ерте оқыту мен тәрбиелеудің жағдайына тікелей байланысты: яғни есту қабілетінің зақымдалуын ерте анықтау, естуді протездеу, түзетушілік-дамыту көмек көрсету, отбасы жағынан өзара ықпалдастық, баланың жеке интеллектуалды деңгейі, баланың туа біткен тілдік дарындылығының болуы.

Сонымен екіншілік кемістіктің кешені және оларды компенсациялау мен түзету бір қатар әлеуметтік факторлардың өзара ықпалдасуымен тікелей байланысты: отбасының әсері, жалпы оқыту жүйесінің дұрыс таңдалуы, баланы оқыту мен тәрбиелеуде педагогикалық технологияларды қолдану, қоршаған әлемді танудағы баланың жеке белсенділігі және т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың биологиялық және әлеуметтік даму факторлары өзара тығыз байланысты. Яғни екіншісінің айқын жетіспеушілігі кезінде нашар еститін балалардың сөйлеу тілі грамматикалық және лексикалық көрсеткіштері бойынша естімейтін балалардың сөйлеу тіліне жақын болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларды сөйлеу тіліне оқытудың депривациялық жағдайы балалардың сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің қалыптасуын тежейді: фонетикалық, лексикалық, грамматикалық, синтаксистік т.с.с

Г.А.Карпова жалпы есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғасын дамытудың депривациялық жағдайларын зерттей отырып оларды келесі түрге бөлген: сөйлеу тілдік депривация, коммуникативті депривация, ақпараттық-мәдени депривация, эмоционалды депривация, әлеуметтік депривация.

Аталмыш депривациялардың әр қайсысының біздің зерттеу пәнімізге тікелей қатысы бар және олар бір-бірімен тығыз байланысты болып келеді. Әлеуметтік депривация ол отбасылық тәрбиелеу жағдайы (қалыпты еститін ата-аналармен) және қалыпты еститін оқушылардан ажыратып мектеп интернаттарында оқыту жағдайы ретінде қарастырады. Бұндай жабық арнайы түзетушілік мектептердің оқу тәрбиелік үрдісінде балалардың басым бөлігінде коммуникативті депривация жиі кездеседі. Ол балалардың әлеуметтік қарым-қатынасының шектеулі болуымен сипатталады. Бұндай контактілер көбінесе олардың төмен сапасына алып келеді яғни сөйлеу тілдік депривация балалардың әлеуметтік тәжірибесінің шектеулігімен сипатталып, сөйлеу тілді меңгеру деңгейін төмендетіп отырады екен. Депривация жағдайлары өзекті мәселе ретінде қарастырылып өткен ғасырда ғалымдардың басым бөлігі бұндай жағдайларды жоюдың жолын іздеген. Мысалы, атақты неміс сурдопедагогы С. Гейнике (1727-1790 жж) таза ауызша сөйлеу тілі әдісін қолданып соған сәйкес өзінің психолингвистикалық түсініктеріне сәйкес ауызша сөйлеу тілін есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудың басты мақсаты ретінде таныған.

Сонымен қатар Л.С.Выготский кейінірек оқытудың депривациялық жағдайларына есту функциясы зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеу жағдайында туындайтындығын атап өтіп ол: «Біздің арнайы мектеп баланы оқшауланған әлемнен шығарудың орнына бұл балаларда оқшаулыққа алып келетін және оның сипоратизімін күшейтетін жағдайларды туындатады. Осы жетіспеушіліктің салдарынан балаларды жалпы тәрбиелеу шектелетіндігін атап өткен». Мысалы, естімейтін балалардың сөйлеу тілі. Ауызша сөйлеу тілін қоюдың жақсы нәтижесіне қарамастан естімейтін балаларда жабық әлемнің сақталуы жиі кездеседі. Естімеушілік өз артынан сөйлемдеушілікті ертетіндіктен ол адамды қоғамнан үзіп алып, тұлғаның қоғаммен әлеуметтік байланысын бұзады. Сондықтан Л.С. Выготский заманауи мектептегі білім беру жүйесіне тікелей қатысты келесі түсінікті атап өткен: сурдопедагогиканың орталық негізі ол естімейтін баланы әлеуметтік тәрбиелеу деп атап өткен. Кейін Л.С.Выготский мәдени тарихи теорияның авторы және ғылыми мектептің негізін салушы ретінде Л.И.Божович, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин тағы сияқты ғалымдардың дефектінің биологиялық жақтарының әлеуметтік салдарын талдау мәселесіне ерекше назар аударуды ұсынған. Оның пайымдаулары бойынша әлеуметтілік толық қандылық ол тәрбиелеудің соңғы мақсаты соңғы нүктесі деп қарастырған. Бұндай мақсатқа қол жеткізу баланың коммуникативті кеңістігін

кеңейту арқылы мүмкін екендігін атап өткен. Ал коммуникативті кеңістігі ол балалардың оқитын және тұратын мектептегі кеңістігі болып табылады.

Сурдопедагогикада арнайы педагогиканың маңызды бір бөлігі ретінде коммуникация мәселесі ғылымның пайда болу кезеңінен бастап өзекті мәселе ретінде танылып келеді. Бұл естудің бұзылыс нәтижесінде туындаған екіншілік кемістіктің пайда болуымен тығыз байланысты болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балаларды сөйлеу тіліне оқытуға арналған алғашқы жұмыстардың бірі ол И.Васильевтың «естімейтін балаларды сөйлеу тіліне, жазбаша сөйлеу тіліне, оқуға үйрету оқыту әдістемесі» болып келеді (1900), онда ғалым «адамзат тілінің» заңдылықтарын құруға талпынған. Кейін 1950 жылы С.А.Зыков тарапынан есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқытудың әмбебап жүйесі жасалынып онда ғалым сөйлеу тілдік қарым-қатынасты қалыптастыру қағидасы бойынша тілге оқытуды анықтаған. Онда С.А.Зыков тілге оқыту жүйесінің қағидаларының ішінде жетекші қағида ретінде тілдің іс-әрекетпен байланысты қағидасын ерекше атап өткен. Сондықтан С.А.Зыков бұл жүйені коммуникативті жүйе деп атаған. Коммуникативті жүйеге тән маңызды қағидалардың бірі ол қарым-қатынас қажеттілігін қолдану, қарым-қатынасты ұйымдастыру, сөйлеу тілдік ортаны ұйымдастыру болып келеді. Көптеген сурдопедагог ғалымдар бұл еңбекке нақты талдау берген, бірақ біз үшін Г.А.Карпованың коммуникативті әрекеттік жүйесінің психологиялық және лингвистикалық негіздеу де ерекше қызығушылық туғызды. Қарым-қатынас барысында қажеттілікті қолдану қағидасын С.А.Зыков Л.С.Выготскийдың әдіснамалық негізінде құрастырып, ол сөйлеу тілдің іс-әрекеті қажеттілік жатыр дегенді атап өткен. Сонымен қатар ғалымдар сөйлеу тілдің табиғаты туралы психологтардың теориялық түсініктерін ерекше қарастырған. Тілдің психологиялық табиғаты коммуникативті әрекеттік жүйеде негізгі әдіснамалық қалыптар жүйесін атқарады. Тілге оқытудың «сөйлеу тілдік қарым-қатынастықалыптастыру қағидасы бойынша» және «тілге оқытуды ұйымдастырудағы іс-әрекеттік ықпал ету қағидасы бойынша». Бірінші қағида ол сөйлеу тілдік құзіреттілікті өзіндік дамыту мен сипаты онда тілге оқыту қарым-қатынас құралы ретінде оқытудың барлық кезеңінде жүзеге асырылады. Ол диалогтық сөйлеу тілін меңгеруден басталып, педагогикалық тұрғыда арнайы ұйымдастырылған коммуникативті жағдайлар монологтық сөйлеу тілін меңгеру жолына өтеді. Екінші қағида ол С.А.Зыкованың жұмыстарында толық және айқын зерттелінген (Т.С.Зыкова, Е.П.Кузьмичева, Е.Г.Речицкая т.б.). Ол жұмыс заттық тәжірибелік концепциясына байланысты болып, өз сипатын жеке әдістеме негізінде тапқан.\

Тілдік қабілеттілік, тілдік іс-әрекет, тілдік жүйе лингвистикалық жүйе бойынша тілдің заманауи моделінің негізгі компоненттерінің бірі болып табылады және сурдопедагогикада ерекше ролды атқарады. Бірінші компонент яғни тілдік қабілеттілік ол адамның белсенділігіне ерекше типін сипаттайды: оның қоршаған адамдардың сөйлеу тілін қабылдауға дайындығы және қабылдау қабілеті, оған еліктеуі және қарым-қатынас жағдайында жаңа сөздерді тауып оларды адекватты қолдана алуы болып келеді. Сонымен қатар тілдік қабілет тұлғаның тілдік қасиет ерекшелігін сипаттайды: қарама-қарсы сөйлеу тілдік ағымды болжай алу қабілеттілігі, коммуникативті актіні ұстау және орындау барысындағы инициативілік, тілдің сезімталдығы және оны түсінудегі варативтілік, осы қасиеттерге сәйкес өзінің пайымдауын оң құруға талпынуы. Психлингвистер сөйлеу тілдік іс-әрекетті ерекше іс-әрекет ретінде қарастырып, оған сөйлеу, оқу, тыңдалым, жазылымды жатқызған. Нашар еститін балалардың сөйлеу тілдік іс-әрекетіне қатысты спецификалық түрлерді атап өту маңызды болып табылады. Оларға қоршаған адамдардың сөйлеу тілін бала тарапынан есту және естіп көріп қабылдауы, сөйлеу тілінің анықтылығына байланысты яғни ауызша сөйлеу тілін айту мен қабылдауы болып келеді. Себебі олар бастапқыда естудің бұзылысы бар балалардың коммуникативті үрдісін анықтайтын негіз болып табылады. Дәл осыған орай тілдік жүйеде оның қалыптасуының барлық кезеңінде тілдік қабілеттілікті дамыту, сөйлеу тілдік іс-әрекетті қалыптастыру, тілдік жүйені меңгеру жұмыстары қарастырылады. Бұл жұмыстармен қатар балалардың естіп қабылдауын дамыту, сөйлеу тілінің дыбыстап айту жақтарын ұйымдастырумен сипатталады. Өзінің сипаты және мазмұны бойынша мектептегі сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыс нашар еститін балаларда жалпы мектептегі балаларға қарағанда өзгеше өтеді. Дегенмен ауызша сөйлеу тілін дамыту, жазбаша сөйлеу тілін дамыту әдістемелерінің теориялық негіздері жалпы лингвистикалық, психолінгвистикалық зерттеулерге негізделеді. Нашар еститін балалармен аталмыш бағыттағы жұмыс С.А.Зыковтың коммуникативті әрекеттілік жүйесімен тығыз байланысты.

А.Г.Зикеев яғни тілдік жүйенің түрлі жақтарымен жұмыс жүйесінің авторы нашар еститін балалардың сөйлеу тілін дамытуға байланысты мәселелерді қарастыру барысында Н.И.Жинкина, А.Н.Соколова, А.А.Леонтьева, Б.Г.Ананьева тағы басқа сияқты жетекші психологтардың жұмыстарына сүйене отырып, сонымен қатар И.П.Павлованың екінші сигналдық жүйесі, Л.С.Выготскийдың бала дамуының потенциалды мүмкіндіктері туралы ілімдеріне және өзге де ғалымдардың бірқатар жұмыстарына сүйенген. Ол коммуникация теориясын есепке алып Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, М.С.Каган, А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов); және М.И.Кнебель, А.Р.Лурияның ойдың және пайымдаудың туындау компонентіндегі маңызды екіншілік қағидасына сүйенген. Пайымдаудың сөйлеу тілдік сызба нұсқасы оны сырттай жүзеге асыруға қатысты ондағы үшіншілік және төртіншілік компонентер бойынша И.А.Зимняя, Т.В.Рябов сияқты ғалымдардың жұмыстарын негізге алған [1].

Ішкі сөйлеу тілінің туындауының негізі ол сөйлеу тілдік сезім және есту сезімімен тығыз байланысты болып келеді. Бұл жағдайлар нашар еститін балалардың сөйлеу тілін қалыптастыруда есепке алынуы қажет.

А.Г.Зикеев жазбаша сөйлеу тілінің ролін анықтауда есту дефектісі бар балаларды тілге оқыту жүйесіне ерекше мән бөлген. Бұнда ол А.М.Гольдберг, В.И.Флери (1881), И.А.Васильева, П.Д.Енько және Н.М.Лаговский сияқты ғалымдардың зерттеулерін есепке алған.

Нашар еститін балалардың сөйлеу тілдік әрекетінің психологиялық аспектілерін қарастыру нәтижесінде А.Г.Зикеев келесі қортындылар жасаған:

1. Нашар еститін оқушылардың сөйлеу тілі қабілетін дағдыларын қалыптастыру белсенді сөйлеу тілдік тәжірибе негізінде, сөйлеу тілдік құрлымдарды интериоризациялау үрдісінде, сырқы сөйлеу тілін ішкі сөйлеу тілін туындату барысында мүмкін болатындығын айтқан. Осы орайда пайымдау коммуникативті бағытқа ие болады екен.

2. Жазбаша сөйлеу тілі ол нашар еститін балаларды сөйлеу тіліне оқыту жүйесінде «ерекше кіру жөнінде» қолданылады.

3. Нашар еститін балалардың өзіне бағытталған ауызша тілін түсінуі балалардың заттық іс-әрекетіне сүйене отырып жүргізіледі кейін ғана ондағы сөздің мағынасына мән бере отырып ол ондағы ұйымдастырушы грамматикалық құрлымдық формаларға ие болады.

Тілге оқытудың екі жүйесін сәйкестендіруде яғни нашар еститін және естімейтін балаларды тілге оқыту жүйесінде ұқсас сипаттарды да қарастыруға болады. Екі жүйеде де басты назар ол балалардың ауызша сөйлеу тілін дамытуға, жазбаша сөйлеу тілін дамытуға, қоршаған адамдармен қатынас ретінде сөйлеу тілін дамытуға, естіп қабылдауын дамытуға, естіп көріп қабылдауын дамытуға, өзіндік сөйлеу тілінде ауызша сапалы айтуын және оның анық болуына қол жеткізуге бағытталады. Басым зерттеушілер коммуникацияны қиындататын бірқатар факторларды атап өткен. Түзетушілік педагогика аймағында яғни арнайы педагогика аймағындағы мамандар оларға коммуникацияның вербальды және вербальды емес құралдарының жеткіліксіз қалыптасуын, қарым-қатынастың мотивациялық қажеттіліктерінің және коммуникатив іс-әрекетін когнитивті әрекеттік негіздерінің жеткіліксіз қалыптасуын сонымен қатар қарым-қатынастағы төмен белсенділікті жатқызған. Психологтар қарым-қатынас барысында туындайтын коммуникативті барьерлерді, кедергілерді атап өткен: олар түсінбеушілік кедергілері (фонетикалық, семантикалық, стилистикалық, логикалық т.б.) әлеуметтік мәдени айырмашылықтар және қарым-қатынастағы кедергілер. Психолінгвистер коммуниканттардағы жалпы сөйлеу тілінің болмауы барысындағы коммуникацияның мүмкін еместігінде атап өткен. Бұл зерттеулер біз үшін ерекше қызығушылықты тудырады себебі есту қабілеті зақымдалған балалардағы коммуникативті іс-әрекеттегі қиындықтар бұл факторлармен тығыз байланысты болып келеді. Дәл осы орайда (Р.М.Боскис, Е.П.Кузьмичева, Л.В.Нейман) сияқты ғалымдардың тілге оқыту әдістемесі және оның мазмұнын жасау кезеңдері бойынша жұмыстар маңызды болып келеді [2].

Бұл жұмыстармен қатар нашар еститін балалардың дыбыстап айтуына оқыту бойынша және естіп қабылдауын дамыту бойынша жұмыс жүйелерін жасаудың педагогикалық белсенді іс-әрекеті жүргізілді. Балалардың естіп қабылдауын дамытумен ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру мәселелеріне арналған жұмыстардың жетекші авторларын И.Г.Багрова, В.И.Бельтюкова, Е.П.Кузьмичева, Л.П.Назарова, Л.В.Нейман, Е.З.Яхнина тағы басқа ғалымдарды жатқызуға болады. Олардың жұмыстарында есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеу тіліне оқыту және ауызша сөйлеу тілін қабылдауға оқыту қажеттілігі ерекше аталынып өтіліп, аталмыш жайттар қалыпты адамдармен коммуникативті актілерге толық қанды қатысуы үшін маңызды екендігін атап өткен [3].

Мысалы, В.И.Бельтюков, Л.В.Нейман сияқты ғалымдар балалардың естіп қабылдауын бойынша жұмыстың негізгі міндеттері ретінде қоршаған адамдармен қарым-қатынас барысында және оқыту үрдісінде есту қалдығын толыққанды қолдану мүмкіндігімен қамтамасыз ету екендігін атап өткен. Авторлар нашар еститін балалардың ауызша сөйлеу тілін дамытудағы естудің ролін ерекше атап өтіп, оны әлеуметпен қарым-қатынастың басты құралы ретінде таныған. Естіп қабылдауды дамытудың үлкен нәтижесіне қол жеткізу ол арнайы жүйелі жаттығуларды жүргізу жағдайында мүмкін болып табылады. Нашар еститін балаларда естіп қабылдау нәтижесінде көру анализаторын қолдануда ерекше ролды атқарады, ол сөйлеуші екінші адамның сөйлеу тілін түсінуде яғни көріп түсінудегі сөйлеу тілдік қарым-қатынастың қажет жағдайларының бірі болып табылады. Сонымен естіп көру арқылы қабылдау барысында нашар еститін балалар үшін қалыпты еститін адамдармен коммуникацияға қатысу қолжетімдірек болатындығы анықталды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кицул Н.С. *Формирование навыков коммуникации у детей со сложными и множественными дефектами* / Н.С. Кицул, Л.В. Абрамова // *Логопед.* - 2005. №5. - С. 11-18.
2. Титова С.В., Брычкова Я.В., Гармс Т.А., Миронова Е.В. и др. *Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности* / С.В. Титова, Я.В. Брычкова, Т.А. Гармс, Е.В. Миронова и другие. - Питер Пресс, 2009. - 118 с.
3. Боскис Р. М. *Глухие и слабослышащие дети* / Р.М. Боскис. - М., 1963.

УДК 376.33

МРНТИ 14.29.27

Н.Б. Жиенбаева¹, Д.Ф. Нарматова²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫНЫҢ СИМВОЛИКАЛЫҚ ЖҮЙЕСІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Түйіндемесі

Белгілер (дактилология) сөйлеу тілін нақты мүшелеп, бала тарапынан оны нақты айтуға негіздейді. Ол сөйлеу тілінің шынайы жолмен қалыптасуына, яғни қоршаған ортадағы сөйлеу тілін түсінуіне де көмектеседі. Дактильдік сөйлеу тілі, символдық жүйе ретінде сөйлеу тілін орындаудың ғана емес, сонымен қатар баланың сөйлеу тілін белсенді дамыту құралы болып келеді. Кез келген қоғамда, даму дәрежесі қаншалықты жоғары болғанына қарамастан, әлеуметтік қиындықтар болып тұрады. Осындай себептердің салдарынан, қазіргі кезде әлеуметтік көмекке мұқтаж болып отырған мүмкіндігі шектеулі балалар күннен-күнге көбеюде. Оқушыларда қажетті адамгершілік түсініктері, мәдениеттілік дағдылары қалыптасады. Мамандардың кешенді жүйелі ықпал ету құрылымы қарастырылған. Танымдық функцияларын дамыту мен түзетудің қажеттілігі негізделіп, ойлау үрдісін түзетуге бағытталған арнайы шаралар мен зерттеу жолдары ұсынылған.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, символика, дактилология

Н.Б. Жиенбаева¹, Д.Ф. Нарматова²
^{1,2}КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Знаки (дактилология) обеспечивают четкое членораздельное восприятие речи, а главное поддаются точному произведению их ребенком по подражанию. Оно помогает формированию речи естественным путем, т.е. от понимания речи окружающих к ее активному потреблению. Дактильная речь, как символическая система может стать средством не только для восприятия речи, но и для развития активной речи ребенка.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, символика, дактилология. В любом социуме, не смотря на уровень развития, есть трудности. Поэтому количество нуждающихся в социальной защите лиц, в особенности детей с ограниченными возможностями, постепенно идет к увеличению. У учащихся формируются нравственные понятия и культурные навыки. Предусмотрена комплексная системная структура воздействия специалистов. Основываясь на необходимости развития и коррекции познавательных функций, представлены специальные меры и методы исследования, направленные на коррекцию мышления.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, символика, дактилология

N.Zhienbaeva¹, D. Narmatova²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE SYMBOLIC SYSTEM OF DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS

Abstract

Signs (dactylology) provide a clear articulate perception of speech, and most importantly lend themselves to accurate production of their child by imitation. It helps in the formation of speech in a natural way, i.e. from understanding the speech of others to its active consumption. Dactylic speech as a symbolic system can become a means not only for speech perception, but also for the development of active speech of the child. There are difficulties in any society or social depending on the level of development. Therefore, particularly in need of social protection of persons with disabilities each time is to increase children. Also moral concepts and cultural skills of students are formed. There is a comprehensive system structure for the impact of specialists. Based on the need to develop and correct cognitive functions, special measures and research methods aimed at correcting thinking are presented.

Key words: children with hearing impairments, the symbolism, dactylology.

Сөйлеу тілінің дактильдік формасы – кинетикалық, символикалық жүйе. Осы әріптердің өздері осы көріністердің аты болғандықтан, олар әр сөздердің элементтері болып табылады.

Саусақ белгілерінің көп бөліктерін біз күнделікті өмір жағдайында жиі кездестіріп отырамыз. Яғни, ауызша сөйлегеннің өзінде біз түрлі саусақ белгілерін еріксіз қолданамыз. Оларды қолдану барысы әдетте белгілі жағдайларға тәуелді болып келеді. (Жағымсыз жағдай, таңдану, қорқу, қарсы алу, қолдасу және т.с.с.). Мұндай белгілердің көлемі шексіз. Бірақ, қазақ тіліміз бен өзге де тілдердің саусақтар алфавитіне тек шектеулі ғана

саусақ белгілері кіреді. (графикалық алфавиттің құрамына қарай). Дактильдік алфавиттің негізін шынайы саусақ белгілері құрайды деген тұжырымға толық негіз бар (оларды осылай шартты түрде атауға болады.). Дәл осы саусақ белгілерінің орны мен тұжырымдамасы қалыпты еститін тұлғалардың арасында орын алған.

Құрылымы бойынша, сөйлеу тілінің дактильдік формасы - әріптердің қол қимылдық мағынасына ие болады. Дактильдік белгілердің ауқымды көлемдегі мөлшерін қолдана отырып, сөйлейтін адам сөздік тілдің грамматикасына арқа сүйенеді (ағылшын, орыс, қазақ т.с.с.). Сөйлеу тілінің дактильдік формасының құрылымы айтарлықтай кең ауқымды: сөйлеу тілінің дактильдік формасы қалыпты еститіндер мен есту қабілеті зақымдалған тұлғалар арасында, тұлға аралық қатынастарда барынша қолданады.

Қазақ тілінде 42 әріп пен 43 дактилема, соның ішінде 2 белгілері (Б-жіңішкелік, Ы-айыру белгісі) мен 9 төл әріптеріміз бар. Қалған алфавиттеріміз екі тілдік жүйеге де ортақ келіп, сол қасиеттерге ие болып келеді. Жалпы құрылымы бойынша, төл тіліміздің дактилологиясы орыс тілінің дактильдік жүйесімен тұспа-тұс келгенімен, аталмыш 9 төл әріпіміздің бейнеленуі өзге сипатта келеді. Оларға: «Ғ, Қ, Ң, Ә, Ү, Ө, Һ, Ұ, І» әріптері жатады. Төл әріптеріміздің дактильдену спецификасына мұқият назар аударып жатсаңыз, орыс тілінің кей дактилемаларымен жақын мәндегі ұқсастықтарды байқауға болады. Мысалы: «Г-Ғ», «К-Қ», «Ү-Ү», «О-Ө» дактилемалары. Ерекшеліктері – бейнеленуіндегі градустық бағыттар. Сонымен қоса айта кететін жайт, дактилеманың дыбысталу ерекшеліктерінің сипаты.

Қазақ дактилемасында «Г, И, Й, Л, М, О, С, Т, У, Ц, Ш, Щ, Э, Ғ, Ө, Ү, Ұ» – дактилемалары әріп бейнелеріне ұқсас келсе; ал, «А, Е, К, Н, Р, Ф, Х, Ы, Қ, Ң» дактилемалары жуық мәнде ұқсас келіп, «В, Ж, Ы, Б, Я, П, Ю» дактилемалары – шартты белгілер болып табылады. «Б, Д, З, Ү, Ө» дактилемалары әріп бейнелеріне ұқсас болса, «Е, К, Ы, Б, Щ, Й, Ң, Ң, Қ» дактилемалары – қосымша қимыл-қозғалыспен үйлескен болып келеді.

1975 жылы Ресейде И.Ф.Гейльманның «Специфическое средство общения глухих» атты 4 томдық кітабы мен сондай-ақ Ресейде Мәскеу қаласының әкімшілігінің тапсырысы бойынша жасалынған Р.Н.Фрадкинаның «Говорящие руки», т.с.с әдебиеттердің негізінде жасалынған «Үміт» есту қабілеті зақымдалған тұлғаларды қолдау орталығының тікелей басшылығымен жасалынған көркем суретті, фотокармен бейнеленген, түсініктеме сапасы жоғары «қол-қимыл» атты кітабында орыс пен қазақ тілінің дактилемалары айқын сипатталынып берілген. Бұның өзін жоғарғы жетістік деп бағалауға болады. Себебі, «кітап басылымының негізгі мақсаты – оқырмандарды есту қабілеті шектеулі тұлғалардың қол-қимыл ара қатынас мәдениет үлгілерімен таныстыру» деп таныған кітап - қалыпты еститін тұлғалар мен есту қабілеті зақымдалған тұлғалар арасындағы қыл көпір тәрізді. [1]

Есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың Бүкіләлемдік Федерациясымен бекітілген Халықаралық дактильдік алфавитінің негізіне ағылшын ұлтының дактильдік алфавиті еш өзгеріссіз қабылданған, себебі, саролатынды алфавиттің алғашқы түпнұсқасы тек ғана ағылшындарда ғана сақталып, олар еш диакритикалық белгілерді еңгізбей, тек ежелгі римдіктер жазған нұсқада сақтаған.

А-S, G-T, O-E, D-P, U-N дактилемалары халықаралық дактильдік алфавитте дубль жұптарын құрап, олар бір-біріне қатты ұқсас болғанымен олар сызбасы бойынша түрлі әріптерді сипаттайды. Бұл дактилемалардың кейбіреулері тіпті қол саусақтарының қалпы бойынша да еш ерекшеленбейді деп те айтуға болады.

Көптеген ұлт өкілдерінің дактильдік алфавиттерінің негізінде француздық алфавит жатқандықтан, халықаралық алфавиттер жүйесінде де оның таңбалары көп.

Қолдануының үш критерийіне орай қолдануы бойынша дактильдік алфавиттер 1 қолы және 2 қолды болып бөлінеді деп айтып өткен болатынбыз. Ендеше артикуляциялық белгілер мен 2 қолды дактильдік алфавиттерге тоқталып өтсек.

Алақан алфавитінің негізінде жасалынған және екі қол саусақтарының да күрделі қимыл-қозғалыс қамтамасыз ететін екі қолды дактильдік алфавиттер қатарына 26 әріп пен 26 дактилемадан тұратын ағылшын ұлтының дактилологиясы жатады. V және Z әріптері үшін екі дактилемалар құрастырылған. С және Q дактилемалары бір қолдық дактильдік алфавитте көрсетілгендей, бір қолмен бейнеленеді. D, P, V, Y дактилемалары (екінші нұсқаның) екі қолды болғанымен әріп бейнелеріне ұқсас болып келеді. Осы топқа C, Q, M, N, J, T, I, V сияқты дактилемаларды да жатқызуға болады. M, N, J, I, T, V дактилемалары сол қолдың алақанына оң қолмен бір қолдық алфавиттің сәйкес белгілерін көрсету арқылы сипатталады. (бұнда сол қол фондық тақтаның ролін атқарады.). B, W, G, T дактилемалары әріп сызбаларына жуық мәнде ұқсас келсе, R, H, K, Z дактилемалары – шартты белгілер болып табылады. Осы топқа Z (екінші нұсқадағы), A, E, L, O, U дактилемаларын жатқызуға болады. H әріпінің дактилемасы ауа құрылымын сипаттайтын артикуляциялық белгіні бейнелейді.

Екі қолды дактильдік алфавитінің құрылымын талдай отырып, бұл жүйенің әріптермен дактилеманың толығымен ұқсастық қағидасын сақтайтынына көзжеткіздік. Алақан, екі қолды, көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың да дактильдік алфавиттері қарап көрсек, оңтайлы, әрі ұтымды әдістерді ескере отырып жасалынған деп айта аламыз. Оларды салыстыра келе, үш алфавит те бір қағидамен жасалынғанын айтып өту керек. Егер, саусақ алфавиті екі қолды алфавиттің тыңдауына ықпал етті десек; ал, ол көру қабілеті зақымдалған тұлғаларға арналған алфавиттің шығуына негіз болды деп айта аламыз. Бұған үш алфавиттер жүйесіндегі A, E, I, O, U дактилемалары дәлел, және оларды өзара салыстырып та көруге болады. Екі қолды дактильдік алфавитінің техникалық тұрғыда жетілмеушілігі оны күнделікті тәжірибе барысында қолдану аясының шектеулілігін көрсетеді. Әрине кей жағдайда оған да жүгініп жататын жайттар да кездесіп жатады. [2]

Қандай дактилема болмасын, оны жеткізе білу мен күрделі үрдісті іске асыру барысында артикуляциялық белгілердің ролі ерекше. Дыбыстап айту ерекшеліктерін нақты жеткізе білу үшін фонетикалық альфавиттер қолданылып, ондағы әрбір дыбыс ерекше саусақ белгілеріне сәйкес келіп отырады. Аталмыш белгілер артикуляциялық мүшелердің қалпын нақтылап, дыбыстардың фонетикалық сипаттамаларын айқындап отырады (жуан, жіңішке, қатаң, ұяң т.с.с.). Мысалы, сұқ саусақтың мұрынға тиюі – сол дыбыстың мұрындық екенін; қол мен саусақтарының түрлі қалыптары – дыбыстың оральді бейнесін; екі саусақты сермеу дыбыстың діріл екенін т.с.с. белгілерді айқындайды. «Фонематикалық саусақ жүйесі» деп артикуляциялық белгілерді практикалағылыми тілмен атайды. (K.Schulte, 1969). Ашып айқындайтын болсақ, ол ауызша сөйлеу тілін шығару мен қабылдауды реттеуші қызметті атқарады деп айтуға да болады. Артикуляциялық белгілер «ым» ретінде мұғалімдер тарапынан әдетте қолданылатын белгілерді унификациялап, оқушылардың дыбыстап айтудағы қателіктерін тізетуге бағытталған. Бірақ «ымдар» фонетикалық көркемділік жайлы толық ақпарат береді деп айта алмаймыз. К.Шульте : «артикуляциялық белгілер «ымдық» көмекшілерден ұтымды түрде ерекшелене отырып, ауызша сөйлеу тілдік дыбыстардың фонетикалық сипаттамасын беріп тұратын көмекші құрал ретінде ғана пайдаланылады» деп айтқан болатын. [3]

Бір қолды дактильдік алфавиттердің құрылымын салыстырмалы түрде талдау.

Бірқолды дактильдік алфавиттер екі қолдық дактильдік альфавит пен артикуляциялық белгілер сияқты кей жетіспеушіліктерге ие бола отырып, ауызша мен жазбаша сөйлеу тілі арасындағы өзара байланысқа тікелей тәуелді келеді. Сөзді дактильдей отырып шығару қай ұлттың тілі болмасын оның әріптік бейнесіне сәйкес келеді. Сөйлеу тілінің дактильдік формасы жазбаша сөйлеу тілінің ережелеріне тікелей бағынады. Сондықтан, сөйлеу тілінің дактильдік формасы мен ауызша құрылымының арасында орфоэпия мен орфографиялық тығыз байланыс орнайды.

Жазу мен ауызша сөйлеу тілін дыбыстап шығарудың арасында нормативті өзара қарым-қатынас орнатылып, ол бірқатар жағдайларға байланысты болып келеді: бір жағынан – ол жазу жүйесіне, алфавиттегі әріп санына, дыбыстық мағынасына байланысты болса; ал екіншіден, ол – әріптерді қолдану ережелері мен белгілі бір тілдің орфографиясына тікелей байланысты болады. Дыбыстық жазуы бұрыннан бар тілдерде жазу жүйесі кейін пайда болған тілдерге қарағанда жазу жүйесі мен дыбыстық жүйенің арасындағы өзара байланыс күрделірек болып келеді.

Латын ұлтының дактильдік алфавитінің механикалық тұрғыда ықпал етуінің нәтижесінде батыс еуропалық тілдердің фонемалық құрамы мен олардың алфавиттерінің әріптік-дыбыстық құрамының арасында айқын сәйкес келмеушілік туындады. Алфавиттегі әріптердің саны мен дәстүрлі орфографиялық нормалардың жеткіліксіздігі әріптерді шамадан тыс қолдануға әкеліп соқты. Батыс еуропалық жазу жүйесінде жол асты, жол үстінде диакритикалық белгілер, сонымен қоса, 2-3 тіпті жеті әріп үйлесімдері қолданылады.

Диакритикалық белгілер әдетте, латын әріптерінің негізгі дыбыстық мағыналарын өзгерту немесе нақтылау үшін қолданылады. Олардың қолданыс аясы әсіресе француздық, чехтік т.с.с. ұлт өкілдерінде қолданыс тапты. Бұнда бірге жазылатын бірнеше жазба белгілерінің үйлесуі - күрделі бір белгіні сипаттайды. Бір дыбысты білдіретін көп әріптік үйлесімділіктер неміс, польша, ағылшын мен француз тілдерінде де кездеседі.

Диакритикалық және көп әріптік үйлесімділіктерді кең ауқымда қолдану әдетте дактильдік жазуды қиындатып, тіпті дактильдеу процесінің өзін қиындатады екен. Бұндай нұсқадағы дактилемалар жеке әріптерді ғана емес, әріптердің үйлесімділіктерін білдіреді. Орфографиялық пен орфоэпиялық нормалар арасындағы ажыру жазу жүйесінің толықтай жетілмеуінше күшейе түсті. Көптеген әріптер жазылғанымен, дыбысталмайтын болды. [4]

Дактильдік алфавиттерде /3/ белгілер жүйесі (дактилемалар) шамамен 5 құрылымдық комбинацияда айқындалады:

- 1) әріп сызбаларына толығымен ұқсас дактилемалар;
- 2) әріп сызбаларына жуық мәнде ұқсас дактилемалар;
- 3) әріп бейнесін сызатын дактилемалар;
- 4) әріптерге ұқсамайтын дактилемалар (шартты белгілер);
- 5) қимыл-қозғалыспен айқындалатын дактилемалар (олар; бірақ әріптердің бейнесін сызбайды.);

Бірқатар ұлт өкілдерінің дактильдік алфавиттеріне талдау нәтижесі көрсеткендей, графикалық белгілердің әріп сызбаларымен жақын мәндегі ұқсастықтарын байқауға болады. Қосымша дактилемалар екі тәсілмен шығарылған: жаңа белгілерді еңгізу мен бар белгілерді қимыл –қозғалысты қоса отырып қолдану. (польшалық дактильдік алфавитте қосымша дактилемалар қозғалыспен үйлессе, ал латын алфавитінде олардың саны 40% асады. Құрылымы бойынша қосымша шығарылған дактильдік алфавиттерді талдасақ, олардың құрылуы дактилемалар құрылатын негізгі қағидаларға сүйенетіндігі анықталды, олардың үштен бір бөлігін шартты белгілер құрайды. Кей дактилемалар барлық ұлттық алфавиттерде бірегейлі қолданылады: А, В, О, Е, К, Х. Сонымен қатар барлық ұлт өкілдерінің дактильдік алфавиттерінде кездесетін дактильдік алфавиттер түрлі әріптерді білдіреді. Ағылшын дактильдік алфавитінің Т және Q дактилемалары өзге тіл өкілдерінің дактилемаына енген жоқ. Бейнеленуі бойынша бірдей келетіндігіне қарамастан дактилемалар түрлі ұлттарда туындай бастады. Барлық тіл жүйелерінде бірдей әріпті бейнелейтін дактилемалар бар. (оларды ажырату үлкен саусақтың түрлі ұалпымен айқындалады. Дактилемалардың видеоөзгерістерін бір тілден екінші тілге ауысу кезінде ғана емес, қандай да бір дактильдік алфавитті тұрақтандыру кезінде де байқауға болады. Мысалы,

орыс тілінің дактильдік алфавитін алып көрелік. Шамамен жүзжылдан аса аталмыш тілдің дактилемасы орыс тілінің графикалық жүйесіне бейімделіп, кешірген болатын. Бір дактилемалар - бекітілсе, екіншілері - алынып тасталынған болатын. Бұл өзгерістерді дактильдік алфавиттерді салыстыра отырып, аңдауға болады. 1835, 1891, 1952, 1957 жылдар.

Өзгерістер негізінен 2 бағытта болған:

- бірқатар дактилемалар алфавиттен графикалық алфавиттен аналогиялық тұрғыда алынып тасталынған.
- кей дактилемалар үшін жаңа нұсқалар шығарылды.

Ауызша сөйлеу тілі баланың күнделікті іс – әрекетіндегі қарым – қатынас процесінде өзіндік қолданысқа ие болған жағдайда ғана қарым – қатынас пен танымның әрекет етуші құралы бола алады. Дегенімен, бұл жердегі іс – әрекеттің өзі баланы ауызша сөйлеу тілін қолдануға итермелейтіндей болып, дұрыс ұйымдастырылуы керек. Осыған орай, есту қабілеті зақымдалған балаларды коммуникациялық жүйеге оқытудың негізі қарастырылуда. «Коммуникациялық жүйеде сонымен қатар, сөздік қормен жұмыс, грамматикалық құрылыммен жұмыс, кезекті ағыммен жаңа сөздердің мағынасын түсіндіре отырып енгізу бойынша жұмыстар қарастырылуда»

Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудың коммуникациялық жүйесін іске асырып, оны баланың мектептегі алғашқы күнінен бастап орнатуда дактилология шынайы қолдауға ие болды. Осыған орай, С.А.Зыков «сөйлеу тілінің дактильдік формасының басты маңыздылығы: оның қолданысы әлеуметтік тұрғыда компенсациялау мәселесін шешу жолындағы орны», - деп атап өткен (1977, 58 бет). Бірақ, оңтайлы жол ретіндегі дактилологияға деген бұндай қарым – қатынас айтарлықтай ұзақ жылдар бойы қарастырылып келген болатын.

Қалыпты еститін тұлғалардың сөйлеу тілі қарым – қатынас процесіне тікелей байланысты екенін білеміз, ал есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың сөйлеу тілінің дамуы үшін аталмыш «шынайы» жол мүмкін емес немесе шектеулі болғандықтан, олар ауызша сөйлеу тілін толықтай меңгере алмайтындықтан, тек көруге сүйене, еліктей отырып, олар ауызша сөйлеу тілін шығара алмайды. Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балаға ауызша сөйлеу тілін меңгеру үшін барынша жағдайларды жасау керек. Яғни, сөйлеу тілін толыққанды қабылдаудың негізінде еліктеу арқылы сөйлеу тілін шығаруға мүмкіндік беретін жағдайларды іздестіру қажет.

Қимыл – қозғалыс және көру анализаторларын іске қосуға негізделген сөйлеу тілінің дактильдік формасы есту қабілеті зақымдалған балаларға ауызша сөйлеу тілін оңай әрі тез түсінуге мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен қатар оны қатынас барысында белсенді қолдануға да мүмкіндік береді. Бұл жағдай баланың жалпы дамуына өз ықпалын тигізіп, ауызша сөйлеу тілін қолдануға итермелейтін факторлардың бірі болып танылады.

Біз білетініміздей, балаларды ауызша сөйлеу тіліне үйрету сурдопедагогикалық процестің басты мақсаттарының бірі болып табылады. Соған орай, аталмыш балалардың ауытқушылықтарының сипатына орай, бұл үрдіс еріннен, бет-әлпеттен оқу, қол-қимыл бейнелеріне сүйену сияқты синонимдерге тұспа-тұс келеді. Сөйлеу тіліне оқытудың барлық коммуникативті жүйесінің ең жетекші үрдісі әрекет пен байланысқа тікелей байланысты. Сондықтан сурдопедагогикалық процесте ойын, оқу, еңбек сияқты іс-әрекеттер әрдайым орнымен қолданылып отырады. Ауызша сөйлеу тілін қалыптастыруға деген жолды аз да болсын жеңілдету үшін сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолдану тілдік байланыстарды жүзеге асыруға байланысты. Бірақ, есту қабілеті зақымдалған балаларды сөйлеу тілінің дактильдік формасына үйрету өзіндік жеке мақсат емес, ол тілді меңгеру процесін жеңілдетуге, әрі жеделдетуге бағытталған шара болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды сөйлеу тілінің дактильдік формасына үйрету сөздік қорды жинақтап, сөздің құрылымын меңгеруге ықпал ететіндігін Л.М.Быков пен Г.Л.Зайцева сияқты ғалымдар атап өткен болатын.

Бүгінгі таңда сөйлеу тілінің дактильдік формасына үйрету сабағы есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептегі кез-келген сабақ сияқты жалпы дидактикалық талаптарға сүйенеді. Мұнда сабақтың тақырыбын айқындайтын, мұғалімнің баяндауы мен оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастыратын сөздер мен фразалар бастапқыда тілдік материалы бар кестелерге тікелей байланысты болып келеді. Белгілі тілдік жүйені меңгеру балалардың мүмкіншіліктері мен психологиялық ерекшеліктеріне тікелей байланысты болғандықтан, баланы қоршаған әлеуметті де барынша қамту керек. «Білім сапасы – бүтін ел мәртебесі» деген қағиданы деген ұстанған Қазақстан мемлекеті де арнайы оқыту жүйесіне көңіл бөліп, сала бойынша ғылыми ізденістер ауқымын кеңейтуде. «Ел боламын десең, бесігіңді түзе» деген М.Әуезов атамыздың ұлы сөзінің өзі бүгінгі күнге шейін біз сүйеніп жүрген Кеңес әдебиеттеріне бағына бермей, төл тіліміздің тізбегін қолға алуды меңзейді. Сондықтан, қазіргі кезде өз бастауын алып, зерттеу жұмысының өзекті мәселелеріне арналған жұмыстарының бірі төл тіліміздің дактильдік алфавитін меңгеру ерекшеліктері біздің тарапымыздан да қызығушылық туындатуда. Қай ғылыми жүйе болмасын, оның өткен тарихын білмей, алға қарай қадам басу мүлдем орынсыз. Сондықтан, осы мәселеге қатысты ақпараттарды барынша ашуға тырыстық.

