

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh national pedagogical university

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

**«Арнайы педагогика» сериясы, Серия
«Специальная педагогика», Series of «Special Pedagogics»**

4 (63), 2020

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы, № 4(63), 2020

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

Бас редактор
психол.г.д., проф. **Н.Б. Жиенбаева**

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

Редакция алқасы:

психол.г.д., проф.

Ж.И. Намазбаева,

психол.г.д., проф. **А.К. Сатова**

п.г.к., проф. **К.К. Өмірбек**

п.г.д., проф. **З.А. Мовкебаева,**

психол.г.к., қауымд. проф.

А.Н. Аутаева,

п.г.к., доцент **Г.А. Абаева,**

п.г.к., доцент **А.К. Рсалдинова,**

п.г.к., аға оқыт.

А.А. Байтурсынова,

психол.г.к., доцент **Л.Х. Макина**

п.г.к., аға оқыт. **З.Н. Бекбаева,**

аға оқытушы **З.Ж. Жунисханова,**

п.г.д., доцент **Ж.А. Ханания**

№5 есту қабілеті зақымдалған

балаларға арналған мектеп-

интернатының директоры

Р.Н. Серкебаева,

п.г.м., аға оқытушы **А.А. Хаби**

(жауапты хатшы)

п.г.д., профессор

Т.В. Лисовская (Минск),

проф. **Е.М. Кулеша** (Варшава),

проф. **Л.Хоппе** (Берлин).

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2020

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

Басуға 23.12.2020 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 11 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 395.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы

**МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT**

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

- Боброва В.В., Құрманбай Д.С.** Дамыту орталығы жағдайларында ағылшын тілі сабақтарында аутистік спектрі бұзылған жоғарғы мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу дағдыларын қалыптастыру туралы мәселеге қатысты..... 6
- Bobrova V.V., Kurmanbay D.S.** On the formation of speech skills in older preschool children with autism spectrum disorder in english classes in a developmental center
- Боброва В.В., Қапият А.Ж.** Реализация дифференцированного подхода в обучении детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в школах инклюзивного направления 10
- Bobrova V. V., Kariyat A. Zh.** Implementation of a differentiated approach in teaching primary school children with intellectual disabilities in inclusive schools
- Bobrova V.V., Kurmanbay D.S.** Learning english for children with autism spectrum disorder 15
- Боброва В.В., Құрманбай Д.С.** Коррекция эмоционально – волевой сферы у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством игровой деятельности
- Bobrova V. V., Bodik L. A.** Pedagogical conditions for correctional and developmental education of primary school children with special educational needs..... 19
- Боброва В. В., Бодик Л.А.** Педагогические условия коррекционно-развивающего обучения детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями
- Кенжебай А.С., Дарменова Ф.А.** Специфика инклюзивного образования в детских садах..... 24
- Kenzhebay A.S., Darmenova F.A.** Specificity of inclusive education in kindergarten

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

- Bobrova V.V., Baidaliev A.R.** Correction of the emotional and volitional sphere in preschool children with autism spectrum disorder through play activities..... 27
- Боброва В.В., Байдалиева А.Р.** Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларда ойын қызметі арқылы эмоционалды – сауық саласын түзету
- Бутабаева Л.А., Байбулатова А.А.** Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілінің психологиялық және педагогикалық негіздері..... 31
- Butabayeva L.A., Baibulatova A.A.** Pedagogical and psychological basis of speech of children with cochlear implants

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия

«Специальная педагогика», № 4(63), 2020

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

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

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

Редакционная коллегия:

д.психол.н., проф.

Намазбаева Ж.И.,

д.психол.н., проф. Сатова А.К.

к.п.н., проф. Омирбек К.К.,

д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,

к.психол.н., ассоц. проф.

Аугаева А.Н.,

к.п.н., доцент Абаева Г.А.,

к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,

к.п.н., ст. преп.

Байтурсынова А.А.,

к.психол.н., доцент Макина Л.Х.,

к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,

ст. преп. Жунисханова З.Ж.,

д.п.н., доцент Ханания Ж.А.

директор специальной

(коррекционной)

школы-интернат №5 г. Алматы

для детей с нарушением слуха

Серкебаева Р.Н.

м.п.н., ст. преп. Хаби А.А.

(ответственный секретарь)

д.п.н., доцент

Лисовская Т.В. (Минск),

проф. Кулеша Е.М. (Варшава),

проф. Хоппе Л. (Берлин).

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2020

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

Подписано в печать 23.12.2020.

Формат 60x84 1/8. Объем 11 уч.-

изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 395.

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

Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета имени Абая

Олексюк З.Я. Бакшиева Н.Н. Исследование некоторых физиологических показателей у детей с умеренной степенью нарушения интеллекта младшего школьного возраста..... 37
Oleksyuk Z.Ya. Bakhshiyeva N. N. Study of some physiological indicators in children with a moderate degree of intellectual disability of primary school age

Аугаева А.Н., Дәуренбек Г.Д. Мектеп жасына дейінгі ЖСТД III деңгейіндегі балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық құрылымын қалыптастырудың теориялық негіздері..... 42
Autayeva A.N., Daurenbek G.D. The theoretical framework of lexical-grammatical structure of speech of children level III GEF preschool

Бекбаева З.Н., Мураткалиева К.К. Ерекше білімді қажет ететін балалардың тұлға аралық қатынас ерекшеліктері..... 46
Bekbaeva Z.N., Muratkalieva K.K. Features of interpersonal relations of children with disabilities

Аугаева А.Н., Дәуренбек Г.Д. Мектеп жасына дейінгі жстд III деңгейіндегі балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық құрылымын қалыптастыру..... 50
Autayeva A.N., Daurenbek G.D. The theoretical framework of lexical-grammatical structure of speech of children level III GEF preschool

Мұқаш Б.Қ., Макина Л.К. Монологтық ауызша сөйлеу тілі ерекшеліктері 54
Mukash B.K., Makina L.K. Features of monologue speech

Аугаева А.Н., Изгалиева С.Ж. Мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың белсенді сөздік қорын қалыптастыру мәселесінің ғылыми-теориялық негіздері..... 59
Autayeva A.N., Izgaliyeva S.Zh. Scientific and theoretical basis for studying the problem of active vocabulary formation in preschool children with general speech underdevelopment

Өмірбекова Қ.Қ., Гайса А.С. Логопедиялық жұмыста қазақ фольклорын қолданудың маңыздылығы..... 63
Omirbekova K.K., Gaisa A.S. The importance of using kazakh folklore in logopedic work

Аугаева А.Н., Изгалиева С.Ж. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын қалыптастырудың онтогенетикалық тұғыры..... 71
Autayeva A.N., Izgaliyeva S.Zh. Ontogenetic approach to the formation of vocabulary in preschool children

Khabi A.A. The concept of vocational guidance for children with special needs..... 75
Хаби А.А. Концепция профориентации детей с особыми потребностями

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

Ерсарина А.К. Развитие речи у детей после кохлеарной имплантации..... 79
Ersarina A. K Speech development in children after cochlear implantation

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№4 (63), 2020

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief
doctor of Psychological sciences,
professor N.B. Zhienbaeva

Deputy editor
PhD, senior lecturer A.A. Maxmetova

The editorial board members
doctor of Psychological sciences,
professor Zh.Namazbayeva,
doctor of Psychological sciences,
professor A.K. Satova
candidate of Pedagogical sciences,
professor K.K. Omirbek
doctor of Pedagogical sciences,
professor Z.Movkebaeva,
candidate of Psychological sciences,
associate professor A.Autaeva,
candidate of Pedagogical sciences,
associate professor G.Abayeva,
candidate of Pedagogical sciences,
associate professor A.K. Rsaldinova
candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer A.A. Baitursynova
candidate of Pedagogical sciences,
senior lecturer Z.Bekbayeva,
senior lecturer Z.Zhuniskhanova,
doctor of Psychological sciences,
associate professor J.A. Xananyan
Director of special school for children
with a hearing disorder R.Serkebayeva,
master of pedagogical sciences,
senior lecturer A.A. Khabi
(responsible secretary)
doctor of Pedagogical sciences
associate professor
T.Lisovskaya (Minsk),
professor E.Kulesha (Warsawa),
professor L.Hoppe (Berlin)

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2020

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

Signed to print 23.12.2020.
Format 60x84 1/8. Volume – 11 publ.
literature. Edition 300 num. Order 395.

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

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

Махметова А.А., Режепова Ы.М. Арнайы мектептерде еңбек сабақтарында ақпараттық технологияларды қолданудың тиімділігі.....	84
Mahmetova A.A., Rezhepova Y.M. Efficiency of using information technologies in the labor lesson in special schools	
Мирза Н.В., Арбабаева А.Т., Садвакасова Н.А. Мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық саласының дамуы.....	87
Mirza N.V., Arbabayeva A.T., Sadvakasova N.A. Development of the cognitive sphere in preschool children	
Oleksyuk Z.Ya. Bakhshiyeva N. N. Clinical manifestations of moderate intellectual disability in primary school children.....	91
Олексюк З.Я. Бакшиева Н.Н. Клинические проявления умеренного нарушения интеллекта у младших школьников	
Байдосова Д.Қ. Балалар невроздарының ерекшеліктері.....	96
Baydosova D.K. Features of children's neuroses	
Исабек А.А., Рахым Ж. Кохлеарлы имплантталған балаларға логопедиялық жұмыс	100
Issabek A.A., Rakhym Zh. Speech therapy work for children with cochlear implantation	
Bobrova V.V., Baidaliev A.R. Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in a general education institution	104
Боброва В.В., Байдалиева А.Р. Психолого – педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном учреждении	
Бекбаева З.Н., Қуантай А. Зияты зақымдалған 7-8 жас аралығындағы балалардың зейінін дамытуда дидактикалық ойындарды қолданудың проблемалық ерекшеліктері	108
Bekbaeva Z.N., Kuantai A. Problematic features of the use of didactic games in the development of attention of children 7-8 years old with intellectual disabilities	
Жиенбаева Н.Б., Малдыбаева А.А. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының салауатты өмір салтын қалыптастыру жағдайлары.....	113
Gienbayeva N. B., Maldybayeva A. A. Conditions for the formation of a healthy lifestyle in primary school students with hearing disorders	
Макина Л.К., Абдималик А.А. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған III-денгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын даму ерекшеліктері	117
Makina L.K., Abdimalik A.A. Features of the development of the grammatical structure of speech of primary school children of level III with general speech underdevelopment	
Аутаева А.Н., Төлмұратова Е.Б. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың естіп қабылдауын дамытудағы логопедиялық жұмыс.....	121
Autaeva A.N., Tolemuratova E.B. Logopedic work on development of a speech perception of preschool children with the general speech delay	
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР	125
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	126
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	127
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ	128

**АЯУЛЫ ӘРІПТЕСІМІЗ ГҮЛЖАН НҮСІПҚЫЗЫ ТӨЛЕБИЕВА ОРТАМЫЗДА БОЛҒАНДА
12-ЖЕЛТҚОСАН КҮНІ 60 ЖАСҚА ТОЛАР ЕДІ..**



Ардақты да асыл әріптесіміз туралы өткен шақта айту оңай емес. Оның кемелденген шақта бақи өмірге аттанғаны бәріміз үшін орны толмас қаза болды. Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің осы уақытқа дейін жеткен жетістіктері мен дамуына Гүлжан Нүсіпқызы кәсіби логопед, тәжірибелі ғалым ретінде үлкен үлес қосқан еді. Университетімізде 20 жылға жуық қызмет жасаған жылдары жүздеген логопед маман түлектерді республикамыздың түкпір түкпіріне дайындап шығарды. Ол жұмысына жауапкершілікпен қарайтын, шәкірттері мен айналасындағы адамдардың ықыласына бөленген, лайықты үлгі-өнеге бола білген, нағыз ұстаз келбетін дәлелдеген жарқын жан еді.

Гүлжан әпке, ерекше едің, гүл едің,
Ортамызда жарқыраған күн едің.
Суық хабар есімізден тандырып,
Білмедік қой, ажал сізге төнерін!
Орның бөлек, көркің бөлек жан едің,
СМК ны арқалаған Нар едің.
Сауабы мол, логопедтер дайындап,
Мықты маман елімізде бар едің.
Жолдасыңмен қол ұстап,
Жаннатта болсын тұрағың.
Ұрпағың өсіп жайқалып,
Бағыштап жүрсін Құранын.

Өмір ұзақтығымен өлшенбейді, мазмұнымен өлшенеді демекші, қысқа ғұмырында мазмұнды, мәнді өмір кешіп өткен Гүлжан Нүсіпқызының жарқын бейнесі сүйікті де асыл әріптесіміз ретінде жадымызда мәңгі сақталады.

Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

Құрметпен бас редактор: психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В контексте модернизации обновления содержания образования свое отражение находят проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника считываются такие важные направления, как:

- Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- Изучение детей с особыми образовательными потребностями;
- Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Ждем Ваших материалов и надеемся, что все научные статьи, опубликованные в Вестнике, внесут определенный вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

С уважением, главный редактор: д.психол.н., проф. Н.Б. Жиенбаева

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

УДК: 376
МРНТИ: 14.29.00

В.В. Боброва, Д.С. Құрманбай
Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент
valya_nina@mail.ru

7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
a28ds@mail.ru

**ДАМУ ОРТАЛЫҒЫ ЖАҒДАЙЛАРЫНДА АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА
АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ
БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ТУРАЛЫ МӘСЕЛЕГЕ
ҚАТЫСТЫ**

Аңдатпа

Бұл мақалада білім алу қажеттіліктері ерекше балаларға дамыту орталығы жағдайларында ағылшын тілін үйретудің түрлерін, әдістері, әдістемелерін таңдап алу және негіздеу проблемалары қаралған. Осы тақырып бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдай келе, авторлар аутистік спектрі бұзылған балалардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, әдістемелік қағидаттарды тұжырымдап шығарды.

Түйін сөздер: аутистік спектрдің бұзылуы, ағылшын тілін үйрету, психологиялық-педагогикалық ерекшеліктер, әдістемелік қағидаттар.

В.В. Боброва, Д.С. Құрманбай
Научный руководитель, к.п.н., доцент,
valya_nina@mail.ru

магистрант 2 курса по специальности 7M01902101 – Дефектология
a28ds@mail.ru

КарУ имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА
ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА**

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы выбора и обоснования форм, методов, методик обучения детей с особыми образовательными потребностями английскому языку в условиях развивающего центра. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, авторы сформулировали методические принципы, учитывая психофизиологические особенности детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, преподавание английского языка, психолого-педагогические особенности, методические принципы

*V.V. Bobrova, D.S. Kurmanbay
Scientific adviser, k.p.s. associate Professor
valya_nina@mail.ru*

*2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology
a28ds@mail.ru*

Academician Y.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

ON THE FORMATION OF SPEECH SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN ENGLISH CLASSES IN A DEVELOPMENTAL CENTER

Abstract

This article examines the problems of choice and justification of forms, methods, techniques of teaching the children with the specific educational requirements in conditions of the inclusive education. The authors have formulated methodological principles, taking into account psycho-physiological features of the children with the specific educational requirements, after the analysis of psychological and pedagogical literature on the subject.

Keywords: inclusive education, special educational needs, English language training, psychological and pedagogical features, methodological principles.

Қазақстанда білім беру жүйесі реформасының ең өзекті бағыты әр адамның білім алуға құқығын іске асырудың халықаралық-танылған құрал ретінде қолданылатын «инклюзивті білім беру» деп аталады [1].

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың 2017 жылғы 31 қаңтардағы Қазақстан халқына Жолдауында айтылғандай, ең алдымен, білім беру жүйесінің рөлі өзгеру керек. Біздің мінжетіміз – білім беру саласын экономикалық өсудің жаңа моделінің орталық буынына айналдыру. Оқу бағдарламаларын сыни ойлау қабілеттерін және ақпаратты өз бетінше іздеу дағдыларын дамытуға бағыттау керек. Сонымен бірге бүгінгі таңда ағылшын тілі жаңа технологиялардың, жаңа өндірістердің, жаңа экономиканың тілі болып табылады. Қазіргі уақытта ақпараттың 90%-ы әлем бойынша ағылшын тілінде құрылады. Әр екі жыл сайын оның көлемі екі есе көбеюіде. Ағылшын тілін меңгерусіз Қазақстан жалпыұлттық үдеуге жете алмайды [2].

Бүгінгі күні әлеуметтік және рухани өмірдің барлық салаларында, соның ішінде білім беру саласында айтарлықтай өзгерістер орын алуда. Бүкіл адамзаттың болашағы білім беру саласының жағдайына байланысты. Осыған байланысты педагогтың кәсіби қызметті орындауға дайындығын қалыптастыруға басты рөл берілетін педагогикалық кадрларды дайындауға ерекше көңіл бөлінуде [3, с. 56].

Академик И.П. Павлов адамды әлемдегі өзін өзі реттеуге және өзін өзі тәрбиелеуге қабілетті жалғыз жүйе ретінде қарастырған: «Жоғарғы жүйке қызметін зерделеуден алынатын ең басты, ең күшті және тұрақты қалатын әсер – бұл оның зор мүмкіндіктері; ешбір нәрсе қозғалыссыз, ырыққа көнбей қалмайды, бірақ әрқашан бәріне қол жеткізуге болады, бәрі жақсы жағына қарай өзгере алады, тиісті жағдайлар жүзеге асырылса болғаны» [4, 20 б.]. Біздің ойымызша, әрбір мұғалім аутистік спектрі бұзылған балаларға өз пәнін үйрету кезінде И.П.Павловтың дәл осы айтқан сөзін негіз етіп алу керек.

Мектепте бастапқы оқыту кезеңінің ішінде балаларды оқыту, тәрбие беру және дамыту үдерістерінің арасындағы өзара тәуелділік анығырақ байқалады. Оқытудың және тәрбиелеудің баланың психикалық дамуы үшін анықтаушы маңызы бар, ал дамудағы ілгері жылжу, өз кезегінде, оқытуға оң әсерін тигізеді. Оқыту барысында балалардың кейбір берілген тапсырмаларды психикалық дамудың қол жеткізілген өзекті деңгейіне, практикалық тәжірибесіне, біліміне, дағдыларына және ептіліктеріне сүйене отырып, толығымен өз бетінше орындай алатынын ескерудің педагог үшін маңызы зор. Сонымен бірге қандай да бір күрделірек тапсырманы өз бетінше орындай алмай отырған бала оны педагогтың көмегімен (қосымша түсіндіру, көрсету, бағыттаушы сұрақ қою және т.б.) орындауға қабілетті болып қалады. Осы бала мүмкіндіктерінің екінші тәрізді деңгейі психологияда ең жақын даму аймағы деп аталады. Сондықтан оқыту үдерісі тек қана өзекті дамыту деңгейіне, яғни қалыптасып қойған психикалық функцияларға ғана емес, оның әлеуметтік мүмкіндіктеріне, қалыптасып жатқан функцияларға, яғни ең жақын даму аймағына сүйену керек.

Оқыту ең жақын даму аймағының өзекті дамуға ауысуына жағдай жасау керек. Бұл жағдайда баланың бүгін орындап отырған тапсырмасын, егер оған көмек көрсетіліп жатса, ертеңгі күні ол өз бетінше орындай алуға тиіс. Оқыту мен дамытудың арасындағы ішкі байланыс осы болып табылады. Оқыту мен дамытудың арасындағы байланыстар өте алуан түрлі болса да, баланы ең жақын дамыту аймағына сүйенетін оқыту ғана толығымен нәтижелі болады.

Теоретические положения Л. С. Выготскийдің теориялық ережелері профессор Л.В.Занковтың жетекшілігімен жүзеге асырылған бірқатар эксперименттің жұмыстарда өз дәлелін тапты. Зерттеушілер оқу үдерісін білім алушылардың жалпы даму деңгейін барынша жоғарылатуға болатындай етіп құрды. Бұл ретте олар жүзеге асыру кезінде ойлау үдерістері болмысты шынайы-түйсіктік танумен, заттардың қасиеттерін тереңірек қабылдаумен, қабылданатын заттардың арасындағы айырмашылық пен ұқсастықты анықтаумен байланысты болатын бақылаулар түрлерін дамытуға ерекше көңіл бөлді. Баланың алаңдап ойлау қабілетінің дамуына, яғни баланың айналасындағы болмыстың объектілерінің арасындағы байланыс пен қатынастарды анықтауға, сондай-ақ оның практикалық іс-қимылдарын қалыптастыруға барынша көңіл бөлінді [5, 10 б.].

Балалардың өзіне тән білім алу қажеттіліктері әртүрлі болады және олардың жасына, мінезіне, денсаулығының бастапқы бұзулы ауырлығының дәрежесіне, көбінесе оның құрылымына да, олардың салдарының көрініміне байланысты. Нақ осылардың болуы педагогикалық әсер етудің басқа, дәстүрлі емес, арнайы тәсілдерін пайдалануға объективті қажеттілікті анықтайды. Саналы түрде ұйымдастырылған білім беру кеңістігі, денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытудың мамандандырылған әдістері олардың сақтаулы танымдық және тұлғалық әлеуетін оятуға және іске асыруға, сондай-ақ денсаулығының (көру немесе есту қабілетінің) бастапқы бұзылу көріністерін басуға мүмкіндік береді [6, 63 б.].

П.Б.Шошиннің зерттеулері осы санаттағы балалардың түйсіну жылдамдығына олардың үйреншікті өмір сүру жағдайларынан кез келген ауытқушылықтың әсер ететінін көрсетті. Мысалы, өздері үйреніп қалған қалыпта тұрмаған белгілі бір затты және оның қасиеттерін жылдам анықтау олар үшін қиынға соғады. Жарықтың көмескілігі мен бірнеше сигналдың бірден берілуі де осындай әсер беруі мүмкін. Кейбір зерттеушілер АСБ балалардың солға және оңға қарай бағдарлануда қиындықтарға тап болатынын, сонымен қатар мұндай санаттағы балалардың затты зерттеу кезінде мақсатты және кезең-кезеңімен зерттемейтінін, бұл жағдайда олардың іс-қимылдарының импульсивті және ретсіз болатынын көрсетті [7].

Аутистік спектрі бұзылған балалардың жүйке үдерістері баяу, аз қозғалады, түйсінетін материал көлемі тар болады. Оқу қызметінде бұл педагогтың ынталандырушы сұрақтарыңыз балалардың олар түсіне алатын тапсырманы орындай алмауына алып келеді.

Түйсіну мен ойлау бір бірімен тығыз байланысты. Ойлау қабілеті тану қабілетінің негізгі құралы болып табылады. Ол талдау, синтездеу, салыстыру, жалпылау, абстракциялау, нақтылау сияқты операциялар түрінде жүзеге асады. Аутистік спектрі бұзылған балаларда бұл операциялардың барлығы толық қалыптаспаған және өзіндік белгілері бар. Талдаудың бұзылуының нәтижесінде олар заттың бөліктерінің арасындағы байланыстарды анықтау кезінде қиындықтарға тап болады; әдетте объектілердің көлемі, түсі сияқты көрінетін қасиеттерін ғана анықтай алады; заттарды талдау кезінде заттардың жеке белгілерін емес, жалпы қасиеттерін байқайды. Талдау жетілмегендіктен заттарды синтездеу қиындайды: заттардың жеке бөліктерін көрсете отырып, олар олардың арасындағы байланысты анықтай алмайды, сондықтан жалпы зат туралы түсінігін қалыптастыруда қиналады. Аутистік спектрі бұзылған балалар негізінен жұмысты нұсқауларды соңына дейін тыңдап болмай жатып, тапсырманың мақсатын түсініп алмай, іштей іс-қимыл жоспарын құрусыз бастайды.

Балалардың оқу материалын түйсіну және ұғыну ерекшеліктері олардың жадысының ерекшеліктерімен тығыз байланысты. Мұндай балалардың жадысының негізгі үдерістерінің (есте сақтау, сақтау және жаңғырту) өзіндік ерекшеліктері бар. Олар сыртқы, кейде кездейсоқ көзбен көрген белгілерді жақсырақ есте сақтайды. Оларға ішкі логикалық байланыстарды түсіну және есте сақтау қиынға соғады; өздерінің денсаулығы қалыпты құрдастарына қарағанда олардың ерікті есте сақтау қабілеті кешірек қалыптасады. Мұндай баланың бұл қабілеті баяулатылған болады, көп рет қайталауды талап етеді. Сондай-ақ мұндай балаларда сақтық тежелу күйі байқалады, зейін қоюы жеткіліксіз болады: зейін көлемі тарылады, тұрақтылығы аз болады, зейінді үлестіруде қиындықтар туындайды, зейін аударуы баяу болады. Аутистік спектрі бұзылған балалардың танымдық және эмоциялық-ерікті үдерістерінің өтуіне тән ерекшеліктер осылар болып табылады [8, 29 б.].

Баланың жеке ерекшеліктеріне сай келетін оқыту жағдайлары, әдістері дұрыс ұйымдастырылған жағдайда қол жеткізуге болатын барабар педагогикалық әсер тигізген, яғни баланың дамуын ынталандыратын және оның нақты мүмкіндіктеріне сай келетін оқыту тәсілін таңдап алған жағдайда ми құрылымының функционалдық жетіспеушілігінің орнын біршама толтыруға болады [9, 14 б.].

Осылайша, пәннің өзгешелігіне сүйенсек, аутистік спектрі бұзылған балаларға ағылшын тілін үйрету проблемасы өзекті болып отыр. Сондықтан мұғалім оқу қызметін барынша жеңілдететін оқытудың дұрыс әдістерін анықтау керек. Түзету-дамытушы оқыту сыныптарындағы пәннің мазмұны, негізінен, тілдің екі аспектісі туралы оқу ақпаратын: коммуникативті құзыретті қалыптастырудың және дамытудың негізін құрайтын тыңдауды және сөйлеуді қамтиды. Демек, түзету-дамыту арқылы оқытудың бастапқы кезеңінде шет тілін үйрету барысында, ең алдымен, шет тіліне қызығушылықты ояту, балаларды бірлескен қызметке тарту, ал содан кейін барабар сөйлеу дағдыларын қалыптастыру және дамыту, сөйлеу ептіліктерін дамыту, өнімді және қалпына келтірілмеген лексикалық минимум көлемін кеңейту қажет. Білім алушылардың жеке ерекшеліктерін зерделеу тілді үйретудің білім алушылардың өзіндік қызметін барынша арттыру міндетіне сай келетін мақсаттарын, міндеттерін, мерзімдерін және негізгі бағыттарын жоспарлауға, сондай-ақ олардың ағылшын тіліне, ағылшын тілді мемлекеттердің мәдениетіне қызығушылығын оятуға, коммуникативтік-сөйлеу белсенділігін ынталандыруға мүмкіндік береді.

Аутистік спектрі бұзылған балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін ескере отырып, ағылшын білі сабақтарында келесі әдістемелік қағидаттарды қолдануды ұсынамыз:

- балаларды қозғалғыш іс-әрекетпен қамтамасыз ету;
- іс-әрекетті жиі ауыстыруды пайдалану;
- балаларды тіл ортасына салуға тырысу;
- тыңдау құрылымдарын көп рет енгізу;
- материалдың сабақтастығын және үздіксіз қайталауды ескеру;
- шет тілінің көмегімен баланың жалпы дамуын қамтамасыз ету;
- балалардың шығармашылық қабілеттерін ашуға тырысу;
- аутистік спектрі бұзылған әр бала үшін дербес бағыттамааларды әзірлеу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы(05.07.17 ж. жағдай бойынша № 88-VI) Қазақстан Республикасының // <http://online.zakon.kz>.
2. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың 2017ж. 31 қаңтардағы Қазақстан халқына Жолдауы, 4 басымдылықтан // <http://edu.gov.kz>
3. Кертаева Г.М. Педагогикалық деонтология негіздері: оқу құралы. – Павлодар: Кереку, 2011. — 56 б.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Мектепке дейінгі олигофренопедагогика: Жоғ. оқу орындарының студ. арн. оқулық. - М.: ВЛАДОС гуман. баспа орталығы, 2001. — 208 б.
5. Т.А. Власова М.С. Певзнер О детях с отклонениями в развитии (Дамуында ауытқулары бар балалар туралы) М.: Просвещение, 1973
6. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей (Балаларға білім берудегі диагностика және түзету), 2001. -136 б.
7. Лазуренко С.Б., Простова М.В. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (Денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі балалардың ерекше білім алу қажеттіліктері) // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии (Жеке тұлға, отбасы және қоғам: педагогика және психология мәселелері): VII халықаралық ғылыми-практ. конф. матер.бойынша мақалалар жинағы, III-бөлім. – Новосибирск: СибАК, 2011.
8. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога (Педагог-дефектологтың күнделікті кітабы). Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486б.
9. Выготский Л.С. Основы дефектологии (Дефектология негіздері). – СПб.: Лань, 2003. - 654 б.

УДК 376.4

Боброва В.В.¹, Қапият А.Ж.².

¹Научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент

valya_nina@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 7М01902101-Дефектология

akarpiyat2@mail.ru

Карагандинский Государственный Университет им. академика Е.А. Букетова

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ШКОЛАХ ИНКЛЮЗИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается дифференциальный метод обучения детей с нарушением интеллекта. Говоря о дифференциации обучения делают акцент на процессе внесения определенных изменений в ход учебного процесса для отдельных групп учеников.