Қазақ тілінің дактильдік әліпшелері (басқа да дактильдік әліпшелер сияқты) әріпті туындатады. Сондықтан сөйлеу тілінің дактильдік формасы арқылы белгілі бір адаға бағыттала сөйлеген кезде көп жағдайда жазбаша сөйлеу тілі формасының ережелеріне сүйенеді (қазақ тілінің орфографиялық нормасы). Сонымен қатар сөйлеу тілінің дактильдік формасы міндетті түрде ауызша сөйлеу түрімен бірге жүреді. Дактильденетін сөздің айтылуымен сөздік тіркесі орфографиялық нормаларына сай болуы тиіс. Алғашында, тілге тән орфографиялық және нормалары сөйлеу тілінің дактильдік формалары арқылы қарым-қатынасқа түсуді айтарлықтай

қиындатады. Сондықтан үздіксіз жүргізілген дайындық жаттығулары осы қиындықтарды жеңуге мүмкіндік береді. Сөйлеу тілінің дактильдік формасын есту қабілеті зақымдалған балалар көру арқылы және сөйеп тұрған адамның ауызша сөйлеу тілін визуальды қабылдайды. (Есту, көру арқылы). Сондықтан кез-келген уақытта осыны ескерген жөн!

Дактильденетін қол партнердың бетімен еріні көрінегін дәрежеде орнатылуы тиіс. Әдетте, дактильдеу қол арқылы орындалады және қол сөйлеушінің иық деңгейінде болады. Сөйлеу барысындағы қолдың бағыты жайлы түрлі ойлар бар. Есту қабілеті зақымдалған балаларға хабарламаны оқу қандай жағдайда болады. Өкінішке орай бұл сұраққа бірден жауап беруге тұрарық ғылымда еш мәліметтер қоры жоқ.

Қол, саусақ ұштары сөйлеу тілінің дактильдік формасы барысында үздіксіз қимылдау болады. Қимыл қалай іске асады. Әр дактилеманы нақты дактильдей отырып, сөйлеуші тұлға жалпы сөздік бірлік ретінде дактильдеудің келесі кезектіліктілігіне ауысып отырады. Артық қозғалыстың жіберілуі дактильдеудің бірегейлігін қамтамасыз етеді. Мысалға, «корова» сөзін дактильдесек, «К» әрпін дактильдеген соң сөйлеуші тұлға бір тыныста, дереу «А» әрпіне келтіріп, ортанғы саусағын бас бармақпен жұмылдырып (қалған саусақтары түзу қалпында), «Р» әрпіне келтіреді. Дереу сұқ саусақ пен бас бармақтарын жуыстыра дөңгелетіп (қалған саусақтары көтеріңкі дәрежеде). «О» әрпіне; кейін барлық саусақтарын түзу көтеріңкі дәрежеде ұстап, «В» әрпіне келтіреді де т.с.с. әріптер кезектілігі үздіксіз қимыл арқылы белгілі бір сөздің қалыптасуына жағдай жасайды. [5]

Алғашқы Ресей сурдопедагогтары В.И. Флери мен Г.А. Гурцев есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту мен оны қолданудың негізгі қажеттілігі ретінде сөйлеу тілінің дактильдік формасын көрсеткен болатын. Бірақ таза ауызша сөйлеу тілі жүйесінің шығуына байланысты сөйлеу тілінің дактильдік формасына деген қарама-қайшы көзқарас туындап, оның қолданысы сөйлеу тілінің аса қауыпты конкуренті ретінде мектеп шеңберінен ығыстырыла бастады. Тіпті таза сөйлеу тілінің идеологтарының ойынша, ол есту қабілеті зақымдалған балалардың дамуы үшін көптеген мүмкіндіктер туғызады екен. Ф.Р. Вернер; «есту қабілеті зақымдалған баланың оқуының алғашқы жылдарында сөйлеу тілі арқылы дамитын ақыл-ойын алғашқы құрал ретінде қол-қимыл әліппесі енгізілген ғана дамытуға болады» деп тұжырымдаған болатын. (Міне, қарым-қатынасқа қажеттілігінің бір көрінісі осында).

Ауызша сөйлеу тілінің әдісі-есту қабілеті зақымдалған балаларды оқудың қол-қимыл әліппесі мен мимикасын белгілеуді алып тастау деп есептейміз. (Сөйлеу тілінің дактильдік формасы-дамытудың ең мықты құралы. Бірақ, сонда да оны оқыту жүйесінен ығыстыру керек). Кройс атты неміс мектеп қайраткерлерінің айтулары бойынша бет әлпеттен оқу дағдыларын шығаруға, дұрыстап дыбыстап айтуға да кедергі жасайды. Бұндай баланың қызығушылығына қарсы бағытталған бағыттың шынайы логикасы жоқ. Сөйлеу тілінің дактильдік формасына қарсы таза ауызша сөйлеу идеяларымен бірге дамыған болатын. И.Фаттер толық сеніммен; «Біз білетініміздей, ауызша сөйлеу тілінің әдісі баланың дамуына жалпы шығын әкелуі мүмкін, бірақ ауызша сөйлеу тілі біздің мақсатымыз болғандықтан, біз тіпті бұл шығынға да дайынбыз», -деп айтқан болатын. Оларға жақтасқан П.Енко «Біз ауызша сөйлеу тілінің есту қабілеті зақымдалған балалар үшін маңыздылығын мойындаймыз, себебі, біз немістерді тыңдаймыз», -деген болатын /34/. Сөйлеу тілінің дактильдік формасының маңыздылығын айқындайтын және одан бас тарту себебін түсіндірген ойлардың басқа да қатарына келсек, жалпы себептері ортақ болып келеді. Бұл түсініктер айтарлықтай қанағаттандырмаған жерлерде жүйе бұзылып, қол-қимыл арқылы сөйлеу қолданыла бастаған. Таза ауызша сөйлеу тілінен бас тарту 1938 жылы өз артынан дереу сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолданысқа енгізді. Сөйлеу тілінің дактильдік формасын кең қолданудың қажеттілігі коммуникациялық жүйенің шығарылуына байланысты ғылыми шешім үшін маңызды сұрақтарды анықтауға негіз жасады. Олардың ең маңыздылары есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқытудағы сөйлеу тілінің дактильдік формасының маңыздылығы мен оның сөйлеу тілінің ауызша және жазбаша формаларына әсерін анықтау еді.

Әрекетпен байланыстыру – балалар тарапынан тілді меңгерудің барлық коммуникациялық жүйенің басты қағидаларының бірі болып табылады. Педагог тарапынан кіші мектеп оқушыларына тән барлық әрекеттер түрі орындалады. (Оқыту, ойын, еңбек т.с.с.). Осы әрекеттердің әрқайсысы педагогпен ғана емес, оқушылардың өзара бір-бірімен әрекетке түсуін қамтамасыз етеді. Біріншіден, сабақта балалар заттық әрекеттің қарапайым түрі – шарды жапсыруға үйренеді. Оларға шар көрсетіліп, қолдарына ермексаз беріледі. Оқушы өз алдына қойылған мақсат кезектілігі оңай іске асырады. Жұмыстың мазмұны жайлы бала логикалық түрде хабардар болады. Шарды демонстрациялай отырып, мұғалім мына сөз жазылған кестені көрсетеді; «Қазір біз «шар» жапсырамыз! Бұл сөйлем кәдімгідей айтылғанымен, «шар» сөзін айтқан кезде ерекше қарқынмен, көңіл аударарлықтай бірнеше рет қайталанылады. Жұмыс істеу барысында мұғалім әрдайым қойылған сұраққа балалардың толық жауап беруін қадағалауы тиіс. Жұмыс үрдісі түрлі әдістемелер негізінде ұйымдастырылып, яғни «кішкентай мұғалімнің көмегі» сияқты оқушылардың белсенді араласқан процесі негізінде ұйымдастырылудың маңызы өте зор. Жаңа объектілермен жұмыс істеу кезінде әрекеттің бірнеше түрі қайталанып отырады. Алдымен балалар ермексазбен жұмыс жасаса, кейін келе аппликация жасап, сурет салуды үйренеді. Бірақ, мұғалім әр сөзбен таныстыра отырып, балалардың дұрыс сөйлеу дағдыларын қалыптастырады. Заттық-тәжірибелік оқыту жағдайында хабарламалар мен сөйлеу тілі материалын бекіту қажет. Жаңа сөзбен таныстыру қарапайым түрде орындалады. Мұғалім кестенің көмегімен сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолданысқа келтіреді. Салынған дактилеманы кестеден оқи отырып, балалар саусақтарын қимылға келтіріп, сөздің құрылымын өздері шығарады. Мұнда сөздің

мағынасын ашу аса қиындық тудырады. Сол үшін бұл үрдісте сөзді қажеттіліктен туындату өте маңызды. Егер нақтылау керек болса, онда затты немесе әрекетті шынайы көрсету әдісі қолданылады. Жаңа сөздермен таныстыру әдісі дайындық сыныбының барлық кезеңінде қолданыла отырып, келесі жылда да заттық – тәжірибелік оқытудың негізгі әдіс құралы ретінде жалғаса береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология/Серия: Коррекционная педагогика [366]/ Издательство: ВЛАДОС ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР, 2000 г
2. Гейльман И. Ф. Дактилология. Л., 1981
3. Буданцов, А.В. Изучение взаимодействия в диаде «слышащая мать –неслышащий ребенок раннего возраста» Дефектология -2015 № 1. С.19-31
4. Громова М. ,С Козачук, Н, Михайлова – Здоровье детей 2015 № 3 с, 42-43
5. Шаламыгина Д.П. . Формирование элементарных математических представлений у дошкольников с нарушением слуха средствами компьютерных технологий. Коррекционная педагогика - 2015

УДК 373.6
МРНТИ 14.29.27

Л.А.Бутабаева¹, К. Нурсейтова²

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

**ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҮЗЕТЕ - ДАМУЫ
ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалармен түзете - дамыту жұмысын ұйымдастырудың педагогикалық - психологиялық негіздері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық дамуы қалыпты еститін балалардағыдай заңдылықтарға бағынады. Дегенімен, онда спецификалық заңдылықтары да бар. Олар есту қабілеті зақымдалған балаларды дамыту мен оларды бейімдеу мен оңалту жұмысында балалардың толыққанды дамуына ықпал ететін медициналық, педагогикалық, психологиялық шаралар жүйесі болып келеді.

Кілттік сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, түзету жұмысы, оңалту, дамыту

Л.А.Бутабаева¹, К. Нурсейтова²

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО -
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогических основы организации коррекционно - развивающей работы для детей с нарушениями слуха. Психическое развитие детей, имеющих нарушение слуха, подчиняется тем же общим закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей, но есть специфические закономерности развития, которые характерны для детей с нарушениями слуха. коррекционно-развивающая работа является системой медицинских, педагогических, психологических мероприятий, которые способствуют полноценному развитию всех детей, преодолению отклонений в их развитии и адаптации, реабилитации детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, коррекционная работа, реабилитация, развитие

L.A.Butabaeva¹, K. Nurseytova²

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

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF THE ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND
DEVELOPMENTAL WORK FOR CHILDREN WITH HEARING DISORDERS**

Abstract

The article deals with the issues of psychological and pedagogical basis for the organization of correctional and

developmental work for children with hearing disorders. The mental development of children with hearing disorders is subject to the same General patterns that are found in the development of normally hearing children. but there are specific patterns of development that are characteristic of children with hearing disorders. correctional and developmental work is a system of medical, pedagogical, and psychological measures that contribute to the full development of all children, overcoming deviations in their development and adaptation, and rehabilitation of children with hearing disorders.

Key words: children with hearing impairment, correctional work, rehabilitation, development

Қоғамның қазіргі заманғы дамуында, өсіп келе жатқан ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің гуманистік бағытына көп көңіл бөлінеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың өмір сүру сапасын жақсарту, интеграциялау мен әлеуметтендірудің қажеттілігі осы балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мәселесі өзекті бола бастады. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық - педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заңында дамуында психофизикалық ауытқуы бар балаларды медициналық түзету және оңалту міндеті бекітіліп көрсетілген. Осы заңға сүйене отырып, қазіргі кезде елімізде арнайы ұйымдар жұмыс істейді және сурдологиялық кабинеттер ашылып, сонымен қатар ерекше білім беруді қажет ететін балаларға қажетті техникалық көмек көрсетіліп жатыр. Осы орайда есту қабілеті зақымдалған балаларды түзете - дамыту жұмысын ұйымдастырудың педагогикалық - психологиялық негіздері маңызды болып келеді.

Психологтардың зерттеулері барысында есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлауының дамуына тән көптеген заңдылықтар анықталған. Солардың ішінде қалыпты еститін және есту қабілеті зақымдалған балаларға ортақ заңдылықтарды және есту қабілеті зақымдалған балаларға тән спецификалық заңдылықтарды бөліп көрсетуге болады. Ортақ заңдылыққа мынаны жатқызуға болады: есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлауы еститін балалар сияқты кезеңдерден (көрнекі - әрекеттік, көрнекі - бейнелік, абстрактілі - ұғымдық) өтеді.

И.М. Соловьев атап кеткендей, нашар еститін балалардың психикалық дамуы-қоршаған ортаны қабылдаудың ерекше жағдайы мен онымен өзара әрекет жасауында баланың жеке тұлғасының қалыптасуының өзіндік жолы болып табылады.

В.С. Мухина бойынша ерте жасындағы балаларда мінез-құлық мотивациясы: мінез-құлықтың саналы регуляциясы күшейеді, мотивтер мен қажеттіліктер көлемі ұлғаяды, рухани және материалды қажеттіліктер сферасы кеңейеді, қарым-қатынасқа деген қажеттілік, жетістікке жету, басқарушылыққа қажеттілік сияқты әлеуметтік қажеттіліктер нығая түседі. Көп білу, басқалардан жоғары болу, өзі жасай алу сияқты қарапайым қажеттіліктер пайда болады.

Т. Рибоның айтуынша, баланың шығармашылық қабілеті тәжірибелілігіне байланысты дамиды деп тұжырымдайды. Мектеп жасына дейінгі кезең – қиялдың тез дамитын уақыты [8]. Сондықтан қиялдың дамуын төрт ерекше кезеңдерге бөлуге болады (2 жастан 3 жасқа дейінгі аралықта):

1. Бірінші кезең баланың қабылдауының ерекшелігіне байланысты (бір заттан басқа бір затты көре бастауы);
2. Екінші кезең – қиялдың ойыншықтарды жандандыру құдіретінің байқалуы;
3. Үшінші кезең – ойындағы рөлдерге байланысты өзгеруі;
4. Төртінші кезең – бала қиялында өзіндік көркемдік шығармашылықтың басталуы (бейнелерді қайта құруы, жасауы).

О.М. Дьяченко мен А.И. Кирилованың тәжірибелік зерттеулерінде бала дамуында қиялдың екі түрі (сезімдік және танымдық) жүзеге асады. Танымдық қиялдың басты міндеті – ақиқат өмірдің белгілі бір түрде бейнеленуі. Сезімдік қиял, белгілі бір жағдайға байланысты қайшылық болғанда, баланың өзіндік «Мені» қалыптасқанда және оның құрастырудағы бір механизм болады. Е.Е. Кравцованың зерттеуінде қиялдың даму қызметінде үш түрлі компонентті бөліп көрсетті:

1. Көрнекілікке сүйену;
2. Өткен тәжірибесін қолдану;
3. Ерекше ішкі позицияны қолдану.

Осы үш компоненттің қолдануында халық ертегісінің айрықша орнын анықтап, зерттеуге мән берілді [5, 6, 15].

Мектеп жасына дейінгі кезеңде қиял – қоғамдық тәжірибені меңгерудегі алғышарттары болып келеді, өйткені балалар қоршаған ортаны, адамгершілікті, эстетикалық идеяларды өзіндік көзқараспен қабылдайды. Баланың қиялы ересектерге қарағанда әлсіз.

Л.С. Выготскийдің тұжырымына сүйенсек, «Бала қиялының дамуы біртіндеп, шамасына қарай қабылдауынан басталады. Қиялда болатын барлық образдар, қаншама таңғажайып болып көрінгенмен де, баланың өмірден көрген-білгенінен негізделеді. Кейде бала өмірде кездескен кейбір жағдайларды өзіндік қабылдаумен түсіндіргенде, бізге үлкендерге күтпеген таңқаларлықтай болып естіледі».

С.Л. Рубинштейннің айтуынша «Қиял – бұл образдық форманы іске асыру, өзгеріске енгізу» деп түсіндіреді. Л.С. Выготский мен А.Н. Леонтьев қиялдың ерекшелігіне қарай оған арнайы психикалық процесс деп қарауға мән береді. Атақты психолог

Л.С. Выготский баланың қиялы біртіндеп өмір тәжірибесінің молаюына байланысты қалыптасады деген қорытындыға келеді. Қазіргі кездегі психологтар мен педагогтар баланың жеке басының дамуындағы қиялдың маңыздылығының ең тиімді жолы шығармашылық жұмыста көрсету, үйрету, көркемдік әдебиетте нақтылау, өз бетінше жұмыс жасауына жағдай жасау, яғни, еркіндік беру керектігін айтады. Сонымен қиялдың дамуы төмендегідей үш компоненттен тұрады:

Бірінші дәрежеде қиял қоршаған болмыспен байланысты, дайын нәтижені ойластыруға мүмкіндік береді.

Екінші дәрежеде баланың өткен тәжірибесімен байланысты, бірақ сонда да заттық байланыстың рөлі бар.

Үшінші дәрежеде қиялдың дамуы балаға ақиқаттан қиялдың қозғалысының жоғарғы формасы – ой – пікірден оның іске асуына байланысты.

Сонымен, қорыта айтқанда, біздің тәжірибемізге негіз болған 5-6 жастағы балалардың құрастырған ертегілері мен қызықты әңгімелері ұйымдасқан түрде мағыналы, жүйелі, өз бетінше еркін жүргізілген жұмыс, қиялдың дұрыс дамуына аппаратын көп жолдың бірі болды деп есептейміз. 6 жасар бала өз қиялында алуан түрлі жағдайлар құра алады және баланың өзі сонда әртүрлі жағынан көрінеді. Ойын барысында қалыптаса отырып, қиял басқа да іс-әрекет түрінде өте алады. Тілі және қиялы жақсы дамыған бала қызықты сюжетті тез арада жанынан ойлап шығара алады. Қиялдың үздіксіз жұмысы – баланың айналадағы әлемді танып-білуінің және игеруінің маңыздылығы, бұл жеке тәжірибе аумағынан шығудың әдісі.

В.С. Мухина теориясы бойынша өзінің бастамалары жағынан баланың қиялы сәбилік шақтың соңында пайда бола бастайтын сананың белгілер функциясымен байланысты. Белгілер функциясын дамытудың бір желісі заттарды басқа баламалармен және олардың бейнелеулерімен алмастырудан тілдік, математикалық және басқа белгілерді пайдалануға, ойлаудың логикалық формаларын меңгеруге әкеледі. Екінші желі нақтылы бұйымдарды, оқиғаларды қиял арқылы толықтыру мен алмастыру мүмкіндігінің пайда болуы мен кеңеюіне, жинақталған түсініктердің материалынан жаңа бейнелер құруға жетелейді.

Баланың қиялдауы ойын үстінде қалыптасады. Алғашқы кезде қиял заттарды қабылдаудан және ойын іс-әрекеттерін орындауынан ажыратылмайтындай. Ойын үстінде қалыптасқан қиял мектепке дейінгі бала іс-әрекеттерінің түрлеріне де ауысады. Бала сурет салғанда, ертегілер мен тақпақтарды ойлап шығарғанда қиял неғұрлым айқын байқалады.

Сондай-ақ мектепке дейінгі шақта зейіннің, естің, қиялдың дамуында ұқсастықтар бар. Егер сәбилік шақта өзінде қабылдау мен ойлау іс-әрекеттері ретінде анықтауға болатын бағдарлау іс-әрекеттерінің ерекше формалары ретінде бөлінсе, мектепке дейінгі кезеңде мұндай іс-әрекеттер үздіксіз күрделілене және жетіле түседі, ал зейін, ес, қиял ұзақ уақыт жеке сипат ала алмайды. Бала бірдене назар аударарлықтай, көргені мен естігенін жадында сақтарлықтай, бұрын қабылдағанының аумағынан шығарлықтай арнайы іс-әрекеттерді игере білмейді. Мұндай іс-әрекеттер тек мектепке дейінгі кезеңде қалыптаса бастайды.

В.С. Мухина бойынша мектепке дейінгі бала әрекетінің жаңа түрлерін, үлкендердің оған қойған жаңа талаптарын игерудің ықпалымен баланың алдында бір нәрсеге зейінін шоғырландыру және оған зейін қою, материалды есте ұстау және оны жаңғырту, ойынның, суреттің т.б ой желісін құру сияқты жаңа ерекше міндеттер пайда болғанда ғана бетбұрыс жасалады. Осы міндеттерді шеше білу үшін бала үлкендерден үйренген тәсілдердің қандай да біреуін пайдаланады. Міне, сонда ғана зейіннің, естің, қиялдың арнайы іс-әрекеттері қалыптаса бастайды.

Мектепке дейінгі кезеңде баланың зейіні төңіректегі заттарға және осылар арқылы орындалатын іс-әрекеттерге қатысты ынтамен сипатталынады. Бала бір нәрсеге ынтасы өшпей тұрған кезде ғана зейінін шоғырлайды. Жаңа бір нәрсе пайда болысымен-ақ баланың зейіні лезде соған ауады. Сондықтан балалардың ұзақ уақыт бір іспен шұғылдануы сирек болады.

Д.Б. Эльконин пікірінше, мектепке дейінгі кезеңде балалар іс-әрекетінің күрделенуіне жалпы ақыл-ой дамуының ілгеруіне байланысты зейін күшті шоғырланып, тұрақтылыққа ие болады. Мысалы, мектепке дейінгі кезеңдегі кішкентайлар бір ойынды 30-50 минут ойнайтын болса, 5-6 жасқа жеткенде ойынның ұзақтығы 1,5 сағатқа дейін созылады. Мұны ойында адамдардың күрделірек іс-әрекеттері мен қарым-қатынастарының бейнеленуімен және ойынға үнемі енгізілетін жаңа ахуалдардың қолдау табуымен түсіндіруге болады. Балалар суреттерді көргенде, әңгіме, ертегі тыңдағанда зейін тұрақтылығы арта түседі. Мысалы, мектепке дейінгі шақтың соңында суретті көру ұзақтығы екі есе артады, мектепке дейінгі кішкентайға қарағанда алты жасар бала суретті жақсырақ түсінеді, оның өзіне қызықты жақтары мен егжей-тегжейлерін бөліп алады.

Бірақ мектепке дейінгі кезеңде зейіннің негізгі өзгеруі баланың алғаш рет өз зейінін меңгере білуінде, оны саналы түрде белгілі заттарға құбылыстарға бағыттап білуінде және кейбір тәсілдерді пайдалана отырып, соларға зейін қоя білуінде. Мектепке дейінгі шақ ішінде өз зейінін ұйымдастыру үшін сөзді пайдалану күрт өседі. Мұны, атап айтқанда, мектепке дейінгі ересектер үлкеннің нұсқауы бойынша тапсырманы орындағанда мектепке дейінгі кішкентайларға қарағанда нұсқауды 10-12 рет жиі қайталады. Сонымен, баланың мінез-құлқын реттеуде сөздің маңызының жалпы өсуіне байланысты мектепке дейінгі шақта ықтиярлық зейін қалыптасады.

В.С. Мухина мектепке дейінгі шақта балалар ықтиярлы зейінді меңгере бастаса да, бүкіл мектепке дейінгі балалық шақта ықтиярсыз зейін басым болып қала береді. Балаларға өздері үшін бір текті әрі тартымды шамалы іс-әрекетке зейін қою қиынға түседі, сонымен бірге ойын процесінде немесе әсерлі сезімге бөлерліктей

тапсырмаларды шешерде олар едәуір ұзақ уақыт бойы ықыласты болып жүреді. Мектеп жасына дейінгі бала зейінінің ерекшелігі мектепке дейін оқыту ықтиярлы зейінге үнемі күш салуды талап ететін тапсырмалар бойынша құрылуы мүмкін емес себептердің бірі болып саналады. Сабақтарда пайдаланылатын ойын элементтері, іс-әрекеттің нәтижелі түрлері, іс-әрекет формаларын жиі өзгерту балалардың зейінін айтарлықтай жоғары деңгейде ұстауға мүмкіндік береді.

Сенсорлық даму, бала заттардың түсін, пішінін, мөлшерін және олардың кеңістіктегі орналасуын айырып қана қоймай, оларды мөлшеріне қарай сәйкестендіріп (үлкен, кіші, аз, көп) анықтай алады.

Зейін тікелей қызығушылықпен байланысты (ырықсыз зейін), өйткені қызықты іске бала көңілі тез ауады. Егер 6 жасар бала ойынмен айналысқан болса, ол алаңдамай 2, тіпті 3 сағат ойнай береді. Алайда, бұлай зейінді шоғырландыру – баланың айналысқан нәрсесіне қызығушылығынан туындайды. Балаға зейінін тәрбиелеуде көмектесу қажет. Үлкендер сөз нұсқаулары арқылы баланың зейінін ұйымдастыра алады. Оларға біркелкі жалықтыратын және тартымдылығы аз іс-әрекетпен айналысу өте қиын. Зейіннің бұл ерекшелігі сабақтарда ойын элементтерін енгізуге және іс-әрекет түрлерін жеткілікті ауыстырып отыруға негізгі себеп болып табылады.

К.Д. Ушинский «Балаға оқуды қызықты ете білу керек және сонымен қатар, оларды қызықтыра қоймайтын тапсырмаларды да бұлжытпай орындауды талап ету керек, бұл жұмысты орындағанда бір жағын басым етіп жібермей, екі жағын теңестіру арқылы еріксіз зейінді тудырып отырумен қатар, балада белсенді зейін шамалы болғанына қарамастан оны жаттықтырып отыру керек», - деп көрсетеді. Оқушылардың зейінін дұрыс қалыптастыруға мұғалімнің жеке басының үлгі-өнегесінің маңызы да зор.

В.С. Мухина бойынша мектепке дейінгі шақ есте сақтау мен еске түсіру қабілеттілігінің пәрменді дамуымен сипатталады. Адамдар, оқиғалар есте сақталатын кезең мектепке дейінгі шақта анықталмаған мерзімге ығысады. Шындығында, бізге сәбилік шақтағы оқиғалардан бірдеңені еске түсіру қиын немесе мүлде дерлік мүмкін болмаса, мектепке дейінгі балалық шақ көптеген әсерлі сәттерді есте қалдырады. Бұл әсіресе мектепке дейінгі ересектерге тән. Мектеп жасына дейінгі баланың есі негізінен ықтиярсыз сипатта болады. Бұл бала көбіне өзінің алдына бір нәрсені есінде қалдыру үшін саналы мақсаттарды қоймайтындығын көрсетеді. Есте сақтау мен еске түсіру баланың еркі мен санасына байланысты өтеді. Бұл екеуі де іс-әрекет арқылы жүзеге асады әрі іс-әрекеттің сипатына байланысты болады. Бала іс-әрекетте неге зейін қойса, оған не әсер етсе, не қызық болса, соны ғана есінде сақтайды.

Заттарды, картиналарды, сөздерді ықтиярсыз есте сақтаудың сапасы, баланың осыларға қаншалықты әсерлі іс-әрекет істеуіне іс-әрекет процесінде оларды егжей-тегжейлі қабылдау, ойластыру, топтастыру қандай дәрежеде өтетіндігіне байланысты. Мысалы, суреттерді жай ғана қарап шыққанда оларды баланың есінде сақтау анағұрлым нашар болады, ал осы суреттерді, өз орындарына, мысалы, бақшаға, ас үйге, балалар бөлмесіне, қораға дәл келетін жеке заттарды қою ұсынылғанда бала оларды есінде жақсы сақтайды. Ықтиярсыз есте сақтау баланың орындайтын қабылдау және іс-әрекеттерінің жанама қосымша нәтижесі болып табылады.

Мектепке дейінгі жастағылардың ықтиярсыз есте сақтауы мен ықтиярсыз еске түсіруі – ес жұмысының бірден-бір түрі. Бала бірдеңені есте сақтау немесе еске түсіру жөнінде алдына әлі мақсат қояды, ал бұл үшін арнаулы тәсілдерді қолдануды білмейді. Мысалы, үш жастағы балаларға суреттер тобының біреуін сұрағанда балалардың басым көпшілігі өзін мүлде бірдей ұстады. Суретке көз жүгіртіп өткеннен кейін бала оны шетке ығыстырып қойып, үлкен адамнан басқа суретті көрсетуді сұрады. Кейбір балалар бейнеленген заттар жөнінде әңгімелеп беруге тырысты, суретке байланысты өткен тәжірибенің жағдайларын еске түсірді («Көзілдірікті көзге киеді. Мынау- көбелек, құрт деп аталады»). «Қарбыз. Мен, анам және әкем- үшеуіміз үлкен қарбыз сатып алғанбыз, алқоры одан әлдеқайда кіші», тағы осындайлар). Әйтсе де есте сақтауға бағытталған балалардың ешбір іс-әрекеттері байқалмады.

В.С. Мухинаның пікірінше есте сақтау мен еске түсірудің ықтиярлы формалары мектепке дейінгі естіяр шақта қалыптаса бастайды және мектепке дейінгі ересектерде жетіледі. Ықтиярлы есте сақтау мен еске түсіруді меңгерудің неғұрлым қолайлы шарттары ойын үстінде жасалады, бала өзіне алған рольді жақсы орындап шығу есте сақтау шарты болған кезде жасалады. Мысалы, сатып алушының ролін алған бала дүкеннен белгілі заттарды сатып алу жөніндегі тапсырманы орындаушы ретіндегі баланың есте сақтайтын сөздерінің саны үлкен адамның тікелей талабы бойынша есінде сақтауға тиісті сөздерден көп болып шығады.

Естің ықтиярлы формаларын меңгеру бірнеше кезеңнен тұрады. Олардың біріншісінде әлі қажетті тәсілдерді меңгере алмай тұрып бала есте сақтау мен еске түсіру міндетінің өзін бөле бастайды. Мұнда еске түсіру міндеті бұрын бөлінеді, өйткені бала алдымен дәл еске түсіруді, елестетуді қажет ететін ахуалдарға кездеседі. Бұған дейін ол нені қабылдап, жасағанын көрсететін іс-әрекетті білуі керек. Есте сақтау міндеті еске түсіру тәжірибесінің нәтижесінде пайда болады.

В.С. Мухинаның айтуынша, есте сақтау мен еске түсірудің жолдарын бала өз ойынан шығара алмайды. Ондай жолдарды белгілі түрде баланың есіне үлкендер салады. Мысалы, үлкен адам балаға тапсырма бергенде оған осы арада дәл оны қайталап беруді талап етеді. Үлкен адам баладан бір нәрсе сұрағанда, оның еске түсіруіне бағыт береді: «Сосын не болады?», «Жылқыға ұқсас сен тағы қандай жануарларды көрдің?» Тағы сол сияқты. Бала біртіндеп қайталай білуге, түсіне білуге, материалды есте сақтау мақсатында байланыстыра білуге, еске түсіргенде байланыстарды пайдалана білуге үйренеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың кейбіреулерінде эйдетикалық ес деп аталатын көру есінің ерекше түрі байқалады. өзінің айқындығы мен дәлдігі жағынан эйдетикалық естің бейнелеріне жуықтайды: бұрын қабылданған бір нәрсені есіне түсірген бала соны көз алдына қайтадан көріп тұрғандай болады. Эйдетикалық ес – жас шағының құбылысы. Мектепке дейінгі жаста осындай есі бар бала, кейінірек, мектепке оқыту кезеңінде, әдетте өзінің бұл қабілеттілігін жоғалтады.

Мектепке дейінгі жас – естің қарқынды даму жасы. Ес – бала үшін маңызды оқиғалар мен мәліметтерді жаданда қалдырады және сақтайды.

Сондай-ақ мектепке дейінгі балалардың ойлау үрдісіне тоқталсақ, ойлау – тіл дамуы және ғылыми ұғымдарды меңгеру бірлігінде дамиды. Баланың сау психикасының ерекшелігі – танымдық белсенділігі. Ойлау – сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының байланыс қатынастарының адам миында жалпылай және жанама түрде сөз арқылы бейнеленуі. Ақыл-ой жағынан бала қаншалықты пәрменді болса, ол сонша көп сұрақтар қояды және оның сұрақтары соншалықты алуан түрлі болады. Бала заттың бейнесін ғана емес, оның қимыл-қозғалыстары туралы да ойлайды. Бейнелі ойлау – 6 жасар бала ойлауының негізгі түрі. Әрине, ол жекелеген жағдайларға логикалық ойлауды да орындай алады, бірақ та бұл жаста көрнекілікке сүйенген оқыту басымырақ болады. Мұның өзі осы жастағы балалардың естері еріксіз жақсы дамиды. Ерікті естері жаңа ғана қалыптасады. Сондықтан жақсы қабылдап алған заттардың түсін есінде жақсы сақтайды. Көру және есту елестері көрген нәрселердің мазмұнымен байланысты болады.

Мектепке түсу балалардың логикалық есін дамытуда үлкен роль атқарады. Оқушылардың есін тәрбиелеуде де мұғалім олардың жас және дара ерекшеліктерін ескере отырып, жұмыс жүргізеді. Кіші мектеп жасындағы балаларды оқу тәсілін өз бетімен таңдап ала алмайтындықтан мұғалім үйге тапсырма бергенде, материалды қалай оқу керектігін балаларға ұдайы ескертуі керек. Бұл жөнінде оқулықтардың бәрінде мәтінді қалай оқу, тапсырманы қалай орындау керектігі айтылған. Бірақ баланың назары кейде бұған жөнді түсе қоймайды. Мұғалім мұны қатты ескерген жөн.

Мектепке дейінгі балалық шақта заттардың, құбылыстардың, іс-әрекеттердің арасындағы байланыстар мен қатынастарды бөлу мен пайдалануды талап ететін күрделі де сан алуан міндеттерді баланың шешуіне тура келеді. Ойында, сурет салуда, құрастыруда, жапсыруда, оқу және еңбек тапсырмаларын орындауда бала үйреніп алған іс-әрекеттерді жай ғана пайдаланып қана қоймайды, жаңа нәтижелер ала отырып олардың тұрақты түрін өзгертеді. Мектеп жасына дейінгі балалар өздерін қызықтырған мәселелерді түсіну үшін өзіндік эксперименттер жасауға кіріседі, құбылыстарды бақылайды, оларды талқыға салып, қорытындылар жасайды. Мектепке дейінгі балалық шақтың соңында кейбір механикалық физикалық және басқа байланыстар мен қатынастарды түсінуді, осы байланыстар мен қатынастар туралы білімді жаңа жағдайларда қолдана білуді талап етеді. Осы жастағы балалардың жылдың соңына дейін абстрактылы логикалық ойлауы жақсы дами түседі. Бірақ тәжірибе түрінде, бала затты көрмей тұрса, берген сұраққа толық жауап бере алмайды. Бала ойлаудың барлық операцияларын жақсы қабылдауға тиіс.

Балалардың ойлауын дамытуда мектептегі оқу-тәрбие процесі шешуші роль атқарады. Бала ойлауын дамыту үшін мұғалім тиісті жұмыстар жүргізіп отыруы тиіс. Ой тәрбиесі адамның психологиясын жан-жақты етіп тәрбиелеумен ұштасып жатады.

Таным әрекетінің бірі – қабылдау. Тілдік мәліметтерді және жазылымдағы қатысымдық тұлғаларды ұғыну қабылдаудан басталады. Тілді меңгеру барысында тіл үйренуші есту, көру, сезу арқылы дыбыстарды, сөздерді, сөйлемді қабылдауға үйренеді. Бала қоршаған ортаны жақсы қабылдауға тиіс. Д.Б. Эльконин бойынша кіші мектеп жасындағы балалардың танымдық үрдістердің дамуына келсек, олардың оқу ісіндегі қабылдауы – формамен түстерді тану және атауға келіп тіреледі. Мысалы, түрлі түсті құмыра салу үшін, олар форма, көлем жағынан әртүрлі болып келеді. Төменгі сыныптарда оқитын балаларда қабылдауында төмендегідей ерекшеліктер болады. Олар әлде де болса құбылыстарды тұтас зат күйінде жөндеп қабылдай алмайды. Мәселен, ол заттың өзіне ұнағанын, олардың көзге бірден көрінетін сыртқы белгілерін қабылдауға ұмтылады. Мұндай қабылдауда белсенділік жағы аз болады. Үшінші сыныптан бастап балалардың қабылдау саласындағы қателер азая бастайды. Оқушы заттың негізгі белгілерін байқай алатын болады. Қабылдауда анализ бен синтез қатар жүреді. Бала әр заттың өзіндік белгісін ұққысы келеді, оның мәніне ішкі, сыртқы құрылысына, жасалу принципіне зәуала бастайды. Қабылдау процесінің күрделене түсуі балаларда байқай алу қабілетінің көрінуімен ұштасады. Алайда, байқаудың қарапайым элементі бірінші сынып оқушыларында да бар. Байқау – белсенді ой-әрекетінің балада дамып келе жатқандығының көрінісі.

Мектепке дейінгі бала тәрбиесімен айналысатын педагогтар мен тәрбиешілер, ата-аналар балалармен жылдың қай мезгілінде болмасын далаға шығып, серуендегенде, әртүрлі ойын ойнағанда осы ойланту әдісіне баса көңіл бөлуі қажет. Бала бойына ерекше әсер етіп тұрткі болатын айналадағы өлі және тірі табиғаттардың сан түрлі құбылыстары.

К.Д. Ушинский – баланы табиғатпен жастай таныстыра дамыту, оның өзіндік логикалық ойын, сөз қорының, санасының жетілуіне әсері мол екенін көрсеткен. Логикалық ойдың, пікірдің дамуы баланың келешекте рухының жоғары болуына, батыл пікір, нақты шешім айтуына және оны дәлелдеп беруге жетелейді. Сондай-ақ, кімде-кім баланың тіл қабілетін дамытқысы келсе, ең алдымен оның ой қабілетін дамытуы тиіс, - деп көрсетеді.

Онтогенездің бастапқы кезеңдерінде қарым-қатынас бала өмірінде аса маңызды функция атқарады. Бала мен ересектің қарым-қатынасы білім, іскерлік, дағдыны біреудің жай қасында емес, өзара әсерлесу нәтижесінде, өзара бау мен өзгерудің күрделі процесі.

Бала өзіне берілетін басқаның тәжірибесін белсенді түрде ой елегінен өткізіп, өңдеп пайдаланады. Психолог ғалым Б. Спок ересек адамның жанұяда және бейтаныс адамдармен қарым-қатынас тиімді құра алуы, мектепке дейінгі кезеңде басқа балалармен жасаған қарым-қатынастың тиімділігімен анықталатынын тұжырымдаған. Ол бала басқа балалармен қарым-қатынас барысында өз құқығын қорғауға т.б жатқызады. Қарым-қатынас жасаудың адам өміріндегі қоғамдық-әлеуметтік және психологиялық негізі ең алдымен адамның күнделікті тіршілік қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатымен байланысты екендігі айқын. Мектепке дейінгі балалар әдетте ойынды, сурет салғанды жақсы көреді, ересектермен және өзі қатарлы балалармен лезде тіл табысып кетеді. Мектепке дейінгі шақтың әсіресе, алғашқы үш жылы психологияда «қауіпті» кезең аталып, өзіне зерттеушілердің үлкен зейінін аударуда. П. Бадалян «...осы уақытта сәби арнайы үйрету мен тәрбие көрмесе, кейін ол өте қиынға түсіп, тіпті кеш болуы да мүмкін» деген. Дер кезінде тәрбие мен үйрету көрген бала бес жасында еш қиындықсыз таза сөйлей білуі тиіс.

Сонымен мектепке дейінгі жас - ерте онтогенез кезеңіндегі ең ұзақ және күрделі психикалық даму көрінісі болып табылады. Мұның өзі психологиялық зерттеулердің объекті ретінде қосылды және ол ғылыми әдебиеттерде оқиғалардың әр алуандығы ретінде көрсетіледі.

Жас баланың өмірді тануы, еңбекке қатынасы, психологиялық ерекшеліктері осы ойын үстінде қалыптасады. Л.С. Выготский пікірінше, ойын мектеп жасына дейінгі баланың жеке басының дамуына ықпал ететін жетекші, басты құбылыстың бірі деуге болады. Бала ойын арқылы өзінің күш-жігерін жаттықтырып, қоршаған орта мен құбылыстардың ақиқат сырын ұғынып үйрене бастайды. Ойын кезіндегі баланың психологиялық ерекшелігі мынада: олар ойнайды, эмоциялық әсері ұшқындайды, белсенділігі артады, ерік қасиеті, қиял елестері мен таным үрдістері дамиды, мұның бәрі баланың шығарымпаздық қабілеті мен дарынын ұштайды.

Сонымен, жоғарыда аталған есту қабілеті зақымдалған балалардың психологиялық- педагогикалық ерекшеліктерін есепке алу, түзету мен дамыту жұмысын тімді етіп, балаларды әлеуметтендіруге көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 322 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. - М.: Просвещение, 1968. - 464
3. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Речь и развитие аномальных детей// Основы обучения и развития аномальных детей: Сб. научных трудов. - М.: Просвещение, 1965. - С. 154-168.
4. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1988. - 125 с.
5. Быкова Л.М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 218 с.
6. Власова Т.А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. - 132 с.

УДК: 376.-056.6

МРНТИ: 14.29.25

А.Н. Аутаева¹, А. Мүсілімова²

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

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік есте сақтауын зерттеудің ғылыми теориялық негіздері қарастырылып, сөздік есте сақтауын дамыту мәселелері зерттелінген. Есте сақтаудың сөйлеу тілі тәрізді өзге де психикалық үрдістермен байланысы, мен олардың бір бірен әсері қарастырылып, сөздік есте сақтаудың маңыздылығы көрсетілген.

Кілттік сөздер: сөздік есте сақтау, психикалық үрдістер, көру қабілеті зақымдалған балалар

А.Н. Аутаева¹, А. Мүсілімова²

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

НАУЧНО -ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены научно - теоретические основы исследования словесной памяти, исследуются проблемы развития словесной памяти у детей начальных классов с нарушениями зрения. Раскрывается взаимосвязь памяти с главным фактором опосредования всех высших психических процессов - речью, их влияние друг на друга. Указывается значимость развития словесной памяти

Ключевые слова: словесная память, психические процессы, дети с нарушениями зрения

A. Autayeva¹, A. Mussilimova²

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

SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF STUDYING THE DEVELOPMENT OF VERBAL MEMORY OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS

Abstract

The article considers the scientific and theoretical foundations of the study of verbal memory, explores the problems of the development of verbal memory of primary school children with visual impairments. The relationship of memory is revealed with the main factor of mediation of all higher mental processes - speech, their influence on each other. The significance of the development of verbal memory is indicated.

Keywords: verbal memory, mental processes, children with visual impairments

Жоғары психикалық функциялар сапалы түрде адамдардың өмір сүру жағдайындағы қарым-қатынас кезінде, түрлі әрекеттерді игеру барысында, сөйлеу тілін игеруде қалыптасады.

Адамның жоғары психикалық функцияларын анықтаушы белгілердің қатарына баланың ойын барысында, продуктивті әрекет кезінде қолданатын белгілік құралдарды, әріптерді, сандарды жатқызамыз. Тіл де белгілердің жүйесін құрайды. Белгілер мен символдар заттар мен құбылыстардың шынайы қатынастарын бейнелеуші адам әрекеті барысындағы модельдеуде (сызба, формулалар, чертеждер) өзара бірігеді.

Жоғары психикалық функцияларға ерікті зейінді, ерікті есте сақтауды, логикалық есте сақтауды, сөздік-логикалық ойлауды, қабылдау арқылы талдауды, мағыналы сөйлеуді, шығармашылық ойлауды, жазбаша сөйлеуді жатқызуға болады. Олар адамның әлеуметтенуінің маңызды өнімі болып табылса, екінші жағынан адамның социумға енуін қамтамасыз етіп, қоғамдағы толыққанды өмір сүруін қамтамасыз етуші құрал.

Психиканың мәдени-тарихы маңызы мен жоғары психикалық функциялардың қалыптасу концепциясы теориясынан шығатын қорытынды адамның дамуы биологиялық және әлеуметтік факторлардың бірігуі арқылы анықталады. Соның ішінде әлеуметтік фактор маңызды. Баланың қалыпты дамуы үшін оның организмі биологиялық жағынан орталық жүйке жүйесінің дамуы қалыпты болуы керек. Дегенмен дені сау бала, әлеуметтік депривация жағдайында қалатын болса, (ата-анасының қарауынсыз қалу, ақпараттар мен әрекеттердің жетіспеушілігі) бала дамуы кешеуілдейді. Психиканың толық дамуы үшін адам басқа адамдармен қарым-қатынасқа, әрекетке түсуін қамтамасыз ететін педагогикалық-әлеуметтік жағдайлардың орны ерекше. Психиканың дамуындағы заңдылықтар концепциясына сүйене отырып, қалыпты даму мен патологиядағы жалпы және өзгешелік заңдылықтарды анықтауымызға болады.

Л.С.Выготскийдің пікірінше, барлық жоғарғы психикалық функциялар сөйлеумен байланысты, ол интеграциялану арқылы қалыптасады (логикалық ойлау сөйлеу, есте сақтау, ойлаудың интеграциясы арқылы дамиды).

Психиканың дамуы жалпы даму заңдылықтары ретінде анықталады. Осы кезде әрбір жоғарғы психикалық функциялардың қалыптасуындағы реттілік байқала бастайды. Әрбір психикалық функцияның қарқынды дамуы кезін сипаттайтын сензитивтік кезеңдегі психикалық функция өзінің ықпалы арқылы басқа функцияларды да тартып, дамытып отырады. Мысалы, олардың бірнешеуін қарастырсақ:

- 0-3 жасқа дейін адамға тән психикалық процестердің негізі болып табылатын қабылдаудың қарқынды даму кезеңі;
- 1-3 жасқа дейін еріксіз зейін қарқынды дамиды;
- 2-5 жасқа дейін сөйлеу дамуының сензитивтік кезеңі болып табылады;
- 3-7 жасқа дейін көрнекі-бейнелік ойлау мен елестетудің қарқынды даму кезеңі;
- 10 жастан кейін сөздік-логикалық ойлаудың қарқынды даму кезеңі басталады.

Психикалық процестердің өзгермелілігі кризистік кезеңдерде (1 жасқа дейін, 3 жасқа дейін, 7 жасқа дейін, жеткіншектік кезең) өтпелі сипатта дамиды.

Есте сақтау, жады арнайы педагогика мен психология аймағындағы, соның ішінде көру қабілеті зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі өзекті мәселелердің бірі болып келеді. Заманауи тифлопедагогтар мен тифлопсихологтардың көзқарастарын талдау білімдерді одан әрі нәтижелі меңгеруге ықпал ететін кейбір педагогикалық-психологиялық жайттарды бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. осы орайда алдымен сөздік-логикалық есте сақтауға қатысты ғылыми көзқарастарды қарастырып көрелік.

С.Л.Рубинштейн «Есте сақтаусыз біз тек бір мезеттік болатын едік. Біздің өткеніміз болашақ үшін өлі болып, ал бүгінгіміз оның өтуіне орай өткенмен жоғалып кететін еді», деп айтқан (С.Л. Рубинштейн, 1989, с. 85). [3,4,5].

Есте сақтау психикалық дамудың маңызды жағдайы болып, оның дамуы білім алу, оқудың шарты болып келеді. педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде оқушылар тарапынан білімді меңгеру концепциясының екі түрі қарастырылады: біріншісі, есте сақтаудың жұмысы негізінде, яғни оқушының оқу материалын немесе мұғалімнің айтқанын жаттап алуы; екіншісі белсенді ойлау әрекеті негізінде, яғни оқушы материалды талдап, салыстырып, жалпы қорытындылар жасайды. Дегенімен, есте сақтау ол бір материалды көп, механикалық түрде есте сақтау деп айта алмаймыз. Бұны көптеген авторлардың тәжірибелері дәлелдейді. М.Н. Борисова, А.М. Вейн, Б.И. Каменецкая, М.Н. Борисова, 1956; А.М. Вейн, 1973; Б.И. Каменецкая, 1973; Б.М. Теплов, 1956; Шмек Р. (1983, A.W. Siegel, K.C. Kirasic, R.R. Kilburg (1973) сияқты заманауи зерттеушілер ойлау операциясына сүйендей қандай да бір білімді меңгерудің мүмкін еместігін айтады [6].

Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин сияқты ғалымдар дамушылық оқыту жүйесін қарастыра отырып, олардың өзара байланысты екі аспектісі айтқан. Біріншісі, оқушыға ұсынылатын материалдар оның алдында шешуге қажет белгілі бір кедергілерді жеңуге негізделген тапсырмалардың болы болса, ал екіншісі бұл қағиданың теориялық білімдермен байланысының жетекші ролі болып келеді.

Бүгінгі таңға дейін қалыпты балалардың сөздік есте сақтауын зерттеуге арналған бірқатар зерттеушілерді де атап өтуге болады (Е.И. Андреева, 1985; В.И. Богданова, 1976; И.В. Голубева, 1980; Л.М. Житникова, 1966; А.М. Игнатенко, 1972; В.Г. Степнов, 1982; Н.Я. Чистякова, 1979) [8].

Есте сақтаудың заманауи педагогикалық-психологиялық зерттеулерін талдау барысын келесі түрде сипаттауға болады: бастапқы назар оқыту барысында оқушыларда ұзақ уақыттық семантикалық есте сақтауын қалыптастыруға бағытталуы керек.

Бұл жүйе авторлардың пайымдауынша оқу материалын терең және көп аспектілі талдауды қамтамасыз етіп, білімді меңгерудің бір нәтижелі ішкі жағдайы болып келеді.

Заманауи педагогтар сөздік есте сақтауды зерттей келе, кітаптағы мәтінді балалар «механикалық» жаттау барысында жаттап отырған материалдың мазмұнын белгілі мөлшерде түсінеді. Дегенімен, үстінен, толық емес жаттау әлсіз және тұрақсыз болып, оны жақсарту үшін көп қайталауды талап етеді. Егер, меңгеру барысында оқушы материалды қолда бар білімдерімен үйлестірсе ол материалдың мағыналық мазмұнын бөліп, ол есте күшті және тұрақты із қалдырады екен (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Л.Ф. Спирин).

Сонымен қатар авторлар ерікті сөздік есте сақтау білімді меңгеру барысында жүретіндігін айтады.

П.И. Зинченконың ойынша, ырықты есте сақтау ол білімді меңгеру мен бекітуді аяқтаса, ал ырықсыз есте сақтау материалды түсіну мен ойлануға байланысты функцияларды орындайды екен (П.И. Зинченко, 1961).

Мұғалім жүзеге асыратын басқару мен өзіндік басқару материалды меңгеру барысында білімді меңгерудегі кемшіліктерді оңай тауып, оған ырықты есте сақтау қосылуы керек.

В.А. Сухомлинский де осындай кезектілікті қолдай отырып, «түсінікердің мағынасы жасырын болған сайын мұғалімнің әңгімесі «түсіндіруі» де мәнерлі болып, оқушылар оны толғанып ойланған сайын ол есте сақтауды жақсартып, ал ол арнайы жұмыстың басында есте сақталса, білімнің жадыда бекітілуі де жақсы болмақ» деген. (В.А. Сухомлинский, 1985, с. 104) [4].

Кей зерттеу жұмыстарында ырықсыз есте сақтаудағы тастап кетулерді, кемшіліктерді түзетуде ырықты есте сақтаудың екі формасы қолданыла алатындығын айтқан: біріншісі аталмыш актілерді бірнеше рет қайталау мен қабылданып отырған материалға ырықты назар аудару болса; екіншісі материалды талдау мен оны ой елегінен өткізудің түрлі тәсілдеріне жүгіну. Отандық педагогикада саналы, ырықты есте сақтау оқушылардың тапсырмаға жаңа қатынасы негізінде қарастырылады.

Мәтінмен жұмыстың белсенді және мағыналы тәсілдеріне негізделген ырықты есте сақтауды зерттеу жұмыстарының барысы ырықсызға қарағанда өнімді екендігін айтқан (П.И. Зинченко; 1961; А.А.Смирнов; 1948, 1959, 1966). Зерттеулер мұғалім практиктерді оқушылардың ырықты есте сақтауын белсендіруге бейімдейді. Себебі, ырықты есте сақтау белсенді ой әрекетіне жүгіне отырып, жаңа білімдерді меңгерудің жағымды жағдайлары болып келеді.

Есте сақтауды қарастырудың ерекше аспектісі бүгінгі таңдағы оқытудың жетекші психологиялық педагогикалық қағидаларына негізделеді, яғни ол оқушылардың жинақы білім жүйесін қалыптастыру болып келеді..

Бұл қағидаға Дж.Брунер ерекше назар аударған. Автор оқытудың бұл қағидасын жүзеге асырудың үш өзара байланысты аспектісін бөліп көрсеткен: бірінші аспектісі ол заттың жақсы құрылымы оны қолжетімді етеді; екінші аспект ол жаңа құбылыстарды түсінуге ықпал етеді, үшінші аспект ол оқушылардың есте сақтауын белсендірудің қайталанбас тәсілі ретінде білімдердің тұрақтылығын қамтамасыз етеді (Дж. Брунер, 1962).

Кейін бұл қағида отандық және шетелдік бірқатар авторлар тарапынан дәлелденді (Е.И. Андреева, 1985; В.И. Богданова, 1976; И.В. Голубева, 1980; Л.М. Житникова, 1966; А.М. Игнатенко, 1972; В.Г. Степнов, 1982; Н.Я. Чистякова, 1979 и др.; K. Chen, 1974; A. Dryry, 1977; B. Hermelin, N. O'Connor, 1975; L. Liben,; N. O'Connor, B.

Hemelin, 1976 и др.), жестовые знаки (U. Bellugi, E. Klima, P. Siple, 1974—1975; L. Liben, R. Nowell, C. Posnansky, 1978; P. Siple, S. Fisher, U. Bellugi, 1977).

Білімді меңгерудің жүйелілігі мен тұрақтылығы арасындағы байланысты терең негіздеу М.А. Данилованың еңбектерінде қарастырылған. Бұл жұмыстардың негізгі мақсаты түрлі оқу пәндерін оқу үрдісінде пәнаралық байланыстарды орнату. Түсініктерді дамыту мен байыту оларды меңгерумен қатар жүреді. Ал, ол өз кезегінде есте сақтаумен байланысты болады. бұл қорытындылар бірқатар заманауи зерттеушілер мен адамның есте сақтауы туралы теориялық түсініктермен дәлелденген. (М.А. Данилов, 1972).

Экспериментальды психологиялық - педагогикалық зерттеулерде Л.Я.Зорина білімдерді меңгерудегі есте сақтау үрдісінің мүмкіндіктерін қарастырған. Автор материалды ой толғағынан өткізу мен қайта қарау, жаңа байланыстары мен қатынастарын орнату, оны терең түсіну сияқты жұмыстың жаңа формаларына назар аударады. (Л.Я. Зорина, 1978).

Ырықты есте сақтаумен байланысты жаттау үрдісіне де педагогикалық ғылымда бірқатар зерттеушілер өкілдері назар аударған (Ю.К. Бабанский, 1989; М.А.Данилов, 1972; И.Я. Лернер, 1981; М.Н. Скаткин, 1980; Л.Ф. Спирин, 1989 и др.).

И.Я. Лернер (1981), М.Н. Скаткин (1980) ырықты есте сақтаудың мотив роліне ене алатындығын, яғни ағыналы жаттау ғана емес, сонымен қатар материалды жан жақты зерттеуге ықпал ете алатындығын айтқан. Авторлар ырықты есте сақтаудың бұндай формалары материалды қайта өңдеудің негізгі ақыл ой операцияларын меңгерген және мұғалімнің жетекшілігімен, кейін өз бетінше оларды қолдану тәжірибесін меңгерген оқушыларда дамыту түрінде мүмкін екендігін айтады. И.Я. Лернер меңгеруге алғашқы ұстанымдары балаларда V сыныптарда пайда болып, IX-X сыныптарда өсетіндігін пайымдайды (И.Я. Лернер, 1981, М.Н. Скаткин, 1980).

П.Я.Гальперина (1954, 1974), Н.Ф. Талызиной (1975, 1988) зерттеу нәтижелері жаттауға ұстанымдар қарапайым зейін аудару концентрациясы мен қайталаумен салыстырғанда түсінуге кедергі келтіріп қоймай, материалды жан жақты талдау мен терең түсінуге ықпал етеді екен. Оқушылардағы жаттау үрдісін қалыптастырудың негізгі өнімі оқу материалын меңгеру бойынша белгілі жұмыс жүйесін туындат болып келеді. зерттеушілер бұл жүйені қалыптастыру келесі тәсілдер арқылы болатындығын айтады: материалға жалпы танымдық бейімделу, материалды түсіну; бірлік мағыналарды бөліп көрсету; шығарманы оқу мен айту, қайталау барысында бұл бірліктерді жаттау болып келеді (П.Я. Гальперин, 1974; Н.Ф. Талызина, 1988).

Педагогикалық әдебиеттерді талдау балалардың есте сақтауын дамыту - ол материалды есте сақтауға ықпал ететін тәсілдер мен әдістерді меңгеру қажеттілігін көрсетеді. меңгерілген білімдер қоршаған ортаны тану мен түрлі практикалық міндеттерді шешу мен нәтижелі оқыту мен әлеуметтендіру үшін қажет болып келеді.

Отандық психологияда іс әрекет пен сана бірлігінің қағидасы болып келеді Б.Г. (Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.С. Смирнова, Б.М. Теплова) [1; 3].

С.Л. Рубинштейн (1946, 1959) дәл осы іс әрекет адамдағы сананы қалыптастыратындығын айтқан [9].

Л.С.Выготскийдің ойынша, есте сақтау өзге де психикалық үрдістермен қатар филогенезде белгілі әлеуметтік өзгерістерге ұшыраған. Л.С. Выготский есте сақтауды дамытудың ғылыми концепциясын аша отырып, адам баласының есте сақтауын жетілдіру қарапайымнан бастап біртіндеп көп ақпаратты есте сақтауға ұлғайып, ол үшін құрылымдық, күрделену, таңдамалылық тән деп айтқан. Есте сақтаудың адамға тән құралы арнайы туындатылатын «стимулдар –белгілер» болып келеді. Олар бастапқыда сыртқы болып, кейін ішкіге айналып, психикалық туынды ретінде есте сақтаудың жоғарғы логикалық формасын дамытуды анықтайды. Сонымен, аталмыш түсініктің нақты мазмұны (Л.С. Выготский, 1960).

Венгрия психологы Риншбург П есте сақтауды, Л.С.Выготскийдің экспериментальды ашуларын зерттей отырып, адам баласы тарихи дами және өзінің материалды және рухани мәдениетін байыта отырып, есте сақтаудың жетілдірілген құралын жасаған. Олардың ең маңыздыларының бірі жазу деген (Л.С. Выготский, 1960).

Л.С. Выготскийдің алға тартқан идеяларын қолдай отырып, А.Н. Леонтьев өз зерттеулерінде есте сақтаудың жоғарғы формаларын дамыту мәселесіне жолығып, оған өзінің интерпретациясын берген.

А.Н.Леонтьев өз жұмысында есте сақтауды зерттеп, оған тарихи ықпал етудің негізін қалады. Жұмыстың негізгі міндеті «есте сақтаудың қасиеттер емес, оның дамуын « түсіндіру болды ал оның дамуынан кейін оның қасиеттерін шығарды. Ол бастапқы табиғи, механикалық есте сақтауды көрсетіп, көмекші стимул құралдарды қолдануға сүйеніп, кейін ол күрделі интеллектуальды іс әрекетке айналатындығын айтқан. А.Н.Леонтьев қалаған логикалық есте сақтауды дамытудың моделі есте сақтау үрдісіндегі ішкі өзгерістер динамикасындағы жас ерекшелік динамикасын көруге мүмкіндік берді [1].

Сонымен, есте сақтау мен ойлау, бір жағынан жасанды түрде дамымаса, екінші жағынан олардың арасында теңдік белгісі де қойылмайды. Автордың пайымдауынша, ойлау үрдістері есте сақтаудың тәсілдері ретінде болады. (А.Н. Леонтьев, 1975, 1981) [1].

А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов т.с.с ғалымдардың зерттеу жұмыстары көру қабілеті зақымдалған балалардың сөздік -логикалық ойлау қабілетінің көру қабілетінің ауытқушылықтарына орай кей ерекшеліктерге ұшыратындығын көрсетті. Дәлірек айтқанда, олардың аталмыш психикалық үрдісі қалыпты балаларғағы сияқты заңдылықтармен дамығанымен, көру тәжірибесінің жоқ болуы немесе жетіспеушілігі салдарынан сөздік логикалық есте -сақтау сапасының белгілі жетіспеушіліктері байқалады екен.

Материалдарды көріп қайта қарап, қайталау мүмкіндіктерінің шектеулігі бұл үрдістің артта қалуын айқындап отыр. Сонымен қатар, Л.С.Выгодскийдің біріншілік және екіншілік. ауытқушылық салдарының өзге психикалық үрдістерге ықпалы көру қабілеті зақымдалған балаларда айқын байқалады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по общей психологии: психология памяти. - М.: Просвещение, 1979. - 672 с.
2. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. - СПб: КАРО, 2006. - 336 с.
3. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.]; под ред. В.И. Лубовского. - 3-е изд., стер. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. - 464 с.
4. Назарова, Т.П. Мыслительная деятельность слабовидящих младших школьников при решении задач: автореферат кандидатской диссертации - М., 1975. - 109 с.
5. Неймер, Ю.Л. Психологический словарь [Текст] / Ю.Л. Неймер. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 352 с.
6. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст] / Пиаже Ж.; Новая ред. пер. с нем. Вал.А. Лукова, Вл.А. Лукова. - СПб.: Союз, 1997. - 250 с.
7. Подугольникова Т.А., Козлова Е.А., Носова М.Ф. Тифлопсихологическое исследование объема кратковременной зрительной памяти и ее развитие с использованием компьютерных технологий // Дефектология. - 2010. - №1. - с.71-73.
8. Подугольникова, Т.А., Носова, М.Ф. Оценка уровня развития кратковременной памяти у дошкольников с нарушением бинокулярного зрения // Дефектология. - 2003. - № 1. - с.50-56.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / Рубинштейн С.Л. - СПб.: Питер, 2004. - 78с

УДК 376-056.26

МРНТИ 15.31.31

А.Н. Аутаева¹ А.А. Оралова²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚЫЗМЕТ ЕТУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУЫ

Аңдатпа

Терең зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеудің маңызды міндеттерінің бірі олардың қарапайым тұрмыстық дағдылары мен өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру болып келеді. Мақалада терең зияты зақымдалған балалардың өзіне –өзі қызмет ету дағдылары мәселесін зерттеудің ғылыми теориялық негіздері қарастырылған.

Кілттік сөздер: өзіне- өзі қызмет ету дағдылары, зияты терең зақымдалған балалар, әлеуметтік тұрмыстық орта.

А.Н. Аутаева¹ А.А. Оралова²

^{1,2}КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования»

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Одной из важнейших задач воспитания и обучения детей с тяжелым нарушением интеллекта является формирование навыков самообслуживания и элементарных бытовых навыков. В статье рассматриваются научно-теоретические основы исследования проблемы формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелым нарушением интеллекта.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дети с тяжелыми нарушениями интеллекта, социально – бытовая среда

A.N. Autayeva¹, A.A. Oralova²

^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology

DEVELOPMENT OF SELF – SERVICE SKILLS OF CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

One of the most important tasks of education and training of children with severe intellectual disabilities is the formation of self-service skills and basic household skills. The article discusses the scientific and theoretical foundations of research on the problem of self-service skills formation in children with severe intellectual disabilities.

Keywords: self-service skills, children with severe intellectual disabilities, social and household environment

Балалық шақ ол биологиялық тұрғыда жетілмеушіліктің жағдайы ғана емес сонымен қатар адам өмірінің өзіндік даму кезеңі. Бұл кезең белгілі бір әлеуметтік статспен байланысты яғни ол «бала статусы» деп аталады. Сонымен қатар бұл статуска тән индивидтің өзінің құқықтары мен міндеттері болады. Бұл жағдайда бала үшін тән әрекет байқалады. Балалық шақ қоғамы өзінің дамуы бойынша өтпелі және сапа жағынан, құрлымы мен мазмұны жағынан өзгеріп отырады деп В.В. Давыдов, И.С. Кон, В.Т. Кудрявцев, И.В. Шаповаленко, Д. Б. Эльконин сияқты ғалымдар атап өткен.

Балалық шақта бала тек қана қалыптасқан тарихи жағдайды ғана меңгеріп қоймай, сонымен қатар адамның ментальдығының формасының қалыптасуының объективтілігін таниды. Заманауи шынайылыққа келетін болсақ баланың дамуында іс-әрекеттің бір неше түрі беріліп олар техникалық үрдіспенде байланысты болып келеді. Осыған байланысты индивидтің қоғаммен өзара әрекетінің нәтижелі жүруі үшін әлеуметтендірудің негізі ретіндегі үрдістің маңыздылығы арта түседі. Әлеуметтендіру ол индивид тарапынан өзінің іс-әрекетінің әлеуметтік тәжірибесін меңгеруі деп А.И.Кон деген ғалым атап өткен. Ол кездей соқ және мақсатқа бағытталған түрде жүзеге асырылуы мүмкін. Бұл үрдіс барысында сәби қоршаған адамдардың ықпалдарын белсенді қабылдай отырып және де саналы тіршілік иесіне айналып өзі туған мәдениетін негізін түсіне бастайды.

Адам баласының балалық шағының ерекшелігі баланың әрекеті жүре пайда болған болып келеді және бала туылғанға дейін ешбір әрекеттік акт туа қалыптаспайды. Жануарларға қарағанда адам баласында туа біткен органикалық қажеттіліктер яғни оларды қанағаттандырудың инстинктілік тәсілдері жоқ. Адамның қажеттіліктерін қанағаттандыруы қоғамдық жағдайда жүреді. Адамдарда органикалық қажеттіліктер қоғамдық қажеттіліктер бола бастайтындығы туралы П.Я. Гальперин атап өткен. Ол қандай жағдайда тұқым қуаланса жануарлық биологиялық емес, ал органикалық адамзаттық қажеттілік болып келеді деп айтқан. Органикалық қажеттіліктер олар қоршаған ортаға спецификалық қатынастың механизмдерімен байланысты емес. Қоғам қажеттіліктерді қанағаттандырудың тәсілдерін шығарады. Тарихи даму барысында пайда болған өзгерістер баланың және ересек адамның өзара қатынасының моделінің өзгеруінің қажеттілігіне әкеп соқтырады. Заманауи қоғамда жаңа мәдени шығармашылық парадигма қалыптасып ол балалық әлемнің парадигмасының позитивті тұстарын біріктіреді. Оны жүзеге асырубаланы субъект ретінде танып яғни баланың өз өмірінің субъектісі ретінде танып баланың тұлғалық және жеке қасиеттерінің дамуына бейімделуді, және де бала мен ересек адам арасындағы позитивті диалогты тудыруға талпынуды қарастырады. Мәдени шығармашылық модель ол – «субъект» қатынасының типі бойынша қалыптасады және баланың қоғамның өзіндік бірлігі ретінде қарастырады. Бұл модель шеңберінде балаға деген қоғамдық қатынас өзгеріп оның дамуының ерекшелігімен қатынаста өзгере бастайды. Терең зияты зақымдалған балалар бүгінгі таңда түрлі факторларға байланысты өкінішке орай саны артып келеді. Терең зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселесімен айналысқан ғалымдар ретінде А.В. Бабушкіна, Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.А. Ватажина, Е.К. Грачева, М.И. Кузьмицкая, Н.Б. Лурье, А.Р. Маллер, М.П. Постовская, А.М. Царев, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына, Я.Г. Юдильевич атап өтуге болады. бұл барлық авторлар бұл балаларды оқытудың мазмұнымен оларды ұйымдастыруға ерекше ықпал етудің қажеттілігін атап өтсе, сонымен қатар ерте жастан бастап ерте кезеңнен бастап мақсатқа бағытталған оқытудың қажеттілігін ерекше атап өткен. 1909 жылы көрмейтін және естімейтін балалар топтарын Санкт-Петербургтегі зияты зақымдалған балаларға арналған балалар үйінде тәрбиелеуден бастап Е.К. Грачева бастаған жұмыс барысында сенсорлы бұзылыстарымен үйлескен балаларды оқыту мүмкіндіктерін зерттеу жұмысы басталды И.А. Соколянский, А.В. Ярмоленко, А.И. Мещеряков, Р.А. Мареева сияқты ғалымдардың жұмыстары естімейтін және көрмейтін балаларды арнайы оқытудың маңыздылығын атап өтіп оларға ерте мектеп жасына дейінгі кезеңнен бастап адами мәдениеттің элементтерімен дағдыларын үйрету қажеттілігін атап өткен. Естімейтін және көрмейтін терең зияты зақымдалған балаларды оқытуға арналған жұмыстарда сонымен қатар И.А. Соколянский және А.И. Мещеряков сияқты ғалымдар бұл категориядағы балалардың тұрмыстық дағдыларын шығару үрдісінде атап өткен. Бала психикасының дамуының бастапқы кезеңінде И.А.Соколянскийдің ойынша ол баланы «алғашқы адамзат кезеңі» деп атап бұл кезеңде балатұрмыстық заттарды қолдануды үйрене бастап, өзін адам ретінде сезініп өзге сөзбен айтқанда заттық тәжірибелік әрекеттерді меңгере бастайтындығын айтқан. Балада практикалық тәжірибе негізінде қоршаған заттар туралы үлгілер жүйесі туындатылып оның ішінде баланың ересектермен қарым-қатынасының тақырыбы туындатылады деген. Бұл кезең сөздік сөйлеу тіліне міндетті түрде негізделіп, әрі край баланың психикасын және әрекетін дамытуға бағытталып, ал оның жетекші міндетті баланың адами тұрмыстық әрекет үрдісінде өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының жүйесін қалыптастыру болып келеді деп А.И. Мещеряков деген ғалым атап өткен. Дегенмен тәжірибеде соңғы уақытта терең зияты зақымдалған балаларды оқытуда бастапқы бағыт олардың «академиялық» білімдерін қалыптастыруға

бағытталып, ал өте маңызды және қоғамға кіріп тұрудың, әлеуметтендірудің өзекті жолы болып табылатын баланың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру мәселесі әліде жіті зерттелмеген болып келеді.

И.А. Соколянский және А.И. Мещеряков сияқты ғалымдар тарапынан «әрекет», «біріккен және бөлек дозаланған әрекет» сияқты түсініктер енгізілген болатын. Әрекеттердің шынжыры ол қарапайым қозғалыстардың яғни бүтін бірегей әрекет актісінен тұратын қарапайым қозғалыстардың кезектілігі болып келеді. Біріккен және бөлек дозаланған әрекет ол бала мен ересек адам арасындағы әрекеттің ерекше сипаты болып табылады. Онда ересек адам баланың қолымен көп рет әрекеттерді орындап біртіндеп өзінің әрекеттерін орындап өзінің белсенділігін азайтып, әрекетті орындау барысында баланың инициативасын қолдап баланың белсенділігін ұлғайтуға ықпал етіп нәтижесінде оны қажет әрекетті орындауға өз бетінше толық әрекет етуіне қол жеткізеді. Біріккен – бөлек әрекетті орындау барысында әрекеттердің шынжыры бала үшін мотивацияланған орындау үрдісінде өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын шақырып бұл зияты зақымдалған балаларды оқытуда нәтижелі әдістердің бірі болып табылады. Дегенмен бұл оқыту жүйесі тек естімейтін және көрмейтін балаларды оқытуға арналған мекемелерде кеңінен қолданылып, ал қиын категориядағы яғни терең зияты зақымдалған балаларды оқытуға көп тарамаған болатын. Бұндағы қиындық тапсырма әрекеттерді орындауды бағалаудың нақты критерилерінің болмауы және де оқытудың нақты міндеттерін анықтаудың жеткіліксіздігі сонымен қатар балалардың әрекетінің инициативасы жеткізу педагогтың шеберлігіне байланысты болуымен анықталды.

И.А. Соколянский және А.И. Мещеряков тәжірибеден терең зияты зақымдалған балалар тарапынан өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын меңгеруінің жылдамдығына оқытуға тәуелділікті анықтап, бұл категориядағы балаларды оқытуды ұсынған. Бүгінгі таңда бұл ықпал ету жолын қолдану мүмкіндігі ретінде тексеру өзекті болып табылады. Диагностика барысында ол терең зияты зақымдалған балаларды бастапқы оқыту кезеңінде жүргізіледі. Дегенмен И.А. Соколянский және А.И. Мещеряков сияқты ғалымдар баланың жасына емес оның дамуының өзекті деңгейіне назар аудару қажет деп айтқан және бұл жағдайды оқытудың бағдарламасын анықтау барысында есепке алу керектігін атап өткен және бұл мәселе әліде дискуссиалық сипатта деп айтуға болады.

Э.В. Ильенков сияқты публицист, психолог, совет философының ойынша мидың адами тұрғыда ойлану қабілеті балаың адамзат еңбегінің өнімділігімен таныстыру барысында меңгерілетіндігін айтқан. Бала қоршаған заттармен әрекет тәсілдерін меңгеру барысында жоғарғы психикалық функциялардың субъектісіне айналып, бұл ары қарай сөйлеу тілін меңгерудің қажет базисы болып келеді.

Өз концепциясына дәлел ретінде Э.В. Ильенков төрт көрмейтін және естімейтін жас балаларды Мәскеу Мемлекеттік Университетте оқыту үлгісін алған. Оқыту жүйесі өз бастауын естімейтін және көрмейтін Загорлық балалар үйінен бастаған. Кейін бұл атау «Загорлық эксперимент» деген атауға ие болды.

Э.В. Ильенков балаларды оқыту барысында адамның психикасы қалай қалыптасандығын бақылап онда түрлі адамзат әрекет формаларын меңгерудің мүмкіндігіне назар аударуды қарастырған. Бұл жағдайда жоғарғы психикалық функциялар есту және көру анализаторларына қарамастан көмекші ретінде болатындығын анықтаған. Сонымен қатар Э.В. Ильенков баланың дамуының ерте кезеңінде ана мен баланың өзара әрекет етуіне басты назар аударған. Дәл осы кезде адами мәдениетті меңгеру барысында ананың қолымен баланың өзіне-өзі қызмет ету дағдылары қалыптасып яғни қоғамда қалыптасқан мәдени нормаларға сәйкес сәбиге қызмет көрсету бойынша бүкіл әрекет негізінде қалыптасатындығын айтқан.

Өрине бұл заттық тәжірибелік әрекетті қабылдай отырып бала біртіндеп өзінің анасының әрекетін басқаруды да үйрене бастайды. Осылайша балаға назар аудару яғни анасының әрекетіне емес баланың әрекетіне назар аудару құбылыстарының кезектілігінің бұрмалауына әкеледі: адамың психикалық дамуының базисі ретінде заттық тәжірибелік әрекет емес сөз, сөйлеу тілі, тілде пайда болатын әрекет болып келеді. Бұл бұрмалану ата-аналардың өздерінің балаларына деген қатынасына ықпал етіп көптеген бұзылыстармен яғни сенімсіздік, өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының арнайы қалыптасуынсыз пайда болуы сияқты мәселелерге әкеледі. Бұндай жағдайлар оқумен еш компенсацияланбайды және де өз кезегінде қосымша артта қалушылықтарға әкеледі. Аталмыш Загор эксперименті өз кезегінде ғылыми тұрғыда дәлелденбеген болып ары қарай өз жалғасын таба алмады. Себебі ондағы сынып ойлардың барысы себепті болды және онда биологиялық факторларды мойындамау формасы байқалды. Сонымен практикалық, практикалық интелектпен, практикалық дағдылардың қалыптасуы В. Ильенков және А.И. Мещеряков сияқты ғалымдардың есептегеніндей адамзат интеллектісінің толық қанды пайда болуының жеткілікті жағдайы болып табылмайды. Жоғарғы адами мәдениеттің жоғарғы жетістіктер әлеміне кіру сөйлеу тілді меңгеруісіз мүмкін емес болып келеді. арнайы білім беруде клиникалық парадигмадан өту педагогтың жағымды нәтижеге сенуінсіз мүмкін емес. В. Ильенков атты ғалым өз нәтижесін шамадан тыс идеализациялағаны үшін сынаған. Біздің көз қарасымызша оның ғылыми еңбегінде мүмкіндіктер идеясы жетекші болып келеді. Бұл тәжірибе кез-келген ерекше баланың психикасын қалыптастыру үрдісін модельдеу үшін маңызды болып келеді. Бүгінгі таңда қоғамдық сана біртіндеп гуманизация идеясына жол тапты. Адамзат өмірінің құндылықтары, ерекше білім беруді қажет ететін адамдарға деген сыйластық, бүгінге дейін қоғамда мойындалмаған «пайдалы мәдениет иесі» өзгеше сипатқа ие болды. Зияты терең зақымдалған балаларды оқытудың нәтижелі қағидасы ретінде И.А. Соколянский және А.И. Мещеряков сияқты ғалымдар біріккен – бөлек қағидасы ретінде танылған. Оны педагогикалық теорияларда дәлелдеген. Бұнда Сергиево-Посадский атты интернат үйі эксперименталды алаң ретінде болып, онда жаңа

педагогикалық идеялар жасалынып туындалған. Терең зияты зақымдалған балалардың бұзылыстары туралы заманауи түсініктер өте көп. Отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеуі бойынша көптеген бұзылыстар спецификалық феномен ретінде бола отырып дамудың өзге ситуациясын сипаттайды (Г.П.Бертынь, Л.С. Выготский, Я. Ван Дайк, А. И. Мещеряков, И. А. Соколянский). Сонымен қатар бұл категориядағы балаларға арналған бірегей жалпыға қабылданған түсінікте жоқ деп айтуға болады. Авторлар көбінесе бұл құбылысты белгілеу үшін түрлі терминдерді қолданады (Т.А. Басилова, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева).

Нормативті актілерде және түрлі ғылыми еңбектерде зияты зақымдалған балаларға қатысты бірқатар терминдерде қолданылып жатады. Көбінесе зияты зақымдалған балаларды «күрделі кемістік» ретінде таниды және «күрделі, көп түрлі бұзылыс» термині де кейде қолданылып жатады.

М.Г. Блюмина ғалымның айтуынша аталмыш күрделі кемістік ол ағзаның түрлі жүйесінің зақымдалуымен сипатталатын және де әр дефектінің екіншілік бұзылысқа ие болуын атайды. Бұндай көп деңгейлі кемістік құрлымы компенсацияға көп кедергісін келтіреді. Белгілі болғандай терең зияты зақымдалған балаларда біріншілік және екіншілік кемістіктер жиі кездеседі олар әлеуметтік қиындықтар туындатып бұзылған дамудың құрлымына байланысты юлып келетіндігі туралы Т. А. Басилова, Г. П. Бертынь, Е. М. Мастюкова, М. С . Певзнер, Т. В. Розанова, В. Н. Чулков, тағы сияқты ғалымдар атап өтіп, дегенмен бұл ғалымдар түрлі жүйелермен зақымдалған жүйенің байланысының қажеттілігін көрсетпеген.

Т.А. Басилова және Н.А. Александрова (2006), күрделі бұзылыс термині терең зияты зақымдалған балаларға жақын болып келеді және ол Л.М. Шипицына сияқты ғалымның атап етуі бойынша аталмыш дамудың барлық түріне тән болып келеді деп айтқан. Ол Л. С. Выготскийдың кез-келген даму бұзылысын өзінің құрлымы бойынша күрделі ретінде қарастырылады және ол біріншілік кемістіктен яғни биологиялық себептермен шақырылған бірінші кемістіктен және де бірінші кемістіктен туындаған екінші кемістіктен тұратындығын атап өткен. Аталмыш терминалогиялық жүйелілікке қарамастан зерттеушілер кемістіктің спецификасын анықтайтын күрделі құрлым болып табылатын элемент, көп деңгейлі ерекше құрылым, ретінде қарастырады. Нәтижесінде біз терең индивидуалды кемістік құрлымын қарастырамыз. Бұл категориядағы балалардың басты ерекшелігі зиятының зақымдалуы салдарынан яғни мидың органикалық зақымдалуы салдарынан өзге кемістіктердің бірге жүруі болып келеді және ол өз кезегінде комбинация бұзылыстарын біріктіреді. Кемістіктердің өзара үйлесуі баланың психофизикалық дамуын қиындатып өзімен жасты жолдастарына қарағанда бұл балалардың потенциалдық мүмкіндіктері төмен болып келеді. терең зияты зақымдалған балалардың психофизикалық дамуының деңгейі көрсеткендей біріншілік бұзылыстардың айқындығы түзетушілік педагогикалық ықпал етудің сапасына ықпал етіп қана қоймай сонымен қатар бұл бағыттың ерекше сипатын қажет етеді екен. Сонымен терең зияты зақымдалған балалар олар терең интеллектуалды бұзылыстары бар балалар ғана емес сонымен қатар типтік адаптацияланған негізгі бағдарлама бойынша білім алуға мүмкіндігі жоқ болғандықтан оларды оқытуды ұйымдастыруды жеке ықпал етудің қажеттілігін қажет ететін балалар тобы болып келеді.

Ұзақ уақыт бойы бұл балалар тобы білім беру үрдісінен тыс болғаныда белгілі олар оқуға жарамсыз ретінде танылып, ал олардың потенциалдық мүмкіндіктері зерттеушілердің зерттеу аймағынан тыс болып келді. Тек XX–басымен ХХІ аяғында терең зияты зақымдалған балалардың өмірін сақтауға мүмкіндік беретін медицина жетістіктеріне байланысты терең зияты зақымдалған балалардың мүмкіндіктерін зерттеудің қажеттіліктері туындай бастады. Терең зияты зақымдалған балаларды зерттеумен айналысқан ғалымдарға А.Я. Абкович, Н.А. Александрова, А.В. Апраушев, А.Д. Апухтина, В.Н. Асикритов, Л.Б. Баряева, Т.А. Басилова, И.М. Бгажнокова, Б.Л. Бейкер, Г.П. Бертынь, М.Г. Блюмина, Р.М. Боскис, А. Дж. Брайтман, М.В. Браткова, Г.В. Васина, А.А. Ватажина, Т.И. Вейс, Т.А. Власова, Е.Ф. Войлокова, Л.А. Головчиц, А.И. Гольдберг, Е.Л. Гончарова, Л.П. Григорьева, А.А. Гусейнова, Я. ван Дайк, А.И. Долженко, А.А. Еремина, М.В.Жигорева, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, В.З. Кантор, А.А. Катаева, И. Кукушкина, А.Л. Лебедева, И.Ю. Левченко, Т.В. Лисовская, Т. Логинова, А.Р. Маллер, И.И. Мамайчук, И.Н. Манжуло, Р.А. Мареева, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, Е.В. Михайлова, Л.А. Пантелеева, М.С. Певзнер, Т.В. Розанова, Л.Н. Ростомашвили, И.В. Саломатина, Э.В. Самарина, Т.Н. Симонова, И.А. Соколянский, Н.Н. Соловьев, Н.Г. Сошникова, Н.М. Стадненко, В.В.Ткачева, А.М. Царев, Г.В. Цикото, В.Н. Чулков, Л.М. Шипицына, А.В. Ярмоленко сияқты ғалымдар айналысқан. Бұл ғалымдар зияты зақымдалған балалардың сенсорлық, интеллектуальдық, қозғалыс ерекшеліктерін сонымен қатар психологиялық ерекшеліктерін зерттей отырып, түрлі дағдыларды меңгеруге бұл бұзылыстар комбинацияларының нұсқалығымен ықпал ету деңгейін қарастырып өткен. Нәтижесінде авторлар келесі қорытындыға келген яғни балаларға арнайы оқыту жағдайын туындатқан жағдайда баланың қолда бар мүмкіндігін жүзеге асыруға болады деп айтқан. Терең зияты зақымдалған балалар авторлар тарапынан түрлі трактовкаға ие болып келеді. А.М. Царева, ғалымның ойынша терең зияты зақымдалған балалар олар орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуы нәтижесіндегі адамның психофизикалық дамуының спецификалық жағдайы ретінде танылады онда интеллектінің сенсорлық, қозғалыс, коммуникация сияқты функциялардың айқын бұзылыстарының кешені байқалып, бұл өмір сүру барысында өз бетінше қалыптасуын қиындататындығын атап өткен. Терең зияты зақымдалған балалардың тағы бір ерекшелігі туралы (А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко, Э.В. Самарина, Т.Н. Симонова, А.М. Царев), сияқты ғалымдар балаларды үнемі интенсивті түрде қолдап және де заттық әрекеттерді, өзіне-өзі қызмет ету әрекеттерін және коммуникация әрекеттерін орындау барысында баланың әлеуметке енуіне жағдай туғызып

цивилизация жетістіктерін қолдануға мүмкіндік беріп қарқынды қолдап отыру керектігі туралы айтқан. Дегенмен тәжірибе көрсеткендей терең зияты зақымдалған балаларды әлеуметтендірудің арнайы жағдайын жүзеге асыру мен педагогикалық көмек көрсету жүйесінің болуы баланың әлеуметтенуін айтарлықтай жақсартады екен. Бұнда ең бастысы оқытудың уақыты және басталу кезеңі болып табылады. Ерте жастан терең зияты зақымдалған балалардың педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу және де ата-анамен мамандардың біріккен іс-әрекеті жағдайында балалардың әлеуметтік дағдылары қалыптастыру баланың субъективті белсенділігін дамытуға мүмкіндік беріп, бала бойындағы терең бұзылыстарды түзетуге мүмкіндік береді екен. Заманауи зерттеушілер баланың мүмкіндіктерінің бөлшектенуі арнайы жағдай туындатқан жағдайда ғана жеңуге болатындығын айтқан. Ол туралы И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Т.Н. Симонова, А.М. Царёв сияқты ғалымдар атап өткен. Сонымен педагогикалық жұмысты терең зияты зақымдалған балалармен тиімді ұйымдастыру барысында балада жетекші міндеттерінің өзгеруі жүреді екен: онда жетекші міндеттері ретінде баланың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру, өзінің дене мүшесіне бейімделуге үйрету, қоршаған ортаға бейімделуіне үйрету, коммуникациясын және заттық тәжірибелік, тұрмыстық және еңбек әрекеттерін дамыту болып келеді.