Говоря о дифференцированном подходе в обучении, в первую очередь необходимо дать определение данному понятию. Изучая проблему дифференцированного подхода в обучении ученые, дают следующее определение: «дифференциация – это учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам». Вместе с тем термин «дифференциация» зачастую рассматривается в значительно более узком смысле, а именно как разделение школы на потоки, иногда даже как формирование специальных школ и классов.

Ключевые слова: дифференцированный подход, интеллектуальное расстройство развития, обучение, дети с нарушением интеллекта, нарушения познавательной деятельности.

Боброва В.В.¹, Қапият А.Ж.².

¹ғылыми жетекші, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

valya_nina@mail.ru

² магистрант 2 курс бойынша 7m01902101-Дефектология

akarpiyat2@mail.ru

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

ОҚЫТУДА САРАЛАНҒАН ТӘСІЛДІ ІСКЕ АСЫРУ ИНКЛЮЗИВТІ БАҒЫТТАҒЫ МЕКТЕПТЕРДЕ ИНТЕЛЛЕКТИСІ БҰЗЫЛҒАН БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАР

Аңдатпа

Мақалада ақыл-ойы бұзылған балаларды оқытудың дифференциалды әдісі қарастырылған. Оқытуды саралау туралы айтқанда, олар оқушылардың жеке топтары үшін оқу процесіне белгілі бір өзгерістер енгізу процесінен азер аударады.

Оқытудағы сараланған тәсіл туралы айтатын болсақ, ең алдымен бұл ұғымға анықтама беру керек. Оқытудағы сараланған тәсіл мәселесін зерттей отырып, ғалымдар келесі анықтама береді: "саралау дегеніміз – студенттердің жеке ерекшеліктерін жеке оқыту үшін қандай-да бір ерекшеліктер негізінде топтастырылған формада ескеру; әдетте бұл жағдайда оқыту бірнеше түрлі оқу жоспарлары мен бағдарламалары бойынша жүреді". Сонымен бірге, "саралау" термині көбінесе тар мағынада қарастырылады, атап айтқанда мектепті ағындарға бөлу, кейде тіпті арнайы мектептер мен сыныптардың қалыптасуы ретінде.

Түйінді сөздер: сараланған тәсіл, интеллектуалды дамудың бұзылуы, оқыту, ақыл-ойы бұзылған балалар, танымдық іс-әрекеттің бұзылуы.

Bobrova V. V.¹, Kapiyat A. Zh.²

*¹scientific supervisor, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
valya_nina@mail.ru*

*²magistrant of the 2nd year in the specialty 7M01902101-Defectology
akapiyat2@mail.ru*

Karaganda State University named after academician E. A. Buketov

IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE SCHOOLS

Abstract

The article deals with the differential method of teaching children with intellectual disabilities. Speaking about the differentiation of training, they focus on the process of making certain changes in the course of the educational process for individual groups of students.

Speaking about the differentiated approach in training, first of all it is necessary to define this concept. Studying the problem of a differentiated approach to learning, scientists give the following definition: "differentiation is taking into account the individual characteristics of students in the form when students are grouped on the basis of any features for individual training; usually, training in this case takes place in several different curricula and programs." However, the term "differentiation" is often considered in a much narrower sense, namely, as the division of schools into streams, sometimes even as the formation of special schools and classes.

Keywords: differentiated approach, intellectual development disorder, learning, children with intellectual disabilities, cognitive disorders.

Начальная школа должна обеспечивать становление личности ребёнка, развить его способности, сформировать желание и умение учиться, воспитать опыт общения и сотрудничества.

Как и вся система непрерывного образования, начальная школа ориентируется в своей деятельности на новые принципы: демократизация, гуманизация, непрерывность, дифференциация, развивающая направленность образования. Современный учитель начальной школы должен хорошо представлять пути совершенствования начального образования, чтобы стать его активным участником.

В своих работах А.И.Раев писал о том, как важно на всех этапах непрерывного образования создание оптимальных, наилучших условий для развития каждой личности. Вполне понятно, что создание подобных условий особенно важно тогда, когда ребёнок включается в школьное обучение. Здесь часто впервые происходит дифференциация детей. От степени научной её обоснованности, компетентности тех, кто осуществляет эту дифференциацию, во многом зависит судьба каждого ребёнка.

Актуальность проблемы дифференцированного обучения очевидна, т.к. все дети не равны по своим возможностям и задача учителя обеспечить создание наиболее благоприятных условий для развития реальных способностей того или другого ребёнка в условиях классно-урочной системы обучения.

Решить данную проблему поможет использование дифференцированного подхода в процессе обучения, при котором учитель строит учебный процесс с учётом особенностей группы учащихся. Такой подход делает работу учителя более результативной, позволяет вносить коррективы в педагогическое воздействие и в тоже время охватывает всех учащихся класса.

В словаре иностранных слов «дифференциация» рассматривается как разделение, расчленение, расслоение целого на части, формы и ступени. Аналогичное определение дается и в словаре русского языка, но при этом подчеркивается, что дифференциация, то есть расчленение, различие происходит при рассмотрении, изучении какого-либо объекта.

Дифференциация обучения – это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах [1].

Говоря о дифференциации обучения делают акцент на процессе внесения определенных изменений в ход учебного процесса для отдельных групп учеников. Углубленное изучение своеобразия психического развития аномальных детей, успехи дифференциальной диагностики, совершенствование теории обучения обусловили появление острой проблемы в дефектологии - вопрос о дифференцированном обучении. Речь идет о дифференциации, как содержания, так и методов обучения в соответствии с индивидуальными познавательными возможностями учащихся с нарушением интеллекта.

Проблема дифференциации обучения учащихся с нарушением интеллекта решается в одном случае комплектованием классов учащихся однородных групп, а в других случаях проблема решается путем обучения учащихся в рамках одного класса по разным программам и с применением разных методов. Если нет необходимости в дифференцированном подходе, то учитель ограничивается принципом дифференцированного подхода в сочетании с индивидуальным.

В системе дифференциации обучения детей с ООП важную роль играет выявление среди учащихся типологических групп, объединенных общностью клинических и психолого-педагогических характеристик. Важную роль играет также определение основных принципов коррекционного воздействия на каждую из таких групп.

Павлова Н.П. в работе «Педагогическая дифференциация учащихся» делит учащихся с нарушением интеллекта на 4 типологических группы, отличающихся различной продуктивностью в учебной деятельности.

В 1 группу входят дети, которые задания выполняют сами, используя предыдущий опыт; 2-ю группу комплектуют учащимися, которые допускают в заданиях ошибки и нуждаются при работе в помощи; в 3-ю группу входят дети, которые задания усваивают с трудом, ошибки не видят, плохо осознают учебный материал. Дети 4-ой группы обучению поддаются плохо.

Индивидуализация обучения - это такая организация учебного процессами, которой выбор способов, приемов и темпа обучения учитывает различия индивидуальных особенностей умственно отсталых детей. Мысль о необходимости учета индивидуальных типологических особенностей детей с нарушением интеллекта появилась вместе с трудами по олигофренопедагогике.

О глубоком изучении детей с нарушением интеллекта говорил еще Э. Сеген. Таких же взглядов придерживалась и Е. Грачева. Первым рассмотрел возможность сочетания индивидуального подхода и фронтальной деятельности А. Граборов. Он обосновал две характеристики индивидуального подхода: *Первый* – учащийся не выпадает резко из фронтальной работы и в принципе может усваивать программу, но с применением особых методов и заданий; *Второй* – из-за глубокого дефекта наблюдается резкое выпадение ученика из фронтальной работы, и усвоение программы идет на ином уровне [2].

Трудности индивидуального подхода возникают при сочетании его с фронтальной работой. Порой возможности учащихся с нарушением интеллекта настолько различны, что почти к каждому нужен особый подход в обучении. Поэтому и возникла мысль о дифференцированном подходе в обучении. Рассмотрим его теперь более подробно. Дифференциальный подход - это особенность обучения группы учащихся с определенной типологией продуктивности обучения.

Различают несколько вариантов заданий по изучаемой теме при дифференциальном подходе, отличающихся по:-степени сложности из-за глубины дефекта;-объему с учетом уровня работоспособности;-форме выполнения с учетом разной степени сформированности динамического стереотипа;-степени желательности и обязательности.

Принципы дифференцированного подхода:

- за основу берется изучение учебной деятельности ребенка и ведущих качеств личности;
- осуществляется ориентация на особенности динамики познавательного процесса умственно отсталого ученика;
- используется опора на сохранные свойства психики аномального ученика;
- применяется решения задач на предупреждение ошибок обучения;

Рассматривая дифференцированный подход как одну из форм коррекционной работы, важно предложить использование неспецифических приемов: доброжелательность, единство действий, доступность знаний по Бабанскому Ю.К. и специфических: повторение, закрепление, учет темпа восприятия, наводящие вопросы, расчленение сложного, учет темпа обдумывания, выделение

главного, формирование поэтапных действий, создание оптимального уровня требований, чередование труда и отдыха, переключение видов деятельности.

Начиная с XVIII в. внимание таких психиатров, как Ж. Эскироль, Э.Сеген, Ф.Гальтон, А. Бине, Э.Крепелин, Дж. Кэтэл, сосредоточилось на изучении и анализе выраженных нарушений интеллекта. Основная задача, стоявшая перед ними, была в определении связи интеллектуальной недостаточности с душевными, психическими заболеваниями и оценке глубины этих нарушений.

Вопрос о том, что среди учащихся общеобразовательных школ встречаются дети, нервно-психические особенности которых являются причиной отставания в учении, затрагивал в своих трудах К.Д.Ушинский. Педагоги и психологи придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости [2].

Интеллектуальное нарушение — это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

В настоящее время в Казахстане пользуются международной классификацией МКБ-11. Рабочей группой МКБ-11 было предложено заменить понятие «умственная отсталость» на «интеллектуальное расстройство развития», что является названием для группы нарушений развития, характеризующихся значительным ухудшением когнитивных функций, которое приводит к ограничению в обучении, адаптивном поведении и навыках.

Нарушение интеллектуального развития, легкое у детей встречается значительно чаще, чем другие степени. Нарушения познавательной деятельности становятся очевидными чаще всего с началом организованного обучения (в детском саду или в школе). Дети невнимательны, плохо запоминают названия цветов, форм, стихи, правила и т.п., имеют низкий уровень речевого развития, не проявляют интереса к игровой и учебной деятельности, проявляют дезадаптивное поведение.

Школьники с легким нарушением интеллекта получают образование в специальных (коррекционных) школах, в специальных классах при обычных школах по доступным для них учебным программам. В последнее время родители стали определять своих детей в массовые школы по месту жительства, хотя такая практика не оправдана, дети не получают необходимых знаний и умений, соответствующих их возможностям.

После ряда лет безуспешного обучения, все-таки переходят в специальные школы (классы), не владея навыками счета, чтения, письма, не готовые к учебному труду, зачастую имея нарушения поведения. Для них бывает сложно вновь адаптироваться в новом учебном коллективе, привыкнуть к регулярным учебным занятиям, требующим определенного напряжения сил, произвольной регуляции психических процессов.

И все же доступность содержания, наличие коррекционных курсов, использование специальных методов и приемов, профессионально-трудовое обучение и др. существенно влияют на мотивацию к школьному обучению, отношение к учебному труду, поведение школьников, способствуют их социальной адаптации и овладению профессией. Став взрослыми, эти люди дееспособны, т.е. общество признает их способными отвечать за свои поступки перед законом [3].

Дети с нарушением интеллекта уже в раннем возрасте отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии, которое характеризуется низким темпом и качественными особенностями.

Дети с нарушением интеллекта в большинстве своем поступают в школу, не владея навыками самообслуживания, что существенно затрудняет их социальную адаптацию. К началу обучения у многих нарушена осанка, отсутствует пластичность движений, недостаточно развиты двигательные качества: сила, быстрота и выносливость. У таких детей снижена работоспособность, повышена истощаемость.

Школа реализует дифференцированное обучение различных категорий учащихся с нарушениями интеллекта и решает следующие задачи:

- обеспечение доступности образования всех категорий учащихся;
- преимущество в работе всех специалистов;
- координации работы специалистов различного профиля (дефектолога, логопеда, психолога, детского психиатра, социального педагога, специалиста ЛФК) по своевременному выявлению проблем ребенка и обеспечению обоснованного подхода к каждому ученику в процессе обучения и воспитания;

– выбора оптимальной для каждого ребенка образовательной среды, обеспечивающей максимальную адаптацию и социализацию учащихся в окружающем мире [4].

Развитие учеников должно происходить не за счет усиленной нагрузки тренировочными заданиями, а в результате предоставления им возможности принимать посильное участие в коллективном поиске нового на уроке, включаться в активную познавательную деятельность, следовательно, необходимо создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные особенности и стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. При этом надо учитывать, что развитие каждого ученика идет неравномерно: то замедленно, то скачкообразно. Принято выделять два основных вида дифференцированного обучения:

1. Это внешняя дифференциация, или часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп, обучаемых. То есть, наша школа уже в целом осуществляет дифференцированный процесс: она является школой для учащихся с ООП; здесь созданы условия обучения и воспитания (коррекционные программы, планы, образовательная среда, комплекс методических, социально – психологических организационно-управленческих мероприятий) с учётом особенностей детского контингента;

2. Существует и внутренняя дифференциация как форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (обычно учителя делят учащихся на сильных, средних, слабых - отличающихся одними и теми же более или менее устойчивыми особенностями). Внутреннюю дифференциацию считают важнейшим средством реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения, воспитания, коррекции.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод о том, что современная школа, работающая с учащимися с ООП, должна всерьез и по-настоящему становится не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, питательной средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении на уроках, поддерживающих и даже инициирующих процессы развития личности и ее психологические потенциалы.

А для этого урок как образовательное пространство должен быть территорией дифференциации, на котором всем учащимся интересно и психологически безопасно. Именно поэтому в последние годы обострился интерес к определению этого важного социально-психологического феномена, разворачиваются исследования, позволяющие измерять дифференциацию обучения урока, проектируются условия, при которых она обеспечивается.

Список литературы:

- 1 Блинков А.Ц., Лови М.М., Стратовая О.В. Дифференциация обучения / А.Ц. Блинков, М.М. Лови, О.В. Стратовая // Завуч. -1998.- № 4. С. 26-32.
- 2 Мулатова Н.А., Рябенченко Н.Н. Инклюзивное образование детей с нарушениями интеллекта // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-2. – С. 259-261.
3. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов // Минская школа сегодня. - 2008. - С. 39-44.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире.: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. - М.: Просвещение, - 2010, - 319 с., - 80 с.

УДК: 376
МРНТИ: 14.29.00

V.V. Bobrova, D.S. Kurmanbay
Scientific adviser, k.p.s. associate Professor valya_nina@mail.ru
2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology
A28ds@mail.ru
Academician Y.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

LEARNING ENGLISH FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract

This article discusses the problems of choosing and justifying the forms, methods, and methods of teaching children with autism spectrum disorder. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on this topic, the authors formulated methodological principles that take into account the psychophysiological characteristics of children with autism spectrum disorder.

Keywords: autism spectrum disorder, teaching English, psychological and pedagogical features, methodological principles.

В.В. Боброва, Д.С. Құрманбай
Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент valya_nina@mail.ru
7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
A28ds@mail.ru
Академик Е. А. Бөкетов атындағы ҚарУ, Қарағанды қ., Қазақстан

БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АҒЫЛШЫН ТІЛІН ҮЙРЕНУ АУТИСТИКАЛЫҚ БҰЗЫЛУЛАР

Аңдатпа

Бұл мақалада аутизм спектрі бұзылған балаларды оқытудың нысандарын, әдістері мен әдістерін таңдау және негіздеу мәселелері қарастырылады. Осы тақырып бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде авторлар аутизм спектрі бұзылған балалардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескеретін әдістемелік принциптерді тұжырымдады.

Түйін сөздер: аутистік спектрдің бұзылуы, ағылшын тілін оқыту, психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері, әдістемелік қағидаттары.

В.В. Боброва, Д.С. Құрманбай
Научный руководитель, к.п.н., доцент, valya_nina@mail.ru
магистрант 2 курса по специальности 7M01902101 – Дефектология
a28ds@mail.ru
КарУ имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы выбора и обоснования форм, методов и методов обучения детей с расстройствами аутистического спектра. На основе анализа психолого-педагогической литературы по данной теме авторами сформулированы методические принципы, учитывающие психофизиологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, преподавание английского языка, психолого-педагогические особенности, методические принципы.

The actuality of the researching subject in theoretical and practical terms is associated with identification of conditions and factors, forms and methods of teaching the children with the special educational needs, including English language as an important stage to ensure the full intellectual potential of the society.

Currently, English language teaching of the children with special educational needs is especially actual since today it is important not only to give the child as much knowledge as possible, also it is important to provide generally cultural personal and cognitive development, to arm such an important ability as the ability to study. Every child has the right to get high-quality education - this includes the children with the special educational needs [1].

According to the message of the President of the Republic of Kazakhstan Nazarbayev, N to the people, dated January 31, 2017, first of all, it should be changed the role of the education system. Our purpose is to make education the central unit of a new model of the economic growth. The education programs should be focused on development of critical thinking abilities and skills of independent information searching. However, today English is the language of new technologies, new industries, new economy. Presently, 90% of the world's information is created in English language. Its volume increases at twice every two years. Kazakhstan will not achieve generally national progress without English language acquisition [2].

However, real implementation of long-term plans of Kazakhstan social economic development, firstly depends on the level of healthy generation. In the recent years, there is a growing number of the children with the special educational needs [3]. Therefore, in the modern conditions there is urgent need to improve learning process, especially in the sphere of inclusive education.

The actual direction of the education reform in Kazakhstan is so-called “the inclusive education,” acting as an internationally recognized instrument for implementation of the right of every person to education. The inclusive education is examined as the dynamically developing approach, which consists in positive attitude to the diversity of students and in perception of the individual features not as problem but as opportunities for enrichment of learning process. The inclusion is aimed to improve the quality of education, upbringing and socialization of all children. This modification of a system and acceptance of the child at the level of the whole learning. The teaching system, with this approach, adjusts for the child, not the child for the system [4].

The child with special educational needs (needs in education) is a newly arising and still not well-established term that occurs in all countries of the world at the transition from the unitary to the civil society, when it recognizes necessity to reflect in the language own attitude to the children with disabilities, new understanding of their rights. It stresses the society responsibility for identification and implementation of these requirements.

The term “the child with special educational needs (needs in education)” is used in broad social and scientific context. In the scientific context the term is important since it focuses scientists on “the permeability” of the boundaries between the Sciences about the abnormal child and the normal child, because the children with the specific educational needs can be the children with mental and physical disabilities, and the children, who doesn't have them. In the last case, special educational needs may be determined by social and cultural factors [5].

It is known, that children with deviations or developmental disorders, according to the nature of the primary disturbances can be divided into following groups or categories [6]:

- children with the mental retardation;
- children with the intellectual disabilities;
- children with the hearing impairments;
- children with the visual impairments;
- children with the disorders of the musculoskeletal system;
- children with the speech disorders;
- children with the disorders of the emotional-volitional sphere and behavior;
- children with the multiple disabilities.

Depending on the nature and degree of severity of the primary impairment (impairment of hearing, impairment of vision, the Central nerves system's lesion), effects in the form of functioning restriction of the organs and systems of the body, they have the specific educational opportunities:

- children with the mental retardation – more help in assimilation of new, significant number of repetitions and possibility of practical usage of knew knowledge and regular control of the quality of their usage by adults;

- children with the intellectual disabilities – special methods and techniques of correctional and pedagogical assistance to make the transition from one level of orienteering in the surrounding to another one, i. e. from one mental activity to another more complex activity, teaching social norms and self-observe them;

- children with the hearing impairments – development cognitive capability by learning new with the help of sign (i. e. written speech), mastery of speech with the help of reading;

- children with the visual impairments – assimilation of new by using of functional opportunities of the intact analyzers and compensatory potential (tactile, motor, auditory), and the main information sources are the tactile and the auditory analyzers;

- children with the disorders of the musculoskeletal system - assimilation of new by using of functional opportunities of the intact analyzers and compensatory potential (tactile, visual, auditory), the leading information sources are the vision and the hearing;

- children with the speech disorders – making of the special conditions for development of speech opportunities by learning new with the help of practical orientation;

- children with the disorders of the emotional-volitional sphere and behavior – individual selection of sensory and emotional burdens, methods and techniques to enhance their social competence;

- children with the multiple disabilities – the individual approach to the definition of methods and techniques, rate of the correctional and pedagogical influence;

- children with the severe chronic somatic-psychical diseases – the individual rate in assimilation of new knowledge and skills.

Special educational needs of the children are different and depend on the age, nature and severity of the primary health impairment, and often its structure, the severity of their consequences. Their presence determines the objective need to use the special methods of pedagogical influence, but not the traditional methods. Purposely organized educational space, specialized methods of teaching the children with limited health possibilities allow to activate and to realize their intact cognitive and personal potential, also to mitigate manifestation of the primary health disorder (vision or hearing).

The researches of P.B Shoshin [7] have revealed that the perception quickness of this category of the children is affected by any deviation from usual conditions of their life. For example, it is difficult for them to identify the object and its properties quickly, if the object stands not the way they used to, the same action can have the poor lighting or simultaneous presentation of several signals. Some scholars have noted the difficulties of the children with the mental retardation in the orientation to the left and to the right, also this children category has no purposefulness and step-by-step examination of subject, their actions are impulsive and inconsistent.

The perception is inseparably linked with the thinking. The thinking is the main instrument of the cognition. It takes the form of such operations as analysis, synthesis, comparison, generalization, abstraction, concretization. All these operations for the children with special educational needs are insufficiently formed and have unique features. As the result of the disturbed analysis, it is difficult for them to define the bonding between the parts of the subject; usually determine only such visual properties of objects as size, color; at analysis of subjects they distinguish general properties of objects, not their individual properties. Due to the imperfection of the analysis, the synthesis of the objects is hindered: they do not establish the bonding between the objects, highlighting their individual parts, so it is difficult for them to get an idea about the subject in general. The children with special educational needs usually begin to do the work without listening of the instructions, do not understand the purpose of the task, without the internal action plan.

The Features of perception and comprehension of learning material by the children are inextricably linked with the peculiarities of their memory. The basic processes of memory (memorization, conservation and reproduction) of these children have specific features. They better remember external features, sometimes random visually perceived features. It is hard for them to understand and remember the internal logical bonds, their random memorization forms latter than normal coevals. The random memorization of the

children is slow, frequent repetitions are required. These children have a condition of protective deceleration, deficiencies of attention are expressed: narrowing of attention volume, minor resistance, difficulties of attention allocation, slow switching. These are the most typical peculiarities of cognitive and emotional-volitional processes of the children with the special educational needs [8].

According to the conducted researches, it is possible to state, that the benefit of teaching foreign languages at the primary school is repeatedly proven. The advantages of systematic learning of a foreign language by children at primary school age are most clearly found in the following:

1) the study of foreign languages at this age is helpful for all children, regardless of their starting abilities, since it has a unquestionable positive influence on the development of the mental functions of the child: memory, attention, thinking, perception, imagination and so on; stimulating effect on the overall speech abilities of the child, which has a positive effect on native language.

2) the teaching of foreign languages in the elementary grades gives a great practical effect: the quality of proficiency of the first foreign language, creating the base to continue its studying at the secondary school and opens opportunities for learning the second/third foreign language, the necessity of the language mastering becomes more and more obvious.

3) the educational and cognitive value of early foreign language teaching is undeniably, it is manifested in earlier entry of child into the universal culture through the communication in a new language. Meanwhile, the stable appeal to the child experience, accounting of his mentality and the way of reality perception allows to children to understand the phenomenon of their own national culture in comparison to the culture of the target language.

4) the introduction of “foreign language” to the list of the subjects, which are studied at the elementary school, has unconditional pragmatic advantages, since it expands the range of humanitarian subjects, studied at this level and making the primary education more enjoyable, attractive to children due to the nature of foreign language as a subject [9].

Today, there is already some positive experience of the inclusion in the process of teaching English at the secondary schools in modern practice. Knowing of English language, even at the elementary level, helps the children to socialize, become more independent, have not feel the difficulties in communication with peers. So that is the main purpose of the inclusive education - socialization of the children with the special educational needs, the mastering of English language expands educational opportunities of the people, allowing them to become the part of the global educational environment and feel socially adapted in the society.

Taking into account the psychophysiological characteristics of the children with special educational needs we offer you to apply at the English lessons the following methodological principles:

- to provide children with mobile activity;
- frequent change of activity;
- repeatedly listening of the input structures;
- to try to immerse the children in the language environment;
- to take into account the continuity and the constant repetition of the material;
- the general development of the child with the help of foreign language;
- to give the possibility of disclosure of creative abilities of the children with the special educational needs.

Thus, we offer to realize the correctional and pedagogical work, in the context of a holistic approach to the perception and the development of the children with the special educational needs. In this regard, the work should be focused on the general development, but not on training of the separate mental processes and abilities of the students. It is planned not only to achieve certain results (for example, to learn the words of the topic), but also to create conditions for the child development. The study of the individual peculiarities of the students allows to plan the goals, purposes, timelines and basic directions of language learning, which responds to the challenge to maximize the independent activity of the pupils, and to develop their interest in English language and the culture of the English-speaking countries, to stimulate communicative-speech activity.

References:

1. *The law of the Republic of Kazakhstan of 27th July 2007 № 319-III “On education” (with modifications and additions as per July 5, 2017 № 88-VI) // <http://online.zakon.kz>.*

2. *The message of the President of the Republic of Kazakhstan Nazarbayev, N. to people of Kazakhstan of 31st January 2017, the 4 priority // <http://edu.gov.kz>*
3. *Suleymenova, R.A., Khakimzhanova, G.D. Psychophysiological health and development of children and adolescents in The Republic of Kazakhstan. Almaty (2012), p.297.*
4. *Bondareva, A.V. Young scientist. Implementation of the inclusive education at the English lessons of the secondary school. 5 (2017), p.471-474*
5. *Bim-Bad, B.M. Pedagogical encyclopedic dictionary. M., (2002), p.63.*
6. *Lazurenko, S.B., Prostova M.B. The special educational requirements of children with disabilities // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: col. Of art. by mater. of VII-international scienc.-practic. conf. part III – Novosibirsk: SibAC, (2011).*
7. *Yepifanceva, T.B. Handbook of teacher-speech defectologist. Rostov-on-Don: Feniks, (2007), p.486.*
8. *Vygotskiy, L.S. Foundations of defectology. Lan (2003), p.654*

УДК: 376

МРПТИ 14.29.01

Bobrova V. V¹., Bodik L. A.²

¹ candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Karaganda state University. academician E. A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan E-mail: valya_nina@mail.ru

² 2nd year master's Student, faculty of education, Department of defectology, Karaganda state University. academician E. A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan E-mail: mila.bychkova.97@inbox.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Annotation

The article examines the need to create the necessary pedagogical conditions for children with special educational needs to receive high-quality education. The question of the main task for obtaining a quality education is considered. The defining principles of the effectiveness of teaching children with special educational needs are identified

Teaching children with OOP involves a modern humanistic approach to education, which consists in a positive attitude to the diversity of students and in perceiving the individual characteristics of the child not as a problem, but as an opportunity to enrich the joint education of children with OOP.

In General, special educational conditions necessary for children with disabilities of all categories, variants, forms and severity of deviant development are divided into: regulatory support of educational process; the availability of a network of educational institutions; financial and economic conditions; program-methodical support of educational process; organizational and organizational-pedagogical conditions.

Keywords: children with special educational needs, pedagogical conditions, adaptive educational environment, correctional and developmental process, society.

Боброва В. В.¹, Бодик Л. А.²

¹ педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент. Академик Е. А. Бөкетов, Қарағанды, Қазақстан
E-mail: valya_nina@mail.ru

² 2 курс магистранты, педагогика факультеті, Қарағанды мемлекеттік университетінің
Дефектология кафедрасы. Академик Е. А. Бөкетов, Қарағанды, Қазақстан E-mail:
mila.bychkova.97@inbox.ru

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРІЛУІНЕ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫ ТҮЗЕТЕ-ДАМУЫТА ОҚЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сапалы білім алуы үшін қажетті педагогикалық жағдайлар жасау қажеттілігі туралы мәселе қарастырылады. Сапалы білім алу үшін басты міндет мәселесі қарастырылуда. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту тиімділігінің анықталатын негіздері айқындалды.

ЕББҚ бар балаларды оқыту оқушылардың алуан түрлілігіне оң көзбен қарауды және баланың жеке ерекшеліктерін проблема ретінде емес, сонымен бірге ЕББҚ бар балалармен оқытуды бірлесіп толық ұйымдастыру мүмкіндігі ретінде қабылдаудан тұратын бүгінгі білімнің заманауи гуманистік көзқарасын қамтиды.

Жалпыланған түрдегі барлық санаттағы, формадағы және дамудағы ауытқушылығы бар мүмкіндігі шектеулі балаларға қажетті арнайы білім беру келесідей болып бөлінеді: білім беру және тәрбие процесін нормативтік-құқықтық қамтамасыз ету; білім беру мекемелерінің қол жетімді байланыс желісінің болуы; қаржылық-экономикалық жағдайлар; білім беру және тәрбие процесін бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету; ұйымдастырушылық және ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайлар.

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, педагогикалық жағдайлар, бейімделген білім беру ортасы, түзету-дамыту процесі, социум.

Боброва В. В.¹, Бодик Л.А.²

¹ кандидат педагогических наук, доцент Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетов, Караганда, Казахстан E-mail: valya_nina@mail.ru

² Магистрант 2 курса, педагогический факультет, Кафедра дефектологии Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетов, Караганда, Казахстан E-mail:
mila.bychkova.97@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье изучается вопрос о необходимости создания необходимых педагогических условий для получения качественного образования детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Рассматривается вопрос о главной задаче, для получения качественного образования. Выявлены определяющиеся основы эффективности обучения детей с особыми образовательными потребностями

Обучение детей с ООП предполагает современный гуманистический подход к образованию, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных

особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения совместного обучения детей с ООП.

В обобщенном виде специальные образовательные условия, необходимые для детей с ОВЗ всех категорий, вариантов, форм и выраженности отклоняющегося развития, подразделяются на: нормативно-правовое обеспечение образовательного и воспитательного процесса; наличие доступной сети образовательных учреждений; финансово-экономические условия; программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса; организационные и организационно-педагогические условия.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, педагогические условия, адаптивная образовательная среда, коррекционно-развивающий процесс, социум.

Children with special educational needs are a new concept for modern society. The emergence of this term can also indicate the formation and maturation of our society - it turns to face the child who has special features in learning and development.

The problem of social adaptation of children with OOP and their full development in the society of healthy people has become particularly important in recent years. The most General and basic condition for the inclusion of a child with OOP in the social and, in particular, in the educational space is the creation of a universal barrier-free environment that allows for the full integration of children with OOP into society [1].

Education of persons with special educational needs is one of the priority areas of the education system of the Republic of Kazakhstan. In our country, very serious attention is paid to the introduction of correctional work in educational institutions. In modern conditions, the education system is designed to meet the learning needs and equality of all children. Now, the goal of modern schools is to help each student achieve success and prevent their exclusion from society.

Today, the organization and creation of the most effective pedagogical conditions for the system of correctional education and upbringing, social adaptation and integration of children with psychophysical development disorders is one of the most urgent and most complex theoretical and practical problems.

Building a correctional and developmental pedagogical process is necessary to overcome and prevent negative manifestations in development, and in order for correctional and developmental training to be effective, it is necessary to create good pedagogical conditions.

When choosing the optimal pedagogical conditions for students, it is important to take into account both individual typological features and age stages of development [2].

The main task for getting a high-quality and affordable education for children with OOP is to create special conditions. The main groups of conditions for working with PLO children in a General education organization include:

- organizational support;
- logistics;
- organizational and pedagogical conditions;
- software and methodological support;
- psychological and pedagogical support for children with OOP;
- staffing;
- adapted teaching and upbringing methods;
- Comprehensive psychological and pedagogical support.

Creating effective pedagogical conditions for teaching children with OOP is aimed at forming a positive, socially-oriented educational motivation. To solve this problem, it is necessary to use adequate opportunities and needs for students in the application of modern technologies, methods, techniques, forms of organization of educational work, as well as adaptation of the content of educational material, allocation of necessary and sufficient for the development of a child with OOP, adaptation of existing or development of necessary educational and didactic materials [3].

The defining principles of the effectiveness of a child's education are:

- taking into account the peculiarities of the child's development;
- individual approach;
- consistency of all specialists' activities;
- prevent the onset of fatigue [4].

An important area of work with children with OOP is determined by the creation of conditions aimed at their adaptation in a group of peers, in the school community, in the organization of lessons and extracurricular activities, the organization of extracurricular activities aimed at unlocking the creative potential of the child, realizing his needs for self-expression, participation in class and school life [5].

When organizing pedagogical conditions for improving the cognitive sphere of children, forming educational motivation, it is necessary to use game technologies, story-based teaching methods and compliance with a number of psychological and pedagogical conditions:

1. Creating a favorable emotional situation that provides for a democratic style of communication, organizing joint activities of a child and an adult, planning interaction with peers;

2. Activation of cognitive interest as a means of forming the motivational component of activity through the use of game techniques, competition elements, novelty effect, etc. at all stages of the student's activity;

3. "Formation of an adequate response to failure" (in the terminology of N. L. Belopolskaya). In order to prevent negative reactions, tasks are presented from simple to complex [6].

For effective pedagogical conditions, the teacher, teacher-psychologist, teacher-defectologist build their activities taking into account the long-term work plan drawn up at the beginning of the school year. As part of the implementation of correctional work, its main directions can be identified:

- correctional assistance in mastering the basic content of training;
- development of the emotional and personal sphere and correction of its shortcomings;
- development of cognitive activity and purposeful formation of higher mental functions ;
- development of visual-motor coordination;
- ensuring the child's success in various activities in order to prevent a negative attitude to learning [7].

Do not forget that inclusive education is being widely introduced in schools of the Republic of Kazakhstan, so educational institutions, including those that implement inclusive practices, should create pedagogical conditions that guarantee the possibility of:

- achieving the planned results of mastering the basic educational program of primary General education for all students;

- use of regular and specific scales for evaluating the "academic" achievements of a child with OOP, corresponding to their special educational needs;

- an adequate assessment of the dynamics of the development of the child's life competence with OOP jointly by all participants in the educational process, including school employees and parents (their legal representatives);

- individualization of the educational process in relation to children with OOP;

- purposeful development of the ability of children with OOP to communicate and interact with their peers;

- identifying and developing the abilities of students with OOP through a system of clubs, sections, studios and circles, organizing socially useful activities, including social practice, using the opportunities of educational institutions for additional education of children;

- inclusion of children with OOP in intellectual and creative competitions available to them, scientific and technical creativity and design and research activities;

- inclusion of children with OOP, their parents (legal representatives), teachers and the public in the development of the basic educational program of primary General education, design and development of the intra-school social environment, as well as the formation and implementation of individual educational routes for students;

- use in the educational process of modern science-based and reliable correctional technologies that are adequate to the special educational needs of children with OOP;
- interaction in a single educational space of General education and special (correctional) schools in order to make productive use of the accumulated pedagogical experience of teaching children with OOP and the resources created for this purpose [3].

Working with children with OOP, we can conclude that the inclusion of children with special needs in the educational process of a General school is a relatively new approach for education in Kazakhstan. It should be noted that without providing special conditions in an educational institution and organizational and pedagogical conditions in the classroom and in extracurricular activities, it is almost impossible to achieve the results of students' development of the educational program. Therefore, positive optimal results in the correctional and educational process will be successful if certain requirements are met:

- taking into account the individual capabilities of each child;
- distribution of psychophysical load in a certain sequence ;
- use of game techniques;
- creating an atmosphere of emotional comfort;
- inclusion of adapted teaching and upbringing methods.

References:

1. " Equality and inclusive approach in education. Guidelines for the preparation, review and evaluation of planning in the education sector" (joint product of the United Nations education Initiative and other international organizations - 2010.
2. Odinkova N. A. On the problem of inclusive education of children with special educational needs in General education institutions // Problems of methods of teaching biology in the "school-University" system: materials of the all-Russian scientific and practical conference. Novosibirsk: ngpu Publishing house, 2011, Pp. 100-104.
3. Organization of special educational conditions for children with disabilities in General education institutions: Methodological recommendations / Ed. by S. V. Alyokhin. - Moscow: MGPPU, 2012. - 92 p.
4. Pugachev, A. S. Correctional training / A. S. Pugachev. - Text: direct // Young scientist. — 2012. — № 12 (47). — Pp. 503-506. - URL: <https://moluch.ru/archive/47/5799/> (accessed: 13.11.2020).
5. Dyachenko V. K. New pedagogical technology of the educational process: on the transition to a collective way of learning. Ust-Kamenogorsk, 1992. 182 p.
6. Vilshanskaya, A.D. Organization and content of special pedagogical assistance to younger students with delayed mental development / A.D. Vilshanskaya Education and training of children with developmental disorders. - 2004. - No. 1. - P. 18-22.
7. Kosenko G. N., Odinkova N. A. Features of development of communication with peers of preschool children with disabilities // Modern problems of General and correctional pedagogy and psychology of childhood: Proceedings of the IX all-Russian scientific and practical conference with international participation (may 23-24, 2013). - Novosibirsk, ngpu, 2013. - Pp. 152-155.

УДК 373.2

Кенжебай А.С.¹, Дарменова Ф.А.²

¹м.п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки
«Специальная педагогика»

Институт Педагогика и Психологии, КазНПУ имени Абая

²м.п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки
«Специальная педагогика»

Институт Педагогика и Психологии, КазНПУ имени Абая

СПЕЦИФИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКИХ САДАХ

Аннотация

В статье рассматриваются понятия инклюзивного образования в детских садах. Исследование этой проблемы дает нам широкое понимание особенностей развития «инклюзии» именно в дошкольных организациях образования. Так, как повышение значения дошкольного воспитания и обучения относится к числу общемировых тенденций. Дети, посещающие детский сад, лучше усваивают знания на всех уровнях образования и являются более успешными в жизни в целом. То есть статья нацелена на психологическое сопровождение образовательного процесса в инклюзивных группах дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, детский сад, образование, школа.

Кенжебай А.С.¹, Дарменова Ф.А.²

¹ п.ғ.м., «Арнайы педагогика» кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы
Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

² п.ғ.м., «Арнайы педагогика»

кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы

Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

БАЛАБАҚШАДАҒЫ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ СИПАТТАМАСЫ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада балабақшалардағы инклюзивті білім беру түсініктері көрсетіледі. Бұл мәселені зерттеу бізге мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы «инклюзия» дамуының ерекшеліктері туралы кең түсінік береді. Сонымен қатар мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың маңыздылығының артуы әлемдік тенденциялар қатарына жатады. Балабақшаға баратын балалар білім берудің барлық деңгейлерінде өзінің білімін жақсырақ меңгереді және өмірде табысты болып келеді. Яғни, мақала мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің инклюзивті топтарындағы білім беру процесін психологиялық қолдауға бағытталған.

Түйін сөздер: Инклюзивті білім беру, балабақша, білім беру, мектеп.

Kenzhebay A.S.¹, Darmenova F.A.²

¹ m.p.s., professional training department of «Special pedagogy»
Institute of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University

² m.p.s., professional training department of «Special pedagogy»
Institute of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University

SPECIFICITY OF INCLUSIVE EDUCATION IN KINDERGARTEN

Abstract

The article discusses the concepts of inclusive education in kindergartens. The study of this problem gives us a broad understanding of the peculiarities of the development of "inclusion" in preschool educational

institutions. So, as the increase in the importance of preschool education and training is among the global trends. Children attending kindergarten learn better at all levels of education and are more successful in life in general. That is, the article is aimed at psychological support of the educational process in inclusive groups of a preschool educational organization.

Keywords: Inclusive education, kindergarten, education, school.

На сегодня проблема инклюзивного образования актуальна во всем мире. В Казахстане это явление также не оставлено без внимания. Данная проблема требует к себе акцентированного внимания, поскольку количество детей с особыми образовательными потребностями с каждым годом увеличивается. Мы бы хотели обратиться к вопросу о том, какие трудности могут возникнуть при включении детей с особенностями развития в образовательный процесс детского сада.

Для начала необходимо раскрыть понятие инклюзивного образования. Инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями. Понимание инклюзивного образования в дошкольных организациях образования означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты жизни детского сада, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Как и развитие инклюзивного образования в школах, развитие данного процесса в детских садах имеет свои особенности.

Следует отметить, что дошкольное образование — это фундамент всей образовательной системы, так как именно здесь закладываются основы личности, определяющие характер будущего развития ребенка. Цель дошкольного образования состоит в создании условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка. Обучение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных детских садах совместно со здоровыми сверстниками признано во всем мире гуманной альтернативой специального образования.

Инклюзивная модель дошкольного обучения, основанная на идеесовместного пребывания здоровых воспитанников и дошкольников с особыми образовательными потребностями, в современном образовательном пространстве считается передовой. Такой инновационный способ организации образовательного процесса позволяет не только унифицировать систему распределения дошкольников по учреждениям, но и создать оптимальную среду для развития возможностей и удовлетворения потребностей всех детей без исключения. Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс дошкольной образовательной организации (далее ДОО) изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых».

Но если мы начинаем создавать специальные условия для «особых» детей, то нарушается принцип равенства других детей. Чтобы сохранить его, мы должны научиться работать со всеми детьми, с учетом их индивидуальных особенностей. Распространение инклюзии на детей в образовательных организациях, представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования.

Организация совместной жизнедеятельности детей в инклюзивной группе учитывает возможности и потребности в развитии всех детей группы и решает задачи социального взаимодействия детей на гуманистической основ. Основное, что пронизывает всю жизнь инклюзивной группы — это позитивная атмосфера принятия и поддержки. При совместном воспитании с учетом индивидуальных особенностей дети получают опыт согласования своих интересов с интересами других. Организация жизнедеятельности детей в инклюзивной группе дошкольного учреждения опирается на решение следующих задач:

1. создание общности детей и взрослых (вместе мы группа), основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям;
2. формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);
3. формирование умения поддерживать друг друга;
4. развитие коммуникативных навыков и культуры общения, создание позитивного эмоционального настроения;
5. активизация способности выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности;
6. развитие умений и навыков игровой, познавательной, исследовательской деятельности;
7. формирование навыков саморегуляции и самообслуживания.

Второй сложностью в организации инклюзивного образования в детских садах является изменения образовательной среды, что подразумевает составление индивидуального образовательного маршрута, в котором предусматриваются особенности ребенка. Очевидно, что данное условие требует материальных вложений, что не всегда становится возможным в некоторых детских садах. Таким образом, инклюзивное образование в дошкольном общеобразовательном учреждении сталкивается сегодня с серьезными проблемами: отсутствие нормативно-правовой базы, психологическая неготовность педагогических кадров к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, отсутствие финансирования — это достаточно затратный процесс.

Основная цель дошкольного образовательного учреждения при реализации инклюзивной практики — обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными стартовыми возможностями, поэтому при принятии решения о разворачивании инклюзивной практики в дошкольном учреждении должны быть учтены следующие условия:

1. наличие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), родители которых готовы привести их в этот детский сад;
2. психологическая готовность руководителя и коллектива к инклюзии, включающая в себя знакомство с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними;
3. наличие необходимых специалистов (дефектологов, психологов, логопедов);
4. наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, при необходимости, без барьерной среды;
5. возможность повышения квалификации педагогов в данном аспекте.

Образовательное учреждение, в котором применяются инклюзивные подходы, должно стать нормой, знаком современного уровня развития образовательной системы. Инклюзивные образовательные учреждения создают идеальные условия для того, чтобы все члены общества не только лучше понимали друг друга, но и приобщались к новой системе ценностей и взглядов для лучшего взаимодействия с окружающими, независимо от того, отличаются они или похожи.

Список литературы:

1. *Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей* /Ф.Л.Ратнер, А.Ю.Юсупов.-М.:ВЛАДОС,2006.
2. *Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие* / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
3. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании* \Под ред. Волосовец Т. В., Кутеповой Е. Н. – М.: Мозайка-Синтез, 2011.
4. *Инклюзивное образование в ДОУ // Журнал «Справочник руководителя дошкольного учреждения» № 10, 2011.*

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

УДК: 376

МРНТИ: 14.29.00

V.V. Bobrova, A.R. Baidalieva
Scientific adviser, k.p.s. associate Professor
valya_nina@mail.ru

2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology alida2515@mail.ru
Academician Y.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

CORRECTION OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THROUGH PLAY ACTIVITIES

Abstract

The article deals with the issue of correction of the emotional and volitional sphere in preschool children with autism spectrum disorder through play activities. The significance and influence of play activity on the development of communication and social interaction of a child with autism spectrum disorder; characteristic features of play activity aimed at correcting the emotional and volitional sphere in preschool children with autism spectrum disorder are considered. The article describes the relationship between a teacher and a child with autism spectrum disorder in the process of playing. The author describes the goals of the teacher aimed at correcting the emotional and volitional sphere and defines the achievements of a child with autism spectrum disorder in the process of playing activities.

Keywords: children with autism spectrum disorder, emotional and volitional sphere, play activity, communication, social interaction, process, correction.

V.V. Боброва, А.Р. Байдалиева
Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент valya_nina@mail.ru
7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
alida2515@mail.ru Академик Е. А. Бөкетов атындағы ҚарУ, Қарағанды қ., Қазақстан

АУТИСТИК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ОЙЫН ҚЫЗМЕТІ АРҚЫЛЫ ЭМОЦИОНАЛДЫ – САУЫҚ САЛАСЫН ТҮЗЕТУ

Аңдатпа

Мақалада аутизм спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларда ойын әрекеті арқылы эмоционалды – сауық саласын түзету мәселесі қарастырылады. Аутизм спектрінің бұзылуымен баланың қарым – қатынасы мен әлеуметтік өзара әрекеттесуінің дамуына ойын іс-әрекетінің маңызы мен әсері; аутизм спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардағы эмоционалды-сауық саласын түзетуге бағытталған ойын іс-әрекетінің сипаттамалық белгілері қарастырылады. Ойын әрекеті процесінде мұғалім мен баланың аутизм спектрінің бұзылуымен қарым-қатынасы сипатталған. Мұғалімнің эмоционалды – сауық саласын түзетуге бағытталған мақсаттары сипатталған және ойын әрекеті процесінде аутизм спектрі бұзылған баланың жетістіктері анықталған.

Түйін сөздер: аутизм спектрі бұзылған балалар, эмоционалды-еріктік сала, ойын әрекеті, қарым-қатынас, әлеуметтік өзара іс-қимыл, процесс, түзету.

В.В. Боброва, А.Р. Байдалиева
Научный руководитель, к.п.н., доцент,
valya_nina@mail.ru
магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология
alida2515@mail.ru
КарУ имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО – ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье затронут вопрос коррекции эмоционально – волевой сферы у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством игровой деятельности. Рассмотрены значение и влияние игровой деятельности на развитие коммуникации и социального взаимодействия ребенка с расстройством аутистического спектра; характерные особенности игровой деятельности, направленные на коррекцию эмоционально – волевой сферы у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Описаны взаимоотношения педагога и ребенка с расстройством аутистического спектра в процессе игровой деятельности. Охарактеризованы цели педагога, направленные на коррекцию эмоционально – волевой сферы и определены достижения ребенка с расстройством аутистического спектра в процессе игровой деятельности.

Ключевые слова: дети с расстройством аутистического спектра, эмоционально – волевая сфера, игровая деятельность, коммуникация, социальное взаимодействие, процесс, коррекция.

As a result of many adverse factors, there has been a significant increase in the number of children with severe autism spectrum disorders over the past two decades. More and more children with autism spectrum disorder are found in special and General education schools and kindergartens.

In this regard, one of the urgent problems of pedagogy is the search for ways to qualitatively individualize the education and upbringing of children with autism spectrum disorder in accordance with their capabilities and educational needs.

Autism causes a specific perception of the world, so classical methods of teaching and upbringing are often ineffective. To teach a child with autism spectrum disorder self-care, independence and provide the necessary academic knowledge, often use methods of play activities. This is a natural and effective way to work with children with autism spectrum disorders, allowing them to communicate information and analyze the response in an appropriate way. This corrective approach has many advantages and positive forecasts [1 p. 34].

The play activity of a child with autism is the main source of its development. With the help of the game, the child learns about himself and the world around him. The game develops thinking, attention, memory, imagination, feelings, will of children, as well as forms relationships with peers, relieves anxiety, accumulated fears and negative emotions. The game gives the child the opportunity to experience as many positive emotions as possible. Introduces a small person with disabilities to the most diverse aspects of the world around them, both the subject and the world of human relationships. Shapes the child's behavior.

The game affects the development of communication and social interaction. Lack of age-appropriate playing skills can be a huge social disadvantage. If a child does not know how to play, it will be more difficult for him to establish social connections with peers: he may have difficulties in the ability to share, negotiate, do something in turn, not to mention the skills of independent activity, behavior in public places, compliance with the rules of etiquette, and so on [2 p.18].

Children with autism spectrum disorder are willing to accept the form of play, because the game itself allows them to abstract from irritating factors (they are more sensitive than ordinary people).

Play activities for children with autism spectrum disorder help calm their emotional background, teach them to adapt to the variability of the environment and adjust their behavior in accordance with the specific situation. It is worth remembering that autism remains with a person throughout their life, so it is important to bring up an independent and socially adapted personality in them from childhood. Severe forms of autism

spectrum disorder are the most difficult to correct, and children with milder forms of autism show fairly high mental and behavioral success.

Thanks to the game activity, you can learn in a soft way about the main problems of social adaptation of a person, determine the difficulties of his development. With regular classes, you can work out psychological problems, as well as teach:

- better understand your own feelings and the feelings of other people;
- make your own decisions;
- avoid panic attacks when exposed to provoking factors.

The principle of ontogenetic orientation of game activity should be used not only in didactic games aimed at developing cognitive processes in children, but also in display-role and story-role games used to form emotional contacts and communication of the child with other people and the outside world [3 p.35].

By choosing the best method of play for children with autism spectrum disorder, you can help them improve their self-esteem, communication skills, and sensory integration. This method of psychotherapy allows you to relieve nervous tension, relax and stop reacting sharply to changes in the environment.

The teacher fully manages the game process, so he helps children learn more about themselves and their emotions, improve their verbal and non-verbal communication skills with other people, and learn how to independently get out of problematic situations in accordance with their own level of comfort.

The game is a way of thinking for people with autism spectrum disorder, how they interact with the world around them. An experienced teacher is able to manage the game process and teach them to cope with difficult circumstances, feelings, and internal experiences. Therapeutic influence focuses on the development of language and speech, social skills, and the formation of correct behavior. When playing, signs of autism in young children are better corrected [4 p. 17].

A characteristic feature of the game activity is a two-pronged approach. A positive emotional contact with the patient is established and a psychocorrective effect is achieved.

The most effective use of gaming technologies is with children with autism spectrum disorder up to six years old. In order to get a positive result, it is necessary to conduct games-classes every day, so that this becomes a style, a basic principle of communication, interaction with the baby. Classes can be either group or individual. Autistic children organize their own game and do not tolerate when someone interferes with it. This is why it is important for adults not only to become partners in the game with their child, but also to include their own components in this process, and then introduce new game scenarios.

The relationship between a teacher and a child with autism spectrum disorder is based on the teacher's ability to understand the child's phrases, sounds, and actions, in other words, they can speak the same language with the child or adult. The teacher closely observes the game and unobtrusively participates in it. It is able to accurately identify the problems of an autistic person, their causes and teach them to successfully cope with them. Often, the teacher connects parents to the game process in order to improve their interaction. Games for autistic children are a unique method of communication with the world and others.

When conducting any game, the role of a teacher is very important, who needs to know not only the goal and rules of the game, but also what kind of correctional orientation it has, how it meets the individual characteristics of the child [5 p.110].

Correctional and developmental value of e games in working with preschool children with autism spectrum disorder:

- first, there is the formation of arbitrariness of behavior and the development of such strong-willed qualities of the individual as attentiveness, independence, obedience to rules, self-control, correction of shortcomings of the volitional sphere and undesirable behavior. It is important to keep in mind that the rules and movements of games should be accessible to the child's performance, so that he feels successful. Complication of the content of games is carried out gradually, for example, at first children just run away "to houses" on high chairs, then, on the " way home "they need to"jump the groove". If necessary, a child with an autism spectrum disorder is given all possible help to form the correct algorithm of activity. Otherwise, the child may find himself in a situation of confusion, which will have a negative impact on his emotional sphere and lead to a loss of interest.

- secondly, during the game there is a formation of imitation, imitation. If normotypic children learn and learn about the world through imitation, then in children with autism spectrum disorder, imitation as a mechanism of socialization is absent or imperfect. In the game, children imitate the movements of various

animals, imitate the movements of an adult, they form the process of perception of instructions and instructions from the teacher.

- third, through the development of prosodic components of speech, the correction of emotional disorders is carried out, which are leading in the dysontogenesis of distorted development. Small chants, short poems are tiresome, their content is clear. Children pronounce words together with an adult, while working out the pace of speech, improving the timbre characteristics, children learn to finish the words to the end.

- fourth, speech and dance games enrich the vocabulary and images of children with autism spectrum disorder about the world around them, thereby overcoming the fragmentary nature of these images, as well as the narrowness and super-value of interests.

- fifth, for autistic children, the collective type of play is very difficult, they do not spontaneously engage in communicative relationships with other people, since this implies a high level of social interaction and communication. Joint games with your child are a good way to organize contact with them at an accessible level. In the process of purposeful correctional work, autistic people develop a sense of connection with each other, which allows them to contact, communicate and play in a group of children within the limits available to everyone. However, such students will always need the coordinating help and support of an adult, and in their absence the game will not be successful.

- sixth, during the training of game skills, it is necessary to simulate the manifestations of happiness and joy. The child observes not only the skills of the game, but also gradually the face and manners of an adult. Sound effects, handclaps, laughter, and smiles make the game session fun and interesting for the child [6 p.189].

It is important to skillfully manage the game process so that it reaches its goal and has a corrective and developmental effect. This is the most difficult part of working with children with autism spectrum disorder. Here it should be borne in mind that the correctional work will be lengthy, and at the first stages of interaction, the autistic child will refuse to contact at all, and even more so will not want to join group work.

When a child with autism spectrum disorder plays, they manage their own "I", make their own decisions in the free play space. The teacher does not form goals that need to be achieved, but only develops and raises relationships with children and adults to a new level, setting the following goals:

- create a safe and cozy atmosphere;
- accept a person as they are;
- give encouragement for expressing emotions and experiences;
- develop a sense of self-control;
- provide the ability to make decisions independently.

If you choose the correct type of correction method, the child can achieve the following changes:

- awareness of their "I" and place in society;
- independent decision-making;
- ability to react calmly to changes in the environment;
- open verbal and non-verbal contact with other people;
- establishing and maintaining friendships;
- high level of self-awareness and independence;
- control of sensory stimuli;
- ability to defend your point of view;
- minimization of stereotypical behavioral responses;
- control of negative emotions;
- understanding of generally accepted standards of ethics and etiquette;
- paying attention and reacting to the feelings of others [7 p. 107].

Thus, it can be concluded that the availability of play activity allows you to actively use it in correctional work with children with autism spectrum disorders, since the problems in play activity that are characteristic of such children suggest greater flexibility for teachers who base their work on knowledge of the features of sensory perception of specific children and their super-valuable interests.

The value of the game in correctional work with children with autism spectrum disorders is determined by the unique opportunities it provides in overcoming the Central problems of autism disorder. This is, on the one hand, an opportunity to train and develop the ability of a child with autism spectrum disorder to share a shared experience, which promotes their emotional and social development. On the other hand, the story game develops the autistic child's interest in the stories of his own life, and forms an understanding of

everyday events. That is why game classes from the standpoint of an emotional and semantic approach are the most important, basic part of the system for correcting autism spectrum disorders in preschool children.

Summing up the above, it can be noted that it is possible to use different versions of games that give the autistic child new sensations and positive emotional impressions that the child can accept. And further develop the child's play activities on this basis. It is also worth noting that the game of children with autism spectrum disorders is not formed by itself, it is necessary to carry out special corrective actions on the part of teachers and psychologists. It is quite difficult to develop play activities for autistic children, but it is possible. Most likely, this process will not be fast, it all depends on the specific child, on the level of contact with the teacher. The main thing is that an adult needs to be attentive and responsive to the needs of a child with autism spectrum disorders, and to do this, do not spare time and effort, remain calm, confident and imbued with their feelings and feelings.

References:

1. *Bashina V. M. Early childhood schizophrenia. - Moscow, 2014. - 256 p.*
2. *Buyanov M. I. Conversations about child psychiatry. - Moscow, 2017. - 255 p.*
3. *Vedenina M. Yu. The use of behavioral therapy for autistic people to form household adaptation skills // Defectology. - 2016. - No. 2. - P. 31-40.*
4. *Vedenina M. Yu. Use of behavioral therapy of autistic people for the formation of household adaptation skills // Defectology. - 2018. - No. 3. - P. 15-20.*
5. *Petukhova L. A. Development of communicative abilities of children of younger preschool age by means of theatrical and game activity. - Saint Petersburg, 2017. - P. 109-113.*
6. *Tara Delaney. Developing basic skills in children with autism. - Yekaterinburg, 2016. - 267 p.*
7. *Yanushko E. A. Games with an autistic child. Establish contacts. Methods of interaction, speech development, psychotherapy. - Moscow, 2015. - 136 p.*

УДК 373.2

Л.А. Бутабаева¹, А.А. Байбулатова¹

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

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақала есту қабілеті зақымдалған балаларды оңалтудың ең тиімді әдістерінің бірі болып табылатын кохлеарлы имплантация мәселесін қарастырады. Есту қабілеті зақымдалған балаларға кохлеарлы имплант орнатылғаннан кейін жүргізілетін оңалту шараларының бірі – сөйлеу тілін дамыту. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамыту үшін есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің психологиялық және педагогикалық ерекшеліктерін анықтау керек. Осыған байланысты, мақалада кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілінің психологиялық және педагогикалық негіздері талданған.