Терең зияты зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру қажеттілігі бүгінгі таңда маңызды мәселе болып келеді. Атап өтетін жайт бұл балалар олардың потенциалды мүмкіндіктерін объективті бағалауды қажет етеді және олар диагностика процедурасына ықпал етуді өзгертусіз мүмкін емес болып келеді. Осы орайда балаларды бағалаудың негізгі критеріі ол диагностикалық іс-шараларды жүргізу барысындағы басты критеріі ол баланың өзіне-өзі қызмет көрсету деңгейі және де қандайда бір іс-әрекетті орындауға қажет көмектің көлемі болып келеді. Осы орайда бала дамуының жағымды динамикасының көрсеткішінің бірі баланың көмекке деген мұқтаждығының төмендеуі, азайуы болып келеді. Есепке алатын жағдай белгілі бір кезең уақытында бала белгілі бір дағдыны толық көлемде меңгермейді, тек операциялардың бөлігін ғана меңгереді. Бүгінгі таңда әр адамның құндылығын түсінуге деген қоғамың көзқарасы өзгерді. Индивидтің даму деңгейі оның потенциалдық мүмкіндіктеріне де байланысты. Сондықтан әр адам үшін потенциалды мүмкіндіктерді жүзеге асыру маңызды мәселе болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: рук. / Д.Н. Исаев. — СПб.: [б.и.], 2003.
2. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: уч. пособ. для студ. высш. уч. завед / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
3. Кволс, К. Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания / К. Кволс. — СПб.: Весь, 2005.
4. Кинаш, Е.А. Игры и упражнения по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у глубоко умственно отсталых детей / Е.А. Кинаш // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 1. — с. 17- 23.
5. Клайн, Ф. Воспитание с любовью и логикой / Ф. Клайн, Д. Фэй. — Киев.: Рука Допомоги; Феникс, 2007.
6. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. — М.: ПЕРСЭ, 2002.
7. Долженко А. И. Система обучения глубоко умственно отсталых детей бытовым навыкам : дис. ... канд. пед. наук / Долженко Алевтина Ивановна. — М., 1995.
8. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков : [руководство] / Д. Н. Исаев. - СПб. : Речь, 2003. — 390 с.

УДК 37.01

МРНТИ 15.31.31

З.Н. Бекбаева¹, Ж.Б. Суюнбекова²

^{1,2} Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУЫ – ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ БАСТЫ ШАРТЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Зияты зақымдалған оқушылармен жұмыстардың ішіндегі ең маңыздысы – оларды әлеуметтендіру. Әлеуметтендіру, яғни баланың қоғамдағы толыққанды өмірге қажетті дағдыларды алу процесі, кез келген адамның жеке және әлеуметтік әл-ауқаты үшін әмбебап негіз болып табылады.

Ұсынылған мақалада зияты зақымдалған оқушыларда маңызды қызмет – әлеуметтендіру, баланы қоршаған ортамен таныстыру, қоршаған орта туралы дүниетанымның кеңеюіне баланың тілдік дамуы мен отбасының қаншалықты ықпал ететіндігі, бұл категориядағы балалармен қарым-қатынастың тек тілдік қана емес, басқа да құралдары оның әлеуметтік дамуы үшін маңызды екендігі, сонымен қатар балада әлеуметтенумен қоса ойындық қызметтің қалыптасуы, қатарластарымен өзара әрекеттесе білуі, ересектермен

өзара әрекеттесе алуы, қоршаған әлем мен өзі туралы көзқарастың қалыптасуы, танымдық белсенділіктің деңгейі артуы туралы айтылған.

Түйін сөздер: Зияты зақымдалған, сөйлеу тілі, танымдық процестер, әлеуметтену.

З.Н. Бекбаева¹, Ж.Б. Суюнбекова²

^{1,2}КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии, кафедра специального образования

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация

Самое важное из работы с учащимися с нарушениями интеллекта – их социализация. Социализация, то есть процесс получения ребенком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе, является универсальной основой для индивидуального и социального благополучия любого человека.

В данной статье значительная деятельность учащихся с нарушениями интеллекта – речь идет о социализации ребенка, ознакомлении ребенка с окружающим миром, расширении кругозора об окружающей среде, о том, насколько влияет семья и речевое развитие ребенка, важно не только языковое, но и другие средства общения с детьми данной категории для его социального развития, а также формирование у ребенка игровой деятельности, включая социализацию, умение взаимодействовать со сверстниками, умение взаимодействовать со взрослыми, формирование мировоззрения об окружающем мире.

Ключевые слова: Нарушения интеллекта, речь, познавательные процессы, социализация.

Z.N.Bekbaeva¹, ZH.B.Suyunbekova²

^{1,2}Abay Kazkh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education

SPEECH DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS THE MAIN CONDITION FOR SOCIALIZATION

Summary

The most important thing about working with students with intellectual disabilities is their socialization. Socialization, i.e. the process of acquiring the skills necessary for a child to live a full life in society, is a universal basis for the individual and social well-being of any person.

In this article, a considerable activity of students with intellectual disabilities – it is about the socialization of the child, familiarizing the child with the world, expanding horizons about the environment, about how the family is affected and speech development of the child, it is important not only linguistic, but also other means of communicating with children in this category for his social development, as well as the formation of the child's play activities, including socialization, ability to interact with peers, the ability to interact with adults, shaping attitudes about the world.

Keywords: intellectual disabilities, speech, cognitive processes, socialization.

Соңғы жылдары зияты зақымдалған балаларды қоғамға қосуға байланысты біршама жаңа өзгерістер қабылдануда. Бұл өзгерістер арнайы мектептердің оқу-тәрбие үрдісіне көптеген басымдықтар беру қажеттігін анықтады. Қабылданған міндеттердің ішінде маңыздысы – оларды әлеуметтендіру міндеті тұрды. Әлеуметтендіру, яғни баланың қоғамдағы толыққанды өмірге қажетті дағдыларды алу процесі, кез келген адамның жеке және әлеуметтік әл-ауқаты үшін әмбебап негіз болып табылады. Зияты зақымдалған бала жеке тұлғаның әлеуметтік ортада өмір сүруін, өздерін жайлы ұстауын және онда өзінің қажеттіліктері мен мақсаттарын табысты іске асыруға мүмкіндік беретін әлеуметтік құрылымдардың буындарын өзі біліп, түсініп, меңгере алмайды. Сондықтан әлеуметтену зияты зақымдалған баланы оқыту мен тәрбиелеудің негізгі мақсаты ғана емес, бастапқы кемістіктің орнын толтыру құралы болып табылады. Бұл ретте әлеуметтік орта бейімді бағытталған білім беру мазмұнын қалыптастыру, оны байыту, бөлу және бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету үшін білім беру ресурсы ретінде қарастырылады.

Зияты зақымдалған балада қоғамды қабылдауда шешілмеген қиындықтары баршылық. Себебі, зияты зақымдалған балалар әлеуметтік нормалар мен талаптарды қабылдай алмайды, сондықтан зияты зақымдалған балалар мен жасөспірімдер нені қажет етеді - бұл "өмірлік коммуникативтік кеңістікті" ұйымдастыруды қамтитын арнайы (түзету) мектебіндегі оқу-тәрбие процесінде білім беру ортасын құру.

Қоғамдық жүйелердің ауысуы, құндылықты бағытталу өзгерісі жағдайларында мамандар балалардың әлеуметтік дамуына ерекше көңіл бөледі, себебі балалық шақта бала мнез-құлық ережелері, әдет-ғұрыптары, қылығымен танысады және қоршаған адамдар оның тілін игереді.

Отандық психологтар баланың әлеуметтік тәжірибені игеруі басқа адамдармен қарым-қатынас орнату барысында және баланың ересектермен және қатарластарымен ортақ іс атқарғанда орын алады, сонымен қатар дамудың әлеуметтік жағдайының сапасына ерекше көңіл бөлінеді (Л.И. Божович, 1995; Л.С. Выготский, 1983; А.В. Запорожец, 1986; А.Н. Леонтьев, 1983; М.И. Лисина, 1986; Д.Б. Эльконин, 1989 және т.б.). Баланың жалпы психикалық дамуына әсер ету жолдарын зерттеуге байланысты ресейлік зерттеушілер (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин және т.б.) баланың өмірінің алғашқы жеті жылында санасын терең зерттеді: балалық шақтың осы аралықтарында түрлі жастық сатылардағы оның мазмұны, динамикалық сипаттамалары, баланың индивидуалды тәжірибесін дамытудағы оның рөлі, сонымен қатар ересектер мен басқа балалармен қарым-қатынас орнату тәжірибесі. М.И.Лисина айтқандай, бала дамуының әрбір кезеңінде тұлғалық білім қалыптасады, яғни балада жинақталатын қарым-қатынастың үш сызығының өзара әрекеттесуі кезінде пайда болатын өнімдер қалыптасады:

- өзіне деген көзқарасы;
- қасындағы адамдарға деген көзқарасы;
- заттардан құралған әлемге деген көзқарасы[1].

Әлеуметтендіру- бұл тұлғаның қалыптасуы-адамның мінез-құлық үлгілерін, психологиялық ұстанымдарды, әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды, білімді, дағдыны меңгеру процесі. Адамды әлеуметтендіру туғаннан басталады және өмір бойы жалғасады. Үрдісте ол адамның өмір сүруінің түрлі салаларындағы жинақталған әлеуметтік тәжірибесін игереді, белгілі бір өмірлік маңызды әлеуметтік рөлдерді орындауға мүмкіндік береді. Әлеуметтену жеке тұлғаның әлеуметтік қалыптасуының үрдісі, шарты, көрінісі және нәтижесі ретінде қарастырылады.

Процесс ретінде ол - адамның өмір сүру ортасымен өзара іс-қимыл сипатына, жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оған бейімделуге байланысты жеке тұлғаның әлеуметтік қалыптасуы мен дамуын білдіреді.

Шарт ретінде-адамға жеке тұлға ретінде табиғи әлеуметтік даму үшін қажет социумның бар екендігін көрсетеді.

Көрініс ретінде-бұл адамның жасы мен нақты қоғамдық қатынастар жүйесіндегі әлеуметтік дамуын ескере отырып, әлеуметтік реакциясы. Ол бойынша әлеуметтік даму деңгейі туралы айтуға болады.

Нәтижесінде ол адамның және оның жасына сәйкес қоғамның әлеуметтік бірлігі ретіндегі ерекшеліктерінің негізгі сипаттамасы болып табылады. Бала өз дамуында өз құрдастарын артта қалдыра немесе оза алады. Бұл жағдайда әлеуметтену баланың құрдастарына қатысты әлеуметтік мәртебесінің нәтижесі ретінде сипаттайды. Өз өмірінің алғашқы сәттерінен бастап жана туған сәби өзіне қамқорлық жасауға тиіс адамдардың мінез-құлқына әсер ететін қажеттіліктер бастан кешіреді. Осылайша, баланың қалыпты дамуы үшін оның жақын ортасы, ең алдымен, отбасы оның әлеуметтенуіне түрткі ретінде өте маңызды. Зияты зақымдалған бала үшін отбасы, басқа да әлеуметтендіру агенттері сияқты, ең маңызды қолдау көрсетуші фактор болып табылады. Отбасы баланың қоғамға бейімделуі мен кірігуінде маңызды рөл атқарады. Ақыл-ой кемістігі бар бала әрдайым ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасқа шиеленістің белгілі бір деңгейін енгізеді.

Социологтар, психологтер және педагогтер баланың тұлғалық әлеуметтік маңызды қасиеттерін қалыптастыруда отбасының рөлін асыра бағалау мүмкін емес деген ойға тоқталады. Бала тұлғасының іргетасы оның әдет-ғұрыптық сезімдерінің, әлеуметтік мінез-құлық дағдыларын тәрбиелеуде алғашқы мектеп болатын отбасында қаланады. Отбасында игерілген ата-ана мен жақын туыстармен тілдесу және өзара әрекеттесу тәжірибесі баланың ары қарайғы өмірінде де қасындағы адамдармен өзара әрекеттестігінің сипатын анықтайды.

Бала тұлғасының және оның тұлғааралық қатынастарының қалыптасуына әсер ететін және бірінші кезекте үйренуді талап ететін ең маңызды факторлар отбасы атмосферасы, баланың ата-анамен эмоционалды байланысы болуы, баланың ұстанымы, отбасы құрылымы болып табылады. Т.А. Репина Л.А. Арутюнова мәліметтеріне сай, «балада ересектермен эмоционалды байланысы болған жағдайда дербестік, табандылық және ұйымдастырушылық қасиеттері қалыптасады. Алайда қатарластарымен жанжалдасқан жағдайда, отбасында көп көңіл бөлінетін балалар ересектерге жиі шағымданады» [2].

Қоршаған орта туралы дүниетанымының кеңеюіне баланың тілдік дамуы ықпал етеді. Бірақ қарым-қатынастың тек тілдік қана емес, басқа да құралдары баланың әлеуметтік дамуы үшін маңызды екендігін дәлелдейтін бернеше зерттеулер бар (Исенина Е.И.Д984; Петшак В., 1989; Прилепская Т.Н., 1989). Баланың тілдік қатынас құруы толық қалыптаспаған даму сатысында өзара түсінушілікті орнататын қарым-қатынастың вербальді емес тәсілдері болуы мүмкін. Бұл біздің есту қабілеті зақымданған балалардың қатарластарымен және ересектермен қарым-қатынасын кеңейту тәсілдерін анықтау мақсатында жүргізген зерттеуімізде өте маңызды болып тұр. Әлеуметтік психология саласындағы мамандар әлеуметтік тәжірибе тұлғаның қоршаған орта, өзінің әлемге көзқарасы, ондағы өзінің позициясының көрінісі нәтижесінде жинақталатындығын айтады. Сондықтан бірінші функция ретінде олар белсенді көрініс табу функциясын белгілейді [3].

Белсенділік әлеуметтік тәжірибе қалыптасуы барысында қоршаған орта туралы білімнің жиынтығына емес, адамның басқа адамдар, тұтас әлем туралы практикалық білімін жалпылауға бағытталғанда көрініс табуы. Осының нәтижесінде әлемнің анықталған бейнесі қалыптасады. Ол әлеуметтік тәжірибенің алғашқы құрамдасы. Әлеуметтануда әлеуметтік тәжірибені белсенді игеру және оны ары қарай өмірде қолдануына, яғни «танымдық белсенділікке» үлкен мән беріледі. Индивидте танымдық белсенділік, дербестік, жігерлілік,

талаптылық секілді қасиеттер болған жағдайда ғана оны тұлға ретінде бағалауға болады (73). Танымдық және әлеуметтік белсенділік рөлінің жағдайы біздің зертеуіміз үшін ерекше маңызды.

Осылайша, онтогенездегі баланың әлеуметтік дамуына арналған отандық және шетел зерттеушілерінің жұмыстарын зерделеу жоғары мектеп жасына дейінгі баланың әлеуметтік дамуы үшін маңызды факторларды белгілеуге мүмкіндік берді, сонымен қатар қарастырылып отырған саладағы мектепте білім алуға арнайы дайындығына әсер ететін көрсеткіштердің дамуына ықпал етті:

- ойындық қызметтің қалыптасуы;
- қатарластарымен өзара әрекеттесе білуі;
- ересектермен өзара әрекеттесе білуі;
- қоршаған әлем мен өзі туралы көзқарастың қалыптасуы;
- танымдық белсенділіктің деңгейі (білуге құштарлық, қиындықтарды жеңуге дайын болу және т.б.).

Отандық және шетел зерттеушілері мектеп жасына дейінгі балалық шақ баланың жалпы әлеуметтену үрдісінде және тұлғаның қалыптасуында ерекше рөл атқаратындығын бірауыздан растады.

Ата-аналар тарапынан қарым-қатынастың дұрыс емес стилі балалардың даму проблемасын ушықтыруы мүмкін. Кейде ата — аналар-олардың психикалық дамуының негізгі заңдылықтарын білумен бекітілмейтін балаларға деген үлкен махаббаттың салдарынан — балаларды жарақаттайтын, тәрбиелеуде олардың психикасын өзгертетін өрескел қателіктерге жол береді. Ата-аналар балалардың невротизация мен психопатизациясының іргетасын қалайтын тәрбиенің моделін өрескел пайдаланады.

Сонымен, отбасы баланы алғашқы әлеуметтендірудің негізі болып табылады, отбасында бала қоғам туралы, оның құндылықтары мен нормалары туралы түсініктерді қалыптастырады.

Әлеуметтендірудің тағы бір маңызды агенті-құрбылар тобы,шамамен бір жастағы балалардың достас компаниясы. Әлеуметтендіру үшін құрдастар тобының мәні отбасының мәнінен маңызды. Құрдастарының арасындағы қарым-қатынас бала мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынаста "демократиялық". Жігерлі немесе физикалық жағынан күшті бала басым болуға тырысуы мүмкін, бірақ құрдастарының қарым-қатынасы отбасына тән тәуелділікке емес, өзара келісімге негізделгендіктен, балаға басымдық бере алады. Билікке ие бола отырып, ата-аналар (әртүрлі дәрежеде) балаларға мінез-құлық нормаларын таңдай алады. Керісінше, құрдастарының топтарында бала мінез-құлық ережелерін өзгертуге және тексеруге болатын өзара іс-қимылдың басқа да шарттарын кездестіреді.

Құрдастарымен қарым-қатынас адамның өмір бойы маңызын жиі сақтайды. Бір жастағы адамдардың бейресми топтары жұмыста және басқа жағдайларда, әдетте индивидтің ұстанымдары мен әдеттерін қалыптастыру кезінде өте маңызды болып табылады. Зияты зақымдалған балаларда әлеуметтік орта туралы толық емес түсінік, өмірлік перспективалардың ыдырауы, қоғамдық тапсырмаларға пассивті көзқарас қалыптасатындығы анықталған.

Сондықтан оқушылардың белсенді өмірлік ұстанымын қалыптастыру үшін балалар ұжымының рөлі зор. Ол үшін топта оң микроклимат құру маңызды, ол барлық оқушыларды сынып қызметіне олардың ерекшеліктері мен бейімділігін ескере отырып қосуға мүмкіндік береді. Зияты зақымдалған балаларды өз бетінше өмірге дайындау өте маңызды. Ол үшін өмірлік жоспарларды нақтылау, балаларды өзіне-өзі қызмет көрсетуге және қызмет көрсететін еңбекке үйрету, коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру бойынша жұмыстар жүзеге асырылады [4].

Мектепте білім беру-формальды процесс, өйткені ол оқытылатын пәндердің бекітілген жиынтығымен анықталады. Алайда мектептер әлеуметтендіру агенттері ретінде және бірнеше өзге де қатынаста жұмыс істейді. Оқу пәндерінің формальды жиынтығымен қатар кейбір әлеуметтанушылар оқытудың ерекше шарттарын анықтайтын жасырын бағдарлама деп атайды. Балалардың сыныпта тыныштық сақтау, сабақта өзін-өзі ұстау және мектеп тәртібінің ережелерін ұстануы талап етіледі. Олар мұғалімдердің талаптарын қабылдауға және оларға жауап беруге мәжбүр. Мұғалімдердің реакциялары да балалардың өздерінен күтетініне әсер етеді. Осының бәрі мектепті бітіргеннен кейін жұмыс таңдаумен байланысты. Құрдастық топтардың ұжымдасуы мектепте қалыптасады және жасына байланысты сыныптар бойынша әсері күшейеді. Мектеп жаңа ережелерге сәйкес жаңа жағдайда әрекет етуге тура келетін әлеуметтенуге жатады. Екінші рет әлеуметтендіру процесінде индивид кіші топқа емес, орташаға қосылады. Әрине, қайталама әлеуметтену процесінде болатын өзгерістер бастапқы (отбасында) процесте болатындарға қарағанда жоғары емес. Сонымен қатар, мектепте ұйымдастырушылық, топтық, гендерлік әлеуметтендіру жүргізіледі.

Ұйымдастырушылық әлеуметтендіру-адамның өзінің әлеуметтік ролін орындау үшін қажетті дағдылар мен білім алу процесі. Осы процесс арқылы өтіп, "жанадан келгендер" оқитын мекеменің тарихы, оның құндылықтары, мінез-құлық нормалары туралы біледі. Топтық әлеуметтену — бұл нақты әлеуметтік топтың ішіндегі әлеуметтену. Осылайша, ата-анасымен емес, құрбыларымен көп уақыт өткізетін жасөспірім құрдастарының тобына тән мінез-құлық нормаларын тиімді қабылдайды. Гендерлік әлеуметтену - бұл нақты жынысқа қажетті білім мен дағдыларды игеру процесі. Басқаша айтқанда, ұлдар мен қыздар болуды үйренеді.

Әлеуметтендіру агенттері, жоғарыда аталғандардан басқа, адамдар өз өмірінің елеулі бөлігін өткізетін топтар мен әлеуметтік контекстер сияқты қалыптасады. Қазіргі уақытта тұрғындардың өте дамыған топтары мен ұйымдары (ерікті қоғамдар, клубтар, шіркеулер) бар, олардың қызметіне қатысатын адамдардың ой-

пікірлеріне және әрекеттеріне үлкен әсер етеді. Осылайша, әлеуметтендіру агенттері зияты зақымдалған балаларға, олардың сөйлеу дамуы мен коммуникация деңгейіне үлкен әсер етеді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Виготский Л.С. Основы дефектологии. - СПб., 2003 г. – 656 с.;
2. Әбеуова И.Ә., Ермакбаева Л.Қ. Әлеуметтік психология: Оқу құралы – Алматы: Полиграфия-Сервис и К., 2011. – 214б.
3. Әбеуова И.Ә. Әлеуметтік психология: Оқу құралы – Алматы, 2001. – 58б.
4. Әбсаттаров Р., Дәкенов М. Әлеуметтану: Оқу құралы – Алматы: “Ғылым” ғылыми баспа орталығы, 2003. – 376б.

УДК 376.072
МРНТИ 14.29.23

А.Н. Аутаева¹, Д.Мейрамбеков²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚОЗҒАЛЫС КООРДИНАЦИЯЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының қозғалыс координацияларының даму ерекшеліктері қарастырылған. Зияты зақымдалған оқушылардың психомоторлы сфераның зақымдалуы оның зияты зақымдалуына, ойлану жұмыстарына жағымсыз әсер етуі жолдары қарастырылған. Сонымен қатар, зияты зақымдалған балалардың өз дене мүшелерінде бағыт табудың жетіспеушілігі, қол моторикасының икемсіздігі, қимыл икемсіздігі координациялық дамуына әсері айтылған. Координациялық қабілеттер – әртүрлі координациялық қиындықтары бар қимыл тапсырмаларын шешу процессінде туындайтын және қозғалыс қимылдарын басқарудың, сонымен қатар, оларды реттеудің сәттілігінің шарты болатын адам қасиеттерінің қосындысы екені туралы жазылған. Зияты зақымдалған балалардың координация қабілеттерін тиімді қалыптастыру үшін дене тәрбиесіне арналған жалпы әдістер негізінде лайықты координация қабілеттері түрлерін, олардың адамның қимыл жұмыстарының жалпы жүйесіндегі орны мен рөлін ескере отырып, жақсартудың нақты жолдары мен құралдары қарастырылған.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, координациялық қабілеттер, физикалық даму.

А.Н. Аутаева¹, Д.Мейрамбеков²
^{1,2}КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ ДВИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В представленной статье рассмотрены особенности развития координационных движений учащихся начальных классов с нарушением интеллекта. Анализированы пути нарушения психомоторной сферы у учащихся с нарушениями интеллекта, негативное воздействие на его интеллектуальное развитие, мыслительную деятельность. Кроме того, у детей с нарушениями интеллекта выражена недостаточность ориентации в своих органах, неспособность моторики рук, неспособность двигаться на координационном развитии. Координационные способности-это сочетание свойств человека, которые возникают в процессе решения двигательных задач с различными координационными трудностями и являются условием управления движениями, а также успешности их регулирования. Для эффективного формирования координационных способностей у детей с нарушениями интеллекта на основе общих методов физического воспитания предусмотрены конкретные пути и средства улучшения с учетом соответствующих видов координационных способностей, их места и роли в общей системе двигательной работы человека.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, координационные способности, физическое развитие.

А.Н.Аутыева¹, Д. Мейрамбеков²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL BASES OF STUDYING FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COORDINATION MOVEMENT OF STUDENTS WITH INTELLECT DISTURBANCES

Abstract

This article discusses the features of the development of coordination skills of primary school students with intellectual disabilities. The ways of violation of the psychomotor sphere in students with intellectual disabilities, negative impact on their intellectual development, mental activity are analyzed. In addition, children with intellectual disabilities have a pronounced lack of orientation in their organs, inability to motorize their hands, and inability to move in coordination development. Coordination abilities are a combination of human properties that arise in the process of solving motor problems with various coordination difficulties and are a condition for controlling movements, as well as the success of their regulation. For effective formation of coordination abilities in children with intellectual disabilities on the basis of General methods of physical education, specific ways and means of improvement are provided, taking into account the corresponding types of coordination abilities, their place and role in the General system of human motor work.

Keywords: children with intellectual disabilities, coordination abilities, physical development..

Зиятының зақымдалуы бала жасындағы кездесетін ақауларының көп тараған формаларының бірі болып келеді. ол жиі баланы дайындық тобында оқытудың басында білінеді, әсіресе 8-10 жасында. Медицинада зияты зақымдалуын психикалық даму қарқынының баяулауымен, тұлғалық шалалығымен, танымдылық жұмыстарында кішігірім бұзылулармен сипатталатын зияттың жетіспеушілігінің шекаралық формалары тобына жатқызады. Көп жағдайда зияты зақымдалуы қайтымды дамуға және компенсацияға арнайы оқыту және тәрбиелеу жағдайында ғана мүмкін болатын тенденциясы аз айқындалса да тұрақты болады. Зияты зақымдалуы – бұл, жеке психикалық функциялардың (жады, зейін, ойлау, эмоционалды-ерікті сфера) берілген жасқа қалыптасқан психологиялық нормалардың дамуда артта қалуы кезінде, зияты зақымдалуының қалыпты қарқынының бұзылуы. «Тежелу» түсінігі жастың өзгеруімен осы категориядағы балаларды дамыту және оқытудың жайлы жағдайы жасалған сайын сәтті меңгерілетін кешігудің уақытша сипатын айқындайды. «Зияты зақымдалуы» түсінігі психологиялық-педагогикалық түсінік болып келеді және ең алдымен, баланың психикалық жұмыстарының артта қалуын сипаттайды. Осындай артта қалулардың себептерін екі топқа бөлуге болады: медициналық-биологиялық және әлеуметтік-психологиялық себептер. Айтып өткендей, «даму тежелуі» терминінен психиканың толық немесе оның жеке (моторлы, сенсорлы, сөйлеу, эмоционалды-ерікті) функцияларының дамуының уақытша артта қалулары синдромын түсінеміз. Зияты зақымдалуы, негізі, бірнеше негізгі клиникалық-психологиялық формаларда айқындалады: конституционалды пайда болулар, соматогенді пайда болулар, психогенді пайда болулар және церебральді-органикалық генез формаларында. Осы формалардың әр-қайсысы бала дамуында негізінде К.С. Лебединскаяның классификациясы жатқан, өз ерекшеліктеріне, динамикасына, болжамына ие болады. «Конституционалды пайда болу» – кешігу жағдайы отбасылық конституциясының тұқым қуалаушылығымен анықталады. Бала өзінің дамуы қарқынының баяулығында ата-анасының өмірлік сценарийін қайталайды. Бұл балаларда, олардың мектепке баруының алдында психикалық жасының төлқұжат жасына сәйкес еместігі байқалады, жеті жасар балада психикалық жасы 4-5 жасар балардың психикасымен бірдей болуы мүмкін. Конституционалды кешігуі бар балалар үшін, тура бағытталған педагогикалық әсері жағдайында (балаға түсінікті ойын түріндегі сабақтар, мұғаліммен дұрыс байланыста) дамудың жайлы болжамы болады. ондай балалар 10-12 жасына қарай түзеледі. Ерекше көңілді эмоционалды-ерікті сфераның дамуына аудару керек. соматогенді пайда болу – ұзақ созылмалы аурулар, тұрақты астениялар психика дамуының тежелуіне әкеледі. Бұндай балалар дені сау ата-анадан туады, ал дамуының тежелуі – кішкентай кезінде басынан өткізген аурулардың нәтижесі: созылмалы инфекциялар, аллергиялар және т.б. Осы формадағы психикалық даму тежелуі бар балаларда бас ауруы, тез шаршау, жұмыс істеу қабілетінің төмендеуі, сол себепті көңілінің бұзылуы, уайым, зейіннің бұзылуы, жады мен зияттың өте қысқа уақыт сақталуы сияқты астеникалық симптомдар орын алады. Эмоционалды-еріктік сфера сақталған зияттың шалалығымен белгілі. Жұмысқа қабілетті жағдайда оқу бағдарламаларын меңгере алады. Өз денсаулығына көңіл аударуға бейім және қиындықтардан өту үшін осы қабілетін пайдалана алады. Жаңа ортаға бейімделуде қиындықтар сезінеді. психика дамуының соматогенді тежелуі бар балалар жүйелі психологиялық-педагогикалық көмекке мұқтаж болады.

Бұл топтың балаларында қалыпты физикалық дамуы, функционалды толыққанды ми жүйесі болады, және соматикалық дені сау болады. психогенді пайда болған психиканың дамуының тежелуі баланың тұлғалық қалыптасуының бұзылуын тудыратын тәрбиелеудің жағымсыз жағдайларымен байланысты. Бұл жағдайлар – ата-аналардың катігездігімен жиі үйлесетін қараусыздық, немесе ерте жастағы тәрбиелеуде жағымсыз жағдай болатын гипер өбектеу. Қараусыздық психикалық бұзылушылықтарға, ашушаңдыққа және істе бастаманың жоқтығына, зиятының артта қалуына әкеледі. Шамадан тыс өбектеу тұлғаның осал, дұрыс емес болып қалыптаспауына әкеледі, әдетте бұндай балаларда эгоцентризм, жұмыста өзінділігінің жоқтығы, мақсатқа ұмтылысының жетіспеушілігі, еріктілікке қабілетсіздігі, эгоизм айқындалады. Церебральді-органикалы пайда болатын психиканың дамуының тежелуі.

Тұлғаның және зияттың дамуының қарқынының бұзылу себептері ми құрылымының (бас миы қабығының жетілуі) жетілуінің өрескел және тұрақты жергілікті бұзылушылықтары, аяғы ауыр әйелдің токсикозы, аяғы ауыр кезде болған вирусты аурулар, тұмау, гепатит, қызылша, алкоголизм, анасының есірткіге құмарлығы, ерте туылу, инфекция, оттегі жетіспеушілігі.

Бұл топтағы балаларда қатты шаршауға, жайсыздыққа төзімсіздік, жұмыс істеу қабілетінің төмендеуін, зейін аударудың төмендеуін тудыратын цефалалды астенія байқалады, сол себепті танымдылық қабілеті айтарлықтай төмендейді. Ойлау операциялары жетік емес және өнімділік көрсеткіштері жағынан олигофрениясы бар балаларға жақын келеді. Ондай балалар білімді бөлшектеп қабылдайды. Бұл топтағы зияттың дамуы жұмысында тұрақты артта қалу эмоционалды-ерікті сфераның шалалығымен байланысты келеді. оларға медицина, психология, дефектология қызметкерлерінің жүйелі кешенді көмегі қажет. Осылайша зиятты зақымдалған балалар – бұл, зиятты зақымдалуының қалыпты қарқыны зақымдалған балалар, бұл жағдай оқытудың ерте кезеңінде байқала бастайды, оқу кезіндегі білімді, қабілеттер мен дағдыларды меңгеруінде қиындықтары пайда болады. Бірақ, түрлерін зерттеуде олардың ұқсастығы себептерінен дифференциалды диагностикалауда қиындықтар кездесуі мүмкін. Жанжақты психологиялық зерттеулер және зиятты зақымдалған балалардың танымдылық қабілеттерін бақылау дұрыс диагностика және түзету мен оқыту жолдарын таңдаудың маңызды факторы болып табылады.

Зиятты зақымдалуының тежелуі бар балалар танымдылық қабілеті мен эмоционалды-ерікті сферасының жетілмегендігінен бөлек, бас миының органикалық зақымдануы себебінен бірге жүретін даму ақауларына және соматикалық ауруларға ие болады. Бұл жағдай оқушылардың қарапайым жалпы және кәсіби білімдерді, қабілеттерді меңгеруіне теріс әсерін тигізеді. Зиятты зақымдалған балаларға кеш даму, қозғалыс сферасының зақымдалуында көрініс табатын психофизикалық ақау тән. Қозғалыс сферасының айқындалған жетіспеушілігі тұрақты және локомоторлық қызметтердің, координацияның, ерікті қозғалыстардың нақтылығы мен қарқынының зақымдалуларында анықталады. Балаларда жалпы қысылулар, бет бұлшық еттерінің синкенезиясы кездеседі. Моторлық жетіспеушілік әртүрлі топтағы балалардың әр түрлі болады. баяу типті ой-сананың жетіспеушілігі кезінде қимылдардың аздығы мен баяулығы, олардың күрт баяулауы, әлсіздігі, икемсіздігі, олақтығы көңіл аудартады. Қозу процессінің басым кезінде, керісінше, қозғалыстың артуы байқалады, бірақ, қозғалыс ретсіз сипатта болады, балалар ретті, координацияланған қимылдар жасауда қиналады. Моторика жоғары психикалық қызметтерге жатады. Қозғалыс сараптаушысы адамның психикалық қызметтері мен жоғары жүйке жұмысының дамуында ерекше рөлге ие болады.

Психомоторлық сфераның зақымдалуы оның зиятты зақымдалуына, ойлану жұмыстарына жағымсыз әсер етуі мүмкін. Зиятты зақымдалуы шектеулі балалардың қозғалу сферасының дамуында келесі ақаулықтар байқалады: қимылдың ерікті реттелуінің бұзылуы, еріксіз қимылдардың нақтылығы және координацияның жеткіліксіздігі, ауысу мен автоматтанудың қиындығы. зиятты зақымдалған балалардың моторлық сферасының дамуындағы ауытқулар оқу жұмыстарында да қиындықтар тудырады, әсіресе жазу, сурет салу, қол еңбегі қабілетіне ие болуға кері әсер етеді.

Бұндай балаларда қимыл зақымдануы – жүргізушінің құраушы бөлігі. Әр түрлі зерттеулерден алынған зиятты зақымдалған балалардың қозғалысының дамуы туралы мәліметтер олардың психофизикалық дамуының негізгі ерекшелігін сипаттауға мүмкіндік береді. бұндай балаларда келесі бұзылушылықтар байқалады:

- моторлық жетіспеушілік;
 - күрделі координаторлық схемалардың қалыптаспағандығы;
 - өз дене мүшелерінде бағыт табудың жетіспеушілігі;
 - қол моторикасының икемсіздігі;
 - қозғалысты ерікті реттеудің зақымдалуы;
 - қимыл икемсіздігі;
 - жалпы психикалық жетіспеушілігімен қатар, оларда жалпы психикалық әлсіздік және жиі денсаулығының нашарлауы байқалады (физикалық дамуы жағынан балалар ерте жастағы балаларға ұқсайды);
 - нақтылық, төзімділік, икемділік, координация сияқты қозғалыс қасиеттерінің жетіспеушілігі;
 - велосипед тебу, жүгіру, секіру кезінде айқындалатын бұлшық ет координациясының тежелуі;
 - ондай балалар бір аяқта тұрғанда (Ромберг позасы), еденге сызылған түзу сызық бойымен жүргенде тепе-теңдікті ауыр сақтайды;
 - тежеліс механизмдерінің жетіспеушілігі себебінен болатын қимылдың жоғары белсенділігі, ал баяулық пен қозғалыс пассивтілігі сирек кездеседі;
 - ырғаққа (музыкалық немесе сөздік) бағына алмаушылық;
 - қозғалыс реакциясы сипаттамасының қиындауы реакция уақытының созылуымен қатар жүреді;
- Мектеп жасындағы зиятты зақымдалған кіші балалардың қарапайым сигналдарды таңдау реакциясы уақыты қалыпты дамушы балаларға қарағанда айтарлықтай көбірек:
- гиперкинездер байқалады;
 - кейбір балаларда хореоформды қимылдар байқалады;
 - бұлшықеттің тартуы;
 - топта, қатарда қозғала алмайды, ұжыммен бірге қарапайым қимылдарды да орындай алмайды;
 - қолмен және аяқпен біркелкі қозғалыста дұрыс емес жүрістер тән.

Балаларда орталық жүйке жүйесінің жетілуінің тежелуі кезінде мидың интегративті жұмыс істеуінің қалыптасуы кешігеді және зақымдалады. Бұл ерікті қимылдардың күрделірек формаларының жеткіліксіз қалыптасқандығынан да, жеке қарапайым туа біткен қимыл реакцияларының барынан да көрінеді.

Координациялық қабілеттер бір қатар қозғалыс қабілеттерін қамтитын кешенді физикалық қасиет болып келеді. «Координация» (лат. Coordination- келісім, ретке келтіру).

Координациялық қабілеттер – әр түрлі координациялық қиындықтары бар қимыл тапсырмаларын шешу процессінде туындайтын және қозғалыс қимылдарын басқарудың, сонымен қатар, оларды реттеудің сәттілігінің шарты болатын адам қасиеттерінің қосындысы. Координациялық қабілеттердің табиғи негізі болып туа біткен және тұқым қуалаушылықпен пайда болған ағзаның анатомды-физиологиялық ерекшеліктері табылады. оларға жүйке жүйесінің қасиеттерін (күш, қимыл, жүйке процесстерінің салмақтылығы), бас миының қабының құрылысының жеке құсқаларын, оның кейбір бөліктерінің және орталық жүйке жүйесінің басқа бөліктерінің жетілу дәрежесін, кейбір сараптаушылардың даму деңгейін, психикалық қалыптардың реттеу және өзін-өзі реттеу ерекшеліктерін жатқызады.

Координациялық қабілеттер – жаңа қимылдарды меңгеру жыдамдығын анықтайтын қозғалыс қабілеттерінің, сонымен қатар, күтпеген жағдайларда қимыл жұмыстарын дұрыс ауыстыра білу қабілеттерінің жиынтығы. Координациялық қабілеттер негізінде тек қозғалыс қасиеттерінің шекарасынан шығатын үлкен факторлар кешені жатыр:

1. орталық жүйке жүйесінің икемділігі (қозу және тежелу процесстерінің икемділігі). Осыған байланысты ептілік біраз дәрежеде тұқым қуалаушылықпен анықталады.

2. физикалық қасиеттердің даму деңгейі, бәрінен бұрын, жылдамдық қабілеттері, динамикалық күш және икемділік;

3. қимыл тәжірибесі, яғни, әртүрлі, вариативті қозғалыс қабілеттері мен дағдыларының қоры.

4. қозғалыс жұмыстарын орындауда жылдам босаңсу қабілеті, әсіресе жылдамдық-күшті бағытта;

5. Антиципация, яғни, өзінің қозғалыстарының мүмкін болатын нәтижесін және қарсыласының немесе құрдасының мүмкін болатын әрекетін алдын-ала көру қабілеті.

6. Кез келген жағдайларда, әсіресе, тапқырлық пен бастаушылық және т.б. әр түрлі шарттарда аяқ асты әрекеттерге бейімділік қозғалыс мақсатына қол жеткізуге бағытталған психологиялық ереже.

Көрсетілген факторлардың көбі белгілі бір жақсартуға келеді, сондықтан, координация қабілеттерін сәтті дамытуға болады.

Координация қабілеттерін тиімді қалыптастыру үшін дене тәрбиесіне арналған жалпы әдістер негізінде лайықты координация қабілеттері түрлерін, олардың адамның қимыл жұмыстарының жалпы жүйесіндегі орны мен рөлін ескере отырып, жақсартудың нақты жолдары мен құралдарын ойлап табу қажет. осыдан координация қабілеттерін түрге бөлу қажеттілігі туындайды.

Балалар спортына қолдану арқылы адамның айтарлықтай маңызды, негізді қимыл жұмыстарын басқару процессіндегі келесі координация қабілеттерін бөліп көрсетуге болады:

- жауап беру қабілеті;

- тепе-теңдік қабілеті;

- бағыт табу қабілеті;

- дифференциалданған қабілеттің түрлері болып табылатын қозғалыстың кеңістік уақытша және күштік параметрлерін дифференциалдау қабілеті;

- ырғақтық қабілет.

Жауап беру қабілеті – бұл, берілген сигналға әрекетті тез әрі нақты бастау қабілеті. Көру-моторикалық реакция және есту-моторикалық реакция деп екіге бөлінеді. Бағалау критерийі болып әр түрлі сигналдарға әрекет ететін реакция уақыты саналады. Мысалы, ысқырық бойынша бастау, жалауды бұлғау немесе дауыс арқылы берілген сигнал.

Тепе-теңдікке қабілеттілік – бұл тепе-теңдікті қиындататын жағдайда дене қимылының бірқалыпты қалпын сақтау. Тепе-теңдік статикалық және динамикалық болады. Оларға әр түрлі тепе-теңдік түрлеріне бір немесе екі аяқпен алға қарай жүру, жүгіру, секіру және әр түрлі өрмелеулер және т.б. жаттығулар жатады.

Екінші жол тепе-теңдікті сақтауды қамтамасыз ететін анализаторларды таңдау жолымен жақсартуға негізделген. Вестибулярлы қызметті жақсарту үшін турасызықты немесе бұрышты үдетуі бар жаттығуларын қолдану абзал. Мысалы, алдыға және жанына қарай домалау (дөңгелек).

Бағыт табу қабілеті – бұл, кеңістікте және уақытта, әсіресе жағдайдың өзгергенін және жылжып келе жатқан объектіні ескере отырып дене қалпын анықтау және өзгерту қабілеті. Мысалы, секіруден кейін үш рет домалау, акробатикалық секірулер, спорттық гимнастикадағы ерікті жаттығулар және т.б.