Түйін сөздер: кохлеарлы имплантация, есту қабілеті зақымдалған бала, оңалту, сөйлеу тілін дамыту

Бутабаева Л.А.¹, Байбулатова А.А.¹

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

Аннотация

В статье рассмотрены проблемные вопросы кохлеарной имплантации как одной из наиболее эффективных методов реабилитации детей с нарушениями слуха. В качестве реабилитационного мероприятия, проводимого после установки кохлеарного импланта для детей с нарушениями слуха, может выступать работа по развитию речи. Для развития речи у детей с кохлеарными имплантами необходимо выявить психологические и педагогические особенности речи детей с нарушениями слуха. В связи с этим, в статье проанализированы психологические и педагогические основы речи детей с кохлеарными имплантатами.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, дети с нарушением слуха, реабилитация, развитие речи

L.A. Butabayeva¹, A.A. Baibulatova¹

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

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF SPEECH OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Abstract

The article considers the issues of cochlear implantation as one of the most effective methods of rehabilitation of children with hearing impairment. Rehabilitation activities carried out after installation of the cochlear implant to children with hearing impairment may include speech development. To develop speech of children with cochlear implants is necessary to identify the psychological and pedagogical features of speech of children with hearing impairment. In this regard, the article analyzes the psychological and pedagogical foundations of speech of children with cochlear implants.

Keywords: cochlear implantation, children with hearing impairment, rehabilitation, speech development

Осы уақытқа дейін есту қабілеті терең зақымдалған адамдарға көмек көрсету мүмкіндігі шектеулі болды, өйткені осындай жағдайларда есту аппаратының тиімсіздігі байқалды. Ғылым мен техниканың дамуы қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған балаларды оңалту жолында бірқатар жаңашылдықтарды ашуға мүмкіндік берді. Осы орайда кохлеарлы имплантация – естімейтін балаларға сөзді естіп және түсінуіне мүмкіндік беретін естімейтін балаларды оңалтудың ең тиімді әдістерінің бірі болып табылады.

Соңғы жылдары Қазақстан Республикасында кохлеарлы имплантацияның белсенді жүргізілуі есту қабілеті зақымдалған науқастарды тиімді оңалту мен белсенді өмір салтына оралуға нақты мүмкіндік берді. Бұл есту қабілеті зақымдалған балаларды оңалтудың ең тиімді бағыты болып табылады және есту қабілеті қалыпты балалар ортасына толық біріктіруге мүмкіндік береді.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасында кохлеарлық имплантация оталары елдің бірқатар жетекші клиникаларында әртүрлі бағдарламалар аясында жүзеге асырылуда.

Кохлеарлы имплантация (КИ) – хирургиялық араласу, нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған адамның ішкі құлағына (ұлуына) есту нервін электрлік ынталандыру арқылы тілдік емес (физикалық) және тілдік дыбыстарды қабылдауды қамтамасыз ететін электродтар жүйесі енгізіледі.

Кохлеарлы импланты бар балаларды зерттеумен бірқатар мамандар айналысты: О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, Э.В. Миронова, И.Т. Мухамедов, Т.В. Николаева, Ю.М. Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, А.И. Сатаева, Г.А. Таварткиладзе, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов және көптеген басқа ғалымдар.

Балалардың даму үдерісін зерттегенде психологиялық және педагогикалық негіздердің қатар жүруі және әр негіздің спецификалық мазмұны туралы ресейлік психолог С.Л. Рубинштейн ашып айтқан. Ол: «Баланың психикалық дамуы мен педагогикалық процестің өзара байланысында, психологиялық зерттеуде, психологияның пәні баланың психикасы мен оның даму заңдылықтары болады да, ал педагогикалық процесс соның дамуына жағдай жасау болып табылады. Педагогикалық зерттеуде, өзара қатынас өзгереді: педагогиканың пәні оқыту мен тәрбиелеу процесінің заңдылықтары болады да, дамудың әр кезеңіндегі баланың психикалық қасиеттері ескерілуі тиіс жағдай болады», деп жазған.

Психологияда сөйлеу тілінің бір-бірімен өзара байланысты негізгі екі қызметін бөліп көрсетеді. Бірінші – коммуникативті, соның арқасында адамдар арасында қарым-қатынас процесі жүзеге асады, екінші – интеллектуалды, сөйлеу тілі ойлау құралы болып табылады, соның арқасында адам өз қылығын жоспарлап және болжай алатын болады. Сөйлеу тілі өмірдегі заттар мен құбылыстарды талдау және жинақтау, салыстыру және жалпылау құралы болып табылады. Осындай тәсілдермен есту қабілетін қалпына келтіру көптеген операция жасалған балаларға жалпы мектептер мен мектепке дейінгі мекемелерге баруға, дыбыстық қабылдауды қалпына келтіруге мүмкіндік береді, бұл сөйлеу функциясының кеңеюі мен байытылуына және жалпы психикалық процестердің дамуына ықпал етеді, сонымен қатар қоршаған ортаға бейімделудің оң динамикасына ықпал етеді.

Еститін балалармен салыстырғанда естімейтін балалардың алғашқы сөздері қалыптасуға негіз болатын сенсорлық базасы басқаша болады. Еститін балалардың алғашқы сөздері есту арқылы қалыптасса, естімейтін балалар көру арқылы, қозғалыстарды сезіну арқылы (артикуляция, дактильдеу, жазу) қалыптасады. Сызба карталарда жазылған сөздерді көру арқылы қабылдау (глобальды оқу) жаппай қабылдау мен сызба карталарды танудан басталады. Басында – түсі, пішініне қарай, кейін-бірінші әріптеріне қарап ажыратады. Бірақ кохлеарлы имплантация жасалған кішкентай балалардың сөздік қорын кеңейту үшін глобальды оқу техникасын қолданбаймыз. Себебі кохлеарлы имплантация жасалған балалар барлық сөздік материалды есту арқылы қабылдайды.

Баланың психикалық процестерінің дамуы өзара тығыз байланыста жүреді. Сол себепті де сөйлеу тілі мен естіп қабылдауды дамыту зейіннің, есте сақтаудың, ойлаудың, танымдық процестердің, т.б. дамуына тәуелді болады. Осыған байланысты, кохлеарлы имплантталған кішкентай балалардың танымдық және психикалық процестерін дамыту маңызды болып табылады.

Есту протезін жасағаннан кейін психофизиологиялық және әлеуметтік бейімделу механизмдері іске қосылады. Бұл механизмдердің басталуы баланың мүмкіндіктерінің өзгеруімен байланысты. Психофизиологиялық механизм есту қабілетінің тез дамуы баланың сөздің дыбыстық бейнесі мен ол белгілейтін зат немесе құбылыс арасында тұрақты байланыс қалыптастыру қабілетінің баяу дамып келе жатқандығына негізделген. Бала әр түрлі сөздерді олардың мағынасын білмей қайталай алады, тіпті егер сөз таныс болмаса да. Имплантациядан кейінгі алғашқы кезеңде бала естіп-сөйлеу тілін есте сақтауының төмен көлемімен, еріксіз және ерікті есту назарының төмен деңгейімен, есту қабілетіне жүктеме түсу кезінде жүйке жүйесінің шаршауының жоғары деңгейімен сипатталады. Бұл ерекшеліктер кейіннен басқалармен рөлдік, тұлғааралық қатынастарды орнатуда көрінеді және бейімделу мүмкіндіктерін қиындатады. Кохлеарлы имплантацияда есту көріністерінің дұрыс қалыптасуы кезінде есту дағдыларының тез еркін дамуы жүреді, содан кейін басқа адамдардың да, сондай-ақ, өзінің де сөйлеу тілін түсінеді. Көбінесе бұл өзгерістер үлкен мүмкіндіктердің пайда болуымен байланысты. Балаға хабарласу формалары да өзгереді. Егер операцияға дейін балаға негізінен қимылмен қандай-да бір затты көрсетсе немесе тіпті ол үшін қандай-да бір әрекет жасаса, онда кохлеарлық имплантациядан кейін, баланың бағытталған сөйлеу тілін қабылдау және түсіну мүмкіндігі өзгергеннен, ол тәуелсіз болады. Бұл күн тәртібінің өзгеруіне алып келеді.

Өзгерістер басқалардың қарым-қатынасы тарапынан да болуы мүмкін. Егер операцияға дейін есту қабілеті зақымдалған бала көбінесе оның жетіспеушілігіне байланысты гипер қамқорлықта болса, онда есту протезінен кейін ересектердің көпшілігі баланың бірден дені сау болып, еститін адамның барлық мүмкіндіктерін игереді деп қате ойлайды. Бұл, нәтижесінде, балаға назар аудару көлемінің азаюына алып келеді.

Баланың кохлеарлы имплантациямен нәтижелі бейімделу процесіне белгілі бір факторлар әсер етеді. Олардың бірі баланың әлеуметтік ортасы – отбасы. Отбасы мүшелерінің кохлеарлы имплантациядан кейінгі баланың мәселелеріне қалай қарайтыны өте маңызды, оның бейімделу мүмкіндіктері осыған байланысты. Операциядан кейінгі кезеңдегі көптеген зерттеулер көрсеткендей,

баланың дамуына елеулі және дұрыс көзқарас оның тілдік және тілдік емес дыбыстарды адекватты естіп қабылдауын қалыптастыруға мүмкіндік берді: әуенге жауап беру, дыбыстан туындайтын ритмді, сөйлеу тілінің дыбыстарын, сұхбаттасушыға назар аудара отырып, қарапайым сұраныстарды орындау, интонациялық сөйлеу тілін түсіну.

Кохлеарлы импланты бар бала таңдау алдында түр: жеке тұлғаны әдеттегі жағдайда немесе еститін адамдар жағдайында қалыптастыру, бұл сәйкесінше әлеуметтік-мәдени сәйкестендіруді қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Есту мүмкіндіктері баланың қарым-қатынас шеңберін өзгертеді. Операциядан кейінгі көптеген балалар естімейтін балалар сыныбынан есту қабілеті нашар сыныпқа, ал кейбіреулері тіпті жалпы білім беретін жаппай мектепке ауысуды қажет етеді. Мұндай өзгерістер баланың кохлеарлық имплантпен бейімделуінде қиындықтарға әкелуі мүмкін, өйткені бұл оқу жүктемесінің артуы мен өзгеруімен, жаңа ұжымға, мұғалімдерге бейімделумен байланысты. Кейбір жағдайларда кохлеарлы имплант киген бала құрдастарының мазақ етуі объектісі болуы мүмкін, бұл осы ұжыммен қарым-қатынастан кетуге алып келуі мүмкін. Бұл ерекшеліктер импланты бар баланың қоғамға бейімделуінің тағы бір факторын анықтайды.

Баланың эмоционалды жағдайындағы өзгерістер бейімделу факторы ретінде де анықталады. Бейімделудің күрделілігі кохлеарлы имплантталған балада эмоционалды тұрақсыздылық байқалады, ол импульсивтілік пен шекаралық күйде көрінеді. Шекара күйлері әсерліліктің жоғарылауымен, қиялдың жандылығымен, менмендікпен, сәтсіздіктерді жоғары әсерде қабылдаумен байланысты. Мұндай көріністер ішкі ауыр күйзелістер мен айналадағы адамдармен байланыс орнатудағы қиындықтарды тудырады.

Кохлеарлы имплант күнделікті өмірдегі өзгерістерге әкеледі. А.И. Лопотко мен Г.Н. Пенин жүргізген бақылаулар импланты бар балада мәселелер мүмкіндіктері мен өмір сүру жағдайларының өзгеруіне байланысты ғана туындамайтынын көрсетеді. Олардың белгілі бір қиындықтары эстетикалық сипаттағы мәселелермен, кохлеарлы құрылғыны киюмен байланысты. Кейбір балалар үшін күтпеген жерден құрылғының басқаларға көрінуі оларға ыңғайсыздық пен сенімсіздік сезімін тудырады.

Кохлеарлы имплант арқылы қабылданатын тілдік ақпараттар және тілдік емес дыбыстардың барлығы өзгеріске ұшырайтын болғандықтан, сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың алғашқы кезеңдерінде, есту тәжірибесі бар балалармен жүргізілетін жұмыс ерекше болады. Есту тәжірибесі бар балалардың қалыптасып қойған есту бейнелері бар болғандықтан, импланттың көмегімен қабылданған дыбыстар балада бар есту бейнелерімен алғашқы кезде сәйкес келмейді. Осы топтағы балалармен жүргізілетін жұмыстар баланың бұрыннан бар есту елестерін қазіргі қабылданып жатқан елестерімен сәйкестендіруге бағытталған болу керек.

Естімейтін баланың лексикалық қорын қалыптастырғанда, сөздік бірліктердің санын көбейтіп қана қоймай, сөздің мағынасын білдіретін заттық елестерін де кеңейту керек. Онтогенездегі тілдік іс-әрекеттің даму заңдылықтары мен кезеңдерін түсіну, естімейтін баламен жүргізілетін түзету жұмыс жүйесін дұрыс құруға негіз болады.

Р.М.Боскистің ойы бойынша, баланың жалпы дамуында есту рөлінің бір критеріі өз еркімен тілді меңгеру болып табылады. Қалыпты еститін балаларда бұл процесс ерікті түрде өтеді, ал есту қабілеті зақымдалған балаларда тілді меңгеру үшін қалдық естуді өз еркімен қолдана алу қабілеті болмағандықтан арнайы оқытудың нәтижесінде жүреді.

Естімейтін және нашар еститін балардың сөйлеу тілін естіп қабылдауын оңалту жұмысы бірнеше он жылдар бойы арнайы педагогиканың, соның ішінде сурдопедагогиканың негізгі мәселесі болып табылады. Осы мәселеге көптеген авторлардың жұмысы бар: Ф.Ф.Рау, Р.М.Боскис, Е.П.Кузмичева, Л.В.Нейман, И.Г.Багрова, Л.П.Назарова, Н.Д.Шматко, Т.В.Пельмская, Л.А.Головчиц, Л.П.Носкова және т.б.

Соңғы жылдары естімейтін балаларды және ересектерді жоғарғы тиімді оңалту әдісі ретінде кохлеарная имплантация Россияда кеңінен еңгізілуде (И. В. Королева, О. В. Зонтова, Г.А.Таварткиладзе, Э. И. Миронова, Н. В. Тарасова, А. А. Балякова, А. И. Сатаева, М. Ленхардт және т.б.). Сондай-ақ, Қазақстан Республикасында да кохлеарлы имплантация естімейтін балаларды және ересек адамдарды оңалтудың жоғарғы тиімді әдісі ретінде кеңінен қолданылуда. Ерте жастан естімейтін баланы кохлеарлы имплантациялаудың соңғы нәтижесі, сонымен қатар, мақсаты – естімейтін бала кохлеарлы имплантация көмегімен қоршаған ортаның сөйлеу тілін естуге және түсінуге үйренеді, өзі сөйлейтін болады, қоршаған ортаны тану және байланыс үшін сөйлеу тілін

қолданады. Осының арқасында қалыпты еститін бала деңгейінде дамитын болады. Жалпы кохлеарлы имплантталған баланың дамуы есту аппаратын тиімді қолданатын нашар еститін балалардың дамуымен ұқсас. Бірақ кохлеарлы имплантталған балаларды оңалту ерекшеліктерін анықтайтын айтарлықтай айырмашылықтар да бар.

Алғашқы уақытта операция тек кейіннен естімей қалған адамдарға жасалса, кәзіргі уақытта көп бөлігін туа естімей қалған балалар құрайды. Операциядан кейінгі сөйлеу тілін естіп қабылдауды оңалту – ұзақтығы көптеген факторларға, ең алдымен есту қабілеті жоғалған жасы мен имплантация жасаған жасына байланысты кохлеарлы имплантацияның өте ұзақ және көлемді кезеңі. Туа естімей қалған балаларды оңалтудың ұзақтығы 5 жылдың жоғары құрайды.

Кохлеарлы имплантацияның процессорын қосқаннан және орнатқаннан кейін баланың есту табалдырығы 26-40 дБ құрайды, ол нашар естушіліктің 1 деңгейіне сәйкес. Естімейтін бала кохлеарлы имплантациямен бірден және бір уақытта әртүрлі дыбыстарды ести бастайды, бірақ алғашқы уақытта бала үшін дыбыстардың мағынасы болмайды және бір шулы ағымға бірігіп кетеді. Кохлеарлы имплантацияның процессорын қосқаннан кейін бала әр түрлі дыбыстарға бірден көңілін аударып, кейбір дыбыстарды тану үшін баланың қоршаған орта дыбыстарына қызығушылығын тудыру және көңілін аудару бойынша 2-3 ай мақсатты бағытталған жұмысты қажет етеді. Осы кезден бастап кохлеарлы имплантталған естімейтін баланың сөйлеу тілін дамыту есту аппаратын тағатын естімейтін баламен ерекшеленеді. Кохлеарлы имплантталған балада есту дағдыларының дамуы өздігінен жүреді, артынан сөйлеу тілін және өз сөйлеу тілін түсіну жүреді. Бұл есту аппараттарын тағатын естімейтін балаларға тән емес.

Кохлеарлы имплантацияланған балалар сабақ өту үрдісінде сөздің, сөйлемнің, тіпті қысқа фразалардың бөлек дыбыстарын еліктеуге тез үйренеді. Естіп қабылдауын дамыту бойынша барлық тапсырмаларда екі кезең болу керек: алдымен балаға сигналдар естіп-көру арқылы беріледі және бала әрекеттерді көретіндей болу керек, содан кейін бала тек есту арқылы қабылдайды.

Кохлеарлы имплантациядан кейінгі түзету – педагогикалық жұмысқа ғалымдардың айтуы бойынша мыналар жатады: сөйлеу процессорын дұрыс түзету, қоршаған дыбыстар мен сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту, ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру және дамыту. И.В.Королева, О.С.Жукова, Koch.M.E, Moog.J.S, J.K.Niparko айтуларына, кохлеарлы имплантациядан кейін естіп қабылдауы неғұрлым тез дамыса, ауызша сөйлеу тілін меңгеруі де соғұрлым тез және оңай жүреді. Кішкентай баланың кохлеарлы имплантация көмегімен қоршаған орта дыбыстарын естіп қабылдау, ажырату, тану және түсініп, оны сөйлеу тілін дамыту үшін қолдану түзету – педагогикалық жұмыстың ең басты мақсаты болып табылады. Ол үшін мектеп жасына дейінгі балаларды операциядан кейінгі реабилитация келесі компоненттерден тұрады:

1. кохлеарлы импланттың сөйлеу аппаратын түзету.
2. естіп қабылдауы мен сөйлеу тілін дамыту.
3. баланың жалпы дамуы (вербальды емес зиятын, моторикасын, есте сақтауын, зейінін және т.б. дамыту).
4. баланың отбасымен жақындарына психологиялық көмек көрсету.

Естімейтін балалардың сөйлеу тілін дамытуға арналған коррекциялық – педагогикалық шараларды өткізуге арналған зерттеулер жүргізілген. Зерттеулер нәтижесінде мектеп жасына дейінгі балалардың жас ерекшелігі бір топта болғанына қарамастан, операциядан кейінгі коррекциялық жұмыстың нәтижесі келесі факторларға байланысты:

1. кохлеарлы имплантация жасағанға дейінгі есту тәжірибесінің болуы және естіп қабылдаудың даму деңгейі.
2. баланың сөйлеу іс-әрекеті мен тілдік қабілетінің даму деңгейі.
3. жеке психологиялық ерекшелігі.
4. қосымша бұзылыстардың болуы (көру қабілеті, зияты және т.б.).
5. түзетуге ата-анасының белсенді қатысуы.
6. хирургиялық операцияның сәтті өтуі.
7. сөйлеу процессорын адекватты түзету.
8. кохлеарлы имплантацияны тұрақты тағып жүру.
9. есту және сөйлеу дағдыларын дамытуда жағымды жақтың пайда болуы.

Барлық естімейтін балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін олар ең тыныш дыбыстарды да естіп ажырата алады. Имплантация жасалғаннан кейінгі олармен жүргізілетін түзету

жұмысының басты бағыты ол естіп қабылдауын дамыту. Королева И.В. есте жастағы естімей қалған балаларға имплантация жасалғаннан кейін естіп қабылдауын оңалту жұмысының 4 кезеңін қарастырған:

1. кохлеарлы имплантпен естіп қабылдауын және сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың бастапқы кезеңі. Ұзақтығы – 3-12 апта.

2. кохлеарлы имплантпен естіп қабылдауын және сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың негізгі кезеңі. Ұзақтығы – 6-18 ай.

3. сөйлеу тілін және өз сөзін қабылдауын дамытудың тілдік кезеңі.

4. байланыстырып сөйлеу тілі және күрделі мәтіндерді түсінуін дамыту кезеңі.

Бірінші кезең кохлеарлы имплантпен тек естіп қабылдауын дамытумен, ал екінші кезең – ана тілі жүйесінің және ауызша сөйлеуінің дамуымен қатар сөйлеу тілін қабылдауын дамытумен байланысты. Үшінші және төртінші кезең тек тіл мен сөйлеудің дамуымен байланысты. Бірінші кезең кохлеарлы имплантталған балалар үшін арналған, ал келесі 3 кезеңдер белгілі бір дәрежеде қалыпты еститін балалардың естіп және сөйлеу тілінің дамуымен келісілген.

Кохлеарлы имплантталған балаларда естіп қабылдауын дамыту, сөйлеу тілін және ауызша сөйлеу тілін дамыту кезеңдерін ажырату тек олардың сөйлеу тілінің дамуының заңдылықтарын түсіну үшін ғана емес, сондай-ақ, нақты мақсаттар және әр даму кезеңдерінде міндеттер қоюға, жұмыс әдісін таңдауға, балада белгілі есту және сөйлеу тілі дағдыларының қалыптасуын болжауға, күтілетін нәтиже болмаған жағдайда оңалту әдістерін түзетуге мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілін естіп қабылдауының және ауызша сөйлеу тілінің дамуының кезеңдеріне сәйкес естімейтін балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейінгі оңалту жұмыстары жүргізіледі.

Қорыта келе, кохлеарлы имплантталған бала дыбыстар мен сөздерді дыбыстық сигнал ретінде есту арқылы тез талдайды, ал сөздерді лингвистикалық сигнал ретінде талдау үрдісі баяу қалыптасады. Сонымен қатар, сөздердің есту бейнесі мен оның мағынасы арасындағы байланыстың қалыптасуы да осыған жатады. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамыту жұмысы жүйелі жүргізілу керек. Кохлеарлы имплантталған балалармен жұмысты ұйымдастыру барысында есту және естіп-сөйлеуін талдау механизмдерінің қалыптасу деңгейіне көңіл бөлу қажет. Қарапайымнан бастап (дыбыстық сигналдарды табу), күрделіге қарай (сөйлеу тілі мен сөздерді қабылдау) жүргізіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Зонтова О. В. *Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: метод. рекомендации* // О. В. Зонтова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009г.
2. Рубинштейн С.Л. *"Проблемы общей психологии"*. // М., 1973г.
1. Аутаева А.Н., Даурамбекова А.А. *"Сурдопсихология негіздері"* // Алматы, 2010ж.
3. Королева И.В. *Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха)*. СПб.: КАРО, 2012.
4. Королева И.В. *«Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации»*. - СПб, 2008г.
5. Обухова Т.И. *Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей/ Под ред. Л.П.Носковой. - М., 1993г.*
6. Королева И.В. *«Отбор кандидатов на КИ: диагностическое обследование и оценка перспективности использования КИ»* - СПб: 2008г.
7. Боскис Р. М. *"Глухие и слабослышащие дети"* // Р. М. Боскис. – М., 1963г.
8. Слостенин В.А., Каширин В.П. *Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2001.*
9. Слюсарева Е.С. *Содержание и виды реабилитационной помощи детям с нарушениями в развитии // Альманах современной науки и образования 2009. № 4-2.*
10. Королева И. В. *Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых с кохлеарными имплантами*// И. В. Королева. – СПб.:СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2007г.

УДК: 376
МРНТИ 14.29.00

Олексюк З.Я.¹ .Бакишева Н.Н.²

¹ Доктор PhD кафедры дефектологии Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, Oleksyuk_Z@mail.ru

² магистрант 2 курса по специальности 7М01902101– Дефектология
n.akipova@mail.ru

Карагандинский государственный университет им. Академика Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В настоящее время наблюдается рост детей с нервно-психическими нарушениями, к числу которых относится и нарушение интеллекта. Среди названной категории детей особое место занимают дети с умеренной степенью нарушения интеллекта, которые до недавнего времени считались необучаемыми. В этой связи особенности зрительного и слухового восприятия (с целью дальнейшего обучения) изучены недостаточно, комплексных сравнительных клинико-психологических исследований восприятия при умеренной степени нарушения интеллекта у детей младшего школьного возраста не проводилось. Имеются немногочисленные работы, направленные на изучение физического развития, сформированности высших познавательных функций – памяти, внимания, речи, мышления данного круга детей. Остается недостаточно изученной роль психолого-социальных, биологических факторов при нарушении восприятия у данного контингента детей.

Учитывая, что изучение восприятия младших школьников с нарушенным интеллектом является необходимой предпосылкой для эффективной психолого-педагогической коррекции, нами проведено исследование с целью установления начального уровня восприятия. Кроме того, учитывались и антропометрические данные детей.

В статье сделаны выводы, о своеобразии восприятия детей с умеренной степенью нарушения интеллекта, различия данной категории детей от детей с легкой степенью нарушения интеллекта. Полученные результаты могут служить дальнейшим ориентиром в коррекционной работе.

Ключевые слова: умеренное нарушение интеллекта, имбецильность, младший школьный возраст, слух, зрение, антропометрия.

Олексюк З.Я.¹ .Бакишева Н.Н.²

¹ Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының PhD докторы, Oleksyuk_Z@mail.ru

² 7М01902101– Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты,
n.akipova@mail.ru

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ АҚЫЛ-ОЙ КЕМІСТІГІНІҢ ОРТАША ДӘРЕЖЕСІ БАР БАЛАЛАРДАҒЫ КЕЙБІР ФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ КӨРСЕТКІШТЕРДІ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Қазіргі уақытта нейропсихиатриялық бұзылулары бар балалардың өсуі байқалады, олардың арасында ақыл-ойдың бұзылуы да бар. Аталған санаттағы балалардың арасында ақыл-ой кемістігінің орташа дәрежесі бар балалар ерекше орын алады, олар осы уақытқа дейін оқытылмаған болып саналды. Осыған байланысты көру және есту арқылы қабылдаудың ерекшеліктері (әрі қарай оқыту мақсатында) жеткілікті зерттелмеген, бастауыш мектеп жасындағы балаларда ақыл-ой бұзылуының орташа дәрежесі кезінде қабылдаудың кешенді салыстырмалы клиникалық-психологиялық

зерттеулері жүргізілмеген. Физикалық дамуды, жоғары танымдық функцияларды – балалардың осы үйірмесінің жадын, зейінін, сөйлеуін, ойлауын зерттеуге бағытталған бірнеше жұмыстар бар. Балалардың осы контингентінде қабылдауды бұзған кезде психологиялық-әлеуметтік, биологиялық факторлардың рөлі жеткілікті зерттелмеген күйінде қалып отыр.

Ақыл-ойы бұзылған жас студенттердің қабылдауын зерттеу тиімді психологиялық-педагогикалық түзету үшін қажетті шарт екенін ескере отырып, біз қабылдаудың бастапқы деңгейін анықтау үшін зерттеу жүргіздік. Сонымен қатар, балалардың антропометриялық деректері де ескерілді.

Мақалада ақыл-ойдың орташа дәрежесі бар балаларды қабылдаудың ерекшелігі, балалардың осы санатының ақыл-ойдың бұзылуының жеңіл дәрежесі бар балалардан айырмашылығы туралы қорытынды жасалады. Алынған нәтижелер түзету жұмыстарында қосымша нұсқаулық бола алады.

Түйін сөздер: ақыл-ойдың қалыпты бұзылуы, өзіндік ерекшелігі, кіші мектеп жасы, есту, көру, антропометрия.

Oleksyuk Z.Ya.¹Bakhshiyeva N. N.²

*¹Doctor Of PhD at the department of defectology of Karaganda state University
academician E. A. Buketova , Oleksyuk_Z@mail.ru*

*²2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology,
n.akunova@mail.ru*

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

STUDY OF SOME PHYSIOLOGICAL INDICATORS IN CHILDREN WITH A MODERATE DEGREE OF INTELLECTUAL DISABILITY OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract

Currently, there is an increase in children with neuropsychiatric disorders, which include intellectual disabilities. Among this category of children, a special place is occupied by children with a moderate degree of intellectual disability, who until recently were considered untrained. In this regard, especially visual and auditory perception (for further study) is unclear, a comprehensive comparison of clinical and psychological studies of perception at moderate level of impairment of intellect in children of primary school age were not conducted. There are few works aimed at studying the physical development, formation of higher cognitive functions-memory, attention, speech, thinking of this group of children. The role of psychological, social, and biological factors in impaired perception in this group of children remains insufficiently studied.

Given that the study of the perception of primary school children with impaired intelligence is a necessary prerequisite for effective psychological and pedagogical correction, we conducted a study to establish the initial level of perception. In addition, the anthropometric data of children were also taken into account.

The article draws conclusions about the peculiarity of perception of children with a moderate degree of intellectual disability, the differences between this category of children and children with a mild degree of intellectual disability. The results obtained can serve as a further guide in correctional work.

Keywords: moderate intellectual disability, imbecility, primary school age, hearing, vision, anthropometry.

Развитие ребенка с нарушением интеллекта (в нашем случае умеренное) с первых дней жизни отличается от нормы, в связи с выраженной тяжестью поражения. В младенчестве поздно формируется «комплекс оживления», слабо развивается зрительно – двигательная координация: нарушен темп хватательных, произвольных движений; восприятие предметов по величине, выделение их из ряда других [1].

К трем годам наблюдается недостаточная сформированность первых форм общения со взрослыми, сверстниками, в этой связи первые социальные эмоции не развиваются [2].

У лиц этой категории медленно (запаздывание на 3-5 лет) развиваются понимание и использование речи, а окончательное развитие в этой области ограничено. Часто речь сопровождается дефектами. Словарный запас беден, он состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений. Моторная недостаточность обнаруживается в 90— 100% случаев. Страдают координация, точность и темп движений. Движения замедленны, неуклюжи, что препятствует формированию механизма бега и не позволяет научиться прыгать [3].

В старшем дошкольном возрасте наблюдается нарушение всех когнитивных функций и психическая неполноценность, проявляющаяся в трудностях социальной адаптации.

Таким образом, к началу школьного обучения, дети с умеренным нарушением интеллекта, не прошедшие специальной диагностики и коррекционной помощи, при поступлении в первый класс обнаруживают нарушения еще более глубокие и выраженные, как в поведенческой, так и когнитивной сферах.

Ученые исследователи относят к умеренному нарушению интеллекта те состояния, при которых отмечается необратимое нарушение когнитивных функций, вызванное органическим повреждением коры головного мозга.

Исследование Л.А. Новиковой установило слабую выраженность альфа-ритма у детей с нарушением интеллекта, причем чем хуже альфа-ритм, тем степень нарушения интеллекта глубже. Кроме того, у данной категории детей присутствуют «дельта-волны», которые указывают на глубокое нарушение корковых нейронов, что является маркером органического поражения мозга [4].

Е.Н.Правдина-Винарская указывала на остаточные симптомы поражения других отделов (стволовая часть мозга, подкорково-диэнцефальная область и мозговые оболочки). Наличие у исследованных детей остаточной неврологической симптоматики является доказательством перенесенного в прошлом органического поражения центральной нервной системы [5].

Более поздние работы, в частности исследование В.И. Лубовского позволило выделить особенность высшей нервной деятельности детей с нарушением интеллекта, а именно, ослабление замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга у данной категории детей [4].

Таким образом, при умственном развитии дефектной является первая ступень познания - восприятие. Ряд авторов, Шиф Ж.И., Рубинштейн С.Я., и др. указывали на нарушения восприятия детей с умеренным нарушением интеллекта, обусловленное снижением слуха, зрения, недоразвитием речи. Практика показывает, что в случаях сохранности вышеназванных анализаторов у детей с умеренным нарушением интеллекта восприятие характеризуется качественным своеобразием: сам процесс восприятия существенно замедлен, пассивен, недифференцирован. Сужен объем зрительного восприятия, затруднено ориентирование в окружающей обстановке, часто не различают малонасыщенные цвета, не различают оттенки. Слух развивается также на дефектной основе вследствие медленно развивающихся дифференцировочных условных связей в области речеслухового анализатора, поэтому данная категория детей не всегда правильно различает звуки, слова, и, как следствие, непонимание речи окружающих.

Педагогическую науку долго не интересовали вопросы изучения особенностей детей с умеренным интеллектом. Долгое время дана категория детей признавалась инвалидами детства, и была необучаема. Сравнительно недавно (свыше 10 лет) данное положение изменилось, и дети с умеренным нарушением интеллекта стали посещать специальные школы [6], где обучаются по специальным программам с психолого-педагогическим и медико-социальным сопровождением.

В настоящее время имеются немногочисленные исследования, направленные на изучение психофизического развития, сформированности высших познавательных функций – памяти, внимания, речи, мышления данного круга детей.

В связи с вышеизложенным, диагностика некоторых физиологических показателей у детей с умеренным нарушением интеллекта, представляется весьма актуальной в теории и практике клинико-психологической помощи ребенку.

Методы исследования

Проведено исследование в КГУ Областная специальная школа-интернат №3 для детей с ограниченными возможностями в развитии. Караганды. По результатам первичных исследований, а так же на основании установленного диагноза была отобрана группа детей в количестве 20 человек, которые в дальнейшем участвовали в углубленных исследованиях. По гендерному признаку в исследовании приняло участие 8 девочек и 12 мальчиков. Возраст детей варьировался от 9 лет до 10 лет.

Исследование проводилось с опорой на клинико-катамнестический, статистический метод. Сведения, полученные от педагогов и родителей, дополнялись данными медицинской документации. Все обследуемые дети были катамнестически прослежены от 1 года до 10 лет. Руководствуясь Хельсинкской Декларацией, «Законом об охране здоровья граждан в Республике Казахстан» (от 7 июля 2006 г.) [7], исследование основывалось на добровольном согласии детей и их родителей.

Использовался:

Антропометрический метод (длина тела; масса тела; обхват грудной клетки; окружность головы).

Таблицы Сивцева (для детей, знающих буквы) и Орловой (для детей незнающих буквы).

Полученные результаты заносились в протоколы исследования. По итогам исследования были получены ниже следующие результаты.

Результаты/обсуждение

Для исследования оценки физического развития детей 9-10 лет с диагнозом – умеренное нарушение интеллекта (фактические величины) и нормативные значения для данной возрастной группы (должные величины), были взяты показатели: рост и длина тела, масса тела, обхват грудной клетки и окружность головы. В результате проведенных измерений выяснили, что средний рост детей составляет 127 ± 132 см., что соответствует нормальному распределению значений в данном возрасте.

При измерении показателя «Длина туловища» значимых различий не обнаружено, и в среднем составляет 40 ± 42 см., что соответствует норме.

Показатели веса позволили разделить детей на три группы «Соответствует норме», «Больше нормы», «Ниже нормы» и представлены на рисунке 1.

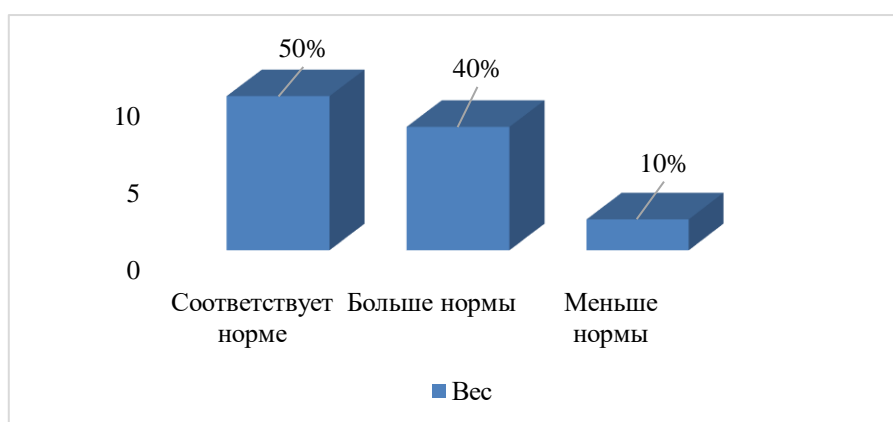


Рисунок 1. Распределение значений по показателю «Вес»

Рисунок 1 наглядно демонстрирует, что средние показатели по данному параметру наиболее высоки в группе «Соответствует норме» - 32-35 кг, т.е. 50% детей. Дети, имеющие массу тела ниже нормальных значений (27 кг. и ниже) 10%. Детей, имеющих избыточный вес - 40% и их вес составляет 40-42 кг., что позволяет говорить о синдромальном ожирении (ожирении при хромосомных нарушениях и поражениях ЦНС) [8].

По третьему показателю – «Окружность головы», можно наблюдать противоположную ситуацию (Рис.2).

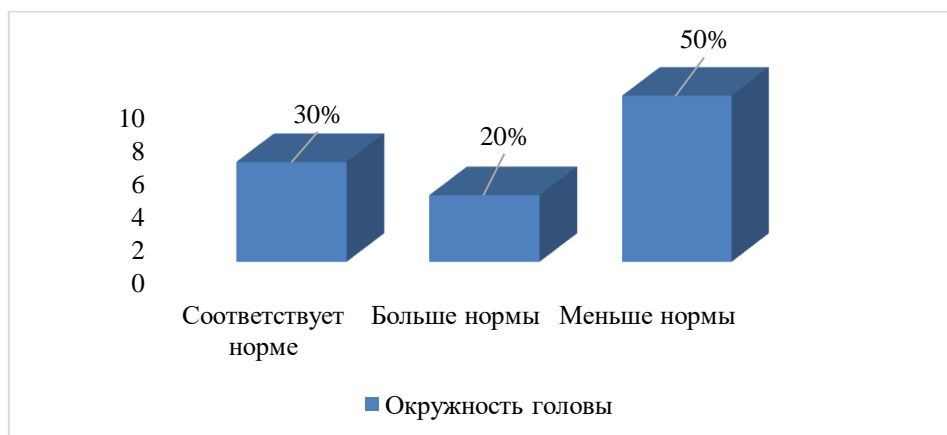


Рисунок 2. Распределение значений по показателю «Окружность головы»

Со значительным отрывом, по средним показателям лидирует группа «Меньше нормы» - 48см., далее, группа «Соответствует норме» составляет 30% - 52см., и всего 20% составляет группа «Больше нормы» - 55см.

Таким образом, результаты данной серии исследования позволяют говорить о преобладании малой окружности головы у 50% детей, что имеет под собой патологическую основу, так как отсутствуют физиологические источники подобного нарушения.

Показатель «Обхват грудной клетки» демонстрирует две группы с одинаковыми показателями. (Рис.3)

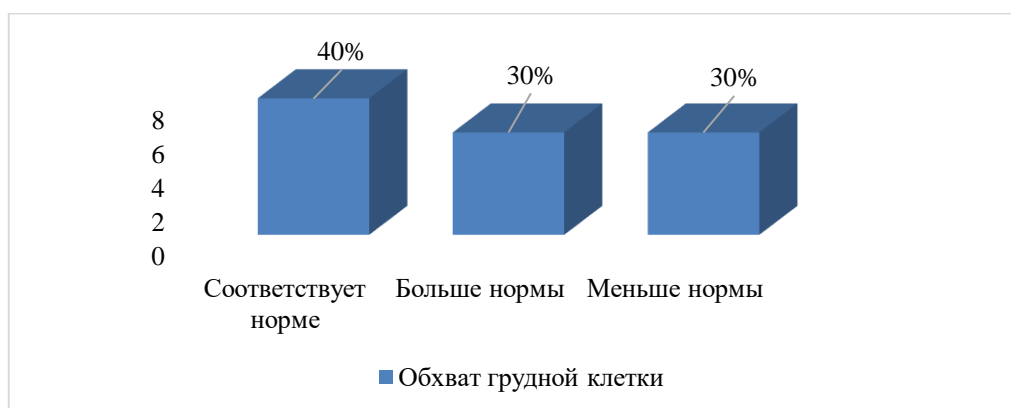


Рисунок 3. Распределение значений по показателю «Обхват грудной клетки»

Наибольшее количество детей наблюдается в группе «Соответствует норме», и две группы «Больше нормы» и «Меньше нормы» составляют по 30%.

Соответствует норме – 64 см. Больше нормы – 73-76см. Меньше нормы – 58-60см., что позволяет говорить о нестабильности, дисбалансе физического развития школьников с умеренным нарушением интеллекта.

Показатель «Зрение» рассматривался по 5 группам, согласно анамнезу детей и включал в себя (близорукость, дальнозоркость, астигматизм, косоглазие, и нормальное зрение (рис.4).

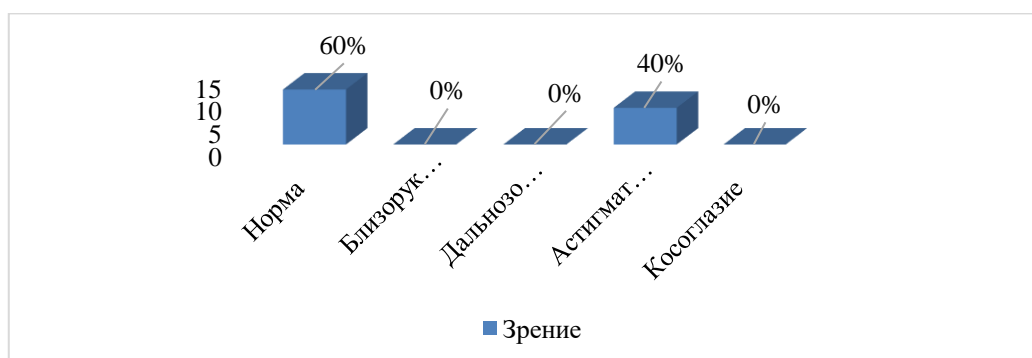


Рисунок 4. Распределение значений по показателю «Зрение»

Рисунок 4 наглядно демонстрирует, что дети распределились на две группы: с нормальным зрением и астигматизмом. Со зрением в пределах возрастной нормы - 60%, т.е. на расстоянии 5 метров видят 10 строк по таблице Сивцева или Орловой. Детей с астигматизмом 40%, корректируют зрение при помощи очков, их зрение в среднем $od=+2$, $os=+3$ (правый и левый глаз соответственно)

При исследовании слуха, значимых различий у детей не обнаружено. Состояние слуха у детей находится в норме, то есть: восприятие разговорной и громкой речи на расстоянии больше 10м; восприятие шепотной речи на расстоянии 6м; средние пороги слуха на частотах 500, 1000, 2000, 4000 Гц – 0-25 дБ.

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что физическое и сенсорное развитие детей с умеренным нарушением интеллекта имеет свои характерные особенности и находится в прямой зависимости от тяжести и характера основного дефекта. Некоторые антропометрические данные не соответствуют нормальным значениям, что говорит о дисгармоничном физическом развитии: при малой голове дети имеют избыточный вес. Кроме того, у детей с умеренным нарушением интеллекта нарушено зрение, в нашем случае преобладает астигматизм, чем и объясняется искажение, размытость, замена букв и слов на письме, быстрая утомляемость глаз, вследствие чего нарушается весь процесс восприятия.

Полученные результаты могут служить дальнейшим ориентиром в коррекционной работе с данной категорией детей.

Список использованной литературы:

1 Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.

2 Федосеева О.А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью // Молодой ученый. – 2013. - № 1 (48). – С.323-325.

3 Назарова Н. М., Аксенова Л. И., Богданова Т. Г., Морозов С. А. Специальная педагогика. - М.: Издательский центр «Академия». - 2013. — 384 с.

4 Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. - М.: Издательский центр «Академия». - 2002. - 112 с.

5 Правдина-Винарская Е.Н. Неврологическая характеристика синдрома олигофрении: опыт исследования учащихся вспомогательной школы. – М. : Акад. педагогических наук РСФСР. - 1957. – 208 с.

6 Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. - Основы специальной педагогики и психологии. - СПб.: Питер.- 2010. - 304с.

7 Срымсакова Б. Е., Розенсон Р. И., Баттакова Ж. Е. руководство по этике научных исследований (методическое пособие). Астана, 2007, 3-98 С.

8 https://medi.ru/klinicheskie-rekomendatsii/ozhirenie-u-detej-i-podrostkov_14156

УДК: 376

МРНТИ 14.29.01

А.Н. Аутаева¹, Г.Д. Дәуренбек²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент

Akbota-n@mail.ru Абай атындағы ҚазҰПУ

²7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, gulzhanatdaurenbek@mail.ru,

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖСТД ІІ ДЕНГЕЙІНДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық құрылымын қалыптастыру туралы айтылған. Мақалада баланың сөйлеу тілінің лексикалық жағын зерттеген ғалымдардың зерттеулері көрсетілген. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық жағының толық қалыптаспауы өсіп келеді, мұның себебін әр түрлі түсіндіруге болады. Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау жасау барысында мектепке дейінгі жастағы балалардың лексико-грамматикалық құрылымының дұрыс қалыптаспауының салдарынан, сөйлеу тілін толық меңгермегендігін және өзінің ойларын толық жеткізе алмайтынын көруімізге болады.

Түйін сөздер: балалардың сөйлеу тілінің дамуы, мектеп жасына дейінгі білім беру

А.Н. Аутаева¹, Г.Д. Дауренбек²

¹научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая
Akbota-n@mail.ru

²7M01901 – магистрант

2 курса специальности Дефектология, gulzhanatdaurenbek@mail.ru, КазНПУ имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ III УРОВНЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В данной статье речь идет о формировании лексико-грамматического строя речи детей дошкольного возраста. В статье представлены исследования ученых, изучавших лексическую сторону речи ребенка. Растет неполное формирование лексико-грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи, причину чего можно объяснить по-разному. В ходе анализа научно-методической литературы можно увидеть, что дети дошкольного возраста вследствие неправильного формирования лексико-грамматического строя, не владеют речью и не могут в полной мере выразить свои мысли.

Ключевые слова: речевое развитие детей, дошкольное образование

A.N. Autayeva¹, G.D. Daurenbek²

¹ Candidate of psychological sciences, Associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay Akbota-n@mail.ru

² 2nd course master specialty of 7M01901, gulzhanatdaurenbek@mail.ru

Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

THE THEORETICAL FRAMEWORK OF LEXICAL-GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF CHILDREN LEVEL III GEF PRESCHOOL

Abstract

This article is about the formation of the lexical and grammatical structure of speech of preschool children. The article presents research by scientists who studied the lexical side of a child's speech. Incomplete formation of the lexical and grammatical side of speech of preschool children with General speech underdevelopment is growing, the reason for which can be explained in different ways. In the course of analyzing the scientific and methodological literature, it can be seen that preschool children, due to the incorrect formation of the lexical and grammatical system, do not speak and cannot fully Express their thoughts.

Keywords: speech development of children, preschool education

Сөйлеу-бұл тек адамға ғана тән қарым-қатынастың ерекше және жетілдірілген түрі. Балалардағы сөйлеудің дамуы әр қалай және әртүрлі уақытта жүреді. Баланың сөйлеу тілі туылғаннан берілетін процесс емес, ол баланың өмірге келгеннен бастап ересектермен қарым-қатынасының нәтижесінде, вербальді тәжірибеден, қалыпты сөйлейтін ортадан, тәрбиеден және білім беруден пайда болады. Қоршаған орта сөйлеу тілінің дамуына әсер етіп, сөйлеу тіліннің қалыптасына мысал болады. В.Г. Алямовская, Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Б.Д. Эльконин и другие. М.И. Лисина және т.б. ғалымдар кіші мектеп жасындағы балалардың сөйлеу тілінің дамуына көптеген еңбектер жазған, ғалымдардың пікірінше бала өмірінің төрт жасында сөздік қоры 1500-2000 сөзге жетеді. Мектепке дейінгі жастағы балалардың жасында етістік пен зат есімнен басқа сөз таптары: есімдік, үстеу, одағай, сын есім, көмекші есім және сан есімдер кездеседі. Мектепке дейінгі жастағы бала сөйлемдердің арасын байланыстыру үшін шылауларды пайдалана бастайды. Төрт жастың аяғында өздік және сілтеу есімдіктерін пайдаланды. Бірақ, өзінің сөйлеу тілінде бала жалпылау зат есімдерді

(көкөніс, киім, жеміс, жиһаз) пайдалануды білмейді. Бала тек жеке заттарды ғана атап көрсетеді: «бұл жейде (пальто, қызанақ, алма)».

Қазіргі уақытта отандық және шетелдік ғылымда сөйлеудің жалпы табиғатын, оның түрлері, функциялары мен механизмдері, балалардың жалпы дамуындағы рөлі мәселелері туралы көптеген теориялық және эксперименттік зерттеулер жинақталған (Э. Бейтс, М. Монтессори, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Л. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Т. Н. Ушакова және т. б.).

Тілдің лексика-грамматикалық құралдарын дамыту мәселесін онтогенезде А. Н. Гвоздев, А. М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн сияқты авторлар зерттеген. Сөйлеудің лексико-грамматикалық жағы сөздік пен оны грамматикалық тұрғыдан дұрыс қолдану қарастырады.

Сөздік-бұл сөздерді (сөйлеудің негізгі бірліктері) білдіретін сөздер заттар, белгілер, құбылыстар және қоршаған орта әрекеттері. Сөздік енжар және белсенді сөздік болып бөлінеді. Енжар сөздікке адам білетін, бірақ күнделікті сөйлеуде қарым-қатынасында қолданбайтын сөздер кіреді. Белсенді сөздікке сөйлеуде жиі қолданылатын сөздер жатады. Тілдің грамматикалық құралдары- фразалар мен сөйлемдерде сөздердің өзара әрекеттесу жүйесі. Грамматикалық жүйенің екі деңгейі бар: морфологиялық және синтаксистік. Морфологиялық деңгейге сөзжасам және сөзөзгерту әдістерді қолдану жатады. Сөйдемдерді құрау, грамматикалық тұрғыда сөздерді дұрыс байланыстыру синтаксистік деңгейге жатады. Көптеген зерттеулер баланың лексикасын дамытуға бағытталған.

Бұл сұрақ әр түрлі аспектілерде қарастырылады:

- психофизиологиялық аспект: Н.И. Красногорский, М.М. Кольцова;
- психологиялық аспект: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин;
- лингвистикалық аспект: А.Н. Гвоздев;
- психолингвистикалық аспект: Н.И. Жинкин, Н.И. Шахнарович.

Баланың лексико-грамматикалық құралын дамыту кезең-кезеңімен орындалады. Грамматика бір-бірімен тығыз байланысты үш негізгі компоненттен тұрады: морфология, сөзжасам және синтаксис. Осы компоненттерді меңгеру кезеңмен және әр балада жеке дамуына қарай болады. Грамматикалық құрылымның бұлай дамуы қазақ тілінің грамматикалық жүйесінің күрделілігімен сипатталады. Баланың қалыпты сөйлеу және жалпы психикалық дамуының маңызды шарты-тілдің лексикалық және грамматикалық құрылымын қалыптастыру. Тіл мен сөйлеу ойлау мен сөйлеу қарым-қатынасын дамытуда, баланың іс-әрекетін жоспарлау мен ұйымдастыруда, мінез-құлықты өзін-өзі ұйымдастыруда, әлеуметтік байланыстарды қалыптастыруда негізгі функцияны атқарады.

Мектепке дейінгі жастағы баланың сөйлеу тілінде сөйлемнің бірінші мүшелерін көп пайдаланумен сипатталады. Жәй және күрделі сөйлемдерінің көлемі өседі. Мектепке дейінгі жас аяқталарда шылаулардың барлығын меңгеріп, дұрыс қолдана бастайды. Бірінші сыныпқа барғанда балаларда қарапайым жәй сөйлемдерді көп пайдаланатынын байқауға болады. Л.А.Калмыкова осы заңнаманы өз зерттеулерінде көрсетті. Жалпылауыш сөздердің көбеуі, жайылма сөйлемдерді пайдалану сөйлеу тілінің дамуында ерекше орын алады. Бұл мектеп жасындағы балаларда ой қорытындысының қалыптасуымен сипатталады. Ересек мектеп жасында балалардың байланыстырып сөйлеу тілі жоғары деңгейге жетеді. Балаларда сұрақтарға нақты, қысқа және кеңейтілген жауап бері қабілеті пайда бола бастайды. Бала құрдастарының жауабын толықтыруға немесе түзетуге және олардың жауабын бағалауға қабілетті болады. Алты жасқа қарай кез келген тақырыпта сипаттау немесе баяндау арқылы әңгіме құрастыра алады. Сонда да, бала сөйлеу тілін меңгеруде ересектерді үлгі етеді. Әңгіме айту барысында немесе бір затты, құбылысты сипаттағанда өзінің эмоциясын, көңіл күйін көрсету әлі де болса толық қалыптаспаған.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың ең негізгі әрекеті ойын. Ойнау кезінде бала физикалық және рухани күші қалыптасады, тиянақтылық және ептілік сияқты қасиеттері және ойлау, есте сақтау, қиялы дамиды. Ойын арқылы мектепке дейінгі жастағы бала қоғаммен, адамдармен қарым-қатынасқа түсуді меңгереді. Бала бойында тек физикалық емес, сонымен қатар, психикасында да даму жүреді. Бұл дамудың жоғары деңгейіне көтерілуге мүмкіндік береді.

Мектепке дейінгі білім берудің мемлекеттік білім беру стандартын іске асырудың қазіргі жағдайында мектепке дейінгі білім беру жүйесінде педагогикалық процесті ұйымдастырудың дәстүрлі тәсілдерін қайта қарау және түзету қажеттілігі туындайды. Бүгінгі таңда мектепке дейінгі білім беруді модернизациялау процесі мұғалімдердің білім беру қызметінің барлық аспектілеріне,

соның ішінде балалардың сөйлеуін дамытуға байланысты күрделі бөлімді ұйымдастыруға да қатысты. Жаңартудың басталуы қазірдің өзінде стандартта ұсынылған жалпы білім беру бағдарламасының құрылымы.

Білім беру сөйлеуді дамыту саласы: "қарым-қатынас және мәдениет құралы ретінде сөйлеуді меңгеруге"; белсенді сөздікті байыту; грамматикалық жағынан дұрыс диалогтік және монологтық сөйлеу; сөйлеу шығармашылығын дамыту; дыбыстық және интонациялық мәдениетті дамыту; фонемалық есту қабілетімен танысу; кітап мәдениетімен, балалар әдебиетімен танысу, балалар әдебиетінің әртүрлі жанрларындағы мәтіндерді тыңдау; сауаттылықты оқытудың алғышарты ретінде дыбыстық аналитикалық белсенділікті қалыптастыруға" бағытталған.

Осылайша, көптеген жылдармен салыстырғанда сөйлеуді дамыту бойынша білім беру бағдарламасының қолданыстағы бөлімі білім беру саласының жаңа мазмұны, ең алдымен, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас жасау, мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыру қажеттілігімен байланысты міндеттер шеңберін сипаттайды.

Әрине, бұл мәселелерді шешу педагогтардың кәсіби жоғары біліктілігін талап етеді. Дегенмен, тіпті ең білікті маманның өзі қазіргі кездегі мектепке дейінгі балалардың ерекшеліктерін ескермесе болмайды. Бүгінгі мектеп жасына дейінгі бала он-жиырма жыл бұрынғыға қарағанда мүлдем өзгеше. Дегенмен, бала туралы біздің біліміміз елу жыл бұрын жүргізілген сол іргелі идеялардан тұрады. Мәдени жағдай қазіргі заманғы балалық шақтың даму жағдайын өзгертетіні анық.

Бала туралы, оның психологиялық, әлеуметтік дамуы, мазмұны туралы бүгінгі идеялар мектепке дейінгі білім беру жаңа мәдени тәсілді қажет етеді. Мектепке дейінгі білім беру ортасында мұғалімнен компьютерлік технологияларды оңай игеретін қазіргі балалардың өзара әрекеттесуін ұйымдастыру үшін арнайы күш-жігерді қажет ететін жағдай туындайды. Бірақ бұл ретте мектепке дейінгі білім беру саласындағы көптеген мамандар (М. М. Алексеева, М. Л. Кусова, С.В. Плотникова, С. и. Поздеева, О. С. Ушакова, В. И. Яшина және т. б.) балалардың сөйлеу тілі дамуының жалпы деңгейінің төмендеуіне объективті де, субъективті себептер де әсер ететінін атап өтті.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standartdok.html> (дата обращения 19. 05. 2015 г.).

2. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4. С. 5–12.

3. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников: учеб. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

4. Вахитова Г. Х. Полисубъектное взаимодействие в контексте предшкольного образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. Вып 13 (141). С. 71–75.

5. Кусова М. Л. Слово как объект рефлексии в детской речи // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2014. № 8. С. 68–77.

6. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка: учеб. пособие. 2-е изд. М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. 224 с.

7. Поздеева С. И. К проблеме обучения первоначальному чтению ребенка старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я: науч.- метод. журн. для педагогов и родителей. 2009. № 5 (41). С. 27–37.

8. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2010. 288 с.

9. Вахитова Г. Х. Полисубъектный подход к организации предшкольного образования // Открытое и дистанционное образование. Томск, ТГУ. 2014. № 2 (54). С. 20–26.

10. Вахитова Г. Х., Поздеева С. И. Приемы активизации речетворческой деятельности старших дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2012. № 3. С. 75–81.

УДК 37:001.12/.18

Бекбаева З.Н.¹, Мураткалиева К.К.²

²Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ С ООП

Аннотация

Сегодняшняя жизнь, взорвавшаяся переменами, новым образом мыслей и действий, создающая множество экономических и психологических трудностей, требует от человека всех его нравственных и физических резервов для того, чтобы адаптироваться в новых условиях, и не просто выжить, а победить - прежде всего себя, а затем обстоятельства.

Проблема личных взаимоотношений в группе сверстников всегда привлекала внимание отечественных педагогов и психологов. Ее значение особенно возросло в условиях перехода ко всеобщему среднему образованию, к широкой практике работы классов с продленным днем, когда школа стала центром жизнедеятельности ребенка на протяжении основного периода становления его личности.

Исследования, проводимые психологами и социологами, убедительно показывают, что мы чаще озадачены тем, как изменить других людей или ситуацию. Значительно труднее причину своего неблагополучия, личных неудач, безрадостной жизни увидеть в себе, в своём отношении к жизни и другим людям.

Ключевые слова: межличностные отношения, межличностная привлекательность, эмоциональная привлекательность, межличностная привлекательность, аттракция, притяжение, отталкивание

Z.N. Bekbaeva¹, K.K. Muratkalieva

¹¹ Institute of Pedagogy and Psychology, AbayKazakh National Pedagogical University, Almaty city, Kazakhstan

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract

Today's life, exploded by changes, a new way of thinking and acting, creating many economic and psychological difficulties, requires from a person all his moral and physical reserves in order to adapt to new conditions, and not just survive, but defeat - first of all himself, but then circumstances.

The problem of personal relationships in a group of peers has always attracted the attention of domestic teachers and psychologists. Its importance especially increased in the conditions of the transition to universal secondary education, to the wide practice of working classes with extended day, when the school became the center of the child's life during the main period of the formation of his personality.