Дифференциалдау қабілеті – бұл, кейбір қимыл фазаларында, сонымен қатар, тұтас қозғалыста жоғары нақтылық пен үнемділікке қол жеткізу қабілеті. Мысалы, әр түрлі нүктеден шеңберге лақтыру, лақтыру кезіндегі ырғақты нақтылық қабілеті.

Ырғақты қабілет – бұл, қозғалыс әктісі процессінде оған тән динамикалық өзгерістерді анықтау және жүзеге асыру қабілеті. Мысалы, әуенге ерікті жаттығулар орындау.

Дене тәрбиесінің тағы бір мақсаты қозғалыс қызметін және өз қимылдарын басқара білу қабілетін дамыту болып келеді. Т.Ф. Лестгафт физикалық білім беру мақсатын айта отырып, кейбір қимылдарды бөліп, өз араларында салыстыру, оларды саналы түрде басқару және кедергілерге дайындау, олардан ептілікпен өту қабілетінің маңызын белгілеген.

Адамның координациялық қабілеттері оның қозғалыстарын басқаруында маңызды қызмет атқарады, атап айтқанда, әр түрлі қозғалыс қимылдарын берілген тапсырмаға сәйкес бір тұтас қалыпқа келтіру, келістіру, реттеу. Координация қабілеттері тәрбиесінің маңызы негізгі төрт себептермен түсіндіріледі:

1. Жақсы дамыған координация қабілеттері дене жаттығуларын сәтті үйрену үшін қажетті алғышарттар болып табылады. Олар спорт техникасының меңгерілуінің қарқынына, түрі мен тәсіліне, сонымен қатар, оның ары қарайғы бір қалыпты күйге түсуіне және дұрыс әрі әр түрлі қолданылуына әсер етеді. Координация қабілеттері үлкен қозғалыстарды басқару процессінің тығыздығына және түрлілігіне, қозғалу тәжірибесінің өсуіне әкеледі.

2. Тек қалыптасқан координация қабілеттері ғана – балаларды өмірге, еңбекке, әскерде қызмет етуге дайындықтың қажетті шарты. Олар жұмыс барысында үнемі көбейіп отырған талаптар кезінде жұмыс операцияларын тиімді орындауға, көмектеседі, адамның өз қимылдарын басқару мүмкіндіктерін жоғарылатады.

3. Координация қабілеттері балалардың энергия қорларын үнемді қолдануды қамтамасыз етеді, олардың қолдану мөлшеріне әсер етеді, себебі уақытында, кеңістікте толу деңгейі бойынша дұрыс мөлшерленген бұлшық ет күші мен босаңсудың лайықты фазаларының оңтайлы пайдалану күштің тиімді қолданылуына әкеледі.

4. Координация қабілеттерін дамытуға арналған жаттығулардың әртүрлі нұсқалары – жаттығуларды монотонды және біртекті болдырмаудың, спорттық жұмыстарға қатысудан ләззәт алуды қамтамасыз етудің кепілдігі.

Сондықтан, физикалық қасиеттерден бөлек, мектеп жасында балалар мен жасөспірімдердің координация қабілеттерін жақсартудың маңызы аз емес. Бұл жас, әсіресе кіші жас бұл үшін оңтайлы болып келеді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

6. Адилова М. Ш. Особенности психомоторики младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. № 4. 1988. -56 с.

7. Буренина А. И. Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластики детей). - СПб: ЛОИРО, 2011. – 200 с.

8. Васильков А.А. Теория и методика физического воспитания /Васильков А.А./ 2008. -23 с.

9. Лях, В.И. Координационные способности: диагностика и развитие [Текст]/ И.В. Лях.- Москва : ТВТ Дивизион, 2006. - 290с.

10. Григорьев Д. В. Дети с нарушением интеллекта: особенности двигательного развития //Адаптивная физическая культура. №3-4. 2000. -С. 39-41

УДК 373.2.-056.264
МРНТИ 14.35.01

А.Қ.Сатова¹, Д.Р.Айдарбаева²

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

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада Түзеу үлгісіндегі сөйлеу мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған № 66 бөбекжай-балабақшада мектеп алды даярлық топтарында жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілін анықтау барысы және диагностикалық зерттеуде қолданылған әдістемелер қарастырылған. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған 5-6 жастағы балалардың психофизиологиялық ерекшеліктеріне сай әдістемелер іріктелген. Осы категориядағы балалардың анықтаушы экспериментте айқындаған диалогтық сөйлеу тілінің деңгейі жайлы мағлұматтар берілген.

Түйін сөздер: дефектология, логопедия, байланыстырып сөйлеу тілі, диалогтық сөйлеу тілі

А.Қ.Сатова¹, Д.Р.Айдарбаева²

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

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются методы использованные в эксперименте и процесс определения уровня диалогической речи детей с общим недоразвитием речи дошкольной группы коррекционного ясли-сада №66 для детей с тяжелыми нарушениями речи. Выявлены основные методики, отобранные с учетом психофизиологических особенностей детей с нарушениями речи. Также представлены данные о диалогической речи детей данной категории констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: дефектология, логопедия, связная речь, диалогическая речь

A.K. Satova,¹D.R.Aidarbayeva²

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

FEATURES OF DIALOGICAL SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

This article discusses the methods used in the experiment and the process of determining the level of dialogical speech of children with General speech underdevelopment in the preschool group of correctional nursery school No. 66 for children with severe speech disorders. The main methods selected taking into account the psychophysiological features of children with speech disorders are revealed. Data on the dialogical speech of children in this category of ascertaining experiment are also present.

Keywords: defectology, speech therapy, coherent speech, dialogic speech

Қазақстан Республикасының Білім және Ғылым министрлігінің бала құқығы бойынша комитеттің 2014 жылғы жасалған статистикалық мәліметтері бойынша мүмкіндігі шектеулі балалар еліміздің жалпы балалар санының 2,8% құрайды. Таралу жиілігі бойынша екінші орынды алатын мектеп және мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілі бұзылыстары бар 36985 бала, яғни 26,7%-ы осы категориядағылар. [1]

Еліміздің саясатындағы басым бағыттардың бірі мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуға мүмкіндігін жүзеге асыруда оңтайлы жағдайларды жасау. Осы тұрғыдан мектепке дейінгі ұйымдарда арнайы білім беру жүйесінде сапалы білім беріп, ұтымды түзету-дамыту жұмыстарын жүргізу маңызды болып отыр.

Мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларда жалпы сөйлеу тілінің дамымауы кең таралып отыр. Жалпы сөйлеу тілінде дамымауы бар балаларды арнайы мақсатты бағытталған түзетусіз сөйлеу тілінің белсенділігі пайда болмайды. Сөйлеу тілі дамуының бастапқы кезеңдерінде диалог негізгі позицияны алатындықтан, мектепке дейінгі ұйымдар қызметінің басты міндеті диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыруды көздейді. Ал, мектепке дейінгі кезеңнің аяғында бұл балаларда сөздік қор мен айтылған сөздерді түсінуінен тәуелсіз сөйлеу қарым-қатынасының құралдарын қиындықпен меңгереді. Аталмыш құбылыс ЖСТД бар балалардың әлеуметтік бағытталу қажеттіліктерінің жеткіліксіз дамуымен байланысты, осы аталғандардың өзектілігін негіздейді.

ЖСТД балалардың диалогтық сөйлеу тілінің дамыту әдімесі Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.Ф. Спирова, А.Г. Арушанова еңбектерінде көрініс тапқан, Отандық зерттеушілерден бұл сөйлеу тілінің бұзылысы мәселесін қарастырған Қ.Қ. Өмірбекова, М.С. Грушевская, Р.К. Луцкина, З.А. Мовкебаева, Г.Н.Тулесбиева, Г.Б.Ибатова, Г.С.Оразаева, Г.М.Коржовалардың бірқатар еңбектері бар.

Біз, мектепке дейінгі жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілінің жағдайын анықтау мақсатында эксперименттік зерттеу жұмыстарын жүргіздік. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау нәтижелері және «Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларды мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасының» [2] талаптарына сай бес-алты жастағы балалардың диалогтық сөйлеу тілінің қалыптасуы критерийлері ретінде бірқатар параметрлерді алып, экспериментіміздің диагностикалық кешенінің сол арқылы 5 бөлімнен бөлдік:

1. Қаратып айтылған сөйлеу тілін түсінуін тексеру;
2. Диалогты бастай алу білігін тексеру;
3. Диалогты қолдай алу білігін тексеру;
4. Өңгіме жағдайына байланысты өзін-өзі ұстауын тексеру;
5. Тілдік көркемдік-бейнелеу құралдарын меңгеруін тексеру;

Диагностикалық кешеннің әр бөлімінің мазмұнын төменде толыққанды қарастырамыз.

1 бөлім. Қаратып айтылған сөйлеу тілін түсінуін тексеру.

Бұл бөлімде қойылған сұрақтарға жауап бере алуы бағаланады. Өзіне қаратып айтылған сөйлеу тілін тексеруде біз мектепке дайындықты анықтау үшін ұсынылған Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалинаның [3] диагностикалық тапсырмасын қолдандық.

1. Сенің атың кім?;
2. Сенің анаңның аты кім?;
3. Сен неше жастасың?;

4. Сен қайда тұрасың?
5. Қазір жылдың қай мезгілі?;
6. Бүгін ауа-райы қандай?;
7. Мектеп құралдарын аташы?;
8. Үй жануарларын аташы?;
9. Аишаны (сол топтағы бала есімдері) шақыршы;
10. Нұрасыл мен Санжардың (сол топтағы бала есімдерін атау) ортасына барып тұршы.

Бағалау критерийі:

- Бала сұрақтарға еркін және дұрыс жауап береді, қажет болса сұрақтарды нақтылайды – 3 балл
- Бала 10 сұрақтың 8 сұрағына жауап береді, қажет болса сұрақтарды нақтылайды – 2 балл
- Бала 10 сұрақтың 4-7 сұрағына жауап береді, қажет болса сұрақтарды нақтылайды – 1 балл
- Бала 3 немесе одан аз сұраққа жауап береді – 0 балл

2 бөлім. Диалогты бастай алу білігін тексеру

Әңгімені бастай алуы бағаланады, яғни басқаларды сөзбен, әрекетпен, ымышарамен, мимикамен өзара әрекетке шақыра алуы.

Тексеру балалардың бос уақыттарында еркін ойын кезінде бақылау әдісімен жүргізіледі.

Бағалау критерийі:

- Бала әңгімені бастаушы болып табылады, басқа балаларды толық фразалармен өзара әрекетке шақырады - 3 балл
- Бала әңгімені бастаушы болып табылады, басқа балаларды фразалармен және сөздік қорының аздығының орнын басатын қимылдармен өзара әрекетке шақырады - 2 балл
- Бала әңгімені бастаушы болып табылады, басқа балаларды әрекетпен немесе ымышарамен өзара әрекетке шақырады - 1 балл
- Бала өзара әрекетке басқа балаларды шақырмайды, басқа балаларға ергенді жөн көреді – 0 балл

3 бөлім. Диалогты қолдай алу білігін тексеру

Диалог барысында сұрақтарға жауап беру, сұрау, айту, комментарийлеу, екі тапсырма көмегімен диалогта өзінің позициясын айту білігі бағаланады.

1-Тапсырма «Сурет бойынша әңгіме»

Мақсаты: сұрақтарға жауап беру мен сұрақ қоя алуын анықтау.

Құрал-жабдықтар: алты сурет

Барысы: тапсырма жабық суреттер бойынша орындалады. Бала суретті таңдайды, оны қарайды және педагогтың сұрақтары бойынша берілген сюжетті сипаттайды. Мұнда педагог суретті көрмейді, тек баланың әңгімесі бойынша сұрақтар қояды. Кейін педагог пен баланың орны ауысады. Басқа суретті алады, бала сұрақтар қойып, жауабын суретпен салады, ал педагог суретті қарай отырып, сұрақтарға жауап береді.

Нұсқау: Кел ойнайық. Бір суретті ал. Мен саған сұрақтар қоямын, сен суретке қарап, жауап бересің, ал мен сенің жауаптарың бойынша сурет саламын, ал енді сен сұрақ қоясың оны саласың, ал мен сұрақтарға жауап беремін.

Бағалау критерийі:

- Диалог өзара байланысты сөздер қатары түрінде болады. Бала сұрақтарға жауап береді және оларды өзі қоя алады. Диалог пайымдау және түсіндірмелі пікірлермен қоса жүреді, диалог 7-12 диалогтық бірліктен тұрады – 3 балл;
- Бала сұрақтарға жауап береді және оларды өзі тек педагогтың түрткі болуымен қояды, диалог үш алты диалогтық бірліктерден тұрады - 2 балл
- Бала педагогтың сұрақтарына ойланады, қайтадан сұрайды, бір сарынды жауап береді, диалог бірекі диалогтық бірліктерден тұрады – 1 балл
- Бала сұрақтарды түсінбейді, педагогтың соңғы фразаларын қайталайды, бір сөзбен кейбір сұрақтарға жауап береді немесе үндемейді - 0 балл

2-Тапсырма «Не дұрыс емес?»

Мақсаты: өзінің көзқарасын диалогта қорғай алуы мен оны түсіндіре алуын анықтау.

Құрал-жабдықтар: сюжеттік сурет. Бұлтты ауа-райы, жаңбыр жауып тұр. Плащ киген қыз, аяғында резеңке етік, қолшатырымен жолда кетіп бара жатыр.

Тапсырмада педагогтың сюжеттік суретті сипаттауы суретке сәйкес болмайды.

Бағалау критерийі:

- Бала дұрыс емес сипаттауларды белгілейді, педагогтың қателігін нақты айқындайды, өз көзқарасын аргументтермен қорғайды - 3 балл
- Бала барлық бұрыс сипаттауларды нақтылағаннан кейін тіркейді, содан соң педагог жіберген қателерді нақты айқындайды, өз позициясын аргументтермен қорғайды – 2 балл
- Бала әңгіме мен суреттің сай келмейтінін байқау үшін мәтінді бірнеше рет қайталауға тура келеді, әңгіменің қате екендігін сосын ғана түсіндіреді, өзінің анықтағандарын аргументтемейді – 1 балл

- Бала бірнеше қайталаудан кейін әңгіме мен суреттің байланыспайтынын көрмейді және оның неде екенін түсіндіріп бере алмайды немесе тапсырманы түсінбей үндемейді - 0 балл

4 бөлім. Әңгіме жағдайына байланысты өзін-өзі ұстауын тексеру

Сөйлеу қарым-қатынасы барысында жағдайды ескере отырып өзін-өзі ұстай алуы бағаланады: сұхбаттасушыны мұқият тыңдау, сөзін бөлмеу, амандасу, қоштасу, өтінішін мәдениетті түрде білдіру, кешірім сұрау, рахмет, оқасы жоқ сөздерін қолдануы.

Құрал-жабдықтар: әр түрлі жағдаяттармен суреттер.

Нұсқау: мен бір суретті көрсетемін, бұл жағдайда не айту керек? Қалай сөйлесу керек? Басқаша қалай айтуға болады

Бағалау критерийі:

- Бала тапсырманы тыңдайды, сөзін бөлмейді, сөйлеу тілі этикетінің формасын дұрыс қолданады, жауап вариацияларын ұсынады - 3 балл
- Берілген тапсырманы тыңдайды, айтушының сөзін бөлмейді, сөйлеу тіліндегі этикет формасын орынды қолданады, басқаша жауап түрін табуға қиналады – 2 балл
- Бала тапсырманы тыңдайды, сөзін бөлмейді, қайтадан сұрайды, бір немесе екі жағдайда сөйлеу тілі этикетінің формасын қате қолданады. Басқаша тілдесу формасын табуда қиналады – 1 балл
- Бала жағдайға сәйкес келмейтін сөйлеу тілі этикетінің формаларын қолданады – 0 балл

5 бөлім. Тілдік көркемдік-бейнелеу құралдарын меңгеруін тексеру.

Мұнда сөйлеу тілінде көркемдік-бейнелеу құралдарын қолдана алуы, бейнелі сөздердің мағыналы мазмұнын түсінуі, қарапайым бейнелі салыстыруларды өздері тауып, қолдануы бағаланады.

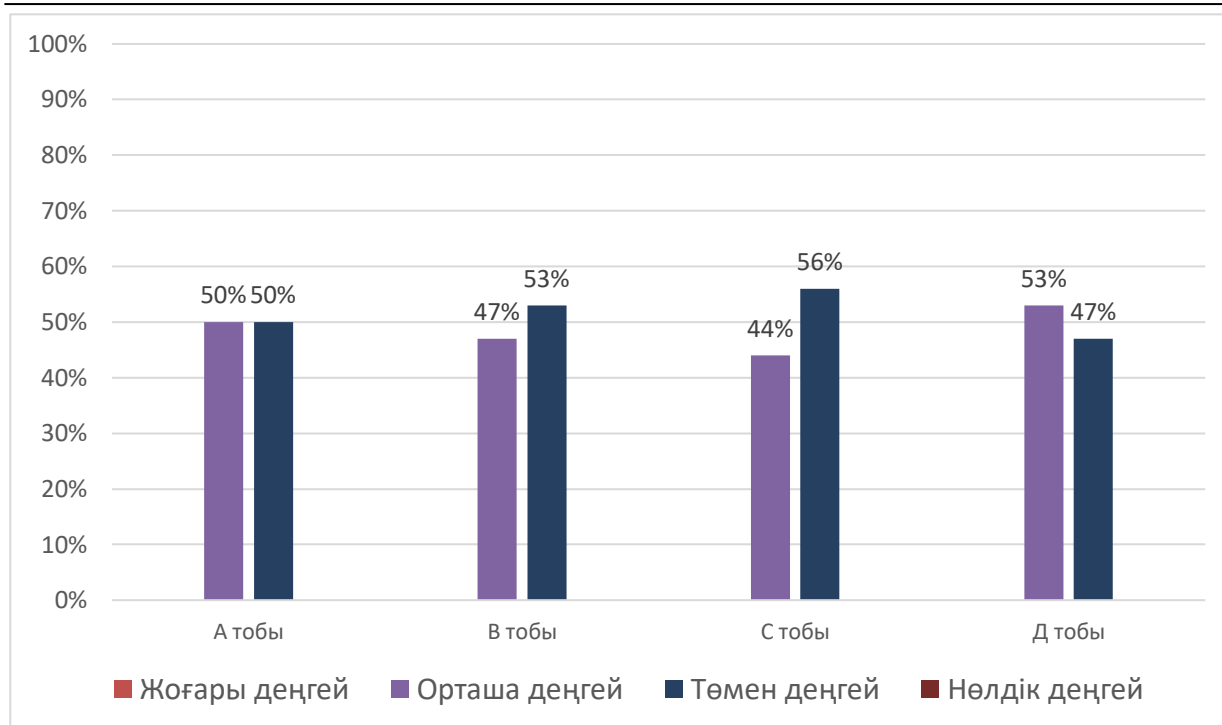
1-тапсырма. «Бұл не деген сөз?»	2-тапсырма. «Салыстыруды тап»
Мақсаты: бейнелі сөздің мағыналық мазмұнын түсіне алуын анықтау. Нұсқау: бұл сөзді қалай түсінетініңді айтшы	Мақсаты: қарапайым бейнелі салыстыруларды өзіндік таба алу мен қолдану білігін анықтау. Нұсқау: адамдар кейде өздерін жануарлармен, аңдармен, құстармен теңейді. Қандай сөздер келеді, тапшы: ..сияқты қу; ...сияқты үлкен;....сияқты қорқақ және т.с.с.

Бағалау критерийі:

- Тапсырмаларды қатесіз орындайды: көркем әдебиеттен алынған бейнелі сөздердің мағынасын түсінеді, бейнелі салыстырмалы сөздерді өзі табады - 3 балл
- Тапсырманы орындау барысында қателер жібереді – 2 балл
- «бұл не деген сөз?» тапсырмасын орындауда қиындықтар болады, «Салыстыруды тап» тапсырмасын біреше (1-3) қателермен орындайды: бейнелі сөздерді түсінуді қиындықтар кездеседі, алайда салыстыруды табады – 1 балл
- Ұсынылған тапсырмаларды орындауда қиналады – 0 балл

Мектепке дейінгі жастағы ЖСТД бар балалардың диалогтық сөйлеу тілінің даму нәтижесін жоғарыда аталған диагностикалық кешеннің барлық бөлімдеріне сәйкес біз нәтижеліктің төрт деңгейіне жіктедік:

- Жоғары деңгей – 16-18 балл;
- Орташа деңгей – 10-15 балл;
- Төмен деңгей – 4-9 балл;
- Нөлдік деңгей – 0-3 балл;



Сурет-1. Мектеп алды даярлық топтарының диалогтық сөйлеу тілінің даму деңгейі пайыздық көрсеткіштері

Осылайша, диагностикалық зерттеудің талдауы: мектепке дейінгі жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтық сөйлеу тілін жүргізу дағдыларын меңгеруде айтарлықтай артта қалған. Зерттеу жұмысының теориялық бөліміндегі ақпараттар дәлелденді. Біз, бесалты жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда құрдастарымен негізінен бір, бірнеше сөз арқылы тілдесу, орташа деңгейдегі балалар тек ең қарапайым диалог формасын меңгерген: талқылау дағдылары жоқ, аргументация жоқ деген қорытындыға келдік. Бұл балаларда құрдастарына қызығушылық және олардың назарын аудару байқалады, көп жағдайда мимика, ым-ишараны қолданады, алайда диалог бола бермейді: әр бала өзі жайлы айтады, серігін тыңдамайды, оның айтқандарына жауап бермейді.

Балаларда ересектермен де, құрдастарымен де сөйлеуге қажеттіліктерінің төмен екендігі байқалады. Ойын бойынша ересек адамға және қасындағы серігіне қарап сөйлеуде қиындықтар бар. Әрекет нысанына (бұл жағдайда ойын) таным қатынасымен шартталған қойылатын сұрақтардың саны аз. Коммуникацияның қолайлы түрі сұрақтарға жауап болды.

ЖСТД бар балаларда қолданылатын тілдік өнімнің мазмұнының кедейлігі, құрылымдық толымсыздығы байқалды. Ситуативті сипатқа ие байланыстар да қиындықтар бар. Тұғалық белсенділіктің төмен деңгейі анықталды. Эксперимент кезінде балаларда коммуникативті қиындықтар байқалды.

Сөйлеу қарым-қатынасының мотивациялық компонентінің алыптаспауы тілдік құралдарды меңгерудің төмен деңгейін көрсетеді: тілдік белсенділіктің төмен болуы, сөздік ақпаратты өңдеудің төмен деңгейі, сондай-ақ басқа да коммуникативті дағдылардың ерекшеліктері, аз сөйлеу, ынтасының төмен болуы.

Жүргізілген анықтаушы эксперимент бойынша мектеп алды даярлық топтарындағы ЖСТД бар балалардың диалогтық сөйлеу тілі нашар, балаларда басқаларға өзінің ойын байланыстырып жеткізу, ақпаратты тыңдау мен оны сөйлеу тілдік өзара әрекетті нәтижелі жалғастыратындай өңдейтін білітері мен дағдылары қалыптаспаған.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда байланыстырып сөйлеуді сұрақтарға қарапайым бір сөздермен жауап беру немесе жай, толық емес сөйлемдермен жауап беру тән.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. https://bala.stat.gov.kz/files/Doklad_o_polozenii_detej_v_Respublike_Kazahstan_2014
2. <https://special-edu.kz/tipprog/up721/kz/1>
3. Речицкая, Е.Г., *Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе*/ Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с. 74

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.37

Л.Қ.Макина¹, Ж.К. Көшбаева²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТВОРЧЕСТВОЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту мәселесі бойынша теориялық және эксперименталды зерттеулерді талдау, арнайы педагогика және психологияда бұл сұрақ бойынша аса құнды жұмыстардың барына қарамастан ары қарай зерттеуді талап ететінін көрсетті: кәзіргі таңда зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерінің даму динамикасы дамуы қалыпты құрдастарымен салыстырмалы түрде зерттелген; осы мақсатта зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін диагностикалау бағдарламасының басқада нұсқалары құрастырылмаған; балалардағы спецификалық және жалпы шығармашылық ерекшеліктер анықталмаған; әр жас аралығындағы жеке ерекшеліктер зерттелмеген; зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жеке және жас деңгейінде шығармашылық даму үрдісінің түзету бойынша арнайы жұмыстар аз.

Түйінді сөздер: Зияты зақымдалған, шығармашылық қабілет, креативтілік, интеллект.

Л.Қ.Макина¹, Ж.К. Кошбаева²

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

ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Анализ теоретических и экспериментальных исследований по проблемам развития творческих способностей учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта показал, что в специальной педагогике и психологии, несмотря на наличие особо ценных работ по данному вопросу, требует дальнейшего исследования: динамика развития творческих способностей младших школьников с нарушениями интеллекта, сравнительно изучена с умеренными сверстниками; с этой целью не разработаны другие варианты программы диагностики творческих способностей учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта; не выявлены специфические и общеизвестные особенности у детей; не исследованы индивидуальные особенности в возрасте от каждого года; малы специальные работы по коррекции процессов творческого развития учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта на индивидуальном и возрастном уровнях.

Ключевые слова: Нарушения интеллекта, творческие способности, креативность, интеллект.

L.K.Makina¹, Zh.K.Koshbayeva²

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

STUDY AND DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The theoretical analysis and experimental research on problems of development of creative abilities of primary school students with intellectual disabilities showed that in special pedagogy and psychology, despite the existence of valuable works on this question requires further research: the dynamics of development of creative abilities of younger schoolchildren with intellectual disabilities, were studied comparatively with moderate peers, with the goal of not developed other variants of the program of diagnostics of creative abilities of primary school students with intellectual disabilities; specific and well-known features of children have not been identified; individual features at the age of each year have not been studied; special works on correcting the processes of creative development of primary school students with intellectual disabilities at the individual and age levels are not enough.

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

Арнайы психология және олигофренопедагогикада дамуында түрлі ауытқулары бар балалардың шығармашылығын зерттеуге арналған ғылыми еңбектер алуан түрлі, олар шығармашылық қабілеттерін зертеу әдістерін, шығармашылық қабілеттерін дамыту критерилерін және аталған үрдісті дамыту деңгейлерін анықтау мүмкіндігін береді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың сонын ішінде зияты зақымдалған оқушылардың шығармашылығын сипаттайтын И.И.Будинская, О.В.Боровик, Т.Н.Головина, А.И.Липкина, Е.А.Медведева, В.С.Мухина, М.М.Нудельман, Н.П.Павлова, Ж.И.Шиф сынды ғалымдардың еңбектері орын алады.

Аталған ғалымдардың еңбектерінде зияты зақымдалған балалардың шығармашылық деңгейлерін диагностикалау мәселелері және оны дамыту шарттары мен түзету жұмыстарының мүмкіндігі қарастырылған.

Арнайы психология зерттеулері қандайда бір ақаулықтардың баланың шығармашылық қабілеттеріне әсер ететіні дәлелдеген [1].

Шығармашылықтың өзіндік ерекшелік сияқты тұстарының дамуына кедергі болатыны ол стереотипі болып табылады. В.С.Мухина дамуы қалыпты және зияты зақымдалған оқушылардың табиғи көрнекіліктерден қарап салу ерекшеліктерін сипаттай отырып, зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың суретеріндегі стереотиптілікті байқайды: «Зияты зақымдалған бала өзіне таныс шаблондарға байланған».

«Зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі бала табиғи көрнекілік бейнесін графикалық бейнемен сәйкестендіруде қиындықтар сезінеді, осыған сәйкес табиғи көрнекілік өзгерістерді және визуалды өзгерістерін де сәйкестендіре алмайды».

В.С. Мухинаның айтуынша арнайы бағдарлама бойынша жүйелі жүргізілген сабақтар ұйымдастырылған жағдайда, бесінші сынып оқушыларының басым бөлігі сауатты бейнелеу әдістерін және тәсілдерін елестету және көрнекі мүсін арқылы меңгерген: «зияты зақымдалған оқушылар графикалық шаблондарды салумен ерекшеленеді, кейбір кезеңдерде олар өз суреттеріне өздерінің еріксіз визуалды сезімдерін бейнелеуі мүмкін». Алайда дамуы қалыпты балаларда сурет салудағы өңделген іс-әрекеттердің шынайы графикалық құрлымын жасайтын стереотипке жақындық байқалады. Дегенмен дамуы қалыпты оқушыларда бейнелерді стереотиптік құрастыру көрінісі зияты зақымдалған балаларға қарағанда аз, бірақ оған арнайы көңіл бөлімбесе стереотиптік тенденция сурет салу дағдаларын дамытуды тежейді.

И.Ю.Левченко, Н.А.Киселева сынды ғалымдардың пікірінше мүмкіндігі шектеулі бастауыш сынып оқушыларының дамуында шығармашылық ерекшеліктерін диагностикалық тапсырмалар арқылы анықтауға болады: «сурет кезектілігі», «бастыр және суретті анықта» тапсырмалары.

«Сурет кезектілігі» тапсырмасы бойынша вербалды шығармашылығы (2-3 суреттен тұратын бірнеше сериялар, олардың әр қайсысы қарапайым сюжет бір оқиғаны бейнелейді, барлық сериялар құпия мағынаны құрайды) келесідей бағаланады: құрастырылған әңгімелердің шынайылығы бойынша өзіндік ерекшелік деңгейі анықталады, көрсеткіштердің келесідей көрінісі ескеріледі; әңгімелер шығармашылық элементтеріне ие болады; әңгімелер суреттегі сюжеттерге сай келеді (әңгімелер мазмұндама сызбасы бойынша ажратылған); әңгімелер шаблонда сызба бойынша құрастырылған.

«Бастыр және аяқта» тапсырмасы бойынша вербалды емес шығармашылық, былайша бағаланады: көрнекі-бейнелік тапсырмаларды орындауда креативтілік деңгейі анықталады. Бала алдында фигуралар ұсынылады (геометриялық фигуралар-шаблондар-шеңбер, шаршы, үш бұрыш), оған оны атап олардың ішінен кез келегенін сурет шығатындай аяқтап салу ұсынылады. Көрсеткіш: пайда болаған толықтай композиция, бейнеленген фигуралар сюжет ішінде екіншілік орынға ие; фигуралар көпқырлы пайдаланылады; жеке нысаналар түрлі бөлшектерімен бейнеленген; жеке зат бейнеленген немесе бірнеше нысаналар, бейнелер сызбалық бөлшектерсіз; тапсырма қабылданбайды (бейне жоқ) немесе толық емес қабылданады (тек фигураларды бастырады, немес өзінің ойындағысын салады). Егер бала сөз мағынасын түсінбеген жағдайда көмек көрсету қажет «бір нәрсені сурет шығатындай аяқта». Бұндай жағдайда зерттеуші түсіндірме жүргізеді, мысалы: «ойланып көр және соны сал» [2].

Біздің мәселеміз бойынша О.В.Боровиктің зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін қалыптастыруға арналған зерттеулерін талдадық, соның нәтижесінде «фигураны қандай бейнеге ауыстыруға болады», «ойлан және соны сал»; «ойланып көр шеңбер неге ұқсас, және соны бейнеле»; «ойланып көр не домалақ» сияқты тапсырма түрлері анықталды.

Ол 60 оқушымен анықтаушы зерттеу жұмысын VII типтік арнайы (түзету) мектептерінде өткізді.

Анықтаушы бақылау екі кезеңнен тұрды. Бірінші кезеңде тудырушы қиял, ал екіншісінде шығармашылық мүмкіндіктері зерттелді.

Бірінші кезеңде зерттеу тапсырмаларының екі нұсқасы пайдаланылды:

1. Ертегі оқуды ары қарай сурет салумен жалғастыру.
2. Ертегі оқу барысында ертегіні көрнекіліктер арқылы бірге жүргізу, оқу аяқталғаннан кейін балаларға көрнекіліктерді алып тастап ертегі сюжеттерін немесе кейіпкерлерін салу ұсынылды.

О.В. Боровик тудырушы қиял көрсеткіштерін анықтады:

- туынды бейнелері мәтін бейнелеріне сай келуі;
- мәтін толықтығы (жеке заттар, кейіпкерлер; сюжет фрагменттері; барлық негізгі мағыналық бөлімдер);
- эпизодтардың дұрыстығы және бірізділігі;
- жасалған толықтырулардың дұрыстығы;
- құрастырылған бейнелердің эмоционалдық қанықтығы.

Ғалым 3 сынып оқушылардың тудырушы шығармашылығының жағдайын деңгейлерге бөледі, олар мәтін мазмұнын суреттерде сипаттайды.

0 деңгей – құрылған бейнелері мәтін бейнелеріне сай келмейді.

1 деңгей – фрагментарлық жеке заттар

2 деңгей – фрагменттік (жеке эпизод құрылған)

3 деңгей – сюжеттің толықтай композициясы құрылған, шығармашылық элементтері бар.

О.В.Боровниктің айтуынша 3 сынып зияты зақымдалған оқушыларда шығармашылықты дамытудың мүмкіндіктері бар екендігін ескере отырып түзету жұмыстарының керектігін айтады. Ғалым зияты зақымдалған оқушылардың шығармашылық қабілеттерін зерттеудің екі нұсқасын ұсынды.

Бірінші нұсқа негізінде Е.П.Торренстің «Толық емес фигуралар» әдісі жатыр, ол бір қатар өзгертілген күйде қолданылды. Балаларға таныс геометриялық фигуралар ұсынылады: шеңбер, шаршы, үшбұрыш және заттық бейнелердің элементтері. Педагог көрнекіліктегі суретті орындау нұсқаулығын берді.

Тапсырманы таңдау осы жастағы баланың жас ерекшелігіне тән бейнелеу іс-әрекетіне негізделген. Бейнелеу іс-әрекеті барысында шығармашылық бейнелері ішкіден сыртқы жоспарға өтеді. Көрнекі тіреулер баланың барлық психикалық іс-әрекетін белсендендіреді. Суретті аяқтау үрдісі және қиялдағы суретті салу жеке бөліктерді ерте ажырату мүмкіндіктерін, анализ және синтез ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. Тапсырманың екінші нұсқасы екі бөліктен тұрады: бірінші бөлімінде бала сөздерге сүйене отырып әңгіме құрайды, екінші бөлігінде ол өзінің әңгімесін сурет қылып салады.

О.В.Боровник шығармашылықты зерттеу барысында О.М.Дьяченко, Е.А. Екжанованың, А.И. Кириллованың, Е.Е.Кравцовскийдің, Г.А.Урунтаеваның, Л.И. Фомичеваның құрастырылған критерилері ескеріп отырды.

Ол келесідей көрсеткіштер негізге алынды:

- қабылданған міндеттер (оқушылар өздерінен талап етілгенді қаншалықты түсінетіні);
- есте сақтау және қабылдау бейнелерін пайдалану қабілеттері;
- шығармашылық іс-әрекеті қабілеттерін меңгеруі, бейнелерді қайта ұйқастыру қабілеттері;
- құрылған бейнелердің өнімділігі және мүмкіндіктері (қоршаған орта туралы елестерінің қоры);
- бейнелердің өзіндік ерекшеліктері;
- құрылған бейнелердің эмоционалдық қанықтығы.

О.В.Боровниктің шығармашылықты сапалы сипаттаудағы бірінші тапсырмада, тапсырманы орындаудың 6 деңгейі пайдаланылды:

0 деңгей – бала тапсырманы қабылдамайды, тапсырманың мағынасын түсінбейді, ол тапсырманы орындауға кіріспейді немесе басқа нәрсені салады.

1. деңгей – бала фигураны аяқтайды бірақ бейне сызбалы маңызды бөліктерсіз.
2. деңгей – бала жеке нысандарды салады, бірақ әр-түрлі бөліктермен.
3. деңгей – бала шығармашылық эпизодтарына кіретін, бөлек нысандарды салады. Нысан айналасында зат алаңы пайда болады.
4. деңгей – бала шығармашылық сюжеттері бойынша бірнеше нысандар бейнелейді, толықтай композиция құрылады.

5. деңгей – бала ұсынылған фигураны қиялындағы сюжет ретінде екіншілік бөлшек ретінде қабылдайды. «Қосу» типі арқылы қойылған міндеттерді шешу жұмысты орындауға айтарлықтай ерекше жауаптар береді.

Анықтаушы зерттеу талдаулары көрсеткендей бастапқыда педагогтар «Не шыққанын ойлан тап?», «Мынау неге ұқсайды?», «Айналымдар» типтес ойындарды ойнатса да, оқушылардың 24,6% бастапқыда тапсырманы түсінбеді, кейбір оқушылар қызығушылық тудырды, бірақ жұмыстың басында қиындықтар туындап сурет салудан бас тартты.

Зияты зақымдалған оқушылардың басым бөлігі 44,5% тек схемалық суреттер сала алды. Сонымен қатар ол заттардың бір типтік бейнесі ретінде салынады, яғни олар алдында салып үйренген өздеріне таныс суреттер болды: сағат, доп, үйшік, гүл, күн, адам бейнесі.

Кейбір балалар шеңберді сағатқа айналдырып, содан кейін басқа фигуралардан да сағатты сала берді, ал бір оқушы шеңберден адам бетін сала отырып келесі сабақта сол қызды қайталап салды, бірақ оның беті шаршы типтес болды. Тек бірнеше оқушыда ғана 5,4% суреттер зат деңгейінде болды және одан ұқсас сюжеттер көруге болады. Берілген үлгілер алдыңғы тәжірибені өзекті қылу зияты зақымдалған оқушылардың басым бөлігіне тән, олар оны пайдалана алмады.

Ғалымдардың айтуынша бұндай жетіспеушіліктер әсіресе зияты зақымдалудың орташа және күрделі деңгейіне тән. Олар тапсырманы түсінбей берілген фигуралардың қасынан басқа фигураларды салып оларды бояй бастаған. Кейде тапсырмаға мүлде сай емес заттар салған. Тапсырманы орындау сурет салу манипуляциясына әкеп соқтырды. Сен не салдың деген сұраққа: «ұмытып қалдым», «міне салдым», «шеңбер», деген сияқты жауаптар берілді. Бұл балалар жұмысқа деген қызығушылық білдірмеді олардың іс-әрекетін кез келген кезде үзуге мүмкіндік болды және олар содан кейін өз іс-әрекеттеріне оралмаған.

Екінші тапсырманы орындау барысында шығармашылық қабілеттерді сипаттау үшін келесі критерилер пайдаланылды:

- әңгіме ашық болуы;
- онда барлық берілген сөздерді пайдалану;
- мазмұндаманың логикасы сақталуы;
- сюжеттің болуы;
- қиял элементтері;

тапсырманы орындаудың бес деңгейі пайдаланылды:

0 деңгей – бала тапсырманы түсінбеді;

1. деңгей – бала әңгіме құруда тек бір сөзді пайдаланды, сюжет мүлдем жоқ; салған суреті әңгімеге сай келмейді;
2. деңгей – бала суретте және әңгімеде екі сөзді пайдаланды, логикалық бірізділік сирек сақталған; сурет әңгімеге толық сай емес;
3. деңгей – бала үш сөзді де логикалық бір ізділікпен пайдаланады; сурет әңгімеге сай;
4. деңгей бала толықтай сипаттама береді, әңгіменің атын құрастырады; сурет әңгімеге сай келеді және қиял элементтері бар.

Тірек сөздер арқылы әңгіме құрастыра отырып зияты зақымдалған оқушылар бірінші нұсқаға қарағанда айтарлықтай нәтиже көрсетті. Тапсырмаларды түсінбеу немесе бас тарту 21,65% оқушыда анықталды. Алайда оқушылардың 43,35% әңгімеде тіреу сөздерді толықтай қолданбады. Сөзді тек формальды түрде қосу байқалы, сондықтан әңгімеде сюжет болмады. Балалар жай ғана ұсынылған сөздер бойынша сөйлем құрастырып отырды. Мазмұндаудың логикасы мүлдем болмады.

Сонымен қатар әңгімедегі және суреттегі бейнелердің әр түрлі болуы байқалды. Мысалы, бір оқушы жаз туралы айта отырып аққала салып отыр; бір оқушы әңгімесінде сюжет құрастырып тіреу сөздерді пайдаланғанымен, суретте мүлде басқа заттар салады. Бұның барлығы зияты зақымдалған оқушыларға тән аналитико-синтетикалық жалпылаушы іс-әрекеттің болмауынан.

Бұл тапсырма нұсқасы зияты зақымдалудың екінші деңгейі үшін ауыр болып шықты. Бұзылыстың ауыр түрі бар балаларда екінші тапсырманы орындауда ешқандай өзгерістер болған жоқ.

О.В.Боровик қортындысы бойынша VIII типтегі арнайы (түзету) мектептерінің 3 сынып оқушыларының жалпы мектеп оқушыларына қарағанда шығармашылық қабілеттері төмен.

Зияты зақымдалған бастауыш мектеп 3 сынып оқушыларының жағдайаттар мен бейнелерді тудырудың қарапайым және фрагментарлық тудырушы деңгейде. Көп жағдайда ақпараттық материалдарды нақты емес және толық емес жеткізу, сипатталған жағдайаттардың бейнелер мен кейіпкерлердің арасындағы байланыс қате ажырату.

Өздеріне таныс заттарды суреттерде бір типті қайталай беру (үйшік, күн, ағаш), шығармашылығы бейнелерінде ешқандай ерекшеліктер жоқ. Сюжеттерді жүзеге асыру барысында басқа ертегілердегі эпизодтар мен кейіпкерлерді дұрыс емес қолдану кездесті, сонымен қатар іс-әрекет мақсатын жоғалту – тапсырмаған қатысы жоқ нысандар мен қасиеттерге көшу.

Балалар олардың іс-әрекетін арнайы ұйымдастыруды, шығармашылықты ынталандыруды қажетсінді. Ертегілер бойынша кейбір суреттердегі толықтырулар бейне мазмұнына кірмей тек безендіруші сипатында болды. Балалар үйшік, күн, ағаш сала білді, бірақ ол кезде ертегі мазмұнын ескермеді [3].

Шығармашылықтың даму деңгейі бұзылыс деңгейіне байланысты. Берілген үлгі және олардың алдыңғы тәжірибелерінің салдарынан қалыптасқан нысанаға ұқсас бейнелерді ойша сәйкестендіру барысында балалар қиындықтар сезінді. Олардың суреттерінде таныс заттарды бейнелеу стереотипі жиі кездесті. Балалар есте сақтау бейнелерін еркін қолдана алмайды, кеңістіктің жағдайын өзгерте отырып елестете алмайды. Берілген үлгіден алшақтай алмайды. Тек бірнеше жұмыстарда ғана эпизодтар мен бейнелерді жетілдіру элементтері анықталды.

Дегенмен бұл дәлелдер зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту потенциалын көрсетеді.

1. Жаңа бейнелерді қайта құру және тудыруға сүйену тәсілі әсер етеді (сөз және көрнекілік), сонымен қатар ұсынылған материалдардың эмоционалдық сипатталуы.