Research by psychologists and social scientists strongly suggests that we are more often puzzled about how to change other people or situations. It is much more difficult to see the cause of one's distress, personal failures, and joyless life in oneself, in one's attitude towards life and other people

Keywords: interpersonal relationship, interpersonal attractiveness, emotional attractiveness, interpersonal attractiveness, attraction and repulsion.

Бекбаева З.Н.¹, Мураткалиева К.К.²

¹Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Экономикалық және психологиялық қиындықтарды тудырып жатқан жаңа образды ойлар мен іс-әрекеттерді тудыратын бүгінгі өмірде тұлғадан барлық адамгершілік және дене қорларын ғана талап етіп қоймайды, сонымен қатар жаңа жағдайларға бейімделіп, сол арқылы жеңіске жетуді де қарастырады.

Құрдастардың жеке қарым-қатынас мәселесі әрдайым отандық педагогтар мен психологтардың назарын аударуда. Оның маңыздылығы жалпыға бірдей орта білім беруге көшу жағдайында, сыныптардың кеңейтілген практикасында, балалардың жеке тұлға болып қалыптасуына, баланың өмірінің орталығына айналуына мектептің маңызы зор екендігін көрсетеді.

Психологтар мен әлеуметтік ғалымдардың зерттеулері тұлғаларды немесе жағдайларды қалай өзгерту керектігі туралы жиі ойланатынымызды дәлелдейді. Адамның қайғы-қасіретінің, жеке сәтсіздіктерінің және өміріндегі келеңсіздіктердің себебін өзінен, өмірге және басқа адамдарға деген қатынасынан көру әлдеқайда қиын

Түйін сөздер: тұлғааралық қатынас, тұлғааралық тартымдылық, эмоционалды тартымдылық, тұлға аралық тартымдылық, тартымдылық, тартымдылық, итермелеу

Соңғы жылдарда адамның жан дүниесімен сырласып, оның психологиясын зерттеуде психологтар мен социолог мамандар, ұстаздар мен басқару қызметіндегі жетекшілерге жете зер салып, көңіл аударып отырған маңызды мәселенің бірі – адамдар арасындағы қарым-қатынас жасап, олардың өзара тілдесе білулерінің құпия сыры және оның кілті неде деген мәселенің шешімін табу – қазіргі өмір талабы.

Осындай мәселенің байыбын барлап, оның себеп-салдарын анықтау, тиімді жолын табу әлеуметтік өмірде адамның мінез-құлқының қалыпты дамуын қамтамасыз ете алмай, оған зиянды әсер етері даусыз. Мұндай жайт қоғам өмірінің шиеленіскен дағдарысты жағдайында қазіргі қоғам адамдарына ғана емес, болашақ ұрпақтың бойында да жағымсыз мінез-құлықтардың туындауына теріс ықпал етуі мүмкін. Қазіргі кезде сондай жағымсыз қылықтар адамдар арасындағы қарым-қатынаста да жиі байқалып отыр. Қарым-қатынас жасау ақылды адамға ғана тән табиғи қасиет, ол адамның тіршілік бейнесі мен мәдени өмірінде, тұрмыс-салтында, күнделікті қажеттіліктерін қанағатандыратын тұрақты шарт. Ойын мен оқу және еңбек адам әрекетінің негізгі түрлері осы қарым-қатынас арқылы дамып жетіліп жүзеге асады. Адамдар өзара тілдесіп өмір сүруге бейімделуі – организм тіршілігі үшін су мен ауа, күн шұғыласы сияқты табиғи қажеттілігімен бірдей.

Адамдар арасындағы қарым-қатынас барысында көптеген кедергілер кездесуі мүмкін. Олар әлеуметтік немесе психологиялық болады. Біржағынан, мұндай кедергілер қатынасты түсінбеушіліктен, яғни тілді түсінбегендіктен болуы мүмкін. Екіншіден, кедергі екінші адамның тұйықтығынан да болады. Егер шындық әлеуметтік үдеріс болса, онда қарым-қатынастан айырылған адам көптеген қиыншылықтарға тап болады. Мысалы, ұжымға, топқа кіргенде жеке сөз сөйлеу барысында анық көрінеді. Адам ұзақ жылдар бойында еріксіз немесе ерікті түрде қоғамнан аластатылса, психологиялық ауытқушылықтар пайда болады. Мұндай кезде галлюцинация, апатияның пайда болуы, психологиялық ауытқу, өзін-өзі өлтіру сияқты құбылыстар жиі кездеседі.

Тілдесу арқылы адамдар өзара қарым-қатынас жасап, біріне-бірі білдірмек болған ойын жеткізіп, пікір алысады. Қатынас орнатудың нәтижесінде өзара адамдардың өмір тәжірибесі, іс-әрекеті, теориялық ой-пікірлері дамиды. Сөйтіп олардың арасында тұрақты қарым-қатынас орнайды. Өзара тілдесу арқасында бірлесе отырып тірлік етеді, кәсіби іскерлігін арттырады. Адамдардың өзара қарым-қатынас жасауы арқылы бірін-бірі түсінеді, мінез-құлқындағы ұнамды қасиеттері де қалыптасады.

Тұлғааралық қатынастар өзара әрекеттестіктің аясында қарастырылып, қатынастардың ажырамас бөлігі болып табылады. Тұлғааралық қатынастар әлеуметтік қатынастардың әр түрлерімен тығыз байланысты. «Қоғамдық қатынастардың әр түрлі формалары ішіндегі тұлғааралық қатынастардың болуы - бұл белгілі бір адамдардың іс-әрекетінде, олардың қарым-қатынасы мен өзара әрекеттесу актілерінде тұлғасыз қатынастарды жүзеге асыру сияқты» [1; 2].

Тұлғааралық қатынастар объективті түрде, әр түрлі дәрежеде, адамдар арасындағы саналы қарым-қатынаста болады. Олар өзара әрекеттесетін адамдардың түрлі эмоционалды күйлеріне және олардың психологиялық ерекшеліктеріне негізделген. Тұлғааралық қатынастарға үш элемент кіреді: когнитивті (гностикалық, ақпараттық), аффективті және мінез-құлықтық (практикалық, реттеуші).

Тұлғааралық қатынастардағы когнитивті қатынас элементі не ұнайтынын немесе ұнамайтынын білуді қамтиды.

Аффективті элемент өз көрінісін адамдардың арасындағы қарым-қатынас туралы әр түрлі эмоционалды тәжірибелерден табатын, эмоционалды элемент жетекшісі болып табылады. «Бұл, ең

алдымен, жағымды және жағымсыз эмоционалдық күйлер, жанжалды жағдайлар (тұлғашілік, тұлғааралық), эмоционалды сезімталдық, өзіне, досына, жұмысқа қанағаттану немесе қанағаттанбау» [3; 4].

Тұлғааралық қатынастардың мінез-құлық компоненті нақты іс-әрекеттерде де жүзеге асырылады. Егер серіктестердің біреуі екіншісін ұнатса, онда көмек пен нәтижелі ынтымақтастықты қамтамасыз етуге бағытталған мінез-құлық ынтымақты түрде болады.

Тұлғааралық тартымдылық - бұл адамның қарым-қатынас серіктесін «өзіне тартып», еріксіз түрде оның жанашырлық сезімін тудыратын күрделі психологиялық қасиеті. Адамның сүйкімділігі оған адамдарды өзіне баурап алуға мүмкіндік береді. Адамның тартымдылығы оның сыртқы және әлеуметтік келбетіне, жанашырлық қабілетіне және т.б. байланысты болады. Тұлғааралық тартымдылық тұлғааралық байланыстардың дамуына ықпал етеді, серіктесте когнитивті, эмоционалды және мінез-құлық реакцияларын тудырады. Достық жұптардағы тұлғааралық тартымдылық құбылысы Н.Н.Обозов зерттеулерінде егжей-тегжейлі ашылған.

Сондай-ақ «эмоционалды тартымдылық» - адамның қарым-қатынас серіктесінің психикалық жағдайларын түсіну және әсіресе онымен жанашырлық қабілеті сияқты ұғым қолданылады.

Аттракция адамдар арасындағы тартымдылықпен тығыз байланысты. Кейбір зерттеушілер тартылуды процесс және сонымен бірге бір адамның екінші адамға тартымдылығының нәтижесі ретінде қарастырады [2]. Басқалары тартымдылық дегеніміз - позитивті эмоционалды компонент үстемдік ететін әлеуметтік қатынас түрі [3] ретінде қарастырады. Тағы біреулер тартымдылықты бір адамды екінші адамға тарту деп түсінеді, соның арқасында оған жағымды эмоционалды қатынас көрінеді. Жоғарыда айтылғандардан көрініп тұрғандай, тартымдылық ұғымының түсініксіздігі және оның басқа құбылыстармен қабаттасуы бұл терминнің қолданылуын қиындатады.

«Аттаркция» ұғымы қабылдаушының жағымды бағасына ие бола алатын белгілі бір сипаттамасы бар бір адамның екінші адаммен бірге болу қажеттілігі ретінде түсіндіріледі. Бұл басқаларға деген жанашырлықты білдіреді. Аттаркция бір және екі бағытты болуы мүмкін.

Қарым-қатынас - өмірдің негізгі компоненттерінің бірі.

Қатынастар адамның адамгершілік қалыптасуы мен психикалық және ішкі болмысының негізі деп айта аламыз. Балалық шақта коммуникативтік саланың ең белсенді дамуы байқалады

Бұған басқалармен алғашқы байланыс тәжірибесі негіз болады. Себебі олар осы кезеңде қабылдау арқылы жеке тұлғаны жетілдіру және тіпті адамның мінез-құлық ерекшеліктерін, оның өзін-өзі тану ерекшеліктерін, өзіндік сана-сезімін алдын-ала анықтай алады [2].

Тұлғааралық қатынастар бастауыш сынып оқушыларына қызмет ететін психикалық дамудың маңызды факторы. Құрдастарымен қарым-қатынасқа деген қажеттілік оларда ерте пайда болады, ал оның компоненттерінің спектрі бүкіл жас кезеңінде қалыптасады және дамиды [3].

Белгілі болғандай, мүмкіндігі шектеулі бастауыш сынып оқушыларының құрдастарымен байланысуы қиын. Отандық зерттеушілер бастауыш сынып оқушылары арасындағы қарым-қатынас ерекшеліктерін қарастыруға бірнеше рет жүгінді, бірақ инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі оқушылардың тұлғааралық қатынастарымен байланысты проблемалар ауқымы білім беру кеңістігінде әлі де болса аз зерттелген.

Тұлғааралық қатынастарды қарастыруда социометрия әдісі кеңінен таралған. Социометрия – әлеуметтік психологияның әдісі. Бұнда топ мүшелері арасында ұнамдылық пен жаратпаушылық, статустық-рөлдік қарым-қатынастарды диагностикалау үшін қолданылады. Нәтижесінде кіші топтарда қарым-қатынастың әлеуметтік психологиялық құрылымын, осы қарым-қатынастар құрылымында мүшелердің нақты ұстанымын, формалды және формалды емес «жетекші» және «тойтарылған» топтың мүшелері; микротоптар арасында байланыстардың болуын анықтайды.

Инклюзивті білім берудегі тұлғааралық қатынастарды зерттеуде шетелдік зерттеулердің нәтижесін қолдану біршама қиындықтар туындатады. Оған бірқатар маңызды параметрлер бойынша ерекшеленетін жағдайларды атап өтуге болады: материалдық көрсеткіштер, менталитет, материалдық қамтамасыз етілу жағдайлары мен ерте қолдау көрсету көрсеткіштері. Дегенмен олар ортақ мәселені қарастыру мен оның тенденцияларына жол ашады деп айта аламыз.

Онтарио қаласында Канадалық ғалымдар G. Bunch, A. Valeo 11-18 жас аралығындағы «қалыпты» балалардың арнайы және инклюзивті мектептердегі мүмкіндігі шектеулі балалармен әлеуметтік қарым-қатынасын бақылау барысында білім беру мекемесінің түрі маңызды рөл атқаратынына көз жеткізді. Арнайы мектептің бірде бір оқушысы өзімен құрдас мүмкіндігі шектеулі баламен достық

катынасқа түсе алмады, сәйкесінше бір-бірінің арасында достық қатынастардың пайда болуына жол бермейтін жағдаймен балалар тобы нақты бөлініп алынды[5].

Сонымен қатар, инклюзивті ортада әр оқушының мүмкіндігі шектеулі достары болды және олармен үнемі араласып тұрды. Осылайша, респонденттер өзара іс-қимыл негізінде әлеуметтік екі ерекше заңдылықты анықтады: арнайы мектептерде қатынастар шектелген және «кездейсоқ», ал инклюзивті жағдайда – белсенді және тәуелсіз болды.

P. Frostad и S. J. Pijl мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік дағдылары мен олардың инклюзивті сыныптардағы әлеуметтік мәртебесі арасындағы байланысты орнатуға тырысты [6].

Талдау көрсеткендей әлеуметтік кіріктіру үш түрлі негізделген, олар: құрдастарды қабылдау, достық және топтың ұйымшыл мүшелігіне өтуі. Деректер жинауға 4 және 7 сыныптардан 989 оқушы қатысты

Ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың 20-дан 25% -на дейін құрдастарының ешқайсысына әлеуметтік тұрғыдан байланыс орната алмайды екен. Олардың көпшілігінің жалпы әлеуметтік жағдайы мен әлеуметтік дағдылары төмен қалыптасқандығын көрсетті. Ерекше жағдайды мінез-құлқында қиындықтары бар оқушылар көрсетті.

Жалпы білім беру үрдісіне кіріктірілген ерекше білімді қажет ететін оқушылар жанындағылардан әлеуметтік ортадағы іс-әрекеттер үшін үнемі қолдау көрсетуді қажет етеді. Әр оқушының арнайы нұқсаулықсыз құрдастарымен достасуына мүмкіндік беру енжар әрекетке қарағанда тиімдірек тәжірибе болып шықты. Демек, оқытудың нақты құрылымы мен қолдау көрсету қалыпты балалар мен аутизмі бар балалардың арасында тұлғааралық қатынастардың артуына жағдай жасады.

Словенияда мүмкіндігі шектеулі балаларды бастауыш және орта мектеп сыныптарына қосу процесі байқалды. Зерттеуге көрмейтін және нашар көретін оқушылар (n = 17), олардың көру қабілеті бұзылған сыныптастары (n = 64) және қызметкерлердің өкілдері (n = 109) қатысты. Деректер 2010/11жылдардың басында және 2011/12 оқу жылының соңында жинақталды. Екі жыл ішінде зағиптар мен нашар көретін оқушылар мен олардың қалыпты көретін құрдастары әлеуметтік-психологиялық бейімделуге қажетті өздерінің оңалтушылық құзыреттіліктерін дамытты. Екі жылдық эксперимент нәтижесінде жалпы мектептегі қалыпты құрдастарының көру қабілеті зақымдалған оқушыларға деген оң көзқарастары мен жағымды қатынастары байқалды.

АҚШ жүргізілген ұлттық зерттеулер нәтижесінде зияты зақымдалған балалар оқитын орта мектепте қалыпты балалармен қарым-қатынасы тек сынып ішінде ғана жүзеге асқанымен, сыныптан тыс жағдайда оқушылар зияты зақымдалған құрдастарымен қатынасқа түсуге құлқысыз екендігі айқындалды. [7].

Ал Австралиялық ғалымдар K. Kemp и M. Carter ойын алаңында зияты зақымдалған балаларды бақылау және сыныптастарымен, сондай-ақ сынып жетекшілерімен, ата-аналармен және мектеп директорларымен сұхбаттасу арқылы зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік дағдылары мен әлеуметтік мәртебесін анықтады. Зияты зақымдалған оқушылар мен олардың дамып келе жатқан сыныптастарының қалыпты құрдастарымен және оқшауланған кездегі араласу уақыты айтарлықтай өзгеріп отырды. Бірақ осы екі санаттағы балалардың мұғалімдермен байланыс деңгейі айтарлықтай ерекшеленбеді. Оқушылардың осы топтары арасында әлеуметтік мәртебе бойынша сәйкессіздіктер болған жоқ - олар уақытының жартысынан көбін бірге ойын алаңында өткізді. Сауалнамалар көрсеткендей, жалпы ата-аналар балаларының әлеуметтік дағдыларын мұғалімдер мен мектеп директорларына қарағанда жоғары бағалайды [7].

Соңғы әлеуметтік-сәси бастамаларға сәйкес инклюзивті білім беруді мүмкіндігі шектеулі балалардың күрделі жағдайлармен балаларды енгізу жүзеге асырыла бастады. АҚШ пилоттық жоба ретінде жоғары сынып оқушыларының ерекше білімді қажет ететін балаларға деген қатынасын зерттеу жүзеге асырылуда. Респонденттердің көпшілігі белсенді ауыр кемістігі бар студенттермен байланысып, оларды қоғамдастыққа қосылуға шақырды. Зерттеу нәтижесінде гендерлік айырмашылықтар елеулі түрде байқалды, атап айтсақ, әйелдердің ер азаматтарға қарағанда мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға деген көзқарастарының оң екендігі анықталды.

Қорыта келгенде, жалпы білім беру үрдісіне қосылған ерекше білімді қажет ететін балалардың жағымды ортаның қалыптасып, өзін еркін түрде сезінуі тікелей тұлғааралық қатынастарды оң жолға қойып, жағымды психологиялық климатты қалыптастырумен тікелей байланысты болып табылады.

Сонымен, қарым-қатынас дегеніміз—өнер, қатынас жасау, өзгелермен тіл табысу—әрбір адамның өмір тәжірибесіне, біліміне, тапқырлығына, ақыл-ойына, т.б. байланысты жүзеге асырады. Тіл

табысып өзгелермен қатынас орнату адамның өзінің талап-тілегін, ынта-ықыласын, көзқарасын жете түсінуді талап етеді. Қатынас нәтижесінде адамның өзгелерге деген қамқорлығы, жанашу сезімі, гуманистік көзқарасы қалыптасады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М. 2016.
2. Блонский П. П. Психология младшего школьника. М., 2007 // *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 2005.
4. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие к курсу «Психология человека». М., 2008.
5. 20. Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*. 2004; 19 (1): 61–76.
6. 21. Frostad P., Pijl S. J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *EuropeanJournalofSpecialNeedsEducation*. 2007; 22 (1): 15–30.
7. Kemp C., Carter M. The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 2002; 22 (4): 391–411.

УДК: 376
МРНТИ 14.29.01

А.Н. Аутаева¹, Г.Д.Дәуренбек²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент

Akbota-n@mail.ru Абай атындағы ҚазҰПУ

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

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖСТД ІІІ ДЕНГЕЙІНДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық құрылымын қалыптастыру мәселелері туралы айтылған. Мақалада баланың сөйлеу тілінің лексикалық жағын зерттеген ғалымдардың зерттеулері көрсетілген. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық жағының толық қалыптаспауы өсіп келеді, мұның себебін әр түрлі түсіндіруге болады. Сөйлеу тілінің грамматикалық жағын дамыту ұзақ жүзеге асатын процесс. Жалпы сөйлеу тілінде грамматикалық құрылым деке дамиды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің лексико-грамматикалық жағын қалыптастыру әр түрлі жолмен қалыптастырылады.

Түйін сөздер: балалардың сөйлеу тілінің дамуы, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, лексико-грамматикалық құрылым

А.Н. Аутаева¹, Г.Д. Дауренбек²

¹научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени Абая Akbota-n@mail.ru ²7M01901 – магистрант

² курса специальности Дефектология, gulzhanatdaurenbek@mail.ru, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В данной статье речь идет о проблемах формирования лексико-грамматического строя речи детей дошкольного возраста. В статье представлены исследования ученых, изучавших лексическую сторону речи ребенка. Растет неполное формирование лексико-грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи, причину чего можно объяснить по-разному. Развитие грамматической стороны речи-длительный процесс. В общей речи развивается грамматическая структура. Формирование лексико-грамматической стороны речи детей с общим недоразвитием речи формируется различными способами.

Ключевые слова: речевое развитие детей, общее недоразвитие речи, лексико-грамматический строй

A.N. Autayeva¹, G.D. Daurenbek²

¹ Candidate of psychological sciences, Associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay Akbota-n@mail.ru

²nd course master specialty of 7M01901, gulzhanatdaurenbek@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL OF PRESCHOOL AGE

Abstract

This article deals with the problems of forming the lexical and grammatical structure of speech of preschool children. The article presents research by scientists who have studied the lexical side of a child's speech. Incomplete formation of the lexical and grammatical side of speech of preschool children with General speech underdevelopment is growing, the reason for which can be explained in different ways. The development of the grammatical side of speech is a long process. In General speech, the grammatical structure develops. The formation of the lexical and grammatical side of speech of children with General speech underdevelopment is formed in various ways.

Keywords: speech development of children, General underdevelopment of speech, lexical and grammatical structure

Баланың сөйлеуі ересектердің сөйлеуінің әсерінен қалыптасады және көбінесе сөйлеу практикасына, қалыпты сөйлеу ортасына және өмірінің алғашқы күндерінен басталатын тәрбие мен оқытуға байланысты.

Сөйлеу туа біткен қабілет емес, онтогенез процесінде баланың физикалық және психикалық дамуымен қатар дамиды және оның жалпы дамуының көрсеткіші болып табылады. Баланың ана тілін меңгеруі қатаң заңдылықпен жүреді және барлық балаларға тән бірқатар белгілермен сипатталады. Сөйлеу патологиясын түсіну үшін қалыпты жағдайда балалардың дәйекті сөйлеу дамуының барлық жолын нақты түсіну керек, осы процестің заңдылықтарын және оның сәтті өтуіне байланысты жағдайларды білу қажет.

Зерттеушілер балалардың сөйлеу қалыптасуындағы әртүрлі кезеңдерді ажыратады, оларды басқаша атайды, әрқайсысының жас ерекшеліктерін көрсетеді. Мысалы, А. Н. Гвоздев баланың

сөйлеудің сөйлеудің, сөз тіркестерінің, сөйлемдердің әр түрлі бөліктерінің пайда болуының нәтижесін бақылайды және осы негізде бірқатар кезеңдерді ажыратады.

Г. Л. Розенгард-Пупко баланың сөйлеу дамуында тек екі кезеңді ажыратады: дайындық (2 жасқа дейін) және сөйлеуді өздігінен жобалау кезеңі.

А. Н. Леонтьев балалардың сөйлеуін қалыптастырудың төрт кезеңін белгілейді:

Бірінші-дайындық - бір жасқа дейін;

Екінші - тілді бастапқы меңгерудің мектепке дейінгі кезеңі - үш жасқа дейін;

Үшінші - мектепке дейінгі - 7 жасқа дейін;

Төртінші - мектеп.

Ана тілін игеру процесі-бұл жеке адам ағзасының сөйлеу жүйесін дамытудың, жетілдірудің табиғи процесі. Ана тілін меңгерудің табиғи процесінің алты үлгісі бар:

1. Ана тілі меңгеріледі, егер «тіл материясы» меңгеріліп, баланың сөйлеу бұлшықет іс-әрекетінде кинестикалық сезімінің дамуы арқылы.

2. Егер лексикалық және грамматикалық дағдылар синхронды түрде меңгерілген болса, әртүрлі жалпылау деңгейіндегі тілдік мағыналарды түсіну қабілеті дамыған жағдайда ана тілі игеріледі. Бұл баланың ойлауын, қиялын дамытады.

3. Егер лексикалық және грамматикалық бірліктерді түсінумен қатар олардың экспрессивтілігіне сезімталдық пайда болса, ана тілі игеріледі. Бұл баланың эмоционалды және ерікті саласын дамытады.

4. Егер тілді меңгеру сезімі дамитын болса, ана тілі игеріледі, яғни оның барлық компоненттерін интуитивті дұрыс меңгеру. Бұл баланың жадын дамытады.

5. Жазбаша сөйлеу, егер ол ауызша сөйлеуді дамытудан бұрын болса, егер ол аударма болса, дыбыстық сөйлеуді графикалық тілге қайта кодтау болса, игеріледі. Сонымен қатар, баланың барлық танымдық қабілеттері, эмоциялары мен еркі дамиды.

6. Егер алдыңғы жас кезеңінде баланың сөйлеуінің дамуы оның мүмкіндіктерінің толық көлемінде жүзеге асырылса, келесі кезеңде сөйлеуді байыту және оны игеру процесі тезірек және оңай жүреді.

Коррекциялық оқытудың негіздері бірқатар авторлардың (Р.Е.Левина, Б.М.Гриншпун, Л.Ф. Спинова, Н. А. Никашина, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова және т. б.) психологиялық-педагогикалық зерттеулерінде әзірленді.

Сөйлеуді қалыптастыру келесі ережелерге негізделген:

- ЖСТД ерте белгілерін тану және оның жалпы психикалық дамуға әсері;
- Сөйлеу қызметінің ақаулары және сақталған буындарының арақатынасын, сөйлеу жеткіліксіздігінің құрылымын талдау негізінде ықтимал ауытқулардың уақтылы алдын алу;
- сөйлеу қарым-қатынасы тапшылығының әлеуметтік негізделген салдарын есепке алу;
- балалар сөйлеуінің қалыпты даму заңдылықтарын есепке алу;
- тілдің фонетикалық-фонемалық және лексикалық-грамматикалық компоненттерінің өзара байланысты қалыптасуы;
- әр түрлі шығу тегі бар балалармен логопедиялық жұмыста сараланған тәсіл;
- сөйлеу процестерін, ойлау мен танымдық белсенділікті қалыптастырудың бірлігі;
- сенсорлық, зияткерлік және афферентті-ерікті салаға бір мезгілде түзету-тәрбиелік әсер ету.

ЖСТД бар балалар өздігінен қалыпты балаларға тән сөйлеу дамуының онтогенетикалық жолына түсе алмайды (Л.Ф. Спинова, 1980). Олар үшін сөйлеуді түзету-бұл қарым-қатынас пен оқу процесінде сөйлеудің тәуелсіз дамуы үшін жеткілікті сөйлеу құралдарын қалыптастыруға бағытталған ұзақ процесс. Бұл міндет балалардың жасына, оларды оқыту мен тәрбиелеу жағдайларына, сөйлеудің даму деңгейіне байланысты әр түрлі жүзеге асырылады.

Сөйлеуді дамытудың үшінші деңгейіндегі балалар қазіргі уақытта арнайы мектепке дейінгі және мектеп мекемелерінің негізгі контингентін құрайды.

ЖСТД бар балаларға арналған дайындық топтарында (екінші оқу жылы), әдетте, үлкен топтың бағдарламасын сәтті меңгерген, бірақ тілдік құралдарды дамытуда да, оларды күнделікті сөйлеу қарым-қатынасында қолдануда да белгілі бір артта қалған балалар бар.

Осы санаттағы балаларды түзету бойынша оқытудың негізгі міндеттері:

- тілдің лексикалық және грамматикалық құралдарын практикалық игеру;

- сөйлеудің толық дыбыстық жағын қалыптастыру;
- сауаттылыққа дайындық; сауаттылық элементтерін игеру;
- үйлесімді сөйлеуді одан әрі дамыту.

Тілдің қарапайым заңдылықтарын меңгеру негізі ретінде сөйлеу тәжірибесін қалыптастыру дамып келе жатқан фонемалық қабылдау, дыбыстарды дұрыс айту және сөз құрылымын дұрыс қабылдау; сөздің маңызды бөліктерін ажырата білу, бөліп көрсету және жалпылау практикалық шеберлігі; сөйлемдегі сөздердің байланысын бақылау негізінде жүзеге асырылады.

Сөйлеудің семантикалық, дыбыстық, морфологиялық, синтаксистік жақтарын жүйелі түрде жинақтау арқылы балалар тілдің инстинктін дамытады және сөйлеу құралдарын игереді, соның негізінде еркін қарым-қатынас процесінде сөйлеуді тәуелсіз дамытуға және байытуға көшуге болады. Сонымен бірге балалар оқу пәндерін сәтті меңгеруге дайындалады.

Бұл міндеттерді орындау балалардың танымдық іс-әрекетінің дамуымен, олардың қоршаған өмір құбылыстарын байқау, салыстыру және жалпылау қабілеттерін дамытумен тығыз байланысты. Сөйлеудің дамымауын сәтті түзету сөйлеу және сөйлеу емес процестерге, мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық белсенділігін арттыруға бағытталған көп өлшемді әсер ету нәтижесінде жүзеге асырылады (И.Т. Власенко). Арнайы мекеме жағдайында аталған міндеттердің бүкіл кешені балалардың өмірін нақты ұйымдастырумен және түзету және білім беру іс-шараларын дұрыс бөлумен шешіледі. Олардың орындалуы-балалардың күнделікті іс-әрекеті, табиғатты, адамдар мен жануарлардың өмірін, заттармен, ойыншықтармен, әртүрлі ойындармен өз әрекеттерін мақсатты бақылау.

Сөйлеуді дамытудың негізгі жұмысын логопед сыныпта жүзеге асырады. Логопедиялық сабақтар екі түрге бөлінеді: бірінші тип – тілдің лексика-грамматикалық құралдарын қалыптастыру және жетілдіру және байланысты сөйлеуді дамыту бойынша сабақтар; фронтальды сабақтардың екінші түрі – дыбыстық талдау және сауаттылыққа үйрету дағдыларын жетілдіру бойынша сабақтар.

Түзету процесі баланың толық ойының бір жерге шоғырлауын және толығымен берілуін талап етеді. Бұған көбінесе баламен айналысатын ересек адамның эмоционалды көңіл-күйі ықпал етеді. Мұнда педагог-дефектологтардың қызметіне таң қалдыратын дана ежелгі сөзді еске түсірген орынды. Мәлімдеменің мәні мынада: өзгертуге болатын нәрсені өзгерту үшін шыдамдылық, өзгерту мүмкін емес нәрсені жою үшін батылдық және біріншісінен екіншісінен ажырату үшін даналық қажет.

Тәжірибе көрсеткендей, балалармен жұмыс жасауда қорқыныш атмосферасы, баланың психологиялық қысымы, олар қаншалықты жоғары мақсаттарға байланысты болса да, қолайсыз. Екінші жағынан, ересек адамның балалармен үстірт айналысуға, тым жеңіл және абайсыз қарым-қатынасында сәттілік күтуге болмайды.

Ересек адам ерекше білімді қажет ететін балаға қызығушылық, мейірімді, ұқыпты, ойлы, жеке қарым-қатынас, лексикалық және грамматикалық идеяларды қалыптастырудың қиын ісіндегі ең кішкентай сәттілікті жинап, жігерлендірген кезде жақсы нәтижелерге қол жеткізуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. . Т.Б.Филичева, Т.А.Туманова. *Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. М, Изд-во «Гном и Д», 2000.*
2. Н.Н.Трауготт. *Как помочь детям, которые плохо говорят. – СПб, 1994.*
3. Н.С.Жукова. *Формирование устной речи. – М, 1994.*
4. Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. *Совершенствование связной речи. – М, 1994.*
5. *Серия статей из журнала «Дефектология» за 1985-1986 гг Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной.*
6. Т.Б.Филичева, А.В.Соболева. *Развитие речи дошкольника. – Екатеринбург, 1996.*
7. Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова. *Если ваш ребенок остается в развитии. – М, 1993.*
8. Н.С.Жукова. *Преодоление недоразвития речи у детей. – М, 1994.*
9. *Основы теории и методики логопедии. Под ред. Р.Е.Левинной – М, Просвещение, 1968.*
10. *Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольных образовательных учреждений: Сб. метод. рекомендаций, - СПб.: Детство-пресс, 2000.*

УДК 323.28
МРНТИ 11.25.41.

Б.Қ. Мұқаш, Л.К. Макина¹
¹ Психология ғылымдарының кандидаты, доцент

МОНОЛОГТЫҚ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада монологтық ауызша сөйлеу тілінің диалогтық сөйлеу тілінен айырмашылығы, жалпы қандай тілдік формаға жататындығы, және ауызша сөйлеу тіліндегі монологтың өзіндік ерекшеліктері қарастырылды.

Монолог ұғымына нақты анықтап беріп талдау жасаған ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалды. Сонымен қатар монологтық сөйлеу тіліне оқыту әдістемесінің теориялық негізін құрастыру маңыздылығы қарастырылды.

Түйін сөздер: монолог, диалог, ауызша сөйлеу тілі, жазбаша сөйлеу тілі, мәтін.

Б.Қ. Мукаш, Л.К. Макина¹
¹Кандидат психологических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассмотрены особенности устной монологической речи, ее отличия от диалога, а также специфические особенности устной монологической речи. Рассматривается роль развития монологической устной речи.

Проведен анализ трудов ученых, изучавших монологическую речь. Также была рассмотрена важность составления теоретической основы методики обучения монологической речи.

Ключевые слова: монолог, диалог, устная речь, письменная речь, текст

Mukash B.K., Makina L.K.¹
¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

FEATURES OF MONOLOGUE SPEECH

Annotation

The article discusses the features of oral monologue speech, its differences from dialogue, as well as specific features of oral monologue speech. The role of development of monological oral speech is considered.

The article analyzes the works of scientists who studied monologue speech. The importance of drawing up a theoretical basis for teaching monologue speech was also considered.

Keywords: monologue, dialogue, oral speech, written speech, text

Жалпы сөйлеу тілі бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының ауызша монологтық сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмысты тиімді ұйымдастырудың шарттарының бірі- ол сөйлеу тілі іс-әрекетінің осы түріне оқытудың теориялық негізін құру, яғни жұмыс мақсаты — ол "ауызша сөйлеу тілі", "ауызша диалогтық сөйлеу тілі", "ауызша мәтін", "мәтін түрлері", "дауыс ырғағы" сияқты лингвистикалық ұғымдар жүйесіндегі "ауызша монологтық сөйлеу тілі" ұғымдарын қарастырған жөн.

О.С. Ахманованың лингвистикалық терминдер сөздігінде ауызша сөйлеу тілі ұғымының түсіндірмесі жоқ, ғалым осы сөз тіркесінің мүмкіндігіне тек сілтеме жасайды. Бұл кездейсоқ емес, өйткені лингвистикалық терминдер сөздігінде тіл және сөйлеу, ауызша сөйлеу тілі және жазбаша сөйлеу тілі сияқты ұғымдар толықтай түсіндіріліген, сонымен қатар жазбаша сөйлеу тілі

ұғымдарының түсіндірмесі де бар. Бұл дәйекті түсіндіру, О.С. Ахманованың көз қарасына сүйенсек "сөйлеу" деген негізгі ұғым - бұл топтың басқа мүшелерімен қарым-қатынасқа түсуі үшін тілді қолданатын спикердің қызметі; күрделі мазмұнды жеткізу үшін тілдің әртүрлі құралдарын қолдану, оның ішінде ақпараттың өзінен басқа, тыңдаушыға айту, оны әрекетке шақыру, сұрақ-жауап алмасу, дабыстық сөйлеу тілі, ауызша сөйлеу тілі, сөйлеу тілі бөлімі.

Жоғарыда айтылған "сөйлеу тілі" анықтамасының кейбір сәттері ("сөйлеу" мен "сөйлеушінің іс-әрекетін" тікелей көрсету, сондай-ақ сөйлеу тілінің тыңдаушыға бағытталуы) автордың осы мәселедегі лингвистикалық ұстанымын бағалауға мүмкіндік береді: О.С. Ахманов ауызша сөйлеу тілін өте дұрыс түсіндіреді. Ауызша сөйлеу тілі мәселесін шешудің бұл тәсілі толығымен негізделген, өйткені - онтогенетикалық тұрғыдан алғанда, ауызша сөйлеу тілі формасы жазбаша сөйлеу тілі формасынан бұрын пайда болатындығы ескеріледі.

Б. М. Гаспаров ауызша сөйлеу тілін зерттеуге үлкен үлесін қосты, ол кез-келген тақырып, жағдай және қарым-қатынас барысында оны жүзеге асыру үшін бірыңғай құбылыс ретінде қарастыруға болады деп санайды. Бұл ауызша сөйлеу тілі ұғымы күнделікті стильден де, белгілі бір істі жүзеге асыру формасымен байланысты емес функционалды түрде де, сөйлеу тілінен де, кенеттік қарым-қатынас формасы ретінде де ерекшеленеді.

Б. М. Гаспаров ауызша сөйлеу тілінің келесі ерекшеліктерін анықтайды: қайтымсыз (уақытша сөйлеу тілі ағымынан шығу мүмкіндігінің болмауы); мағынаны жеткізудегі көп жақтылық (ауызша, дыбыстық және визуалды); біреуге бағытталу; құрылатын мәтінге сөйлеушіні енгізу; сөз мағынасының құрлымының болмауы; тақырыптардың қиылысуы (көптеген қайталанулар).

Бастауыш сынып оқушыларын ауызша монологтық сөйлеу тіліне оқытудың әдістемелік жүйесін құру үшін ауызша сөйлеу тілі түрлерін қарастыру қажет болды.

Монолог пен диалог мәселелерін зерттеген ресейлік ғалымдар, көрнекті лингвистер олар: Л.П.Якубинский, Л.В.Щерба, В.В. Виноградов, Г. О. Винокур, М. М. Бахтин, Е. А. Земская, О.Б.Сиротинина, О. А. Лаптева, Н. Ю. Шведова, О. С. Ахманова, Л. П. Блохина, Н. Д. Светозарова, Д.Х. Баранник, М. Н. Кожина, С. П. Машенко, Л. П. Семененко.

Ертеректегі лингвистикалық еңбектер Л.П. Якубинский, Л. В. Щерба сынды ғалымдарға тиесілі, ғалымдар монологты әдеби, кітап-жазбаша сөйлеу тілі ретінде нормаланған сөйлеу тіліне жатқызды, ал диалогтан айырмашылығы-сөйлеу тілінің нормаланбауы. Осы еңбектерде сөйлеу тілінің монологтық және диалогтық формаларын нақты ажырату, диалогтық қарым-қатынас формасын нақты таңдау байқалады.

Ғалымдар монологтың ең маңызды лингвистикалық белгілеріне құрылымдық ұйымдастыру, синтаксистік құрылымдардың күрделілігі, сөйлеу тілі сегментінің ұзындығы, әдеби өңдеу, салыстырмалы түрде сөйлеу тілінің кеңдігі, сабақтастық, ұйымшылдықты жатқызады.

В.В. Виноградов тұжырымдамалардың құрылымдық, композициялық, жанрлық және коммуникативті-мақсатты белгілеріне сүйене отырып, төрт типтегі монологтық сөйлеуді ажыратады: "сендіруге бағытталған" монолог (ұсыныс, үгіт монологы), лирикалық, драмалық, хабарлау және баяндау, олардың айырмашылығы үрдістегі тілдің қызметіне байланысты.

Г. О. Винокур монологтық сөйлеу тілі мен диалогтық сөйлеу тілі арасында қатаң шекаралардың жоқтығы туралы жазады және монолог мәселесін оны диалогпен салыстырған кезде ғана қарастыруды ұсынады. Ғалым олардың арасындағы бір қатар ерекше белгілерді көрсетеді: монологтың диалогтық сөйлеу тілінен айырмашылығы монологтық сөйлеу тіліндегі айтылатын сөздің ұзақтығы, монологтық сөйлеу тілінің композициялық күрделілігі, құрылымдық безендендірілуі, тақырыптың кең мазмұны, сахналық монологтың сыртқы емес, ішкі көрінісі, яғни сөйлеушінің өзіне бағытталған. Алайда, диалог пен монологтың сөйлеу тілі деңгейіндегі қарама — қайшылық сенімділік тудырмайды, өйткені Г.О. Винокурдың "монологиялық сөйлеу тілі" ұғымы белгілі бір тақырыптық бірлікпен сипатталатын құрылымдық ұйымдастырылған дәйекті мәтінді білдіреді, ал диалогтық сөйлеу тілі – егер сіз қарым-қатынастың сөйлеу тілі формаларын бөлу үшін жалпы негіздерін ұстанатын болсаңыз ол мәтіннің бөлігі болып табылады. Ғылымда сөйлеу тілінің диалогтық және монологтық мәселесін қарастырудың тағы бір тәсілі бар. М. М. Бахтин көркем әдебиет мәтіндерінің ішкі диалогы тұжырымдамасын дамыта отырып, қарым-қатынас іс-әрекетінде жеке тұлғалардың сөйлеу тілі өзара әрекеттесу сәтін негізгі деп бөліп, оны дәстүрлі лингвистикадағы бір бағытты және біржақты хабарламамен салыстырды: "сөйлеу тілі тек диалогтық қарым-қатынаста өмір сүреді пайдаланылады. Диалогтық қарым-қатынас-бұл сөйлеу тілі өмірінің шынайы саласы..."

М. М. Бахтин ашқан монологтық сөйлеу тілінің ішкі диалогы жалпы диалогтағы қарапайым сөйлеумен алмасумен салыстырғанда күрделі құбылыс екені анық. "Диалогтық қарым-қатынастар өздігімен диалог аяқталғаннан кейінгі логикалық және пәндік-семантикалық қатынастарға бағытталмайды. Олар сөзге айналуы керек, сөзде әр түрлі тақырыптардың позициялары болуы керек, олардың арасында диалогтық қатынастар пайда болуы мүмкін; диалогтық қатынастар мәлімдемеге, тіпті жеке сөзге де енуі мүмкін, егер онда екі дауыс диалогтық түрде қатынасқа түссе, диалогтық қарым-қатынас болуы мүмкін, оның жеке бөліктеріне және ондағы жеке сөзге, егер біз өзімізді олардан бөліп алсақ, іштен сөйлесетін болсақ, біз оларға қарым-қатынасты қашықтықтан орнатып, авторлықты шектейміз немесе көбейтеміз".

М.Н.Кожинаның еңбектеріне сүйенсек диалог бұл – жалпы сөйлеу тілі қасиеттерінің негізі, тілдің қарым-қатынас қызметі ретінде сөйлеу тілінің жүзеге асуының жалпыға ортақ қасиеті. М.Н.Кожинаның тұжырымдауынша мәтіндердің мәнмәтінінде монолог диалогтың жеке бөлігі (яғни бір үлкен мәлімдеме жасау сөйлеу тілі арқылы қарым-қатынас жасаудың тек жартысы болып табылады). Ғалымның ойынша монологтың таза өзіндік формасы жоқ, мүмкін мүлдем жоқ – демек бұл диалогтық сөйлеу тілінің жасанды түрленуі. Алайда М.Н. Кожина екі қарым-қатынас түрінің келесідей ерекшеліктерін бөліп қарастырады: сөйлеу тілінің тура бағытталуы, тындаушыға қарай бейімделу және диалогтан жауап алу, ал монологтық сөйлеу тілінде қарсыластын сөздік реакциясының болмауы.

Л.П.Семенованың еңбектерінде диалогпен монолог арасындағы ерекшеліктерді табуға келесідей тұжырымдама кедергі болады «екі топ арасында бірегей ұқсастықтар болмауына байланысты қарым-қатынас актілеріне мәтіндік және мәтіндік емес сипаттағы материалдарды пайдалана отырып ажырату негізінде қолданылады». Л.П.Семенованың пікірінше бұл мәселені шешудің бірден бір жолы ол: біріншіден, диалогтық және монологтық критерилерді іздеуді мәтін саласынан дискурста қатысушылар арасындағы қарым-қатынас саласына толықтай көшіру, екіншіден, мәтіннің ішкі кеңістігінде белгілі құбылыстарды берілген маңыздылықты шектеу үшін зерттеу коммуникациялық қарым-қатынасты бейнелеу мен қатар ондағы айырмашылықты зерттеу орынсыздығы. Бірінші болжамды қабылдай отырып Л.П.Семенованың диалог ол — тілдік шынайылықтың табиғи формасы болып табылады, ал монолог тілдік жүйенің диалогтық потенциалын жетілдіру деп анықтайды. Алайда монологты қарым — қатынастын ерекше типі ретінде қабылдау балдық параметрлері жағынан жеке монологтық қарым-қатынас актілері типтік маңызды сипатқа ие болуына байланысты: монологқа қатысушылар, монологтық қарым-қатынас мәтіні, айту және түсінудің монологтық үрдісі, монологтың тәжірибелік және қарым-қатынас мақсаттары.

Монологтың екіншілік екені және күрделілігі туралы Л.С.Выготский тұжырымдама қалдырған, тарихи мағынағ келер болсақ монолог диалогтың ішке аударылған түрі, ол кейінен өзіндік ішкі диалогтан біреулер үшін сыртқы монологқа айналады. Бұл мәселе бойынша ұқсас позициямен А.Р.Лурия бөліседі: екі адам арасында бөлінген қызмет және олардың арасындағы қарым-қатынас сипатына ие бола отырып біртіндеп жинақталып адамның өзінің психикалық өмірін ұйымдастыру тәсілі болып кетеді.

Монологты анықтаудың ең кең таралған түрі ол О.С.Ахманованың берен тұжырымдамасы: монолог – қарсыласын сөздік кері әсер етуіне сенбей, сөйлеу тілін ең басысы өзіне бағыттап құрастыру. Монолог күрделі ситаксистік құрылым ретінде және диалогтағы жай сөз алмауға қарағанда тақырыптық азғандықтан қамтымен сипатталады. Осы анықтамада монологтың келесідей қасиеттері ерекшеленеді: өзіне өзі бағытталу, қарсыласын әсеріне тәуелсіздік, күрделі синтаксистік құрылым, кең тақырыптық мазмұн. Бізді алдыңғы тұжырымдамалар толық қанды қанағаттандырмады, зерттеудегі біздің қолданған монолог анықтамасы келесідей болды: монолог бұл — түрлі деңгейде дайындалғанауызша мәтін (дайындалған, ішінара дайындалған, кенеттік), бір бірімен мазмұндық және құрылымдық байланысты, мағыналық түйіні бар, тындаушыға ақпарат жеткізу, әсер ету немесе іс-әрекетке ынталандыру мақсатында бағытталған сөздер жиынтығы болып табылады.

Монологтың тілдік ерекшеліктерін ең бірінші сипаттаған ғалымдардың бірі ол Д.Х.Баранник: қарым-қатынас сипатындағы бірліктердің сол деңгейдегі жазбаша сөйлеу тілі бірліктеріне сай келмеуі; нақтылаушы ретінде қолданылатын немесе жеке сөз таптарында пайдаланылатын сөздік ақпараттың шектен көп болуы; құрылымы бойынша қатынастық сөздік формаларды пайдалану, тындаушының сөздік жауап беруін талап етпейтін көңіл бөлініс, есте сақтануы деген сияқты,

хабарлаушы, сұрақ, императивті сөйлемдерді пайдалану; дәстүрлі бастапқы және қорытынды сөздік формулаларды пайдалану, сонымен қатар микро мәтіндер мен бейнелік әңгімелердің синтаксистік тұрақты ішкі құрлымы.

Н.В.Бардина, Л.А.Макаревич, О.Г.Прокофьева, Л.М.Гончарова, А.А.Исаева, Е.А.Жуланова, М.В.Усманова, Д.П.Казанникова, Н.В.Сухова, А.А.Степихов, И.С.Бродт сынды ғалымдардың лингвистикалық еңбектерінде монолог сұрақтарын қарастыруға аса көңіл бөлінген. Ғалымдар монологтың келесідей ерекшеліктерін қарастырады: монологтың белгілі біреуге бағытталуы, композиция-логикалық дұрас сөйлеу тілін таңдау еріктігі, логикалық, саналылық және ниет, күрделілік, ұйымдастырылған, тілдік өзектің құрылуы, оның реттілігі. Бұл сипаттамалар біріншіден, монолог авторы өз сөзін тақырыпқа және негізгі ойға сәйкес жоспарлайды тілдік бірліктерді белгілі бір ретпен орналастырады, оларды үйлестіреді, өзіне болашақ монологтың құрлымын елестетуге тырысады; екіншіден, бұл жоспарды жүзеге тиімді асырудың формасын ойластырады, яғни текст құрайды, үшіншіден, ойластырылған мәтінді айтылатын сөзбен үнемі салыстыра отырып жоспарланған мәтінді автор дыбыстық формаға алмастырады.

Ерекше атап өтетін жайт жазбаша сөйлеу тілі мен ауызша сөйлеу тілі ерекшеліктері. Ауызша сөйлеу тілі қарым-қатынас актісі кезінде жол жөнекей құрастырылады, сондықтан да сондықтан да оны дйындықсыз кенеттен пайда болған сөйлеу тілі деп атау қалптасқан.

Л.П.Блохина, Н.Д.Светозарова, К.Ф.Седов сынды ғалымдардың еңбектерінде кенеттік сөйлеу тілі мәтінді тудыруға қажетті сипаттама ретінде қарастырылады, яғни бұнда ойды қалыптастыру және оны ауызша айту бір мезетте жүзеге асады.

Бастауыш сынып оқушыларында монологтық сөйлеу тілін оқыту әдістемесі үшін монологтық сөйлеу тілдік іс-әрекеттің арнайы ерекшеліктерін анықтау маңызды. Оларға мыналар жатады: а) мәтінді құрастырудың ассоциативті сипаты; б) айтылған мәтін бағытталған нысананы үнемі бақылауда ұстау үшін эллиптикалық құрлымдарды пайдалану; в) мәтін бағытталаған нысананың алдыңғы айтылғанға қайта орала алмауы, сонымен қатар мәтінді түзетуге деген уақыттың жоқ болуы (бұл дегеніміз мәтінде кездесетін грамматикалық дұрыс емесе құрлымдардың пайда болуын, стилистикалық тұрақсыздық, гезитацияның пайда болуы (ықылықтау, «мм» деп сөзді созу) және басқада лексикалық емес дыбыс үйлесімділіктер, толық емес тоқтаулар, қайталаулар, сөздердің және олардың компоненттерінің қате басталуы, олардың жеке бөліктерін өткізіп алу, сөздерді алмастыру және де т.б.).

Ауызша монологтық сөйлеу тілінің теориялық негіздерінің жетілмеуі кенеттік сөйлеу тілінің нақты бір анықтамасын бөліп қарастыруға мүмкіндік берм ейді. Біз өз зерттеуімізде Н.Д.Светозарованың анықтамасын негіз ретінде алдық, ғалымның айтуынша бұл түрлі дайындық деңгейіндегімен үйлесе алатын және түрлі қарым-қатынас жағдайында пайдаланыла алатын (сөздік диалог немесе полилог, әңгіме, еркін монолог, баяндама немесе лекция, жазбаша мәтінге сүйенбей оқу) кенеттік ауызша сөйлеу тілі формасы болып табылады.

Кенеттік сөйлеу тілімен паралингвистикалық құралдар қатар жүреді: ым-ишара, мимика, тілдік емес дыбыстар. Экстралингвистикалық аспектіде сыртқы жағдай маңызды рөл атқарады: сыртқы шуылдың болуы немесе болмауы, ауа райы жағдайы, бөгде адамдардың болуы. Экстралингвистикалық факторларға сұхбаттасушылардың дауыс ерекшеліктерін, сөйлеу мәнері, темпераментін, сөйлеушінің психикалық жағдайы. Сөйлеушінің психикалық жағдайына оның өзіндік лингвистикалық фонетикалық сипаттары да тән: «ырғақ, қарқын, динамикалық және тондық диапазон, синтагм алық талдау, кідіріс, кідірістер саны, қателесіп айтулар».

Біздің ойымызша жалпы сөйлеу тілі зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ауызша монологтық сөйлеу тіліне оқытудың әдістемесін құрастыру үшін мәтін түсінігін нақтылау қажеттілігі туындайды.

Заманауи лингвистикада барлық ғалымдар мойындайтын мәтіннің нақты анықтамасы жоқ. Ю.А.Сорокиннің есептеуіне сүйенсек шамамен 250жуық түрлі мәтін анықтамасы бар, ол оны түрлі білім аумақтарында қарастырылуына байланысты: психолінгвистикалық, семиотика, элеуметтану, мәтін фәлсафасы, лингвистика, әдебиет.

М.И.Откупщикова айтуынша лингвистиканың заманауи даму кезеңінде лингвистикадағы байланысқан мәтін термині оны ұсыну тәсіліне тәуелсіз байланыстырып сөйлеу тілі өнімін белгілеу ретінде бекітілген. Ғалым мәтінді келесідей анықтауды ұсынады: мәтін ол - нақты бекітілген, белгілі

бір байланысқан мағынаны беретін, бір бірімен семантикалық байланысқан, түрлі тілдік тәсілдермен бейнеленген сөйлемдердің кезектілігі.

Ауызша мәтін белгілі бір шарттарға сай құрылады, бұл шарттарды бұзу мәтіннің қарым-қатынас, ақпарат мағынасын жеткізу қызметін өзгертуі мүмкін. М.И.Откупщикова келесідей мәтінді құру заңдылықтарын көрсетеді: байланыс заңдылығы; антогонизм заңдылығы; мағынаның қайталану заңдылығы; байланысқан мәтіннің сыртқы құрылымын қысқарту заңдылығы; артқышылық заңдылығы.

Мәтіннің негізгі топтарына толықтық және байланыс жатады. Толықтық дегеніміз тілдік шығармада толық семантикалық бағдарламаның, бірегей пікірдің болуы. Байланыстылық ол мәтінге кіретін сөйлемдердің өзара байланысуы.

Мәтін лингвистикасында сөйлем аралық байланысты құрудың екі негізгі механизмдері қарастырады: қайталау және ілгерінді. Ілгерінді — байланысты жүзеге асырудың қарапайым тәсілі. Ол түрлі шегаралық элементтерді пайдалануға негізделген — байланыстырушы сөздер.

Ауызша айтылатын мәтіндегі сөйлемдерді байланыстырудың ең қарапайым тәсілі *және, немесе, яғни* деген сияқты байланыстырушы сөздерді пайдалану. Сөйлем аралық байланыс қызметіне көше отырып бұл байланыстырушы сөздер семантикасы әр түрлі болады.

Сөйлем аралық байланысты жүзеге асырудың негізгі құралы, көптеген ғалымдардың пікірінше мәтінді алмастыру шеңберінде жүретін мағынаның қайталануы болып табылады. М.И.Откупщикова анықтауынша орынбасу ол мәтіннің екі элементі арасындағы үйлесімділік, орынбасушы және алмасушы арасындағы мағынаның қайталануы.

Орын алмастыру сөйлеу тілінде түрлі тәсілдер арқылы жүзеге асады: есімдіктер; синонимдер арқылы алмастыру; түбір сөздер арқылы алмастыру; лексикалық қайталаулар; қатармен алмастыру; рекурсия.

Осылайша лингвистикалық әдебиеттердің талдауы, монологты лингвистиканың жеке нысаны ретінде бөліп қарастыруға мүмкіндік береді, демек оның келесідей ерекшеліктерін ескере отырып жүзеге асады: нысанаға бағытталу, дұрыс тілдік және композициялық-логикалық форманы еркін таңдау, логикалық, саналылық және ниет, ашық болуы, күрделілік, ұйымдастырылуы, сөйлеу тілі өзегінің құрылуы, оның реттілігі. Білім беру үрдісінде ауызша монологтық сөйлеу тілінің ерекшеліктерін ескеру бастауыш сынып оқушыларын монологтық сөйлеу тіліне оқыту әдістемесінің теориялық негізін құрастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов.* — 2-е изд. стереотип. -М.:URSS,2004. 576с.
2. *Выготский Л.С. Мышление и речь: Собрание трудов.* - М.: Лабиринт,
3. *Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи: Учеб.пособие по спецкурсу.* - Пермь: ПТУ,-1986. - 91 с.
4. *Лурия А.Р. Основы нейропсихологии.* - М.: Изд-во Моск. ун-та,1973.-374 с.
5. *Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.* - Л.: Наука,1974.-428 с.

УДК 373.2

А.Н. Аутаева¹, С.Ж. Изгалиева²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент

Akbota-n@mail.ru Абай атындағы ҚазҰПУ

²7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, izgaliyeva_97@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖСТД БАЛАЛАРДЫҢ БЕЛСЕНДІ СӨЗДІК ҚОРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУМӘСЕЛЕСІНІҢ ҒЫЛЫМИ - ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – қалыпты есту мен интеллект жағдайында да кездесетін балаланың сөйлеу тілінің дыбыстық және мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің бұзылысы. Мақалада ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың белсенді сөздік қорын зерттеудің ғылыми теориялық негіздері; ЖСТД балалардың лексика ерекшеліктерін зерттеу бойынша психологиялық педагогикалық зерттеулер қарастырылған.

Түйін сөздер: сөздік қор, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, механизмдер

А.Н. Аутаева¹, С.Ж. Изгалиева²

¹научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени [Абая Akbota-n@mail.ru](mailto:Akbota-n@mail.ru) ²7M01901 – магистрант

2 курса специальности Дефектология, izgaliyeva_97@mail.ru, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. В статье представлены научно-теоретические основы исследования активного словаря у детей дошкольного возраста с ОНР: психолого-педагогические работы по изучению особенностей лексики детей с ОНР

Ключевые слова: словарь, общее недоразвитие речи, механизмы

A.N. Autayeva¹, S.Zh. Izgaliyeva²

¹ Candidate of psychological sciences, Associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay Akbota-n@mail.ru

²2nd course master specialty of 7M01901, izgaliyeva_97@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASIS FOR STUDYING THE PROBLEM OF ACTIVE VOCABULARY FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

General speech underdevelopment – various complex speech disorders, when children have impaired the formation of all components of the speech system related to its sound and semantic side, with normal hearing and intelligence. The article presents the scientific and theoretical basis for the study of vocabulary in preschool children with General speech underdevelopment: psychological and pedagogical work on the study of vocabulary features of children with General speech underdevelopment

Keywords: vocabulary, General speech underdevelopment, mechanisms

Зерттеуші түсінігі негізінде жалпыланған (әрекет нормасы, әрекет образы) қабілеттер негізіндегі қабілеттер формасындағы тіркелген және адамзат тарапынан шығарылған жалпыланған шынайлық бейнесі», санасы ретінде түсіндіріледі. Тұлғалық мағына бұлмағынада айқынадалған тұлғаның әлемге деген қатынасы. Сананың сезімдік қабаттары ол практикалық әрекеттердегі туындаған көрнеік образдарды біліреді А.Н. Леонтьев мағынаны дамыту дәрежесінің өзге мағыналармен жүйелілік ұйымдастыру мағынасымен айқындалады деген [1].

Тұлғалық мағына ол субъектінің әлемге деген айқындалған мағынадағы қатынасы. Сананың сезімдік ұлпасы ретінде көзқарастарды, практикалық іс әрекетте туындаған көрнекі образдарды болжайды. А.Н. Леонтьев мағынаны дамыту дәрежесі. Оның өзге мағыналармен өзара қатынасы мен тығыз байланысында жүйелі сипаттаудың сипатымен айқындалады.