Көрнекіліктер оқушылардың жұмысын жеңілдетіп, мәтінде нақты және толық қайта құруға мүмкіндік берді, шығармашылық қабілеттер деңгейін анықтауға ұсынылған тапсырмаларда өзіндік шығармашылық элементтерін тудыру стимулдарды қызмет етті.

2. Зияты зақымдалған оқушыларда шығармашылықтың құрылымдық сонымен қатар қызметтік компоненттері зардап шегеді.

Бұның себептері ол ойды құрастыру және жүзеге асыру, бейнелік көрініс зиятын зақымдалуы және осыған байланысты сезіну, зияты, ойлау қабілеті, сөйлеу тілінің кедейлігі, қабылдау сезімдерінің жетіспеушіліктері.

3. Шығармашылық және тудырушы өнім мазмұны үшін баланың қандайда бір алған әсерлері, өмірлік жағдайаттар, айтылған немесе өздері көрген сурттер әсері зор.

Білім беру 4 блоктан құрылды, әр кезең үшін түзете-дамыту бағытын ескере отырып бір қатар тапсырмалар құрылды.

1 блок – зат бейнесін құрастыру.

2 блок – композицияны құрастыру.

3 блок – бейнелерді ұйқастыру және қайта ұйқастыру.

4 блок – ертегілер мен әңгімелерді иллюстрациялау.

Анықтаушы және қалыптастырушы зерттеу нәтижелерін салыстырмалы талдау зияты зақымдалған зерттеу тобының оқушыларындағы айтарлықтай жағымды өзгерістерді көрсетті.

Шығармашылықты тудыру нәтижелері төменгі деңгейдегі оқушыларды оқыту нәтижелері айтарлықтай жоғарғы деңгейге көтерілді, әсіресе көрнекіліктерді қолдану барысында. Ал бақылау топтарындағы оқушыларда айтарлықтай айырмашылықтар анықталмады. Шығарма бейнелеріне туынды бейнелер сай

келмеген зерттеу топтарындағы оқушылар саны 18,3% дан 6,65% дейін азайды. Бақылау топтарында бұндай балалар 15% дан 11,7%-ға дейін азайды.

Шығармашылық элементтері бар сюжет композицияларын тудырудың IV деңгейіне зияты зақымдалған оқушылардың ешқайсы көтерілмеді.

О.В: Боровик ол жоғарғы сыныптарда білім берудің ұзақ үрдісі нәтижесінде орын алуы мүмкіндігін болжайды [4].

Ж.И.Шиф шығармашылық және ойлау қабілеттерінің өзара байланысын айта отырып, зияты зақымдалған оқушылардың шығармашылығына ойлауына қатысты компенсация қызметін атқаратынын сызып көрсетеді. Ж.И.Шиф шығармашылықты дамыту мақсатында түрлі қызықты тапсырмаларды пайдалануды ұсынады.

Осылайша, дамуы артта қалған оқушылардың шығармашылығын зерттеу мақсатында соның ішінде зияты зақымдалған оқушылардың келесідей әдістер мен тапсырмалар қолданылды: Роршах тесті, Торренс әдістері, оқушыларға ертегі немесе әңгіме құрастырту, кезектілікпен орналасқан суреттер.

Оқушылардың шығармашылық қабілеттері келесідей критерилер бойынша бағланды: тапсырманы қабылдау (оқушылар қаншалықты түсінеді, олардан не талап етеді); қабылдау және есте сақтау бейнелерін пайдалану қабілеттері; шығармашылық қасиеттерін пайдалану, бейнелерді қайта үйлестіру қабілеттері; құрастырылған бейнелердің өнімділігі және вариативтілігі (қоршаған орта туралы түсініктерінің қоры); бейнелердің өзіндік ерекшеліктері (шығармашылық элементтері); құрылған бейнелердің эмоционалдық қанықтығы.

Шығармашылық немесе іс-әрекет түріне тәуелді (вербалды және вербалды емес), критерилерге байланысты зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың шығармашылығының дамуын сипаттайтын деңгейлер анықталады.

Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту мәселесі бойынша теориялық және эксперименталды зерттеулерді талдау, арнайы педагогика және психологияда бұл сұрақ бойынша аса құнды жұмыстардың барына қарамастан ары қарай зерттеуді талап ететінін көрсетті: кәзіргі таңда зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерінің даму динамикасы дамуы қалыпты құрдастарымен салыстырмалы түрде зерттелген; осы мақсатта зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін диагностикалау бағдарламасының басқада нұсқалары құрастырылмаған; балалардағы спецификалық және жалпы шығармашылық ерекшеліктер анықталмаған; әр жас аралығындағы жеке ерекшеліктер зерттелмеген; зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жеке және жас деңгейінде шығармашылық даму үрдісінің түзету бойынша арнайы жұмыстар аз [5].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Мухина В.С. *Детская психология*. - М., 1985. - 272 с.
2. Мухина В.С. *Возрастная психология*. - М., 1997. - 430 с.
3. Боровик О.В. *Развитие воображения: Методические рекомендации*. — М., 2000.
4. 19. Боровик О.В. *Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов. Дисс. канд. пед. н. М.: 1999. - 172 с.*
5. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. *Психологическое изучение детей с нарушениями развития*. - М.: Издательство «Книголюб», 2007. - 152 с.

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

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.37

Л.Қ.Макина¹, А.Ш.Қалмаханбет²
^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА КЕҢІСТІКТІ
БАҒДАРЛАУДЫ ДАМУ ЖОЛДАРЫ**

Аңдатпа

Таңдалып алынған мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында кеңістікті бағдарлауды дамытуға бағытталған жолдарын талдау көрсетілген. Кеңістікті бағдарлауды дамытудың негізгі мақсаттары - баланың өз денесінің қозғалысын өз еркімен кеңістікті бағдарлай алу қабілеттілігін қалыптастыру. Балаға бұл қабілетті дамытуға көмектесу оның негізгі әдістердің көмегімен мүмкін болады. Онда тұлғаның психикалық құрылысы, жеке және жалпы жүйелерінің даму және кеңістікті бағдарлауының қалыптасу үдерісінің ерекшеліктері зерттеледі. Маңыздысы, осы зерттеулердің арқасында мақсатталған және нәтижелі тәрбиелеу мен зияты зақымдалған тұлғаның кеңістікті бағдарлау мүмкіндігінің жоғарлауы. Мақалада зияты зақымданған балаларға арналған кеңістікті бағдарлауға арнайы ойындар қарастырылған. Ойындар арқылы баланың жас ерекшелігіне қарай кеңістікті бағдарлауды анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қоса зияты зақымданған балалардың өз денесі бойынша кеңістікті бағдарлауына жеке жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: Зияты зақымдалған, кеңістіктің қызымы, арнайы түзете-дамыту, арнайы мектеп.

Л.Қ.Макина¹, А.Ш.Қалмаханбет²
^{1,2}КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА**

Аннотация

В выбранной статье представлен анализ путей, направленных на развитие пространственной ориентации учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта. Основные цели развития пространственной ориентации-формирование способности ребенка самостоятельно ориентировать пространственное движение своего тела. Помочь ребенку развить эту способность можно с помощью его основных методов. В ней изучаются особенности процесса формирования пространственной ориентации и развития отдельных и общих систем, психической структуры личности. Важно, что благодаря этим исследованиям целенаправленное и эффективное воспитание и повышение возможности пространственной ориентации личности с поражением интеллекта. В статье предусмотрены специальные игры для ориентации пространства для детей с поражением интеллекта. Игры позволяют определить пространственную ориентацию ребенка в зависимости от возраста. Кроме того, предусмотрены отдельные подходы к пространственной ориентации детей с поражением интеллекта по своему телу.

Ключевые слова: Нарушения интеллекта, понятие «пространство», специальное коррекционное развитие, специальная школа.

L.K.Makina¹, A.SH Kalmakhanbet²
^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

**WAYS TO DEVELOP THE SPATIAL ORIENTATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES**

Summary

The selected article presents an analysis of ways to develop the spatial orientation of primary school students with intellectual disabilities. The main goals of spatial orientation development are to develop the child's ability to independently Orient the spatial movement of their body. You can help your child develop this ability using its basic methods. It studies the features of the process of formation of spatial orientation and development of individual and General systems, the mental structure of the individual. It is important that through these studies targeted and effective education and increase the possibility of spatial orientation of the person with intellectual disability. The article provides

special games for space orientation for children with intellectual disabilities. Games allow you to determine the spatial orientation of the child depending on the age. In addition, there are separate approaches to spatial orientation of children with intellectual disabilities in their bodies.

Keywords: intellectual disabilities, the concept of "space", special development, special school.

Кеңістікті бағдарлау- бала дамуының маңызды түрлерінің бірі. Ол қызметтің көптеген бағыттары үшін қажет. Өткен ғасырда зияты зақымдалған балаларды зерттеу мен айналысқан дәрігерлер мен педагогтар олардың қоршаған ортада кеңістікті бағдарлаулары нашар болатыны атап өтті. Кеңістікті бұзылулар көптеген зерттеушілер мен зият зақымдалу кезінде кездесетін кең таралған және айқын анықталған ауалардың бірі болып табылады. Мектепте оқыту кезінде кеңістікті бағдардағы ауытқулар жазуды меңгеру барысында, қол және кәсіби еңбек, география, бейнелеу сабақтарында анықанықталады, оқушылар үлкен қиындықпен қағаз дәптерін, сондай - ақ үлкен кеңістікте - сыныпта, денешынықтыру залында, аулада кеңістікті бағдарлауда байқалады. [1] Оқу басында олар жолды сақтамайды, әріптерді керісінше жазады, материалды дәптерге қажетті тәртіппен орналастыра алмайды. Объектілердің оған емес солға жылжыта жазады (Сунцова А.В., Кудрякова С.В.). [2] Мұғалімнің суреттің қай жерде орналасуы (төменгі бұрыш, орта, оң жақ) туралы ауызша нұсқаулары, әсіресе кеңістіктің сипатын (жоғарғы оң жақ бұрыш) оқушыларға көмектесіп, оларға нақты көрсету қажет. Осыған ұқсас фактілерден денешынықтыру сабақтарында да байқалады, онда оқушылар үшін үлкен қиындық талдау қажетті бағыттар бойынша қозғалу және сапқат тұру болып табылады. Жоғары сыныптарда зияты зақымдалған оқушылардың еңбек сабақтарында материалдармен жұмыс жасау кезінде, бұйымды жазықтыққа орналастыру кезінде қиындықтар туындайды. Олар мұны немқұрайлықпен емес, кеңістіктегі жеткілікті қалыптаспаған бағдарлардың салдарынан жасайды.

Зияты зақымдалған балаларда қабылдау қабілетінің дамуы да төмен, мұны балалардың қоршаған әлем туралы білімдерінің жеткіліксіздігінен, шектеулігінен әдеттегі қалыптан басқаша тұрған заттарды, сызбалық бейнелерді тани алмайтындығынан (егер олар сызылып тасталған немесе бірінің үстіне бірі орналастырылған болса) байқауға болады. Бұл қоршаған ортаның заттары мен құбылыстарына найызтаныстырғанда, яғни іс-әрекеттің әртүрлі бағыттарының меңгеру барысында жүзеге асырылады (қарапайым еңбек негізінде, ойын, сурет салу, құрастыру). Осылайша, бала мектепте жақсы оқу үшін, ол кеңістікті еркін бағдарлауы және негізгі кеңістіктік ұғымдарды меңгеруі тиіс. Осы бағытта түзету-дамыту жұмысын, өз денесінде бағдарлауға дамытуға бағытталған жаттығулардан бастау қажет. Кеңістікті бағдарлау баланы заттар мен құбылыстардың арасындағы қатынасты, олардың бірізділігін, яғни олардың кеңістіктік өзара байланысын анықтауға негізделген есептеуге, жазуға, сурет салуға, оқуға және басқа да пәндерді оқыту үшін қажет. Зияты зақымдану кезінде негізгі патогенетикалық фактор-бас миының жарты шары қабығының диффузды зақымдануы болып табылады, бұл жалпы психикалық дамымауға әкеледі, оның құрылымында танымдық қабілеттерінің дамымауы орталық орын алады.

Адам кеңістікті бағдарлау үшін жауап беретін арнайы сезім органы жоқ. Біз кеңістікті қимыл-қозғалыс, көру, есту, сезу арқылы қабылдаймыз. Міне, сондықтан кеңістікті қабылдау баланың тәжірибе барысында қоршаған орта туралы білімі тереңдете түседі, яғни балада практикалық іс-әрекет аясында кеңейеді. [3]. Зияты зақымдалған балалардың кеңістікті бағдарлауының жетіспеушілігі туралы көптеген зерттеушілер (Денискина В.З., Венедиктова М.В.) зерттеген, бұл жетіспеушілік практикалық тәжірибесінің негізгі себептері және оның ойлау компонентінің әлсіздігі, кеңістікті талдау және синтезі. Зияты зақымданған балалардың кеңістіктік түсініктерін қалыптастыру барлық бағыттар бойынша бұзылады. Осы санаттағы балалар кеңістікті іс-қимылдарын меңгеруде, кеңістікті практикалық тәжірибеде, оның сөзде және өнімді қызмет түрлерінде көрініс табуында елеулі қиындықтарға тап болады. Бала бақшаға келетін зияты зақымданған 4-5 жастағы балалар, әдетте, өз денесінде бағдарлай алмайды, дене бөліктерінің атауларын білмейді, олардың кеңістікті орналасуының сөздік белгілерін білмейді. Кейіннен Балалар объектілердің өзіне қатысты орналасуын анықтай отырып, өз денесінің сызбасын білуге сүйене алмайды. Қалыпты дамып келе жатқан балалармен салыстырғанда, зияты зақымданған балалар көрнекі тұрғыда бірнеше заттар арасындағы кеңістікті қарым-қатынасты анықтауда қиындықтарды бастан кешіреді, сөздік нұсқаулық бойынша тапсырмаларды орындай алмайды, бұл кеңістік белгілерді түсінбеуімен және дұрыс пайдаланбаумен түсіндіріледі. [4]. Зияты зақымдалған балалармен жүргізілетін түзету жұмыстардың жүйесі қоршаған ортада пайда болған шынайы заттар мен құбылыстарды елестетуге негізінде іске асырылады.

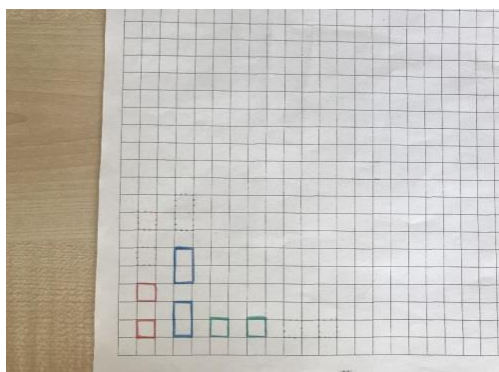
Зияты зақымдалған балалар зейіннің ерекшеліктері оның тұрақсыздығынан, бір объектіге тұрақты көңіл бөле алмайтындығынан көрінеді. Басқа да сыртқы қоздырғыштардың болуы бұл оқушылардың жұмысын тежеп, қате жіберуін арттырады. Зияты зақымданған бастауыш сынып оқитын балаларда кеңістікті талдаудың көрнекі және сөздік компоненттері арасындағы алшақтық байқалады, бұл сөйлеу және ойлау процестерінің дамымауымен байланысты.



Жаттығулар:

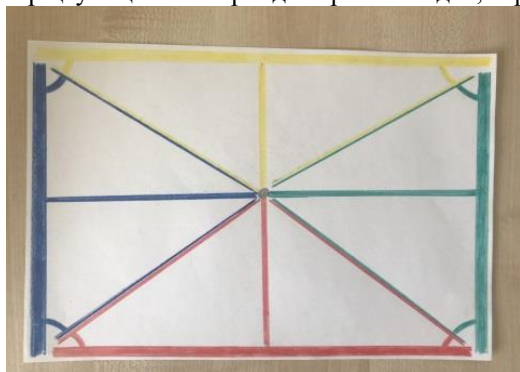
1-сурет. Массаж доптарымен жаттығулар.

Тегіс үстел үстінде қолды үш түрлі күйде бір-біріне : жұдырықты, қабырғаны, алақанды біртіндеп ауыстырады. 3-5 рет оң қолмен, содан кейін сол қолмен, одан әрі екі қолмен орындалады.



2-сурет. Өрнекті жалғастыру

Нұсқаулық: балаға үлгіде көрсетілгендей, торға және бағанаға торларды салуды жалғастыру ұсынылады.



3-сурет. "Сиқырлы парақ".

Жүргізілу барысы: таза парақ А4, түсті саусақты бояулар/қарындаштар.

Парақ және бес қарындаш бірге өмір сүріпті. Олар бір рет бірге ойнап, қарындаштар параққа саяхатқа аттанды. Бірінші болып сары қарындаш жүрді, ол жоғарғы жағын тауып, сары сызық сызды. Екіншісі қызыл қарындашқа барды, ол төменгі жағын тапты және қызыл сызық сызылды. Оң жағы жасыл қарындаш, ал сол жағы көк түсті. Парақтың ортасында қара қарындаш қалды, ол онда үй салды.

Бұрыштар тең бөліп, екі түске боялды. Барлық қарындаштар үйге жиналып, оларды қалай ойнауға болады деп ойлай бастады. Ойладық-ойладық, қуғынға дейін ойнауды шештік. Жоғарғы жағында сары сызық сызылып, жоғарғы жағында сары қарындаш жүгіріп, төменге қызыл қарындаш, оңға – жасыл, ал солға – көк жүгірді.

Содан кейін қарындаштар екіден жүгірді: жоғарғы оң бұрышқа – сары және жасыл; жоғарғы солға – сары және көк; төменгі оңға – жасыл және қызыл; төменгі солға-көк және қызыл. Және оларды ұстай алмады қара қарындаш.

"Газетті оң қолға ал", "Сол қолдың орта саусағына сақинаны киіңіз", мұғалімнің бағдарлауы бойынша: қолдар жоғары, қолдар иыққа, қолдарды басқа қою керек. Сонымен қоса дидактикалық ойындарды қолдануға болады: "Көңілді жаттығу", "Қазына аралы". Бұл ойын өз денесінің сызбасына сүйеніп кеңістікті игеруге бағытталған. Бала өз денесі арқылы кеңістікті бағдарлағаннан кейін ғана парақтың бетіне сурет салуы жеңілдеу болады. Сонымен қатар, бұл ойын баланың назар аударуы мен бақылауын дамытуға ықпал етеді. Балаға: "қазір қазына іздеу үшін сен Робот боласың. Мен саған қозғалыс жолдарын айтамын, ал сен әр

нұсқаулықты дәл орындайсың. Егер еш жерде қателеспесең, онда жасырылған қазынаны табамыз. Сонымен, назар аударамыз! Алға үш қадам, оңға бұрылып, солға екі қадам, артқа секіру, солға бұрылып, алға бес қадам, артқа бұрылып, төрт қадамды оңға бұрып, орындыққа жақын, бірақ үстелден ары қарай, оң қолын созып, бұрып отыру. Енді төмен кара. Сен не таптың?!" Нұсқаулықты бере отырып, ортаның кеңістіктік сипаттамаларын білдіретін неғұрлым көп сөздерді: алға, артқа, оңға, солға, жақынға, одан әрі, оңға, солға, алдында, жоғарыға, төменге, астына, оңға, солға, арасына, ішіне, артыңа қара деген сөздерді пайдалану қажет. Егер мен оңға - солға барсам, сен алға-артқа бар. Бұл баланың міндетін қиындатады. Енді нұсқаулықты дұрыс орындау үшін балаға естілген бағытта ойша жүру қажет. Ал ойынды қиындату үшін, бала сынып қалған роботқа айналасың, мен айтқан бағыттарға керісінше жүресің. Бұл шарт балаға бақылау мен назарды дамытуға қосымша көмектеседі.

"Қақпашы" ойыны мақсаты: баланың оң және сол жақтарында бағдарлануын бекіту, реакция жылдамдығын, қозғалыс дәлдігін дамыту. Ойын барысы: балаға допты лақтыру керек. Бала берілген бағытта қақпашылар қозғалысын жасауы қажет.

"Көңілді жаттығу" ойыны. Ойын барысы: осы тапсырманың арқасында бала дене сызбасы туралы түсініктерді бекітеді, көру-гностикасы арқылы өз денесімен кеңістікке бұрылуды үйренеді және керісінше, бұл жалпы кеңістіктік көріністерді дамыту үшін өте пайдалы болады.

Мұғалім: баламен бірге қағаз парақтарында әр түрлі іс-қимылда адамдар көрсетіледі содан кейін оларды кез келген тәртіппен көрсету қажет. Оның міндеті көрсетілген іс-қимылдарды тез жасауға болады. Балаларға ойын қызықты болу үшін бір-біріне кезекпен карточкаларды көрсетіп тез карточкадағы іс-қимылдарды қайталау қажет. Көңілді болу үшін барлық класспен ойнауға болады. Содан кейін берілген іс-қимылды кім жылдам және дұрыс жасаған бала жеңеді. Бірінші тапсырманы кім дұрыс орындаса бір ұпай алады. Жаттығу аяқталғанда алынған ұпайларды есептеп жеңімпаз анықталады.

Ойынның тағы бір түрі. Ойынға түрлі-түсті жапсырмадан кесуге болатын карточкалар қажет. Карточкаларды кез-келген тәртіппен көрсетіп, бірақ баланың міндеті-бәрін керісінше жасау керек. Мысалы, егер карточкада сол қол жоғары көтерілген болса, оң қолын төмен түсіру керек

Балаларға "айна" және "сынған айна" ойынын ұсынуға болады. Бұл ойындарда ойыншылардың біреуі оң қолмен жасап, екіншісі да оң қолмен қайталауы тиіс.

Өз денесі бойынша кеңістікті бағдарлау туралы түсініктерді дамытуға бағытталған жаттығулармен бір мезгілде балаларды қағаз бетінде кеңістігінде бағдарлауға үйрету қажет. Ол үшін дидактикалық ойындарды қолданамыз. Мысалы, "Шыбын" ойыны, ол балаға қағаз бетінің кеңістігіне бағдарлауды ғана емес, сонымен қатар "оң-сол жақ", "жоғары-төмен" ұғымдарын бекітуге, назар аударуға көмектеседі. Балалардың алдында: Тордан шығуға тырысатын шыбын отырады. Әрбір жүрісте ол тек бір торшаға ұшуға болады. Ол тордың шетінен ұшып шыққан соң, оны ұстап алу үшін алақанмен ұрып қалу керек. Егер мұғалім келесі қадамды айтпағанша, алақанмен ұрып үлгерсең, шыбынды баланың қабына отырғызамыз, ал егер шыбын баланы шатастырып, тордан ұшып кетсе, онда біз оны терезеге шығарамыз. Барлығы 5 шыбын болады. Әр жолы шыбын тордың орталығынан өз ұшуын бастайды.

"Бал ара" ойыны. Бұл ойын "Шыбын" ойынына ұқсас. "Бал ара шыбынына қарағанда өте еңбекқор және жай ғана емес, одан бал жасау үшін балшықты гүлдерден жинай отырып, ұшады. Егер оның ұшуын бақылап, онымен бірге әріптердің түстерінен жинайтын болсақ, онда оның қандай сөзі бар екенін білеміз. Осылайша, аралар төмен, солға, жоғарыға, жоғарыға - тоқтады-бірінші әріпті жазыңыз; қайтадан ұшу: оңға, жоғарыға, солға - тоқтады; төмен, оңға, жоғарыға - тоқтады және үшінші әріпті алып кетті; енді соңғыдан ұшып: оңға, жоғарыға, солға, солға, төменге - тоқтады. Бізде қандай сөз болды?" Егер бала бәрін дұрыс жасаса, онда ұсынылған бағыт бойынша әріптерді жинай отырып, оның сөзі болуы керек.

Білім алушыларды кеңістікте бағдарлауға үйрету үшін өзіне қатысты ғана емес, сонымен қатар басқа да объектілерге қатысты келесі дидактикалық ойындарды – "заттарды бөл", "лабиринт", "суретші" қолданамыз. Бала үшін міндет осы заттарды нұсқаулыққа сәйкес дұрыс орналастыру. Жүргізілу жолы: кеңсе тауарларын сатушының көмекшісі болып жұмыс істей аласың. Сатып алушылар тауарды жақсы көру үшін, оны әр затты орнына бөлуге тырысыңыз, оларды саған сатушы атайтын болады: қарындашты дәптерге сал; дәптерді қарындашқа сал; өшіргіш пен дәптердің арасында қарындаш сал; қарындашты бір мезгілде дәптерге және өшіргіштің астында болатындай сал; өшіргішті дәптерге қарағанда қарындашқа жақын сал; дәптерді қарындаштың сол жағына сал.

"Лабиринт" ойыны лабиринттерді әртүрлі қолдануға болады. Бұл тапсырманың күрделілігі бала өзінің ұстанымынан емес, жол бойымен жүріп келе жатқан кейіпкердің көзқарасы бойынша нұсқаулықта бағдарлануы тиіс. Егер бұл күрделі болып көрінсе, балаға кішкентай сарбаз немесе басқа ойыншықты беруге болады, ол жол қиылыстарында оңға немесе солға бұрылады.

"Суретші" бұл ойын үшін желімдеуге болатын суреттерді қиып қағазға жабысырамыз. Балаға тапсырма беріледі: "сен — суретші екеніңді елестет! Қазір біз суреттерді орналастырамыз. Парақтың жоғарғы және ортасында біз бұлтты орналастырамыз. Ал құсты бұлттың астына, төменгі сол жақта бізде қоршау, ал оң жақта — үй болады. Төменгі оң жақ бұрышта шырша өседі, ал сол жағында — саңырауқұлақ. Жапырақтың төменгі бөлігінде ортасында бұта өседі. Тауық саңырауқұлақтың сол жағында, бірақ бұтаның оң жағында жайылып

жүр. Үйдің оң жағында мысық, ал одан кейін балапандар отыр. Мысық пен бұта арасында гүл өседі, ұлулар мен балапаннан оңға қарай жылжиды. Қыз гүлдің алдында тұр.

"Кеңістіктік бояулар" олардың көмегімен бала көру бейнесіне сүйеніп кеңістікті коммуникативті бағдарлануда үйренеді. Бұл ойында баланың міндеті нұсқауға сәйкес суреттерді дұрыс бояу. Кеңістіктік көріністерді дамытуға арналған ойындар белгілі бір бейнені графикалық түрде бейнелеуін қалыптасуына көмегін тигізеді:

- * Алтын кілт;
- * Жұмбақ сөздер;
- * Кесілген әріптер;

Балаларға ойынға дайындалу үшін түрлі-түсті әріптерді кесіп, араластырыңыз. Баланың міндеті-бір түсті барлық бөліктерді таңдау, элементтер бойынша әріпті білу және оны қосу. Егер балада бұл қиын болса, оның алдында барлық әріптерді көрнекі түрде көру үшін әріптерді қоюға болады. Графикалық бейнені ғана емес, әр әріпті дыбыстауды бекіту үшін баламен бірге үш сөзден немесе барлық сөздер берілген әріппен басталатын шағын сөйлемдер ойлап табамыз. Мұндай сабақ пайдалы ғана емес, сонымен қатар бұл ойынды балаларға ертегі ретінде айтуға болады: Мысалы "зұлым сиқыршы балалар ешқашан оқып үйренбесін деп барлық әріптерді сиқырлап бөліп тастайды, оның сиқырын алып тастау үшін бөліктерден барлық әріптерді қосу керек".

«Алтын кілт» ойыны әріптің, сөздің графикалық (кеңістікті көріп қабылдауы) құрамдас бейнесін қалыптастыру, зейін дамытуға бағытталған.

Балаға тапсырма беріледі: Ақылды Тортила тасбақа Буратиноға жұмбақ жасырды, біз Буратиноға көмектесуіміз керек. Шифрланған сөзді оқу үшін барлық фигураларды кілтке дейін аяқтап салуымыз қажет. Қызыл қарындашпен сурет салу керек, егер біз жетіспейтін сызықтарды дұрыс толтырсақ, онда қызыл әріптермен жазылған жұмбақтың жауабын табамыз.

Кеңістіктік көріністерді дамыту мақсатында жұмыстың басқа формалары мен әдістерін қолдануға болады: қағазды бүктеу, кеңістіктік басқатырғыштар жинау, текшелерді бүктеу, коас текшелерінде ойнау; көмбені іздеу, қапқа салынған ұсақ заттарды сезіну; пластилиннен жапсыру; қағаздан аппликация қиып алу; конструктордан түрлі құрылыстар салу; пазлдарды жинау; мозаиканы бүктеу ойындары кеңістікті бағдарлауға көмегін тигізеді.

Зияты зақымдалған балалардың мінез-құлқы да өзіндік ерекше. Мектепте олар өздерін әлі мектепке дейінгі жастағы кішкене балалар сияқты ұстайды. Оларда оқуға деген қызығушылығы жоқ немесе аса әлсіз, мектепке деген жағымды қатынасы да байқалмайды. Олардың жетекші қызметі – әлі де ойын болып қалады. Жүйелі түрде оқыту басталғанға дейін зияты зақымдалған балаларда ойын әрекетінің жоғарғы формасы – сюжеттік-рөлдік ойын қалыптаспаған, шын мәнінде баланы өз қызметінің жаңа түрін – оқу қызметін орындауға дайындайтын ойынның осы формасы, тіпті ойынды ересектер немесе дұрыс дамып келе жатқан құрдастары ұйымдастырған жағдайда да бұл балалар өзіне бөлінген рөлді орындай алмай, біреуінен екіншісіне ауысып, манипуляциялық әрекет жасайды. [5]. Дидактикалық ойындар мен қызықты жаттығулар зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының кеңістіктік көріністерін сәтті қалыптастыруға ықпал етеді деп санаймын.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. – М.: Айрис-прес, 2007.
2. Сунцова А.В., Кудрякова С.В. Изучаем пространство: лево-право, верх – низ, близко – далеко. – М.: Эксмо, 2009.
3. Сунцова А.В., Кудрякова С.В. Учимся ориентироваться в пространстве. – СПб.: Питер, 2008.
4. Денискина В.З., Венедиктова М.В. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III-IV вида. – М., ВОС, 2007
5. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой развития. М.: 2006г. - 144с.

УДК 376.33

МРНТИ 14.29.27

Қ.Қ.Әбділдаева

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЕҢБЕК ІС-ӘРЕКЕТІ

Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының еңбек іс әрекеті деңгейіне сипаттама берілген. Оқушылардың білім беру жүйесінде және еңбекке тәрбиелеу үрдісінде жалпы өсімдіктер, олармен қарым-қатынас жасау, өсімдіктерді күту, өсімдіктердің пайдасы туралы түсініктерін қалыптастыру

карастырылған. Сабак және сабақтан тыс уақыттарда есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының еңбек ету іс-әрекетіне бақылау жүргізілген. Қолданылған зерттеу жұмыстары үшін арнайы амалдар айқындалып дараланған.

Түйін сөздер: еңбек іс-әрекеті, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының еңбек іс-әрекеті

Қ.Қ.Әбділдаева

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

В данной статье описывается уровень трудовой активности учащихся начальной школы с нарушениями слуха. В системе воспитания и трудового воспитания учащихся существует общее понимание растений, их взаимодействие, уход за растениями, формирование представлений о пользе растений. Мониторинг успеваемости учащихся начальной школы с нарушениями слуха во время и после занятий. Специальные методы были определены и индивидуализированы для используемых исследований.

Ключевые слова: трудовая деятельность, трудовая деятельность учащихся начальных классов с нарушением слуха.

K.Abdildayeva

Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

EMPLOYMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING DISORDERS

Abstract

This article describes the level of work activity of primary school students with hearing disorders. In the system of education and labor education of students, there is a common understanding of plants, their interaction, plant care, and the formation of ideas about the benefits of plants. Monitoring the performance of primary school students with hearing disorders during and after classes. Special methods were defined and individualized for the studies used.

Keywords: labor activity, labor activity of primary school students with hearing impairment.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының білім беру жүйесінде және еңбекке тәрбиелеу үрдісінде жалпы өсімдіктер, олармен қарым-қатынас жасау, өсімдіктерді күту, өсімдіктердің пайдасы түсініктері қалыптастырылады. Осыған орай есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өсімдіктерді күту арқылы еңбекке дайындығы келесі топтардың негізінде құрылады:

Өсімдіктер бойынша жалпы түсініктерін қалыптастыру

- Бөлме өсімдіктерінің түрі
- Табиғат бұрышындағы өсімдік түрлері
- Арнайы мектеп алаңында өсірілетін өсімдіктер түрлері.

Өсімдіктерді қорғау

Өсімдіктерді күту: суғару, түптеу, топырағын қопсыту, қайта отырғызу, шаң-тозаңнан тазалау, қураған жапырақтардан тазалау т.с.с.

А.Н.Захлебная, И.Д.Зверьева, И.Т. Суравегина сынды ғалымдардың ғылыми жұмыстарында, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары үшін міндетті базалық деңгей білім және біліктілік мазмұнында ашылады және келесі жоғарғы сыныптарға дайындық болып табылады[4].

Өсімдіктерді бойынша білімдерге жатады: өмір сүру үшін қажетті жағдай (жарық, жылу, су, ауа, тыңайтқыш заттар), бөлме өсімдіктерін күту, өсімдіктер арқылы бөлменің сәнін келтіру.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өсімдіктерді күту арқылы еңбекке тәрбиелеудің мазмұндық моделін құрастыра отырып білім беру мазмұнының төрт компоненттен тұратынын ескеру керек: танымдық, эмоционалды-құндылықтар, нормалық, іс-әрекеттік[5]. Сонымен қатар ескеретін жайт еңбекке тәрбиелеу моделі есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының танымдық-еңбек іс-әрекетінің барлық кезеңдерін қамту керек. Әсіресе бұндай дайындық кезеңінде жалпы технологиялық негіздердің мазмұны мен әдістерін меңгеру ролі артады өйткені бастауыш сынып оқушыларында бұл кезеңде жалпы ғылыми базис болмайды. Олар моделде маңызды орын алу керек.[1] Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын өсімдіктерді күту және қоғамға пайдалы еңбекке үйрету олардың еңбекке қатысты білім біліктіліктерін жүйелендіреді. Бұл зерттеуіміздің негізгі мақсаты – есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өсімдіктерді күту арқылы еңбек дағдыларының қалыптасу деңгейін, еңбек туралы түсініктерін, өсімдіктерді күту біліктіліктерін, еңбек іс-әрекетінің даму немесе қалыптасу деңгейін,

бөлме өсімдіктері, оларды күту жолдары туралы білім деңгейлерін анықтау. Мақсатқа жету барысында келесідей әдістерді пайдаландық: фәлсафалық, педагогикалық, психолого-педагогикалық және арнайы әдістемелік әдебиеттерді талдау. Зерттеу мәселесі аясында оқушылардың анамнез құжаттарына талдау жасау, бақылау, сауалнама жүргізу, салыстырмалы талдау жасау, эксперименттік зерттеу жұмыстары, тәжірибелік жұмыстар және оны бағалау, жалпылау, сонымен қатар алынған нәтижелерді сандық және сапалық талдау жүргізілді.[2]

Анықтаушы зерттеу барысында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сынып жағдайында және сыныптан тыс кезде атқаратын еңбек іс-әрекеті бақылауға алынды.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының еңбек біліктілігі және дағдыларын диагностикалау және талдау үшін, біз 1-4 сыныптар арасындағы оқушылардың сабақтан тыс уақытта өсімдіктерді күту еңбегі бойынша өз қызметтерін қаншалықты дұрыс атқаратынын анықтау мақсатын қойдық. *Сабақ және сабақтан тыс уақыттарда есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының еңбек ету іс-әрекетін бақылау.*

Кезекшілік: табиғат бұрышы бойынша.

Өсімдіктерді күтеді: уақыты бойынша суғару, шаңын сүрту, қураған жапырақтарын кесу, топырағын копсыту.

Кезекшілік барысында біз оқушылардың жұмыстарын сонына дейін атқару, жұмысты орындау кезектілігі, еңбек құралдарымен дұрыс пайдалану біліктіліктерін бақыладық.

Сыныптардың басым бөлігінде оқушылар кезекшілік барысында бөлме өсімдіктеріне аса назар аудармайды. Сыныптағы белсенді оқушылардың кей бірі өз бетінше, қалғандары мұғалімнің тапсырмасы бойынша өсімдіктерді тек суғарады, сонымен қатар оқушылар өсімдіктердің сыртқы келбетіне жапырақтарындағы шаңға, қураған жапырақтарға көңіл бөлмейді. 1-2 сыныптарда мұғалімдер бөлме өсімдіктерін күтуге қатысты іс-әрекеттерге оқушыларды күнделікті араластырмайды, бірақ бағдарламада қамтылған жадайда оқушылармен өсімдіктерді күту еңбегі бойынша тәжірибелік сабақтар өткізетінін айтты. 3-4 сыныптарда көп жағдайда тек сабақ үлгерімі жақсы оқушылар еңбек іс-әрекетін белсенділікпен және қызығушылықпен орындады, алайда біз оқушылардың бөлме өсімдіктерін күтуге қойылатын талаптарды ұстанбайтындығын анықтадық. Бақылау барысында біз сынып бұрыштарында кезекшілік атқару жоспарында тек гүлдерді суғару деп жазылған. Оқушылар кезекшілік жоспарына қарап отырып сынып өсімдіктерін күнделікті суғара беретіндігін байқадық, оқушылардың бұл іс-әрекетін, өсімдіктерді күту бойынша нұсқаулықтар мен жеке әрекет ету жоспарының жоқтығымен түсіндірдік. Бақылау барысында біз оқушылардың өсімдіктерді күту еңбек іс-әрекеті тек гүлдерді суғарумен шектелетінін және оқушылар сыныптардағы өсімдіктердің шынайы атауларын білмейтіндігін анықтадық. 1-4 сынып бағдарламасын талдау кезінде біз арнайы өсімдіктерді күту еңбегіне арналған тақырыптарды таба алмадық, бірақ тіл дамыту, естіп қабылдауын дамыту, еңбек, ана тілі, айналамен танысу пәндері бойынша өсімдіктерді күту аясындағы, бөлме және аула өсімдіктері, сыныптағы кезекшілік сияқты тақырыптардың мазмұнымен таныстық. Мысалы: 3 сынып Тіл дамыту, айналамен танысу пәндері бағдарламасында біз «Кезекші», «Бөлме өсімдіктері», «Табиғатты қорғайық» тақырыптарымен таныстық. Тақырыптарды талдай келе онда тек өсімдіктерді жалпы күту керектігі жазылған, дегенмен толық нұсқаулықтар мен есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін түсінікті болатын жоспар жоқ, яғни өсімдіктерге немесе қоршаған орта табиғатына қатысты күтім жасау іс-әрекеті бойынша оқушылар тек жалпылама білім алады және оны күнделікті тұрмыс жағдайында қолдана алмайды.[3]

Бірінші және екінші сыныптарға келетін болсақ оқушылар ішінде бөлме өсімдіктерін мектепке дейінгі дайындықтан өткен оқушылар жалпылама ол гүлдер деп атап бере алады, яғни түрлеріне қарай ажыратпайды. Оларды күту жайында олар гүлдерді жұлға болмайды деп жауап береді, 2 сынып оқушылары өсімдіктерді күтуді күнделікті суғарумен шектелу деп санайды.

Бақылау барысында алынған мәліметтер оқушылардың еңбек дағдыларын толық анықтау үшін жеткіліксіз болғандықтан біз арнайы құрастырылған оқушылардың өсімдіктерге қатысты танымдық және еңбек іс-әрекеті дағдыларының деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін 10 тапсырмадан тұратын зерттеу материалы құрастырылды. Зерттеу барысында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының даму ерекшеліктері ескеріліп, зерттеу жұмысына қатысты арнайы карточкалар, суреттер, еңбек іс-әрекетін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін құрал жабдықтар қамтамасыз етілді, өсімдіктер бойынша білімдерін тереңірек анықтау мақсатында қосымша логикалық тапсырмалар мен ойындар әзірленді. Оқушылардың жауаптары немесе нұсқаулықты орындау дұрыстығы деңгейлер бойынша бағаланды.

Сыныптар бойынша оқушылардың білім деңгейлерін ескере отырып 1-2 сыныптар үшін тапсырмалар көрнекіліктер мен арнайы көмекші тапсырманы орындау кезектілігі бейнеленген жоспарлармен толықтырылып отырды, 3-4 сынып тарға бірінші ауызша нұсқаулық берілді, оқушы түсінбеген жағдайда арнайы қима қағаздар ұсынылды.

Бағалау: Жоғарғы деңгей – 5 балл, яғни нұсқаулықтарды орындау кезінде жауаптардың басым бөлігі *а - тапсырманы толық орындай алғандар*. орташа деңгей 3 балл, *б- тапсырманы сапасыз немес шала орындағандар, мұғалімнің көмегіне жүгінген оқушылар*, төменгі деңгей – 0 балл, *в-тапсырманы мүлде орындай алмағандар*.

Төменде 1-4 сынып оқушыларына ұсынылған зерттеу жұмысының сипаттамасы.

Нұсқаулық бойынша орындау.

1) өсімдіктерді күту еңбек іс-әрекеті бойынша жоспар құрастыру.

- а) жоспарды өз бетінше құрастыра алады
- б) педагог көмегімен немесе арнайы көрнекіліктерге сүйене отырып құрастырады
- в) еңбек іс-әрекетін жоспарлай алмайды

2) Оқушыға еңбек ету ұсынылды – гүл топырағын қопсытып, суғару.

- а) оқушы нұсқаулықты түсінеді зерттеушінің ұсынысын еркін орындайды.
- б) оқушы зерттеушінің тапсырмасын орындайды алайда оны ынталандыру қажет.
- в) оқушы зерттеушінің сұранысын мүлде қабылдамайды және орындамайды.

3) оқушыға табиғат бұрышынан күтімді қажет ететін екі өсімдікті таңдау ұсынылады:

- а) өз бетінше өсімдік ерекшеліктерін атап оған қажетті көмек көрсету кезектілігін атайды;
- б) еңбек құралын және оның ерекшеліктерін педагогтың көмегімен атайды;
- в) еңбек құралын және оның ерекшеліктерін ажырата алмайды

4) оқушылар күтім көрстілгеннен кейін өсімдіктердің қандай болатынын сипаттау керек.

а) оқушы еңбек нәтижесін болжай алады (гүлдер суғарғаннан кейін және топырағын қопсытқаннан кейін жақсы өседі);

б) еңбек нәтижесін педагогтың талдауынан кейін ажырата алады;

в) тапсырманы орындай алмайды.

5) оқушыға еңбек іс-әрекетінің кезектілігін түсіндіру ұсынылады және ол не үшін керектігі анықталады.

Оқушы қиналған кезде оған тапсырманы орындау кезектілігін көрсету үшін суреттерді ретімен қойып шығу ұсынылады:

- а) оқушы еңбек іс-әрекетін өз бетінше түсіндіріп айтып бере алады;
- б) суреттерді кезектілікпен қоя отырып еңбек іс-әрекеті кезектілігін түсіндіре алады;
- в) еңбек іс-әрекетінің кезектілігін жоспарлай алмайды.

б) оқушыға еңбек іс-әрекетіне керекті құрал жабыдықтарды таңдауды ұсыну. Сонымен қатар еңбек құралдарын ұсына отырып оқушына шатастыру мақсатында басқа да еңбек құралдарын араластырып қою мысалы: балға, қыл қалам.

а) қажетті құралды өз бетінше тандайды.

б) педагог көмегімен керекті құралды таңдай алады.

в) тапсырманы орындай алмайды.

7) оқушыға өсімдіктерді шартқа сәйкес қалай күтетіндігін көрсету ұсынылады: өсімдікті қалай дұрыс суғару керек, топырақты қопсыту, өсімдіктердің шанын сүрту:

- а) барлық еңбек іс-әрекетін өз бетінше дұрыс орындайды;
- б) жеке еңбек іс-әрекеттерін өз бетінше орындайды бірақ сапасыз;
- в) еңбек іс-әрекетінің нәтижесі сапасыз.

8) еңбек іс-әрекеті нәтижесін бағалау, өз әсерімен бөлісу.

- а) өз бетінше жасалған жұмыстан кейінгі нәтижесін сипаттай алады
- б) алған әсерін толық жеткізе алмайды нәтижемен жасалған жұмысты шатастырады
- в) еңбек нәтижесіне баға бере алмайды, сезімдерімен бөліспейді.

9) бөлме өсімдіктерін ажырату олардың атын білу сипаттау

- а) аттарын біледі өсімдікті сипаттай алады
- б) атай алмайды бірақ сипаттай алады
- в) атамайды сипаттап бере алмайды.

10) өсімдіктердің пайдасын айту ұсынылды

- а) пайдасын сипаттай алады
- б) сипаттай алады тек педагогтың көмегімен
- в) сипаттай алмайды

Зерттеу жұмысы сабақтан тыс уақытта әр оқушымен жеке жүргізілді.

Зерттеу мазмұны түсінікті болу үшін біз 1 және 4 сыныптарда жүргізілген оқушылардың өсімдіктерді күту еңбек іс-әрекетінің деңгейіне және ерекшеліктеріне толығырақ талдау жасадық. Зерттеу нәтижелері төменгі кестеде берілген.

Кесте 1

Есту қабілеті зақымдалған 1-ші сынып оқушыларының өсімдіктерді күту еңбегі іс-әрекетінің деңгейі.

Тапсырма

Оқушы аттары	өсімдіктерді күту еңбек іс-әрекеті бойынша жоспар құрастыру	гүл топырағын қопсытып, суғару	Күтім нәтижесін сипаттау	еңбек іс-әрекетінің кезектілігін түсіндіру	керекті құрал жабдықты таңдау	шартқа сәйкес қалай күтетіндігін көрсету	өз әсері мен бөлісу	бөлме өсімдіктерін ажырату	олардың атын білу сипаттау	өсімдіктердің пайдасын айту
Айман	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Самат	0	3	0	0	3	3	0	0	3	3
Тамирис	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Жанат	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Сұлтан	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ербол	3	3	0	3	3	3	0	3	0	3
Айнұр	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3
4 сынып										
Даурен	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5
Ажар	3	3	3	3	5	3	3	5	3	3
Асем	0	3	3	3	5	3	3	3	3	3
Алтын	0	3	5	3	3	3	3	3	5	3
Дулат	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3
Қанат	0	0	3	0	0	3	0	3	0	3
Рауан	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0
Асхат	3	0	3	0	3	3	3	0	3	3
Сауле	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының өсімдіктерді күту еңбегі іс-әрекетінің деңгейін зерттеу нәтижелерінің талдауда біз 1 және 4 сынып оқушыларының көрсеткіштерін үлгі ретінде сипаттауға алдық, өйткені зертту барысында 1-4 сынып аралықтарындағы еңбек іс-әрекеті дағдыларының деңгейінде аса айырмашылықтың жоқтығы анықталды.

Анықтаушы эксперимент бойынша толығырақ көріністі алу үшін және еңбек іс-әрекетіне дәстүрлі тәрбиелеу барысында қолданылатын әдіс тәсілдердің тиімділігін анықтау мақсатында біз сыныптардың нұсқаулықтарды орындау нәтижелерінің пайыздық көрсеткіштерін шығардық

Зерттеу нәтижелеріне келетін болсақ 1 сыныпта нұсқаулықтарды орындау барысында оқушылардың ешқайсысы жоғарғы деңгейді көрсетпеді. Сыныпта барлық тапсырмаларды орташа деңгейде орындағын оқушылар саны 4 – 57% құрады, оқушылар тапсырмаларды орындауда үнемі педагогтың көмегіне жүгініп отырды. Әр нұсқаулық оқушыларға бірнеше рет қайталанып арнайы көрнекіліктермен бекітіліп отырды. Тапсырманы мүлдем орындамаған оқушылар саны 3 оқушы -43% құрайды. 4 сыныптарға келетін болсақ кестеде көріп тұрғандай жоғарғы деңгейді 2 оқушы -22% құрайды, оқушылар барлық тапсырмаларды орындай білді, тапсырмалардың кейбіреулерінде ересектердің көмегін қажетсінді. Орташа деңгейді көрсеткен оқушылар саны 4 – олар 44% құрады, қалған 3 оқушы – 34% төменгі деңгейді құрады. 2 және 3 сыныптарға келер болсақ бұл жерде де жоғарғы көрсеткіштерден аса айырмашылық болмады. 2 сынып оқушыларының 60% орташа деңгейді қалған 40% төменгі деңгейді көрсетті. 3 сынып оқушыларында 2 оқушы жоғарғы деңгейді көрсетті, 20%. Орташа деңгей – 5 оқушы, 50%. Төменгі деңгейді 3 оқушы, яғни 30% көрсетті.

Жалпы оқушылардың еңбек іс-әрекеті бойынша біліктіліктерін талдайтын болсақ есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының басым бөлігі өз еңбек іс-әрекеттерін жоспарлай алмайды, сондықтанда 4 тапсырма бойынша еңбек іс-әрекетінің кезектілігін түсіндіру барысында оқушылардың басым бөлігі төмен көрсеткіштерді көрсетті. Еңбек іс-әрекетіне керекті құрал жабдықты таңдауда оқушылар барынша дұрыс жауап берді, бірақ 1 және 2 сынып оқушылары еңбек құралдарының атқаратын қызметін ажырата алмады. Табиғат бұрышындағы гүлдер атауын тек 4 сынып оқушылары жауап бере алды.

Бөлме өсімдіктерін сипаттау және олардың пайдасын ажыратып айтуда да оқушылар аса белсенділік көрсетпеді, оқушылар күнделікті жалпылама сөздерді ғана пайдаланды, мысалы: әдемі, үлкен, жапырақтары көп. Өсімдіктерді күту іс-әрекеті барысында есту қабілеті зақымдалған оқушылардың терминалогиялық сөздікті пайдалану, жасалған жұмыс бойынша есеп беруіне, атқарылған жұмысты бағалауына зерттеу бойынша тапсырмаларды орында уәдесінде бақылауға алдық. Оқушылардың өсімдіктерді күту барысында терминалогиялық сөздікті қолданбайтындығын, атқарылған жұмыс бойынша педагог талап ету кезінде жүзеге

асырылатынын байқадық. Сонымен қатар оқушылар атқарылған жұмыс нәтижесі бойынша бағалау дағдылары қалыптаспаған

Жоғарыда сипатталған зерттеу әдістері арқылы барлық оқушылар арнайы зертеуден өтіп, алынған нәтижелері бойынша сандық және сапалық талдау жасалды. Эксперименттік жұмыс барысында апробацияланатын әдіс тәсілдердің тиімділігін анықтау мақсатында біз зерттеуге алынған оқушыларды зерттеу және бақылау топтарына бөліп, олардың анықтаушы зерттеу барысында анықталған өсімдіктерді күту арқылы еңбектену деңгейінің көрсеткіштерін пайыздық салыстырдық.

Анықтаушы эксперимент нәтижесінде алынған мәліметтер зерттеу және бақылау топтарында да аса айырмашылық жоқ. Ортақ есеппен алғанда зерттеу тобындағы есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жоғарғы көрсеткіші - 9% құрады, олардың 57% орташа деңгейді көрсетті, 32% оқушы төмен көрсеткіш көрсетті. Бақылау топтарында өсімдіктерді күту арқылы еңбек іс-әрекетінің жоғарғы деңгейі 10% оқушыда анықталды, оқушылардың 55% орташа деңгейді көрсетті, өсімдіктерді күту еңбек іс-әрект деңгейі бойынша қалған 35% оқушылар төменгі дәрежені көрсетті.

Қорыта келгенде біз есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының табиғат бұрышындағы өсімдіктерді күту іс-әрекетінің деңгейін анықтадық. Алынған зерттеу нәтижелерді талдай келе біз келесідей болжамдар жасадық:

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын өсімдіктерді күту арқылы еңбекке тәрбиелеуде аса маңызды:

- Бастысы есту қабілеті зақымдалған оқушылардың танымдық біліктіліктерін дамыту: бөлме өсімдіктерімен толығырақ таныстыру, өсімдіктерді сипаттай білу, олардың пайдалы қасиеттерімен таныстыру, еңбек ету құралдарымен және олардың қызметімен таныстыру, терминалогиялық сөздік қорын байыту, өзара қарым қатынас жасау дағдыларын дамыту.
- Алған білімдерін тәжірибеде пайдалану: өсімдіктерді күту еңбек іс-әрекетін жоспарлай білу, жоспар бойынша қызмет ету, құрал жабыдқтарды дұрыс пайдалана алу.
- Нәтижені бағалау: есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін еңбек іс-әрекетінен кейін ересектердің немесе бір-бірін бағалауы аса маңызды.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды анықтаушы эксперимент барысында бақылай келе оларды еңбекке тәрбиелеудің тиімді жолдарын қарастырдық, сонымен еңбек дағдыларын қалыптастыруда аса маңызды:

- Оқушылардың қызығушылығын арттыру;
- Ынталандыру;
- Жауапкершілікті қалыптастыру;
- Физикалық белсендендіру;
- Қарым-қатынас жасау;
- Эстетикалық сезімдерін қалыптатсру;
- Экологиялық білімдерін қалыптастыру;
- Өз іс-әрекетін жоспарлай білу;
- Алған білімдерін тәжірибеде қолдана алу.

Жоғарыда айтылған критерийлерді біз есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын өсімдіктерді күту арқылы еңбекке тәрбиелеу іс-әрекетін ұйымдастыруда және тиімді әдістерді таңдауда ескерілді.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Белущенко В. А. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха : метод. пособие для учителя-дефектолога / Белущенко В. А., Наумова А. Е., Седова М. Ю. ; под ред. О. А. Красильниковой. - СПб. : Каро, 2006. - 112 с. - (Дефектологу).
2. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях : учебное пособие / Г. Н. Пенин [и др.] ; ред. Г. Н. Пенин, З. А. Пономарева. - Санкт-Петербург : Каро, 2006. - 496 с.
3. Организация внеклассной работы в школе слабослышащих. Развивать и воспитывать творчеством : кн. для педагога. - Санкт-Петербург : Каро, 2008. - 176 с. - (Учителям и воспитателям).
4. Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности : пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждений I и II вида / ред. Е. Г. Речицкая. - Москва : ВЛАДОС, 2005. - 295 с. - (Развитие и коррекция).
5. Визирякина Н. И. Опыт работы школы-интерната по профессиональной ориентации и трудовой подготовке глухих воспитанников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2012. - № 2. - С. 28-29.

УДК 37.01

МРНТИ 15.31.31

З.Н. Бекбаева¹, Ж.Б. Суюнбекова²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасы

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҮЙЕ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытудағы педагогикалық жүйе қарастырылған. Жүйелік объектілерді сипаттайтын барлық негізгі белгілер белгілі бір дәрежеде дәстүрлі және эксперименттік жүйелерге тән. Салыстырмалы жүйелердегі осы белгілерді іске асырудың негізгі айырмашылығы дәстүрлі жүйенің негізгі түсінігі «Тіл» болып табылады, соның салдарынан ол зияты зақымдалған оқушылардың тілдік қарым-қатынас қызметін қалыптастыруға бағытталған. Педагогикалық жүйе қазіргі зерттеулердегі "біртұтас бірлік ретінде орта мен өзара әрекеттестікте әрекеттестің басқарудың жалпы жұмыс істеуімен, мақсаттарының ортасымен және бірлігімен біріктірілген өзара байланысты элементтердің реттелген жиыны" ретінде анықталады. Сөйлеу тілін психикалық дамудың құрамдас бөлігі ретінде қарастыра отырып, тілдік дамуға бағытталған педагогикалық жүйені дайындау қажет деп есептеледі. Сөйлеу тілі – зияты зақымдалған бала әлеуметтенуінің басты көрсеткіші екенін ескере отырып, оқушылардың сөйлеу тілін дамытуда педагогикалық жүйе құру керектігі айтылған.

Түйін сөздер: Зияты зақымдалған, педагогикалық жүйе ұғымы, дәстүрлі педагогикалық жүйе, педагогикалық жүйе компоненттері, сөйлеу тілі.

З.Н. Бекбаева¹, Ж.Б. Суюнбекова²

^{1,2}КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии, кафедра специального образования

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В данной статье рассматривается педагогическая система развития речи учащихся старших классов с нарушениями интеллекта. Все основные признаки, характеризующие системные объекты, в определенной степени характерны для традиционных и экспериментальных систем. Основными особенностями реализации этих признаков в сравнительных системах являются Основные понятия традиционной системы "язык", которые, как следствие, направлены на формирование языкового общения учащихся с интеллектуальными нарушениями. Педагогическая система в современных исследованиях определяется как "упорядоченный набор взаимосвязанных элементов, совмещенных с общей функционированием, средой и единицей целей управления, взаимодействующих в среде и взаимодействии как единой единицы". Считается необходимым разработать педагогическую систему, направленную на речевое развитие, рассматривая речь как составную часть психического развития. Учитывая, что речь является главным показателем социализации ребенка с нарушениями интеллекта, речь идет о необходимости создания педагогической системы развития речи учащихся.

Ключевые слова: Нарушения интеллекта, понятие педагогической системы, традиционная педагогическая система, компоненты педагогических систем, речь.

Z.N.Bekbaeva¹, ZH.B.Suyunbekova²

^{1,2}Abay Kazkh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special Education

PEDAGOGICAL SYSTEM OF SPEECH DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article discusses the pedagogical system of speech development of high school students with intellectual disabilities. All the main features that characterize system objects are to a certain extent characteristic of traditional and experimental systems. The main features of the implementation of these features in comparative systems are the Basic concepts of the traditional system "language", which, as a result, are aimed at the formation of language communication of students with intellectual disabilities. The pedagogical system in modern research is defined as "an ordered set of interrelated elements combined with a common functioning, environment and unit of management goals, interacting in the environment and interaction as a single unit". It is considered necessary to develop a pedagogical system aimed at

speech development, considering speech as an integral part of mental development. Given that speech is the main indicator of socialization of a child with intellectual disabilities, we are talking about the need to create a pedagogical system for the development of students' speech.

Keywords: intellectual disabilities, the concept of a pedagogical system, traditional pedagogical system, components of pedagogical systems, speech.

Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының зият дамуының сапасын арттыруға бағытталған ұсынылған педагогикалық жүйенің мәнін ашпас бұрын жүйелік объектілерді зерттеудің негізгі жалпы теориялық мәселелерін қарастырамыз.

Қазіргі заманғы философиялық ғылымдағы жүйе деп тұтастық, құрылымдылық, иерархиялық, автономдық жүйелердің белгілерді қысқаша сипаттаймыз[1].

Кез келген жүйенің ең маңызды және айқындаушы белгісі бір жағынан жүйе қасиеттерінің оның құрамдас қасиеттерінің жиынтығына принципті болмайтындығы және олардан тұтас қасиеттердің алынбайтындығы ретінде қарастырылатын тұтастық болып табылады. Екінші жағынан, тұтас білімнің қасиеттері оның элементтерінің ең болмағанда кейбір қасиеттерін ескерместен және керісінше түсінілмейді. Басқа сөзбен айтқанда, жүйенің жаңа сапалары, оған кіретін элементтердің қасиеттері мен қасиеттерімен салыстырғанда, элементтердің өзара іс-қимылымен және осы өзара іс-қимыл процесінде оларды түрлендірумен құрылады. Жүйенің тұтастығы жекелеген элементтерді қосу есебінен емес, оларды интеграциялау арқылы қамтамасыз етіледі. Жүйе қоршаған ортаға қарсы тұрған жағдайда ғана тұтас болып табылады. Дәл ортамен өзара әрекеттесуде жүйе өзара әрекеттесудің белсенді компоненті бола отырып, өз қасиеттерін қалыптастырады және көрсетеді.

Басқа маңызды белгі-байланыс және қатынастар желісін орнату арқылы жүйенің белгілі бір реттеуінен көрінетін құрылымдық болып табылады. Құрылыммен жүйе қызметінің автономдық белгісі тығыз байланысты, ол оның жеке элементтерінің мінез-құлқымен ғана емес, оның құрылымының қасиеттерімен де байланысты. Жүйені ұйымдастырудың иерархиялығы оның әрбір компоненті неғұрлым жоғары ретті жүйенің компоненті болып табылатын дербес жүйе (кіші жүйе) ретінде қарастырылуы мүмкін. Барлық аталған белгілерге кез-келген педагогикалық жүйе сәйкес келуі[2].

Біз ұсынған жүйенің дәстүрлі белгілеріне сәйкестігін қарастырайық.

Эксперименталды жүйенің тұтастығы мақсатты, мазмұнды, іске асырушы және нәтижелі компоненттердің оқушылардың сөйлеу қызметін қалыптастыруға бағытталуында. Өз кезегінде, бұл бір жағынан, жүйелі-құрылымдық білім ретінде сөйлеу қызметінің өнімі және тіл, екінші жағынан - коммуникативтік-тілдік және тілдік іскерліктер жүйесі ретінде мәтін туралы білім арасындағы дұрыс қатынасты анықтаудан көрінеді. Дәстүрлі жүйе шеңберінде қазақ тілін оқыту негізінен оқушылардың грамматикалық қабілеттері мен орфографиялық дағдыларын меңгеруін болжайды, бұл көбінесе тілдік дамуды емес, метатілдік қызметті қалыптастыруды қамтамасыз етеді, себебі бұл оқушылардың «тіл заңдарын» түсінуіне байланысты [3]. Сонымен қатар, дәстүрлі жүйеде психикалық, оның ішінде сөйлеу, зияты зақымдалған оқушыларды дамыту ерекшеліктері ескеріледі, бұл оқушылардың сөйлеу тәжірибесінің қажеттіліктерімен айқындалатын «тіл заңдарын» меңгеруіне белгілі бір шектеулердің енгізілуіне себепші болады.

Осылайша, дәстүрлі және эксперименттік жүйелер тұтастық белгісіне ие, алайда егер дәстүрлі жүйе шеңберінде бұл белгі тілді үйренудің жүйелік орталықсыздығы есебінен қамтамасыз етілсе, онда эксперименттік жүйе тілдік қарым-қатынас контекстінде қаралатын сөйлеу қызметінің құрамдас бөлігі болып табылатын мәтіндік қызметті қалыптастыруға бағытталған.

Дәстүрлі жүйенің құрылымы мен реттілігі тіл жүйесінің (фонетикалық, морфологиялық, лексикалық, синтаксистік) және көрші деңгей бірліктері арасындағы байланыстың деңгейін көрсетеді. Эксперименталды жүйенің реттілігі оның негізін мәтінді сөйлеу (мәтіндік) қызметінің өнімі және оның мәндік сипаттамалары - тұтастық пен байланыстылық ретінде құрайтындығымен байланысты. Демек, эксперименталды жүйенің барлық ішкі байланыстары мәтіндік іс-әрекет призмасы арқылы қаралады, оны қалыптастыру процесінде оқушылар олардың текст құрудағы рөлі тұрғысынан тілдік құралдардың әртүрлі түрлерін меңгереді.

Жоғары сынып оқушыларының қазақ тілін оқыту барысында шешілетін міндеттер қазіргі жүйе шеңберінде интеллектінің дамымауы оның қызметінің абсолюттік дербестігін тудырады. Бұл біздің ойымызша, жоғары сынып оқушыларының тілдің лексикалық және синтаксистік деңгейлерін (яғни «сөйлеуді дамыту» ұғымына ұқсас) меңгеруіне бағытталған грамматикалық материалды меңгеру ретінде тілдік дамуын дәстүрлі түсіну бүкіл оқу процесі барысында оқушылардың сөйлеу қызметін дәйекті дамытуға және жетілдіруге мүмкіндік бермейді. Оқушылардың мәтіндік қызметін жетілдіру қажеттілігі қазақ тілінің басқа оқу пәндерімен сыртқы байланысын (осы сөздің кең мағынасында) орнатуды талап етеді, бұл өз кезегінде біз ұсынған жүйенің салыстырмалы автономдылығын анықтайды.

Эксперименталды жүйенің иерархиялығы мәтіндік қызметтің негізін қалыптастыру ретінде түсіндіретін және мәтіндік қызметтің мазмұнын, әдістерін, тәсілдерін және құралдарын іріктеу арқылы дәйекті түрде іске асырылатын мақсат ретінде болатын жетекші, жүйе құраушы компонентті анықтаумен анықталады. Зияты зақымдалған оқушылардың қазақ тілін оқытудың қазіргі жүйесінің құрылымында басты мақсат-оқушылардың

сөйлеу және танымдық іс-әрекетінің кемшіліктерін түзету ретінде қарастырылады [3,4]. Алайда, қазақ тілін оқыту процесін оқушылардың тілдік бірліктерді меңгеруіне бағдарлау біздің көзқарасымызша, қойылған мақсаттарды дәйекті жүзеге асыруға тиісті дәрежеде ықпал етпейді.

Сонымен, жүйелік объектілерді сипаттайтын барлық негізгі белгілер белгілі бір дәрежеде дәстүрлі және эксперименттік жүйелерге тән. Салыстырмалы жүйелердегі осы белгілерді іске асырудың негізгі айырмашылығы дәстүрлі жүйенің негізгі түсінігі «Тіл» болып табылады, соның салдарынан ол зияты зақымдалған оқушылардың тілдік қарым-қатынас қызметін қалыптастыруға бағытталған; Біз ұсынған жүйеде «мәтін» ұғымы – сөйлеу қызметінің өнімі ретінде, бұл оның мәтіндік қызметті қалыптастыру мен жетілдіруге бағытталуын алдын ала айқындайтын «мәтін» ұғымы болып табылады.

Жүйелік объектілердің аталған белгілерінің мазмұндық толтырылуын есепке ала отырып, педагогикалық жүйе қазіргі зерттеулердегі "біртұтас бірлік ретінде орта мен өзара әрекеттестікте әрекеттетін басқарудың жалпы жұмыс істеуімен, мақсаттарының ортасымен және бірлігімен біріктірілген өзара байланысты элементтердің реттелген жиыны" ретінде анықталады [4].

Зияты зақымдалған баланың психикасының жүйелік сипатын мойындауға, атап айтқанда олардың жалпы психикалық дамудың құрамдас бөлігі ретінде сөйлеу дамуын негізге ала отырып, сондай-ақ мәтіннің жалпы қасиеттерінің бірлігінде көрініс табатын жүйелі сипатын ескере отырып, біз мәтіндік қызметтің негізін қалыптастыру ретінде түсіндіретін тілдік дамуға бағытталған педагогикалық жүйенің моделін әзірлеу мүмкін және қажет деп есептейміз.

Педагогикалық жүйені құру қажеттілігі бірінші кезекте қоғам тәрбиелеу немесе оқыту объектілеріне қоятын талаптар арасындағы қайшылықты жоюда объективті қалыптасқан қажеттіліктің болуына және қалыптасқан жүйелер шеңберінде оларды орындаудың мүмкін болмауына байланысты. Бұл жағдай, біздің пікірімізше, біз ұсынып отырған мәтіндік қызметті қалыптастыру жүйесіне қатысты да әділ. Біз бір жағынан, қазақ тілін оқытудың негізгі бағыты арасында, ең алдымен грамматикалық теорияны зерделеуге және осы негізде грамматикалық және орфографиялық шеберлік пен дағдылар кешенін қалыптастыруға, ал екінші жағынан – зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының мүмкіндіктеріне сәйкес келмейтіндігін көрсеттік. Сонымен қатар, қазақ тілін оқытудың қазіргі жүйесі шеңберінде шешілмеген тағы бір қарама-қайшылық бар, оқыту мақсаты (ауызша және жазбаша сөйлеуді дамыту) мен оның мазмұнының арасында-бір жағынан, грамматикалық теорияны зерделеу, яғни метатілдік құзыреттілікті қалыптастыру, екінші жағынан - бір ғана қолданбалы міндетті бөлу-орфографиялық дағдыларды қалыптастыру. Дәстүрлі педагогикалық жүйе шеңберінде зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларын қазақ тілін оқыту оқушылардың осы категориясының сөйлеу қызметін жетілдіруге байланысты мәселелерді толығымен елемейді деп айту дұрыс емес еді. Алайда, қазіргі лингвистикадағы, психолінгвистикадағы, жалпы және арнайы психология мен педагогикадағы жетістіктерді ескере отырып, кең теориялық базаның жоқтығы оқушылардың сөйлеу дамуының сапасын жақсартуға байланысты міндеттерді жүйелі түрде шешуге мүмкіндік бермейді. Өз кезегінде бұл мәтіндік іс-әрекет пен жалпы тілдік қарым-қатынас қалыптасуының өте төмен деңгейіне себепші болады, бұл қазіргі қоғам жағдайында оқушылардың одан әрі бейімделуі мен әлеуметтенуіне әсер етеді. Басқаша айтқанда, жаңа сапалы жүйені әзірлеу қажеттілігі қолданыстағы жүйенің сөйлеу дамуының орталық буынын - сөйлеу, атап айтқанда - мәтіндік, қызмет ұғымын, сондай-ақ оның өнімі ретіндегі мәтінді ескермеуінен туындаған.

Педагогикалық жүйенің компоненттеріне: мақсаты, принциптері, мазмұны, іске асыру құралдары, нәтижесі жатады. Кейбір зерттеушілер, мысалы, П. К. Анохин «жүйенің ажырамас және шешуші компоненті, барлық басқа компоненттер арасындағы реттелген өзара іс-қимыл жасайтын құрал – нәтиже» болып табылады деген [5]. Бұл көзқарасты Н.В.Кузьмина да жоққа шығармайды, ол педагогикалық жүйелерде нәтиженің өзіндік маңызы жоқ, өйткені ол білім, білік және дағды, дүниетаным және оқушының жеке тұлға жүйесіндегі жанашылдықтар арқылы көрінеді. Оның жетістігі белгілі бір мазмұнды әзірлеу және іске асыру негізінде ғана мүмкін. Біздің пікірімізше, жүйенің маңызды және дербес компоненттерінің бірі ретінде нәтижені алып тастау заңсыз болып табылады, өйткені бұл оның аяқталуы мен тұтастығын бұзуға алып келуі мүмкін және бүкіл жүйенің, сондай-ақ оның жекелеген компоненттерінің жұмыс істеу тиімділігін бағалауға мүмкіндік бермейді. Бұдан басқа, Н.В.Кузьминаның пікірі бойынша, дербес компонент ретінде жағдайларды да қарастыру қажет емес, өйткені олар бір жағынан мақсаттармен анықталады, екінші жағынан - педагогтердің мазмұнына, қызмет құралдарына, біліктілігі мен оқушылардың дайындығына сәйкес келеді. Осы көзқарасты бөлісе отырып, біз шарттар мазмұнын да, оны іске асыру құралдарының да ажырамас құрамдас бөлігі болып табылады деп пайымдаймыз.

Мақсаты педагогикалық жүйенің «міндетті компоненті» болып табылады, оны құру фактісінің өзі. Біз ұсынған педагогикалық жүйенің мақсаты - қазақ тілін оқыту процесінде тілдік даму негізінде зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының тілдік даму сапасын арттыру.

Қойылған мақсаттарды іске асыру үшін жалпы психикалық, оның ішінде сөйлеу деңгейінің ерекшелігін, ұсынылып отырған жүйе арналған оқушылар контингентінің дамуын ескеру қажет, біздің жағдайда - бұл зияты зақымдалудың жеңіл түрі тән оқушылар. Педагогикалық жүйенің қалыпты жұмыс істеуі бір жағынан, зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларын қазақ тіліне оқытудың дәстүрлі жүйесін өзгерту қажеттілігін сезінетін, екінші жағынан бұл үшін қажетті кәсіби білімдерді қажет ететін педагогтар контингентін ескермей мүмкін емес.

Дидактикадағы қағидаттар деп оқу-тәрбие процесінің заңдылықтарынан туындайтын негізгі бастапқы ережелер, жетекші идеялар, негізгі ережелер түсініледі және педагогтар мен тәрбиеленушілердің арасында объективті қалыптасқан байланыстарды білдіреді [6,7]. Басқа дидактикалық принциптер, ұсыныстар, жолдары туралы қойылған мақсатқа жету негізінде танымның негізгі заңдылықтары даму зияты зақымдалған оқушылар үшін, соның ішінде сөйлеу тілі бірінші қарастырылады.

Біз ұсынған педагогикалық жүйенің мақсатына сүйене отырып, біз арнайы және ерекше принциптерді бөліп алдық. Арнайы оқу пәнінің мазмұнына қарамастан, оқушылардың сөйлеу дамуының тиімділігін анықтайтын қағидаттар жатады. Ерекше принциптер мазмұны көбінесе қазақ тілінің оқу пәні ретінде ерекшелігімен анықталатын бірінші топ принциптерінің өзіндік нақтылығын білдіреді.

Зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының тілдік дамуы бойынша жұмыс жүйесінің мазмұндық компонентінің ерекшелігі, біріншіден, сөйлеу дамуын "сөйлеу мінез-құлық тәсілдерінің эволюциясы" ретінде қарастыру оқытудың мазмұнына тек білімді ғана емес, олардың негізінде қалыптасатын білімдерді сипаттайтын мәліметтерді енгізуді талап етеді, сонымен қатар сөйлеу қарым-қатынасын ұйымдастыруға және сөйлеу мінез-құлқының нормаларын меңгеруге қажетті тілдік дағдыларды меңгеруге байланысты жеткілікті. Бұл жағдайда сөйлеу түрлерін анықтау туралы сөз болып отыр, олар әр түрлі қарым-қатынас жағдайларына және сөйлеу формаларына байланысты қандай да бір кезеңде жетілдірілуі қажет. Екіншіден, зерттеу пәні және оқытудың негізгі құралы, біздің наным бойынша, мәтін оның маңызды белгілері - тұтастық пен байланыстылық бірлігінде сөйлеу қызметінің өнімі ретінде болуы тиіс. Осылайша, мазмұны педагогикалық жүйенің компоненті ретінде бір жағынан педагогикалық жүйенің мақсаты, екінші жағынан - оқушылардың типологиялық және жас ерекшеліктерімен анықталады.

Педагогикалық жүйені жүзеге асыру құралдарына бірінші кезекте білім алушылар мен білім алушылар арасындағы өзара қарым-қатынас жүйесін орнатуға бағытталған оқытудың ұйымдастыру түрлері мен әдістерін әзірлеу жатады. Мұғалім мен оқушы тек субъект және объект ретінде ғана емес, ең алдымен оқу іс-әрекетінің қатысушылары ретінде де сөз сөйлеуі қажет. Өз кезегінде, бұл әртүрлі қарым-қатынас жағдайларына Оқушылардың репродуктивті және өнімді қызмет түрлерін қосуды көздейді; табиғи қарым-қатынас жағдайларына, қарым-қатынас құралы ретінде тілді қолдану практикасына жақындатылған жұмыстың ұжымдық түрлерін (іскерлік және рөлдік ойын, оқу-сөйлеу және коммуникативтік-сөйлеу міндеттерін шешу және т. б.) кеңінен қолдану.

Педагогикалық жүйенің құрылымдық компоненттерін қарау олардың арасындағы өзара байланыс пен өзара тәуелділікті зерттеуді көздейді. Жүйенің сыртқы және ішкі байланыстарын ажырата алады [8].

Сыртқы байланыстар осы жүйенің басқалармен өзара іс-қимылын анықтайды. Біз ұсынған жүйе шеңберінде оларды анықтау зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының жалпы психикалық даму құрылымындағы сөйлеу дамуының мәнімен анықталады. Осыған байланысты оқушылардың мәтіндік қызметін қалыптастыру негізінде тілдік даму проблемасы жекелеген оқу пәндерінің нақты мазмұнына қарамастан, жалпы түзету-білім беру процесі шеңберінде дәйекті және мақсатты түрде шешілуі тиіс. Осылайша, қазақ тілі сабақтарында зияты зақымдалған оқушылардың сөйлеу дамуы оқу үрдісінде сөйлеу дамуының жалпы жүйесі шеңберінде жүйе болып табылады. Сыртқы байланыстарды іске асырудағы стратегиялық бағыт тілдік бірліктерді меңгеруге бағытталған (сөздік қорын кеңейту және жинақтау, ұсыныстар құрудағы грамматикалық қателерді жою, оқушылардың әр түрлі синтаксистік құрылымдарды қолдануы) әр түрлі сабақтарда жұмысты жүргізумен шектелмеуі тиіс. Ең алдымен, сөз қазақ тілін оқыту үдерісінде қалыптасатын және қалыптасатын мәтіндік құзыреттілікті жетілдіру бойынша педагогтардың күшін пәнаралық деңгейде үйлестіру туралы болып отыр. Басқаша айтқанда, оқыту процесінде келесі бағыттар бойынша мақсатты, жүйелі жұмыс жүргізу қажет:

а) оқушылардың қоршаған орта туралы ой-өрісін, білім қорын кеңейту, бұл олардың қажетті интеллектуалдық іскерліктер кешенін (талдау, салыстыру, синтез және т. б.) қалыптастыру үшін қажетті негіз болып табылады, сондай-ақ байқалатын шындықты эмоциялық қабылдау қабілетін қалыптастыру;

б) мәтіннің коммуникативтік және тақырыптық бірлігін ескере отырып, мазмұнын іріктеу және ұйымдастыру;

в) мәтіндерді (ауызша да, жазбаша да), қарым-қатынас ахуалына барабар мәтіндерді бейнелеу үшін тілдік құралдарды таңдау.

Осылайша, біздің зерттеу контекстінде педагогикалық жүйенің сыртқы байланыстары шындықты аналитикалық және синтетикалық қараудың бірлігін қамтамасыз ететін пәнаралық және ми жұмысындағы жүйелілік туралы физиологиялық және психологиялық көзқараспен қарастырылады.

Ішкі (жүйе құрушыларға) басқару байланыстары, ақпараттық, коммуникативтік, себеп-салдарлық және ұйымдастырушылық-іс-әрекет байланыстары жатады. Жүйелік түзілімдердің ерекше белгісі ретінде иерархиялықты тану жүйенің қалыпты жұмыс істеуі мен дамуындағы жүйе құраушы байланыстардың әртүрлі түрлерінің біртекті емес рөлін болжайды. Ішкі байланыстар иерархиясындағы жетекші жағдай басқару байланыстарын алады, өйткені олар «органикалық бүтін үшін ерекше». Байланыстардың бұл түрінің маңыздылығы кері байланысты орнату негізінде білімді меңгеру процесін басқаруға мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен қатар «оқушылардың танымдық қызметіне белгілі бір өзгерістер енгізу» мақсатында жүйенің барлық компоненттерін басқару мүмкіндігін қамтамасыз етеді.

Біз ұсынған педагогикалық жүйе аясында тәжірибелі-эксперименталды оқыту ұйымдастырылды.

Осылайша, зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының сөйлеу дамуын сапалы жақсартуға бағытталған педагогикалық жүйені әзірлеу қажеттілігі бірінші кезекте оқушылардың жан-жақты дамуына, оның ішінде тілдік және қазақ тілін оқытудың дәстүрлі жүйесі шеңберінде оларды толық және дәйекті іске асыру мүмкіндіктеріне ықпал ететін жағдай жасау тұрғысынан қоғамның арнайы (түзету) мектепке қоятын талаптары арасында объективті қалыптасқан қарама-қайшылықтың болуына негізделген.

Біз ұсынған педагогикалық жүйенің теориялық негіздемесі негізінде кез келген жүйелік объектіге тән барлық белгілерге ие: тұтастық, құрылымдылық, иерархиялық, автономдық туралы қорытынды жасауға болады. Тұтас кіші жүйелер болып табылатын жүйенің құрамдас бөліктері: мақсаты, принциптері, мазмұны, іске асыру құралдары, нәтижесі болып табылады. Олардың арасында ішкі, жүйе құраушы байланыстар орнатылады, олардың арасында жетекші рөл басқару байланыстарына жатады; олардың көмегімен жүйенің ішіндегі жеке компоненттер арасындағы өзара іс-қимыл қамтамасыз етіледі. Жүйенің табысты жұмыс істеуі көбінесе сыртқы байланыстарды орнату мүмкіндігімен анықталады, олар зияты зақымдалған жоғары сынып оқушыларының мәтіндік қызметін қалыптастыру бойынша жүйенің маңыздылығына негізделген барлық түзеу-білім беру процесінің құрылымында анықталады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Садовский В. Н. Система / В.Н.Садовский // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Науч.-ред. совет: В. С. Степин (пред.), А. А. Гусейнов (зам. пред.), Г. Ю. Семигин и др. - М.: Мысль, 2001. - Т. 3. - С. 552-553.
2. Сахарный Л. В. Тема-рематическая структура текста: основные понятия / Л. В. Сахарный // Язык и речевая деятельность. - СПб., 1998. - Т. 1. - С. 7-16.
3. Бектаева К. Ж. Система работы над изложением в старших классах вспомогательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. Ж. Бектаева; НИИ дефектологии. - М., 1982. - 22 с.
4. Бельтюков В. И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы / В. И. Бельтюков // Дефектология. - 1993. - № 1. - С. 5-12.
5. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. - М.: Медицина, 1975. - 446 с.
6. Аксенова А. К. и др. Русский язык: 5-9 классы / А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. - М.: Просвещение, 2003. - С. 4-45.
7. Воронкова В. В. Педагогическая дифференциация учащихся вспомогательной школы / В. В. Воронкова // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Школа-пресс, 1994 б. - С. 79-97.
8. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: (На материале русской прозы XIX и XX веков) / М. Я. Дымарский. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 328 с.

УДК: 376.-056.6

МРНТИ: 14.29.25

А.Н. Аутаева¹, А. Мүсілімова²

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

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ЕСТЕ САҚТАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Естіп есте сақтаудың бір түрі болып келетін сөздік есте сақтаудың сөйлеу тілі мен логикалық ойлаумен тікелей байланысты болып келеді. мақалада көру қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөздік есте сақтау ерекшеліктерін зерттеу қарастырылған. Сөздік есте сақтауының бұзылыстары мәселесі бойынша әдебиеттер талданған. А.А. Смирнов пен П.И. Зинченконың зерттеулері есте сақтау қабілетін үрдіс ретінде қарастырып, есте сақтау қабілеті баланың мағыналы қызметі ретіндегі жаңа және маңызды заңдарды ашты. Есте сақтау қабілеті қандай да бір және функциямен емес, ол тұлғамен, оның ішкі дүниесі, қызығушылықтары, ынтасымен тығыз байланысты. Сондықтан даму мен жетілу баланың дамуымен қатар жүреді. Бастауыш сынып оқушыларының – есте сақтау қабілеттерін барлық жағдайда дамыту қолайлы кезең болып табылады. Қазіргі уақытта көптеген елдер, оның ішінде АҚШ, Жапония, Англия, Канада, Германия, Венесуэлла білім беру жүйесіне қомақты қаражат жұмсайды, тілдік теорияны үйрету үрдісінде есті дамыту деңгейін арттыруға арналған күрделі құрылғылар мен жүйелер ойлап табуда.

Кілттік сөздер: көру қабілеті зақымдалған балалар, сөздік есте сақтау

А.Н. Аутаева¹, А. Мүсілімова²
^{1,2} КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

Особую разновидность слуховой памяти составляет словесная память, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой. Статья посвящена изучению особенностей нарушений словесной памяти младших школьников с нарушениями зрения. Была изучена и проанализирована литература по проблеме нарушений словесной памяти детей начальных классов с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, словесная память

A. Autayeva¹, A. Mussilimova²
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty
Kazakhstan

RESEARCH FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VERBAL MEMORY OF OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS

Abstract

A special kind of auditory memory is verbal memory, which is closely related to the word, thought and logic. The article is devoted to the study of the features of violations of the verbal memory of primary school children with visual impairments. Studied and analyzed literature on the problem of violations of the verbal memory of primary school children with visual impairments.

Keywords: children with visual impairment, verbal memory

Есте сақтау, жады негізінде адам қабілетінің негізінде жатып, білімді, қабілеттер мен дағдыларды қалыптастырудың маңызды жағдайы болып келеді. Есте сақтаусыз белгілі қабілеттер мен дағдыларды қалыптастыру да мүмкін емес. Сол үшін дәл осы маңызды психикалық үрдістің негізінде адам баласы жоғарғы сана иесі саналады.

«Есте сақтаусыз біз бір мезеттік қана тіршілік иесіміз», деп айтқан атақты ғалым Рубинштейн.

Мектепте оқудың бастапқы кезеңі мектептегі балалалық шақтың маңызды кезеңі болып саналады. Бұл кезеңнің жоғарғы сенситивтілігі баланы жан жақты дамытудың мүмкіндіктерін айқындайды. Осы орайда арнайы педагогикалық, психологиялық, физиологиялық әдебиеттерді талдау барысы аталмыш жас кезеңінің балалардың сөздік есте сақтаудың дамытудың оңтайлы кезеңі екендігін айқындайды. Әлемнің алдыңғы қатарлы көшбасшы елдерінде оқыту жүйесінде түлі тәсілдерді қолдана отырып, балалардың сөздік логикалық ойлауын дамытуға көп мән береді екен. Сөздік есте сақтауды зерттеген Г. Эббингауз, З. Фрейд, А. Бине, К. Бюлер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, Л.С. Выготский т.с.с ғалымдар бұл үрдістің әлі де толыққанды зерттелмеген тұстарының бар екендігін айқындаған.

А.М. Вейн, Б.И. Каменецкая, Б.М. Теплов сияқты заманауи зерттеушілер бастауыш сынып оқушылардың сөздік есте сақтауын зерттеп келе, оларды дамытуда ойын әдістерінің тиімділігін атап өткен.

Психологиялық сөздікке жүгінсек, "сөздік есте сақтау—ол субъектінің алдыңғы тәжірибесінде меңгерілген білімдердің сөздік есептері мен әрекеттерін есте сақтау мен сақтау үшін қажет мнемоникалық үрдістер жүйесі болып келеді екен.

А.В. Петровскийдің пайымдауынша, "сөздік есте сақтау—индивид тарапынан оның тәжірибесін есте сақтауы, сақтауы мен кейін айтып беру, орындауы" болып келеді.

Ж. Пиаже, "сөздік есте сақтау—адам әрекетін басқаратын және ми арқылы жинақталған ақпараттардың үйлесімділігі" дейді.

В.Г. Крысько бойынша, "сөздік есте сақтау—адам баласының бейнелеген, жасаған, және алаңдаған көрістерін белгілеп, сақтап, орындай алуы" деп пайымдаған.

Сөздік есте сақтау психологиядағы зерттеу барысы өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Тіпті бүгінгі таңда да оның зерттеу ошағы көп салалы болып келеді. сондықтан сөздік есте сақтаудың аяқталған теориясы жоқ деп айтуға болады.

Сөздік есте сақтаудың негізгі теорияларын қарастырып көрелік. Ассоциативті психология теориясында психологтар XVIII-XIX ғ. Англия мен Германияда Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцеккер сияқты ғалымдар сөздік есте сақтауды адамның заттармен немесе олардың образдарымен белсенді үрдісі деп емес, ассоциациялардың қалыптасатын, құралатын механикалық үрдісі ретінде қарастырған. Оның орталық түсінігі - "ассоциация" болып, ол —барлық психикалық туындылардың түсіндірушілік қағидасы негізінде қосылуы, байланысы ретінде қарастырылады. Ғылымға Г. Эббингауз бен оның сөздік есте сақтауды зерттеуге арнаған кезекті зерттеулерінің маңыздылығы зор болды. Бихевиористтер психологияның берегей міндеті ретінде

стимулдар мен реакциялар арасындағы байланыстырды орнатуы, яғни ағзаның жауап қозғалыстары мен сыртқы тітіркендіргіштері арасындағы байланыстарды орнатуын алға тартқан. Бұнда орталық негізді дағды мәселесі алды (Э. Торндайк, Э. Толмен). Сөздік есте сақтау тек ырықсыз формада ғана қарастырылды.

Гештальт-теориясын ұстанушылар (В. Кёлер, К. Коффка, М. Вертгеймер, К. Левин) есте сақтаудың басты шарты ретінде материалдың құрылымын қарастырып, бірақ олар адамның жеке өзіндік әрекетін жіберіп алған.

Көптеген экспериментальды психологиялық зерттеу жұмыстары нәтижесінде сөздік есте сақтаудың тұлғалық теориясы қалыптасып, олар сөздік есте сақтаудың өтуіне ықпал ететін бірқатар факторларды да (белсенділік, қызушылық, зейін) сөздік есте сақтаудың мағыналық теориясында (А. Бине, К. Бюлер) механикалық жаттау емес, материалдың мағыналық мазмұны қарастырылады.

Іс әрекет теориясын қарастырған А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов сияқты ғалымдар теориялық және практикалық әрекеттер жүйесіне еске сақтау, сақтау, ақпаратты орындау сияқты мнемикалық міндеттерді шешуге бағынатын жүйені кіргізеді. Бұнда ырықты және ырықсыз есте сақтаудың салыстырмалы өнімділігі жіті зерттелінеді. Сөздік есте сақтауды зерттеудің негізін қарастырған П. Жане сөздік есте сақтауды материалды есте сақтау, қайта өңдеу мен сақтауға бағытталған әрекеттер жүйесі ретінде қарастырған.

Жоғарғы психикалық функцияны қарастыруда (А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов) сөздік есте сақтаудың фило және онтогенетикалық дамуы қарастырылды. Сөздік есте сақтаудың әрекеттік теориясына сәйкес түрлі түсініктер арасындағы байланыс – ассоциацияларды тудату, материалды есте сақтау, сақтау мен орындау барысы адамның осы материалмен мнемикалық өңдеуі арасындағы жасайтын әрекетіне байланысты екен.

Сонымен, сөздік есте сақтау сөздік формада ұсынылған ақпаратты есте сақтау болып келеді. бастауыш сыныпта балалар әсіресе белгілі ырғақтылығы мен әуенділігі бар тақпақтарды, өлеңдерді жақсы есте сақтай алады. Олардың мағынасы балала арқылы, сезім арқылы сақталады екен.

Бастауыш сынып оқшыларының сөздік есте сақтауына келетін болсақ, 7 жаста балалар өздерінің жаңа көзқарастарын танытып, зерттеп, жаңа позицияға талынатын кезеңі деп айтуға болады. дәл осы кезде олар өздерін танып, қабілеттеріне жүгінеді. Мектеп өмірінің бастапқы кезеңен ақ есте сақтау оқытудың нәтижелілігін айқындай бастайды. Бұл кезде балалар бір нәрсені ырықты және ырықсыз жаттап, материалды жаттағанымен, бірақ ақпаратты жаттау үшін қандай да бір тәсілді пайдалана алмайды

Сөздік есте сақтау, адам баласы оның көмегімен ақпаратты қабылдап, есте сақтап, орындайтын үрдістердің кешенділігі ретінде саналатындығы белгілі. Осы деңгейлердің әрқайсысындағы жетіспеушіліктер оқытуда белгілі қиындықтар тудыруы мүмкін. Сондықтан сабақ барысында балалардың физиологиялық және жке, психологиялық мүмкіндіктерін есепке алу маңызды.

Көру үлгісі арқылы айту – әрдайым біздің ыркымызда болмайды, тіпті оған қарағанда қандай да бір фразаны айту оңайырақ. Мысалы, бірақатар сөздерді есте сақтауда, әсіресе басы мен аяғы есте сақталатыны белгілі. Сөздік есте сақтаудың көруге қатынасы күрделі болып келеді. бір жағынан сөздік есте сақтау өз кезеңінде көруге ақарағанда нақтырақ, екінші жағынан ол көру образдарына да ықпал ете алады екен. Яғни оларды трансформациялау арқылы.

Сөздік есте сақтау белгілі ырғақтық пен әуезділікке ие. Олардың мағынасы балаларға түсінікті болса да, олар сыртқы дыбыстық суреті бойынша есте сақтай алады екен. Сол үшін бастауыш сыныптарда әдеби шығармаларды оқытуда, кейіпкерлерге алаңдау, оларға сезімдерін білдіру сияқты мағыналық әрекеттер қолданылады

Р. И. Жуковскаяның зерттеулерінде кішкентай балалар өздерін орындаушы орнына қоятын тақпақтарды жақсы жаттайтындығын айтады сондықтан, белсенді әрекет - ойын немесе мағыналық әрекеттер-сөздік есте сақтау мүмкіндіктерін жоғарлатады екен.

Арнайы психология мен педагогикада көру қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауын зерттеген А. Н. Леонтьев, А.А. Смирнова, П.И. Зинченко, Л.С. Выготский, М.И. Земцова сияқты ғалымдардың зерттеулері есте сақталынатын материалдың жеткіліксіз түрде мағыналылығы олардың басты ерекшелігі деген. Осы орайда көру қабілеті зақымдалған балалардың сөздік логикалық ойлау қабілеті маңызды болып келеді. осы орайда көру қабілеті зақымдалған балаларға қысқаша сипаттама берген жөн.

Көру қабілетінің зақымдалуы көрмейтін және нашар көрушілік ретінде қарастырылады.

Көрмейтін немесе практикалық соқырлыққа ұшыраған балалар – көру сезімі толығымен жоқ немесе сәл ғана жарықты сезінетін балалар. Осы балалардың көру өткірлігі 0-0,04 дейін. Оқытуда тактильдық-есту қабылдауына сүйенеді. Оқу материалын рельефті-нүктелік Брайль жүйесінде меңгереді. Көрмеушілік (соқырлық) – көрудің болмауы, жарық сезгіштіктің жоғалуы 0-0,04 өткірлігімен, нашар көрушілік 0,05-0,2 өткірлігімен сипатталады. сонымен қатар көру қабілеті зақымдалған балалар екі топқа бөлінеді

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

Көрудің сақталу деңгейіне қарай көру қабілеті былайша анықталады:

- абсолютті соқырлық - екі көздегі көру сезімталдығының жоғалуы;

- практикалық соқырлық - көру қалдығының сақталуы, жарық сезгіштік, заттардың формаларын (контур, силуэт, қолдың саусақтары) көру.

Көрудің бұзылуы туа пайда болуы немесе жүре пайда болуы мүмкін. Туа пайда болған соқырлықтың себебі катаракта, глаукома, көз торшасының патологиясы, көру нервтерінің атрофиясының тұқымқуалаушылық жолмен таралуы болып табылады. Тағы бір себебі - ананың жүктілік кезіндегі түрлі инфекциялық аурулармен ауруы. Соңғы кезде кең таралған көруінің зақымдалуы баланың шала тууымен байланысты. Шала туған балаларда жиі ретинопатия кездеседі.

Жүре пайда болған көрудің бұзылу себептері, көру органдарының ауруы, орталық нерв жүйесінің аурулары (менингит, ми ісігі, менингоэнцефалит), бас миының немесе көздің соққы алуы болып табылады. Балалар арасындағы көрудің бұзылуындағы негізгі клиникалық формалары нерв жолдарының, көру анализаторының қабықтық зоналарының зақымдануы, көз хрусталінің (катаракта) бұзылуымен түсіндіріледі. Балалар арасында кездесетін көру қабілетінің бұзылуларына қылилық, амблиопия, астигматизм т.б. жатады.

Қазіргі уақытта көру қабілетінің төмендеуі тек бір себеппен немесе бір аурумен ғана анықталмайды. Көбінесе бір балада бірнеше көз ақаулары кездеседі. Мысалы: көз өткірлігінің төмендігі+қылилық+ нистагм немесе көру аймағының тарлығымен қатар көз өткірлігінің төмендігі.

Қылилық - көру сызықтарындағы кемшілік, көздің қимылдатқыш функцияларының бұзылуы, фиксацияның жалпы нүктелеріне көз сызықтарының сәйкес келмеуі (паралитикалық және сәйкессіздік) Паралитикалық түрі буындардың салдануынан немесе (парез) құрысу салдарынан пайда болады. Негізгі себептері соққы алу, ісіктер, инфекциялық аурулар, интоксикация, қан кету. Қылилық кезіндегі түрі тұрақты және қайталанбалы күйде жалпы фиксация нүктесіне бір көз сызығының сәйкес келмеуінен болады. Негізгі себептері: орталық нерв жүйесінің аурулары, рефракцияның бұзылуы, көз қимылдатқыш аппараттың аномалиясы. Қылилық жұмысқа деген қабілеттілікті жоғалтады, монокулярлық көру пайда болады (қабылдау бірде бір көзбен бірде екінші көзбен жүзеге асады). Балаларда қылилық 2-3 жасқа таман пайда болады немесе күрделі аурулардан кейін, қорқыныштан пайда болады. Қылилықтың әсерінен көру төмендейді. Дисбинокулярлық амблиопияның екі түрі болуы мүмкін:

- дұрыс фиксациялы амблиопия (орталық) фиксациялық аймақ - орталық тор шұңқыршасы.
- теріс фиксациялы амблиопия (орталық емес) фиксациялық орталық – көз торшасы.

Нистагм - көздің қимылдатқыш функциясының бұзылуы, көз алмаларының еріксіз қозғалысқа түсуі, дірілдеу, бұл физиологиялық және патологиялық нистагм болып бөлінеді. Физиологиялық нистагмның бір формасы тез қимылдаған объектілерге қараудың әсерінен болған оптокинетикалық нистагм. Оптокинетикалық нистагм балаларда бас миындағы маңдай бөлігінің дамуына сәйкес 4-5 айда байқалады. Көрудің бұзылумен анықталатын патологиялық нистагм ұрықтық кезеңдегі, туылу кезіндегі, туғаннан кейінгі кезеңдегі патологиялық жағдайлардың әсерінен болады. Бұл кезде емдік-сауықтыру, коррекциялық жұмыстарын жүргізу қажет.

Амблиопия - көру органының анатомиялық құрылымындағы өзгерістер, соның ішінде сәйкестенген қылилық кезінде кездесетін кемшілік. Бірақ амблиопияның тіке қарайтын түрі де кездеседі. Амблиопия кезінде ұсақ заттарды көру процесі қиындайды, алысты көру фиксациясы, заттардың формасы мен көлемін қабылдау бұзылады. Амблиопияның формасы мен деңгейлері әр түрлі. Сондықтан амблиопия кезінде бір немесе екі көздің орталық және перифериялық көруінің төмендеуін бақылауға алу керек.

Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепке дейінгі мекемелер соқырлар мен нашар көретін балаларға, сонымен қатар 2-3 жастан 6 жасқа дейінгі амблиопия мен қылилық кезіндегі балаларға арналған мемлекеттік мекемелер болып табылады. Бұл мекемелердің негізгі әрекеті көру қабілеті бұзылған балаларды мектепке даярлау, емдеу, көрудің бұзылған функцияларын коррекциялау.

Педагогикалық жұмыс көру қабілеті зақымдалған балалардың психикалық және дене дамуын үйлесімді қалыптастыруға бағытталады. Педагогикалық жұмыс түрлері арнайы бағдарламалар негізінде құрылған жалпы білім беретін балабақша бағдарламасы арқылы ұйымдастырылады. Арнайы педагогиканың міндеттеріне сай баланың танымдық, тұлғалық, қимылдық сферасын коррекциялау, есту, сезу, көру қабілеттерін сақтау арқылы барлық компенсаторлық жүйелерді қалыпқа келтіреді.

Көру қабілетінің ауытқушылығы, балаларда заттар мен бейнелер туралы көру тәжірибесінің жоқ болуы немесе олардың жеткіліксіздігі есте сақтау үрдісіне, соның ішінде сөздік-логикалық есте сақтауына да кері ықпалын тигізеді екен. Балалардағы есту қабілетінің функциясының сақтаулы болуы ақпаратты естіп қабылдауына көп мүмкіндіктер бергенімен, ал көрудігі жетіспеушіліктер балаларда талдау, жинақтау, салыстыру, топтасыту сияқты ойлау операцияларын жүзеге асыруда да кері ықпал етеді. Балалардағы логикалық ойлаудың белгілі деңгейіне қарамастан, көру функциясының зақымдауы кезінде балаларда «шектік заңы», яғни материалдың басы мен аяғын жаттап алуы өнімдірек жүреді екен. Көру қабілеті зақымдалған балалардағы жаттаудың бұл үрдісі қалыпты балалардағы сияқты болады.

Көру қабілеті зақымдалған балалардағы есте сақтау үрдісінің баяулығы балалардағы көрнекі - әрекеттік тәжірибесінің жеткіліксіздігінен болады. сондықтан, ерте жастан түзету мен дамыту жұмысы аталмыш ауытқушылықтардың алдын ауды қарастырады екен.

Сақтау мен ұмыту - бұл уақыттық жүйке байланыстарының мықтылығы мен динамикалылығын сипаттайтын үрдіс. Мысалы, көрмейтін және нашар көрсетін балаларда ұзақ уақытқа есте сақтаумен қатар тез

ұмытуды да байқауға болады. Бұл үрдістердің осылайша жүруі материалды қайталау мүмкіндігінің бола бермеуімен түсіндіріледі.

Фрагментарлы образдар мен қиындықтар заттар мен құбылыстардың айқын белгілерін көрсетуде, сипаттауда айқын байқалады. (А. А. Зотов, Н. А. Глезденева, В. А. Лони́на, В. Ф. Морева, Е. С. Нарышкина-Балышева, О. Ю. Овчинникова, (Л. В. Егорова и В. А. Лони́на).

Көптеген тифлопсихологтар (Верт, Крогиус, Штумпф) көру қабілеті зақымдалған тұлғалардың естесі сақтауы қалыпты көру жағдайындағы адамдарға қарағанда жақсырақ екендігіналғатартқан.

Түрлі есте сақтау — мағыналы және механикалық, ырықты және ырықсыз — есте сақтаудың маңызды түрі болып, оларды дамыту адам әрекетінің нәтижелі болуын айқындайды.

Көру қабілеті зақымдалған балалардағы қандай да бір материалды есте сақтауында есте сақталатын материалдың жеткіліксіз мағыналылығын аңғаруға болады.

Балалардағы логикалық есте сақтаудың жеткіліксіз дамуы олардың ойлау үрдісімен де тікелей баланысты. Дегенімен, логикалық ойлаудың жеткіліксіздігіне қарасмастан, мағыналық байланыстар балаларда мағыналық қатынастағы емес материалдарға қарағанда нәтижелірек жүреді. Көру қабілеті зақымдалған балалар үшін есте сақтау көлемі, жылдамдығы мен механикалық және мағыналық есте сақтаудың қатынасы арасындағы айырмашылықтар жеке айырмашылықтарға, ерекшеліктерге негізделеді екен.

Бұнда жеке ерекшеліктер түрлі себептермен сипатталады (типологиялық ерекшеліктері, сезім тәжірибесі, интеллектуальды даму деңгейі). Балаларда бас ми жарақаты аурулары мен зияты зақымдалуы негізінде есте сақтаудың бұзылуы барысында көп жағдайда мағыналық, сөздік логикалық есте сақтаулары зарап шегеді. Бұндай патологиялар өзге де танымдық үрдістерге ықпал етеді.

Сонымен, көру қабілеті зақымдалған балаларда есте сақтау қабілеті қалыпты балалардағы сияқты заңдылықтарға бағынады. Көру қабілеті зақымдалған балалардағы сөздік есте сақтаудың ерекшелігін анатомиялық физиологиялық ерекшеліктері ғана емес, сонымен қатар психологиялық, физиологиялық т.с.с. негіздері де анықтайтындығы белгілі болды. Сондықтан, көру анализаторлары зақымдалған балалардың қалдық көру мүмкіндіктерін қосу, стимулдау олардың есте сақтауының өзге түрлерін дамытудың маңызды шарты деп айтуға да негіз бар (сөздік логикалық, образдық, эмоциональды, қозғалыс).

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Солнцева, Л.И., Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогике // *Специальная психология*. - 2006. - №2. - С. 4-7, 14-15.
2. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст]: пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада / Урунтаева Г.А., Афонькина Ю. А.; под ред. Г.А. Урунтаевой. - М.: Просвещение; ВЛАДОС, 2009. - 292 с.
3. Фрейд, З. Психоанализ: хрестоматия [Текст] / Фрейд З.; сост. и общ. ред. В.М. Лейбина. - СПб.: Питер, 2001. - 512 с.
4. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей [Текст] / Л.М. Фридман. - М.: Институт Психотерапии, 2003. - 480 с.
5. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // *Вопросы психологии*. - 2002. - №5. - с. 15-21.
6. Черемошнина, Л.В. Развитие памяти у детей [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. "Педагогика и методика начального образования" / Черемошнина Л.В. - М.: Академия, 2005. - 96 с.
7. Чуприкова, Н.И. Познавательная активность в системе процессов памяти [Текст] / [Н.И. Чуприкова, А.Н. Шлычкова, В.В. Манджголдзе и др.]; под ред. Н.И. Чуприковой; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 188 с.
8. Эббингауз, Г. О памяти. - 1885.

УДК 376-056.26
МРНТИ 15.31.31

А.Н. Аутаева¹ А.А. Оралова²

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
Алматы қ., Қазақстан

АРНАЙЫ МЕКЕМЕЛЕРДЕГІ ЗИЯТЫ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚЫЗМЕТ ЕТУ ДАҒДЫЛАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада зияты терең зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастырудың негізі мен механизімі қарастырылған. Зияты терең зақымдалған балаларда олардың танымдық және интеллектуальды дамуының ерекшеліктеріне байланысты өзіне - өзі қызмет ету дағдылары қиындықпен

калыптасады. Сондықтан, өзіне өзі қызмет ету сабағына аса зор мән беріліп, ол балаларды әлеуметтендірудің негізі ретінде қарастырылады.

Кілттік сөздер: өзіне-өзі қызмет ету дағдылары, зияты терең зақымдалған балалар, әлеуметтік тұрмыстық орта.

А.Н. Аутеева¹ А.А. Оралова²

^{1,2}КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, кафедра «Специального образования»

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация

В статье рассматриваются сущность и механизмы формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта. У детей с тяжелыми нарушениями интеллекта из-за особенностей их познавательного интеллектуального развития навыки самообслуживания формируются с большим трудом. Поэтому урокам самообслуживания отводится особая роль, потому что здесь закладывается основа социализации детей.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дети с тяжелыми нарушениями интеллекта, социально-бытовая среда

A.N. Autayeva¹, A.A. Oralova²

^{1,2}Abay Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology

EFFECTIVE WAYS TO ORGANIZE SELF-CARE SKILLS OF CHILDREN WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES IN SPECIAL INSTITUTIONS

Abstract

The article considers the essence and mechanisms of self-service skills formation in children with severe intellectual disabilities. In children with severe intellectual disabilities, due to the peculiarities of their cognitive and intellectual development, self-service skills are formed with great difficulty. Therefore, self-service lessons play a special role, because here the Foundation for socialization of children is laid.

Keywords: self-service skills, children with severe intellectual disabilities, social and household environment

Адамның психикалық дамуының басты механизмі ол әрекет формаларын, қалыптасқан әрекет түрлерін және әлеуметтік тарихи әрекет түрлерін меңгерудің механизмі болып келеді. Үрдістер өзінің өтуінің сырқы формалары бойынша ішкіге және ақыл ойлылыққа ауысады деп Л.С. Выготский, П.В. Гальперин, А.Н. Леонтьев сияқты ғалымдар атап өткен. Ақыл ой әрекеттерінің қалыптасуының кезеңділігі туралы теорияға сәйкес П.Я. Гальперин жаңа әрекет, бала меңгерген жаңа әрекеттер бастапқыда бала алдында ашылмаған формада болып және де ересек адамның тікелей көмегімен заттық әрекет ретінде жүзеге асырылады. Бұл әрекеттерді практикалық тұрғыда көп рет қайталау балаға қажет әрекеттерді өз бетінше орындауға көмектесіп бұл жерде әрекет жалпыланған болып ақыл ой жоспарына қысқартылып және өтіп яғни меңгерілген түрге айналады.

С.Л. Рубинштейн кез-келген жаңа іс-әрекетке өте отырып адамға әдеттенген әрекетті орындау орындау үшін адам үшін барлық әрекеттерді саналы түрде анықтап және бақылау мақсатқа қойған бағыттаушылық қажет деп айтқан. Адам баласы бір неше рет қайталанғаннан кейін өзіне арнайы мақсатты құрып жаттығып отырған әрекеттің тәсіліне арнайы мақсаттарды құратын болады. яғни бұл жерде жеке операцияларға акцент жасап емес оларды біріккен акт ретінде саналы түрде орындауға талпынады. Осылайша автоматизация үрдісі жүреді яғни жеке операциялардың сана аймағынан алып тастап соның арқасында барлық автоматизацияланған саналы әрекет элементері шығады. Олар дағды деп аталады. Операциялардың дағдыға айналуы яғни адамның белгілі бір әрекеттерді атқарумен тығыз байланысты. Адам іс-әрекетінің жоғарғы кез-келген формасы дағды сомасына механикалық кедергі келтіре алады. Дегенмен, дағдылар кез-келген әрекет формасының құрамдас бөлігі болып табылады. Кей әрекеттер дағды қасиетті ретінде әрекетке бектіліп автоматизацияланған әріктер жоспарына өтеді. Адамның саналы әрекеті оларды реттеу қажеттілігінен босатылып өзге міндеттерді шешуге бағытталады. Оқыту барысында әрекеттің қоғамдық тәсілдерін меңгеру үрдісі бірнеше кезеңнен тұрады: бастапқы әрекет ол саналы әрекет болып аталмыш әрекетті меңгеруге мақсатты құрайды, екінші кезеңінде меңгерілген әрекеттерге адамның саналы әрекеттері қосылып яғни бағынушы компонент ретінде дағды ретінде автоматизациялап орындай бастайды. Осылайша, дағдының әрекеттен қалыптасуы жүріп операцияны орындаудың автоматизацияланған тәсілі ретінде орындауға саналы автоматтандыру үрдісі жүреді.

Дағды ол сананың ерекше бақылауынсыз әрекет жасау қабілеті яғни ассоциациялық байланыстармен шарты рефлекторлы біріктірулер, фиксацияланған комбинация қозғалыстарының, қатаң түрде сананың

бақылауынсыз орындалған әрекеттер болып келеді. Ол өзінің тұрақтылығы ішінде белгілі бір өзгерушілікті сақтап отырады. Осылайша біз бір адам түрлі қыймыл - қозғалыс арқылы қандайда бір дағдыны орындай алатындығын бақылай аламыз. Ырықты қозғалыстарды немесе әрекеттерді қалыптастыру үрдісі бұл операциялар мақсатқа жету құралы немесе сол мақсаттың өзі ретінде болған жағдайда нәтижелі болады. Осылайша дағдылар жеке міндеттерге яғни әрекеттермен автоматизациялы орындалатын жеке міндеттерге, дағдыларға айналуы үшін олар үлкен міндеттерге бөлінуі керек. Онда жеке әрекеттер яғни жаттығулар нәтижесінде автоматизациялаудың шығуы жүріп ол қолда бар әрекеттердің жағдайларына сәйкес өзгеріп отырады.

Н.А. Бернштейн автоматизацияның физиологиялық негізі ол жоғарғы орталықтармен орындалатын әрекеттер негізінде қимыл қозғалыстардың реттеушілігіне өту деп айтқан. Жоғарғы саналық деңгейде қозғалыстарды меңгерудің бастапқы кезеңінде жетекші коррекциялармен қатар төмендегі деңгейлерде орындалуы мүмкін бағыныш қозғалыстарын түзетудің қажеттілігі туындайды. Қозғалыстарды меңгеру барысында бұлардың саналы деңгеймен түзету фондариының қосылуы яғни жүріп олар нейрологиялық деңгейде болады. Бұл себебі қозғалыс афферентациямен бақыланып, сәйкесінше оны орындаудың сапасының жақсарумен байланысты болады.

Психикалық аймақтардың операциялық аймақтар яғни психиканың адаптациялық маңызды механизмдері болып келеді. Олар күрделі ырықты әрекеттерді автоматизация деңгейіне апару және қайтарымды сипатқа ие болуы мүмкін. Онда дағдылар белгілі бір жаттығулардың арқасында тек қана бекітіліп қана қоймай сонымен қатар түзетіліп ары қарай жетілдіріледі. С.Л.

Рубинштейн, атап өткендей дұрыс жаттығу қозғалыс міндетінің қайталанбалы шешімі бола отырып онда бастапқы әрекет немесе қозғалыс бастапқы түрде қайталанбайды, керсінше сапасы жағынан жақсарып жетілдіріледі деп айтқан.

Әр адамның дағдыларын шығару үрдісі жеке болып келеді және олар тең ес әр адамның жеке ерекшелігіне байланысты болып келеді. Мысалы: қандайда бір тежелу жаттығудың үлкен нәтижелігі үшін жұмыстың екі бағытын сәйкестендіру дұрыс болады: бірінші жағынан барлық әрекетті орындаудың бүтінділігі, ал екінші жағынан ерекше бекітуді талап ететін және бұл әрекеттер құрамына кіретін қозғалыстармен жеке әрекеттерді жаттықтыру.

Барлық әрекетті емес жеке қозғалыстарды бекіту нәтижесінде жетілмеген, сенімсіз және бүтіннің бөлігін нашар коррдинацияда орындауға әкеледі. Арнайы бекітусіз бүтін әрекет немесе әрекеттің бөлшектерін бекіту негативті нәтижеге әкеліп қозғалыстарды орындаудың нақты еместігіне және жеке операцияларды орындаудың сенімсіздігіне әкеледі. Осылайша жалпы және жеке үйлесімділіктерді белгілі бір дағдыларды қалыптастыру барысында үйлестіру мәселесі маңызды болып келеді. Біздің қолданып отырған жүйеленген бақылау әдісі бұл қатынастарды есепке алады. Жаттығуларды таңдауда біздің ықпал ету бағытымыз бала үнемі өзіне-өзі қызмет ету дағдыларына байланысты әрекеттерінің шынжырын орындап отырып басты назар баланың дамуының өзекті аймағына кіретін операцияларды жетілдіру мен жаттықтыруға арналады. Белгілі бір өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыруға интерференция және ауысу сияқты өзара байланыста екі үрдіс ықпал етеді. Қалыптасып қойған дағдылардың жаңа дағдыларға ықпалын тежейтін үрдіс интерференция деп аталып, бұл екі түрде көрініс табады. Яғни ассоциативті тежелу реакция сапасы ретінде екі түрлі дағдыны шығарады. Бұл кезде жаңа дағдыны шығару қиындатылады мысалы: үй жағдайында меңгерілген гиперқамқорлықтың болуы терең зияты зақымдалған балаларда белгілі бір деструктивті дағдылардың болуына әкеліп қоғамдық маңызы зор өзге меңгерілген дағдыларды меңгеруді қиындатады.

Ассоциативті ықпал нәтижесінде екі дағды бекітілген жағдайда интерференцияның екіншісі қосылып ол репродуктивті тежелу деп аталады. Ол әр қайсысының күшін бәсеңсітіп оларды орындауды қиындатады. Бұл жағдайда балаересектер ұсынған түрлі талаптарды және әрекеттерді ұсынған жағдайға тап келеді. Жаттығу барысында адам баласы меңгерген дағдыларды саналы және толық меңгеруі оларды тежегіштерін төмендетеді. Бір дағдыны жаттықтырудан жағымды эффект өзге дағдыларға таралуы мүмкін. Оларды ары қарай жылжыту үшін субъект тарапынан саналы сезілетін жалпылық қажет. Ол жалпылық әрекеттің тәсілі, мазмұны, құрлымы, тәсілі, үрдісі және бақылауы болуы мүмкін. Дағдыларды саналы шығару жалпы элементтерді іздеуді жеңілдетіп, жылжытуды жеңілдетеді. Адамның дағдыны бір мүшеден екіншісіне жылжыту қабілеті физиологиялық механизм бола отырып орталық тұрғыда негізделген болып келеді және С.Л. Рубинштейн «жаттығу мен оқу біздің оң қолымыз немесе сол аяғымыз емес бұл өзіміз болып келеді» деп айтқан. Адамның саналы әрекетіндегі бұл операциялардың саналылық орыны, операциялардың қағидасы, әрекеттердің әдісін түсіну бұл дағдыларды нәтижелі меңгеруге ықпал етеді.

Дағдылар іс-әрекетте бағынышты компонент негізінде адам аласы балалық шақтан меңгеретін дағдылардың арасында өзіне – өзі қызмет ету дағдылары ерекше ролді атқарады. Олар бала меңгеретін дағдылардың еңбастапқыларының бірі болып табылады. Бұл топтағылардың басты ерекшелігі шынайы, күшті мотивациясының болуы. Өзіне-өзі қызмет ету бойынша әрекеттерді орындау барысындағы мақсат ол қоғамдық яғни қоғамның өмірге қабілеттілік мүшесін ұстану және ондағы мәдени нормаларды сақтау, ондағы жеке мотивтердің болуы және биологиялық қажеттіліктерін қанағаттандыру болып табылады. Нәтижесінде арнайы қажеттіліктерді қанағаттандырудан өссе отырып өзіне-өзі қызмет ету дағдылары өзінділік және баланың тәуелсіздік құралына айналады. Өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын дамыта отырып біз баланың өзінің шынайы

қажеттіліктерін яғни тамаққа деген, жылуға деген, қажеттіліктерін қанағаттандыруға үйренміз. Осылайша биологиялық база да әлеуметтік қажеттіліктерді қанағаттандырамыз. Баланың өзара әрекет үрдісінде және оған қамқор ересек адамның әрекеті нәтижесінде, әрекеттерді орындау барысында, күнделікті гигиеналық процедураларда, тамақтану процедурасында және өзіне-өзі қызмет ету әрекеттеріне байланысты әрекеттерді орындау барысында кішкентай адамға заттардың қасиеттерімен олардың негізгі мағынасы, әрекеттің адамзаттық тәсілері туралы ұғымдарды беріп отырамыз.

Өзіне-өзі қызмет ету дағдылары сонымен қатар алғашқы заттық тәжірибелік әрекет болып табылады және ол ең алдымен анасының қолымен жүзеге асырылып, кейін бала өзі жүзеге асырып соның негізінде жоғарғы психикалық функциялар қалыптасады. Ата-аналарда белгілі бір педагогикалық ілімдердің болмауы баланың дамуындағы үрдістерді дұрыс түсінбеуіне әкеп соқтыруы мүмкін. Жиі жағдайда ата-аналар өзіне-өзі қызмет ету дағдылары арнайы қалыптастыруды талап етпейді және олар балада өздігінен пайда болады деген қате түсініктері болады. Сонымен қатар соңғы кезде ата-аналар тарапынан гиперқамқорлық көбейіп келеді және олар терең зияты зақымдалған балалардағы қиындықтарды одан әрі қиындатуға жағдай жасайды. Өзіне-өзі қызмет ету дағдыларына үйрету балалардың қоршаған орта туралы түсініктерін, білімдерін байытуға көмектесіп олардың сенсорлы тәжірибелерін байытып, ұсақ моторикасын дамытып, көру моторлы координациясын дамытып, белгілі бір әрекеттердің кезектілігін сақтау және оның үлгісіне бейімделуге үйретеді. Терең зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеуге арналған жетекші жұмыстарда балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру мәселесі маңызды екендігін айтылады. Осы орайда өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру үрдісіне арналған И.С. Авдеева, Н.М. Аксарина, М.Г. Борисенко, Н. Бэйли, Ш. Бюлер, А. Гезелла, Л.Г. Голубева, Х. Зиннхубер, А.М. Казымина, Л.В. Казымина, Э.И. Кипхарда, М.М. Кольцова, Н.А. Лукина, Ю.А. Макаренко, В.Г. Нечаева, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печоры, Д.В. Сергеева, С.Н. Теплюк, Н.Л. Фигурина, Э.Л. Фрухт, Н.М. Щелованова ғалымдарды атап өтуге болады.

Терең зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік тұрмыстық дағдыларын, өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын дамытудың маңыздылығын теориялық негізделуі С.В. Андреева, А.П. Антропова, Е.Ю. Давыдова, А.Б.

Сорокина, А.И. Долженко, А.И. Мещерякова, Ю.А. Разенкова, Э.В.

Самарина, Н.Г. Сошникова, А.М. Царёва ғалымдар жұмыстарында да ұсынылған.

Аталмыш балалардың әлеуметтік тұрмыстық дағдыларының бұзылыстарының түрлі комбинацияларымен, оқыту бағдарламасын жасаумен айналысқан ғалымдар ретінде А.Д. Апухтина, Т.А.Басилова, Г.В. Васина, В.Н. Чулков, Л. Бейкер, А.Дж. Брайтман, М. Питерси, Р. Трилор, Г.В. Дедюхина, О.Г. Приходько, Е.Д. Худенко, С.М. Аттермиер, К.Г. Дженс, Н.М. Джонсон-Мартин, Б.Дж. Хаккер ғалымдарды атап өтуге болады.

Сенсорлық және интеллектуальды және қол ми қозғалысының бұзылыстарының үйлесімділігі бар балаларда өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастырудың технологиясын жасаумен айналысқан ғалымдарды Н.А. Аршинова, Т. Вейс, Е.А. Виноградова, Е.В. Замашнюк, Е.А. Зуева, Е.А. Кинаш, Н.Л. Климон, А.А. Кондрашова, Е.С. Лыкова-Унковская, Р.А. Мареева, А.И. Мещеряков, А.Г. Нестерова, Р.К. Ульянова, Н.Р. Финни, К. Хайд атап өтуге болады.

Өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының іс-әрекеттері әмбебап, мотивацияланған, реттелетін болып келеді. Е.Р. Баенская, Я. ван Дайк, М.М. Либлинг, Е.В. Максимова, С.А. Морозов О.С. Никольская, Р.К. Ульянова сияқты ғалымдардың зерттеу жұмыстарында баланың психофизиологиялық дамуының сәйкес деңгейіне орай қайталанудың үнемі болуы проблемалық әрекетті демонстрациялаумен стресстің мүмкіндігін төмендетеді деп айтқан.

Әлеуметтік берілген құралдар мен тәсілдердің көмегімен жеке гигиенаны ұстауға бағытталған мәдени гигиеналық бағыттардың үйлесімділігі тұрмыстық іс-әрекеттің техникалық құрамын құрайды.

Терең зияты зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының қалыптасу мәселесі бүгінгі таңда өзекті болып келеді. Сонымен қатар ғылыми әдебиеттерді ғылыми теорияларын талдау бұл дағдылардың алғашқы заттық әрекет бола отырып мотивацияланған және нақты реттелінетіндігін көрсетіп және де терең зияты зақымдалған балаларды оқытудың бастапқы кезеңінде маңызды екендігін айқындайды.

Оларды тексеру балалардың дамуының жақын аймағын және дамуының өзекті аймағын айқындауға мүмкіндік береді. Терең зияты зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының мәселесін заманауи зерттеу барысын талдау келесі қортындыларды жасауға мүмкіндік береді:

1. Терең зияты зақымдалған балаларды оқытудың нәтижелілігі көп жағдайда түзетушілік көмектің сапасына байланысты және ол баланы дамытудың барлық кезеңінде көрсетілуі қажет. Жаксы ұйымдастырылған педагогикалық жүйенің болуы баланың дамуының белгілі бір жағдайын туындатады.

2. Терең зияты зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыру бойынша диагностикалық шаралардың процедуралары әліде жетілдіруді және қарастыруды талап етеді. Жұмыс үрдісінде бірқатар қиындықтар анықталды ол ең алдымен дағдыны бағалау диагностиканың нақты жеткіліксіздігін сенімсіздігін туғызды, себебі ол баланың минималды динамикасын есепке алған жоқ. Екіншіден сенсорлы бұзылыстары бар терең зияты зақымдалған балаларды адекватты бағалау бойынша ақпараттардың жеткіліксіздігі. Балалардың мүмкіндіктерінің шынайы көрсеткіштерін анықтайтын объективті

диагностикалау үшін зерттелініп отырған параметрлерді ұсақ элементарлы бірліктерге бөліп тапсырмаларды соларға бейімдеу өте маңызды болып келетіндігі анықталды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Носкова Л. П. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных школьников / Л. П. Носкова, О. П. Гаврилушкина ; Под ред. Л. П. Носковой; НИИ дефектологии. Акад. пед. наук. - М. : Просвещение, 1989. - 175 с.
2. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / [Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин., Н. Д. Соколова]. - СПб. : Союз, 2003. - 316 с.
3. Программы социально-бытовой реабилитации детей с умственной отсталостью / Шадр. гос. пед. ин-т, Глав. управление соц. защиты населения Кург. обл. ; науч. ред. Н. Д. Соколова ; отв. за вып. Н. Л. Лихачева. - Шадринск : Шадр. Дом печати, 2007. - 108 с.
4. Сафонова Л. М. Педагогическое обеспечение социальной адаптации подростков с выраженной степенью нарушения интеллекта // Сибирский пед. журн. - 2009. - № 9. - С. 295-304.
5. Формирование навыков самообслуживания , хозяйственно-бытового и ручного труда у детей с умственной ограниченностью [Электронный ресурс] // Детские домики.ру : [сайт]. - [Б.м], 2003-2010. - URL :

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Аутаева А. Н. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі
Айдарбаева Д.Р. 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Ақжолқызы А.-6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Әбділдаева Қ.Қ.- 6М010500 "Дефектология" мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Бақытқали П.Б. -6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Бекбаева З. Н.-педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы
Бутабаева Л. А.-PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ аға оқытушысы
Денисова И. А.-п. ғ. к., аға оқытушы ҚазҰҚПУ-дың арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы
Дилек Г.Б. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Жиенбаева Н.Б.- психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ
Имансейтова А.Ж. -6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Исабек А.А. - арнайы білім беру кафедрасының п.ғ.м., оқытушысы
Калмаханбет А.Ш. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Көшбаева Ж. К.-6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Колотвина Д. - Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің 1 курс магистранты
Макина Л. Қ. - арнайы білім беру кафедрасының доценті, Педагогика және психология институты, ҚазҰПУ
Мейрамбеков Д. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Мүсілімова А. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Нарматова Д.Ғ. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Нурсейтова К. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Оралова А.А. 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Сатова А. К.-психология ғылымдарының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры
Суюнбекова Ж.С. - 6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Усенова А.П.-6М010500 "Дефектология" мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аутаева А.Н. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специального образования КазНПУ имени Абая
Айдарбаева Д.Р. магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Ақжолқызы А. - магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Әбділдаева Қ.Қ.- магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Бақытқали П.Б. -магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Бекбаева З.Н. - кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры специального образования КазНПУ имени Абая
Бутабаева Л.А. -PhD, старший преподаватель КазНПУ имени Абая
Денисова И.А. -к.п.н., ст. преп. кафедры специальной и социальной педагогики КазНацЖенПУ
Дилек Г.Б. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Жиенбаева Н.Б.- д.пс.н., профессор КазНПУ имени Абая
Имансейтова А.Ж. -магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Исабек А.А. - м.п.н., преподаватель кафедры специального образования
Калмаханбет А.Ш. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Көшбаева Ж.К. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Колотвина Д. - магистрант 1 курса Казахского национального женского педагогического университета
Макина Л.Қ.- доцент кафедры специального образования, Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая
Мейрамбеков Д. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Мүсілімова А. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Нарматова Д.Ғ. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Нурсейтова К. - магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Оралова А.А. магистрант 2 курса специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Сатова А.К. - доктор психологических наук, профессор КазНПУ имени Абая
Суюнбекова Ж.С. - магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая
Усенова А.П. магистрант 2-го курса по специальности 6М010500 «Дефектология», КазНПУ им. Абая

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Autaeva A.N. – candidate of psychological Sciences, Professor, head of Department of special education KazNPU named after Abai

Aidarbayeva D.R. graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Akzholkazy A. - 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", KazNPU. Abai's

Abdildaeva K. K. - 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", KazNPU. Abai's

Bakytkali P. -graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's **Bekbaeva Z. N.**-candidate of pedagogical Sciences, senior teacher of the Department of special education of Abai KazNPU

Butabaeva L.A.-PhD, senior lecturer at KazNPU named after Abai

Denisova I. A.- candidate of pedagogical Sciences. senior lecturer of the Department of special and social pedagogy of KazNPU

Dilek G.B.- graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Zhienbaeva N.B.- психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Imanseitova A.Zh. -graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Issabek A.A. - master of pedagogical Sciences, teacher

Kalmakhanbet A.SH. - graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Koshbaeva Zh. K. - 2nd year master's student of specialty 6M010500 "Defectology", KazNPU. Abai's

Kolotvina D.- Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің 1 курс магистранты

Makina L. K.-associate Professor of the Department of special education, Institute of pedagogy and psychology, KazNPU. Abai's

Meyrambekov D.- graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Mussilimova A.- graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Narmatova D. -graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Nurseytova K. - graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Oralova A.A. graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's **Satova A. K.**- doctor of psychological Sciences, Professor of AbaiKazNPU

Suyunbekova Zh.B. - graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

Usenova A. P. -graduate student of 2 course 6M010500 of the specialty "Defectology", KazNPU. Abai's

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, русскими и английским языками (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.