Сөздер бір бірімен көп мағыналық байланыста болып, белгілі лексикалық жүйеде ұйымдастырылады. Шынайлыққа байланысты тілде адамдардың санасы арқылы көрініс табады. Мағыналық байланыстардың күрделі жүйесі семантикалық аймақтардың ұйымдастырушы негізі. Белсенді сөздік қорды өзектендіру, сөздерді қолданудың нақтылығы көп жағдайда семантикалық аймақтардың қалыптасуы, лексикалық жүйелілігімен айқындалады. Сөздік қорды дамыту үрдісінде сөз парадигматикалық және синтагматикалық байланыстардың күрделі жүйесіне қосылады.

А.И.Лаврентева мектеп жасына дейінгі балалардағы лексикалық семантикалық жүйенің қалыптасуын бақылай отырып, балалардың сөздік қорын жүйелі ұйымдастыруды дамытудың төрт кезеңі бөліп көрсетті. Бірінші кезеңде баланың лексикалық сөздік қоры жеке сөздердің реттелмеген жиынтығын құрайды. Екінші, ситуациялық кезеңде бала санасында бір ситуацияға қатысты сөздер жүйесі қалыптасады (ситуациялық аймақ). Үшінші кезең тематикалық топтағы біріктірілген лексемаларды сипаттайды (тақырыптық кезең). Төртінші кезеңде баланың синонимиясы мен сөздік қорды жүйелік ұйымдастыру лексикалық семантикалық жүйеге өзінің құрылымы бойынша жақындайды.

Л.С. Выгодский концепциясы шеңберінде көрсетілгендей, онтогенезде сөздің мағынасының мазмұнын дамыту жүріп, вербальды логикалық қатынастардың күрделі жүйесінен аффективті жағдайды фиксациялауға өтуі жүреді [2].

Психологиялық зерттеулерде анықталғандай, бала дамуының барлық кезеңінде сөздің дамуы өзгермеген болып қалмайды, керісінше «күрделі дамуды» бастан кешіреді. Сөз дамуының ерте кезеңінде бір - бірінен шектелмейді. Сөз бала үшін тілдік емес құбылыстар қатарын қамтитын бүтін ситуацияның компоненті ретінде болады.

Бала өмірінің бірінші жылының аяғында таза адами сферадан заттық сфера іс әрекетіне өтуі жүреді. Баланың ересектермен қатынасы қайта құрыла бастайды: тікелей еместен, ситуативті - тұлғалықтан ол тікелейге, ситуативті -іскерлікке айналады.

Ересекпен біріккен іс әрекет үрдісінде бала жеке заттардың сапасын, қасиетін, әрекетін біліп, есте сақтап, «затты көрсететін қорытынды сөзді» меңгереді.

1-2.5 жастағы балалардағы сөздің мағынасын дамытуды талдай отырып, Е.С.Кубрякова сөздің мағынасының жылжымалы референциясы десе, ал Е.В. Кларк және Т.Н.Ушакова бойынша «шамадан тыс генерелизацияны» көрсетеді. Зерттеушілер заттың бір атауын өзгеге ауыстыру ассиоциативті түрде затпен байланысты деген. Бала сөзді бірқатар заттар атауы үшін қолданып, олардың бір немесе бірнеше белгілері болып, сонымен қатар заттың функционалды бағытына ие болады.

Сөзді қордың дамуын байланысты сөздің «созылған» мағынасы ақырындап азайып, бұл балалар тарапынан жаңа сөздердің мағынасын нақтылап, екілерін дифференциальды қолдануымен байланысты. Сөздің мағынасын өзгертуі авторлардың ойынша, баланың қоршаған орта туралы түсініктерінің дамуын бейнелеп, оның когнитивті дамуымен тығыз байланысты.

Грибова О.Е меңгеру үрдісін тең емес тілдік белгілерге теңеп:

1. объективті қатынастарды саналы сезінуі;
2. коммуникативті интенцияларының пайда болуы;
3. жаңа құралдармен ескі қатынастарды білдіруі;
4. жаңа мағыналарды білдіру тәсілдерін анықтау;
5. жаңа форманың гипергенерелизациясы;
6. жаңа форманың бұтақтануы;
7. мағынаны білдірудің нұсқаларының дифференциациясы;
8. қолдануда бар меңгерілген бірліктерді қайта сәйкестендіру [3].

Л.С.Выгодский бала дамуының үрдісінде сөз мағынасы екі спектіде дамытындығын айтқан: мағыналық және жүйелік. Сөздің мағыналық дамуы затқа қатысты, категорияға қатысты сөзді жатқызудың өзгеруі болса, сөздің жмағынасының жүйелі дамуы сол сөздің артында тұрған психикалық үрдістер жүйесінің өзгеруімен байланысты. Сөздің мағынасының құрылымының дамуының соңғы кезеңінде парадигматикалық сипат басым болады.

Үш пен бес жас кезеңінде қалыпты дамыған бала сөзді затпен сәйкестендіруді меңгереді. Сөзбала үшін өзіндік белгіге айналады. Бала сөздің заттық, нақты затқа бағытталған атауын меңгеріп, біртіндеп логикалық операцияларды меңгеріп, ол біртіндеп интероризацияланып, сыртқ формадан ақыл ой әрекетіне айналады.

Сөз өзінің даму шамасына қарай сөз заттың жеке белгілерін немесе құбылыс жақтарын білдіреді. Сөз біртіндеп жалпылау функциясын меңгеріп, түсініктерді қалыптастыру құралы ретінде болады. Л.С.Выгодский балалардың түсінушілік жалпылауын дамытудың бірнеше кезеңдерін бөліп көрсеткен. Түсініктердің құрылымын қалыптастыру синкретикалық үлгіден басталып, ол потенциалды түсініктер кезеңі (псевдо түсініктер) деп аталады. Сөздің мағынасы, осылайша нақтыдан абстрактіліге, одан жалпылауға қарай дамиды.

М.М.Кольцова мектеп жасына дейінгі балалар тарапынан сөзді жалпылаудың төрт түрін бөліп көрсеткен [4]:

1 дәреже – сөз заттардан тікелей сезімдердің кешенінің эквиваленті болады;

2 дәреже – сөз біртекті сөздер қатарын жалпылайды;

3 дәреже – сөздер бір категорияға қатысты көптеген түрлі объектілерді біріктіреді;

4 дәреже – объектілердің түрлі категориялары біреуге, кең объектіге жалпыланады.

М.М.Кольцова атап өткендей, сөзді жалпылаудың әр келесі дәрежесі нақты сезімдік образдардан өшімен, яғни абстрактілеудің жоғары деңгейімен болады.

Л.П. Федоренко сөздерді мағынасы бойынша жалпылаудың келесі дәрежесін бөліп көрсетеді:

- Жалпылаудың нолдік дәрежесі ол жеке атаулар мен бірегей заттың атауы (бір жастан екі жасқа дейін);

- Жалпылаудың екінші дәрежесі ол біртекті әрекеттер мен заттардың жалпыланған мағынасын түсінуі;

- Жалпылаудың үшінші дәрежесі екінші дәрежедегі жалпылау сөздері үшін жалпылаудың жоғары деңгейі болатын туыс түсініктерді білдіретін сөздерді меңгеру;

- Жалпылаудың төртінші деңгейі ол «белгі», «заттылық», «жағдай» сияқты сөздер (жеткіншек жаста).

Сөз түсініктерінің қалыптасуы барысынан сөз тілдік жүйенің элементі ретінде логикалық категориялар жүйесіне қосылады. Л.Р.Лурия «сөз тек образды ғана емес, сонымен бірге өзі орналасқан қатынастар мен байланыстардың бай жүйесін қамтиды. Сөздің артында тұрған байланыстар жүйесінде эмоцианальды образдық көрнекі компоненттері және логикалық ұйымдастырылған құрылымдар ерекше бөлініп көрсетіледі. Ақыл ой дамуының түрлі деңгейінде болады. Л.Р.Лурияға сәйкес, мектеп жасына дейінгі балаларда сөз артында эмоциональды образдық алаңдаушылықтар болады. Бастауыш сынып оқушыларында көрнекі, нақты ораздық және ситуативті байланыстар болса, ал жоғары сынып оқушылары мен ересектерде Н.Н.Малофеев көптеген ғалымдардың зерттеулерін талдай отырып, сөйлеу тілінің дамуының талдаушылық кезеңінде монологиялық сөйлеу тілі қалыптасатындығын айтқан. Балаларда контекстілік сөйлеу тіліне деген қажеттілік туындап, көп жағдайда мектеп жасына дейінгі балалардың жетекші әрекеті болып келетін ойын әрекетінің спецификасына негізделеді.

Отандық психологиялық жүйе мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің дамуының әлеуметтік тарихи жағдайына негізделетіндігін көрсетеді.

Л.С.Выгодский сөйлеу тілінің даму ерекшеліктері мен оның себептерінің әлеуметтік сипатын дамытып, алға тартып, ол П.Я.Гальпериннің, А.Н.Леонтьевтің, А.Р. Лурияның, Д.В. Эльконның зерттеулерінде де өз дәлелін тапты.

Баланың сөйлеу тілін нәтижелі дамыту бірқатар факторлармен айқындалады. Солардың бірі бала үшін үлгі болып келетін, еліктейтін адамдар болып келеді. Ересектер қарым қатынас баланың жалпы психикалы дамуының маңызды факторларының бірі. М.И. Лисина бойынша бұл үрдіс қарым-қатынас құралдарының үш категориялары негізінде болады: 1. Экспрессивті мимикалық 2. Заттық әрекеттік 3. Сөйлеу тілдік операциялар [5].

Мектеп жасында сөйлеу тілінің қалыптасу үрдісі қарқынды жалғаса береді. Ең алдымен сөйлеу тілінің жалпылағыш функциялары жетіледі. Кейінгі кезеңдерде сөйлеу тілінің практикалық тәжірибеден алшақтауы жүріп, сөйлеу тілінің реттеушілік және жоспарлаушы функциясы қалыптасады.

Сонымен, зерттеу тақырыбын зерделеу барысында балалардың сөздік қорын қалыптастыру мәселесінде сөздік қор көлемінің өсуін, сөздің мағыналары жүйесіндегі жас ерекшелік динамикалық өзгерістер, сөйлеу тілдік шынайылықта бала тарапынан саналы сезіну деңгейі маңызды екені белгілі болды.

ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың белсенді сөздік қорын қалыптастыру мәселесі арнайы педагогикалық және психологиялық әдебиеттерде сөйлеу тілін дамытудың маңызды міндеттері ретінде қарастырылады.

Арнайы әдебиеттерді талдау барысы сөйлеу тілі зақымдалған балаларда, соның ішінде ЖСТД мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу тілінің лексикалық компоненттерінің қателернің басым кездесетіндігін көрсетті.

Сөздік қор мәселесіне тоқтай отырып, біз Р.Е.Левинаның құрылымдаған сөйлеу тілдік бұзылыстарды жүйелі талдау қағидаларына жүгіндік. Бұндай талдау «жүйе ретінде тілдің бүтіндігі мен бірегейлігін көрсетіп», сөйлеу тілінің аномальды дамуын себеп салдарлық өзара байланыстарды есепке алып зерттеуді қарастырады.

Р.Е.Левина бойынша, ЖСТД механизмдері мен себептері түрлі болып, соның нәтижесінде аномальды бұзылыстар құрылымында айырмашылықтар да пайда болады екен. Бірінші себептерін дұрыс анықтау мен сөйлеу тілі бұзылыстарының құрылымын талдау бұзылыстың сипатымен сөйлеу тілдік іс әрекеттің жетекші негізін бөліп көрсетуге мүмкіндік береді [6].

Дамуында түрлі бұзылыстар бар балалардың белсенді сөйлеу тілі ерекшеліктерін зерттеу нәтижелері, мысалы ПДТ балаларда мектепке келіп түскен кезде сөйлеу тілінің дайындық деңгейінің жеткіліксіздігі орын алатындығы анықталды. Сол сияқты ЖСТД балаларда да сөйлеу тілінің дайын еместігінің көріністері байқалады.

Зерттеушілер жеткіліксіз лексикалық қор, сөз тудырушы үрдістердің қалыптаспауын атап өтеді. Осы орайда сөздік қорды сөздермен толықтырудағы қиындықтарды атап өту маңызды.

Р.Д. Триггер сөздік қормен жұмысты балаларды қоршаған ортамен таныстырумен үйлестіруді ұсынады.

С.Г. Шевченко, Т.В.Егорова, Г.И.Жаренкова ЖСТД балалармен сөздік қорды қалыптастыру жұмысын дидактикалық, шығармашылық, сюжеттік ролдік ойындармен үйлестіру керектігін айтады.

Балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру мен дамыту бойынша педагогикалық және психологиялық зерттеулерде пайда болуы, формасы мен ауырлығы бойынша сөйлеу тілі бұзылыстарының біртект еместігі көрсетіледі. Клиникалық ерекшеліктері мен сөйлеу тілі бұзылыстарының айқындылық дәрежесі бас миының зақымдалуы ауырлығы мен локализациясына да байланысты болады.

Көптеген зерттеушілер тірек қимыл аппараты зақымдалған балалардағы сөйлеу тілі бұзылыстарының сипатын сипаттай отырып, оның лексикалық семантикалық компоненттерінің қалыптаспағандығын атап өтіп, ал ол өз кезегінде сөздік қордың шектелуімен сипатталып, тіпті кең қолданатын сөздердің өзін қате қолдануы мен дұрыс түсіне алмаушылығы кездесетіндігін анықтаған.

Л.Б.Халилова түзетушілік жұмыс барысында аталмыш контингенттегі балалардың семантикалық дамуының спецификасын ғана емес сонымен қатар тілдің лексикалық жүйесінің заңдылықтарын да есепке алу қажет деген.

И.А.Смирнова ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының дамуын талдай отырып, лексикалық даму мен ерте сөйлеу тілі дамуының темпін, лексикалық дамуы мен көріп қабылдауының сақталуын есепке алу керек деп есептеген. Автор бұл өзара байланыстар абсолютты болатындығын айтқан.

Психологиялық ықпал ету жолын қолдана отырып, Серебрякова Н.Б аталмыш балалар үшін сөз мағынасының құрылымының қалыптаспауы, сөзді іздеу үрдісінің жетіспеушілігі тән деген. Автордың ойынша, мысалы, дизатриялық паталогиясы бар мектеп жасына дейінгі балалар үшін парадигматикалыққа қарағанда синтагматикалық байланыстардың басымдылығы тән екен.

Сонымен, талданған мәліметтер жүйеленген түзетушілік жұмыс ерекше білім беруді қажет ететін балалардың сөздік қорын қалыптастыруды қамтамасыз ететіндігін көрсетті.

Отандық дефектолог ғалымдардың бірқатар жұмыстарында да ерекше білім беруді қажет ететін балалардың сөйлеу тілінің лексикалық семантикалық жағына бағытталған жұмыста коммуникативті бағыттың рациональдылығы, баланың практикалық іс-әрекетімен лексикалық жұмысты үйлестіріп, түзетушілік жұмыста ойында мен ойын тәсілдерін қолданудың маңыздылығы да айтылған.

ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын қалыптастыру бойынша мәліметтер әлі де жоқтың қасы.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы күрделі сөйлеу тілінің бұзылысы болып, тіпті қалыпты есту мен сақтаулы интеллект жағдайында кездеседі. Онда балалардың сөйлеу тілінің дамуының баяулығы, кедей сөздік қор, аграмматизмдер, дыбыстап айту дұзылыстары, фонема тудыру және өзге де сөйлеу тілі бұзылыстары кездеседі.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының құрамы мен сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын дамыту М.В. Богданова Березовскийдің, М.Е.Хватцева, Р.Е.Левина, В.К.Орфинская, В.М. Гриншпун еңбектерінде қарстырылған.

Көптеген жылдар бойы балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын зерттеу «тілді жүйе ретінде және бірегейлік ретінде» балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын талдауға жүйелі ықпал ету қажеттілігін көрсетті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. А.Н. Леонтьев и современная психология / ред. А.В. Запорожец. ... - 464 с
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982
3. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Обследование грамматического строя речи. – М.: Владос, 2012.
4. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка [Текст] :М.М. Кольцова / М., «Педагогика», 1993г. 144стр
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. – М., 1979 .
6. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М: Просвещение, 1968. – 368.

МҒТАР14.29.29

Өмірбекова Қ.Қ.¹, Файса А.С.²

¹педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор

²курс магистранты

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТА ҚАЗАҚ ФОЛЬКЛОРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Халық ауыз әдебиеті – тұлға тәрбиелеудің жәнеоның толыққанды дамуына ықпал ететін тиімді құралдардың бірі. Әсіресе, мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамыту үшін мектепке дейінгі мекемелерде халық ауыз әдебиетін қолдану мүмкіндігі фольклорлық шығармалардың мазмұны мен формаларының ерекшелігіне, олармен танысу сипатына және мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуінің даму деңгейіне байланысты. Себебі, балалар фольклорлық шығармалар арқылы тілді үйреніп қана қоймай, дұрыс тынысалу, ырғақ, тембр қалыптастыру, интонацияны өзгерту секілді сөйлеуді жетік меңгеруге ықпал ететін техникаларды да меңгереді. Оның ішінде қазақ фольклорының барлық түрлерін (ертегілер, әндер, мақал-мәтелдер, жаңылтпаштар, т.б.) кеңінен қолданудың өзіндік ерекшелігі бар. Сондықтан аталмыш мақалада логопедиялық жұмыстарда қазақ фольклорын қолданудың маңызы көрсетілген.

Кілтсөздер: Қазақ фольклоры, фольклорлық шығармалар, ертегілер, мақал-мәтелдер, шығармашылық қабілет, балабақша, логопедиялық сабақ.

Omirbekova K.K.¹, Gaisa A.S.²

¹candidate of pedagogical sciences, professor

²Master of 2nd course

Kazakh National pedagogical University after named Abay, Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF USING KAZAKH FOLKLORE IN LOGOPEDIC WORK

Abstract

Oral folk art is one of the most effective means of educating people and their full development. Possibility of use of folklore in preschool for speech development in preschool children is due to the specific contents and forms of artistic verbal creative work of the people, by the nature of them and speech development of preschoolers. The use of oral folk art in working with children creates unique conditions for the development of speech, thinking of children, motivation of behavior, accumulation of positive moral experience in interpersonal relationships. To do this, it is necessary to widely use all types of folk folklore (fairytales, songs, proverbs, sayings, dances, etc.). In this regard, the article discusses the importance of using Kazakh folklore in speech therapy.

Keywords: Kazakh folklore, folklore works, fairytales, proverbs, creativity, preschool institution, speech therapy classes.

Омирбекова К.К.¹, Гайса А.С.²

¹кандидат педагогических наук, профессор

²магистрант 2-курса

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

ВАЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАЗАХСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация

Устное народное творчество является одним из действенных средств воспитания человека и его полноценного развития. Возможность использования устного народного творчества в дошкольном учреждении для развития речи детей дошкольного возраста обусловлена спецификой содержания и форм произведений словесного творчества народа, характером знакомства с ними и речевым развитием дошкольников. Использование в работе детьми устного народного творчества создает уникальные условия для развития речи, мышления детей, мотивации поведения, накопления положительного морального опыта в межличностных отношениях. Для этого необходимо широко использовать все виды народного фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы и т.д.). В связи с этим, в статье рассматривается важность использования казахского фольклора в логопедической работе.

Ключевые слова: Казахский фольклор, фольклорные произведения, сказки, пословицы, творческие способности, дошкольное учреждение, логопедические занятия.

Қазіргі заман талабынан туындайтын мәселелердің бірі – жас ұрпақты жаңа қоғам мүддесіне лайықты жан-жақты дамыған парасатты адам ретінде қалыптастыру, оның бойында ұлттық психология, ұлттық сананы орнықтыру, әлеуметтік ортадағы, өзін қоршаған дүниедегі табиғат, адам өміріндегі әдебиет пен өнердегі, тұрмыстағы, салт-дәстүрдегі сұлулықты, жақсы мен жаманды ажырата білуге тәрбиелеу. Олай болса, ата-бабаларымыздың салт-дәстүрлерін, әдет-ғұрпын, әдеби, мәдени бай қазынасын баланың зердесіне орнықтырып, парасатты, эстетикалық талғамы жоғары азамат етіп тәрбиелеп өсіру баршаның міндеті. Бұл орайда мектепке дейінгі мекемелердің маңызы зор.

Бала дүниеге келісімен оны көптеген дыбыстар қоршайды: ән-әуендер, құстардың дыбысы, иттің үруі, ыдыстың салдыры, адамдардың сөйлеуі, т.б. Бала түрлі дыбыстарды естесе де, ең бастысы сөйлеу тілі қарым-қатынас үшін қажет. Сөздерді түсініп айтуы үшін бала интонацияға мән береді. Егер балаға сүйсіне қарап, жылы сөздер айтсақ, ол сөздерге мән беріп күлімсірейді. Егер айғайлап, қатты сөйлесек, бала қорқады, ренжиді. Біртіндеп баласөздерді тыңдап, салыстырып, оларды қайталауға тырысады, сөздердің дыбыстық құрамына көңіл бөле бастайды, дыбыстарды қайталап, ойнайды.

Кейбір кезеңдерде бала үндемейді, дұрыс сөйлемейді. Бұл жағдайда ата-аналар әртүрлі көзқараспен қарайды. Баласөби кезден бастап ана тіліндееркін сөйлей бастауға дағдыланады. Ал, тіл мүкістігі бар бала еркін сөйлей алмай, айналамен қарым-қатынаста көптеген қиыншылықтарға кез келеді. Тіл мүкістігін түзету қазіргі таңда ең үлкен мәселе болып отыр. Оның пайда болу себептері әртүрлі. Егер тіл кемістігін уақытында мектепке дейін түземесе, баланың айналамен қарым-қатынасы қиынға түседі. Көп жылдық тәжірибе бойынша мектепке дейінгі тіл кемістігі бар баламен күнделікті тұрақты жұмыс жасалынса, сөйлеу тілінің жақсаратыны дәлелденген. Сондықтан дер кезінде логопедиялық көмек көрсету қажет.

Логопедия дегеніміз – сөйлеу тілінің кемістіктерін, оның бұзылу себептерін, болдырмау жолдарын, сонымен бірге осындай кемістіктерді әр түрлі жолдармен түзетіп жоюдың тәсілдерін зерттейтін арнайы педагогикалық ғылым [1]. Логопедия пәнісөйлеу тілінің бұзылуы жәнесөйлеу тіл кемістігі бар балаларды оқыту және тәрбиелеу үрдісі болып табылады. Логопедия жалпы және арнайы психологиямен, психодиагностикамен тығыз байланысты. Логопед баланың психикалық дамуының заңдылығын және ерте жастағы баланы психологиялық-педагогикалық әдіс-тәсілдермен тексеруді пайдалана білуі керек. Осы тәсілдерді қолдана отырып, әр түрлі тіл кемістіктерінің түрлерін, зиятты бұзылыстар, эмоционалды және мінез-құлықтағы бұзылыстар салдарынан пайда болған сөйлеу тілі кемістіктерін ажыратуға болады.

Психологияны білу логопедке тек сөйлеу тілі бұзылыстарын ғана байқап қоймай, бәрінен бұрын баланың өзін, оның сөйлеу тілінің бұзылыстары мен жалпы психикасының дамуының ерекшеліктерін байқауға мүмкіндік береді. Бұл білім әр түрлі жастағы балалармен қарым-қатынасқа түсуге, олардың сөйлеу тілін, қабылдауын, есін, зейінін, ой-өрісін, жігер-ерік аймағын тексеруге арналған дұрыс тәсілдерін таңдауға және тиімді логопедиялық жұмыс жүргізуге мүмкіндік туғызады.

Баланың сөйлеу тілінің бұзылуын анықтап, зерттеп отырып онымен түзету-тәрбие жұмысын жүргізген дұрыс. Дәл уақытында қолайлы жағдай жасай отырып, баланың тілінің дұрыс дамуына бағыт берген жөн. Баланың тамашасезімінің дамуын тек қана дыбыс үндестігін айтуды пайдалана білуімен шектестіріп қоймай, оны мәнерлісөйлеуге үйретіп отырған жөн. Тіл кемістігі көбінесе мектеп жасына дейінгі балаларда кездеседі. Тіл кемістігін уақытында жоймаса, ол барған сайын ұлғайып, нығаяды да, баланың дұрыс сөйлеуіне кесірін тигізеді.

Тіл кемістіктерінің себебі сыртқы жәнеішкі зиянды күштері, себептері (факторлары) немесеекеуінің бірдей организмге әсеретуі деп түсінеміз. Сөйлеу тілін меңгеру әр балада әр түрлі кезеңде және әр түрлі уақытта өтеді. Бұл әр түрлі себептерге байланысты жеке үдеріс. Сөйлеу тілінің дамуының кешеуілдеуінің себептері: жүктіліктің кезіндегі және туған кезіндегі патология, генетикалық себептердің ықпалы, есту мүшесінің зақымдануы, баланың психикалық дамуындағы жалпы артта қалуы, әлеуметтік депривацияның себептері.

Сөйлеу тілінің бұзылуы төмендегідей сипатталады:

- өз бетінше пайда болады, жоғалмайды, қайта бекиді;
- сөйлеушінің жас мөлшерінесәйкес келмейді;
- баланың одан әрі дамуына жағымсыз әсер тигізеді;
- тіл білмейтіндік – диалектизм тіл кемістігі болып саналмайды [2].

Мектеп жасына дейінгі кезеңдесөйлеу тілі өте-мөте қарқынды дамиды. Бала 2 жастан бастап енжар және белсенді сөздіктерді тез жинайды, дыбыстарды айтуды және грамматикалық құрылымдағы сөйлемдерді меңгереді.

- 2 жасында– 300-400,
- 3 жасында– 1000-1500,
- 4 жасында– 1600-1800,
- 5 жасында– 2000-2300,
- 6 жасында– 3000-3500 дейін сөздік қоры болады[3].

Мектеп жасына дейінгі балалар дыбыстарды дұрыс, анық айту үшін олармен алдымен түрлі дайындық жұмыстары, артикуляциялық жаттығулар, ауаағымын дұрыс шығару үшін арнайы жаттығулар орындалады. Дыбысты дұрыс айтқызылғаннан кейін, дыбыстың айтылу артикуляциясы еске түсіріледі. Дыбысты бекіту жұмыстары сөздер, сөйлемдер, өлең жолдары, мақал-мәтелдер, шағын әңгімелер қолдану арқылы жүргізіледі.

Жүргізілетін жұмыстар барысында артикуляциялық жаттығулар арқылы балалардың тілдерінің, еріндерінің қимылдары жетіледі, ана тілінің барлық дыбыстарын дұрысайтып үйренеді. Сөздік қоры толығып, байланыстырып сөйлейді. Сондықтан жоғарыда айтылған жұмыс түрлерін мектепке дейінгі 4-7жасаралығындағы балалармен жүйелі түрде жүргізіп отырған жағдайда ғана тіл мүкістігін түзетуге болады.

5 жасқа қараған баланың тілін дамытуда ауызша сөйлеуге үйретуге сөздің дыбыстық құрамын дұрыс айтуға, тілдің фонетикалық және грамматикалық ерекшеліктерін, яғни үйренген сөздерін жекеше, көпше заттың атына байланысты септеп, жіктеп, тәуелдеп айтудың қарапайым тәсілдерін, тілдің дыбыстық мәдениетіне, байланыстырып сөйлеу, сөздік қорды байыту, тілін дамыту, айналадағы қоршаған ортадан көрген, күнделікті өмірден түйгенін, өз ойын жүйелі, әңгімелеп айта білуге үйретіледі. Логопедтің сабақта көрсететін дидактикалық ойындары шығарманың желісін бұзбай байланыстырып әңгімелеуге, баланың ой-өрісін, дүниетанымын, сөйлеу тілін дамытуға негізделу керек, тірек сөздерден сөйлем, әңгіме құрастыру, сөздің дыбыстық құрамын ауызша игеруге, өз ойын жүйелі жеткізе білуге шығармашылық шеберлігін шыңдау, дамыту көзделеді. Мен өз логопедиялық жұмысымда дидактикалық ойындарды және дидактикалық құралдарды жиі қолданамын.

5 жастағы балаларана тіліндееркін сөйлей алады. Қоршаған ортадағы адамдармен, достарымен, тұрмыстық жағдайда қарым-қатынасқа түсеалады. Өмірде көргендерін, ойындаіс-әрекеттерді бейнелеп, одан өзіндік қорытынды жасайды. Тіл дамытуда логопедия қызметінің түрлері – тындау, әңгімелеу, грамматикалық жағынан дұрыс сөйлеуді, сөздік қорды байытуды, тілдің дыбысталу мәдениетін байланыстырып сөйлеуді меңгереді. Сондықтан мектепалды даярлық топтары мен сыныптарында тәрбиешілер мен мұғалімдер мысал-мәселелер, тақпақтарға назараударуы тиіс. Мысалы:

*«Дүйсенбіде доп ойнадық қорада,
Сейсенбіде серуен құрдық далада.
Сәрсенбіде сурет салдық сәнді етіп,
Бейсенбіде би биледік әнде тіп.
Жұма күні жидек тердік қыратта,
Сенбі күні кино көрдік клубта.
Жексенбіде үйде болып дем алдық,
Осылайша өте шықты бір апта» [4].*

Тақырыптық жүйеде берілген заттардың аттарын атаудаондағы дыбыстарды әдеби тіл нормасындасөйлеуге бағыштап, үйрету қажет. Бұл үшін тіл дамыту сабағындасанамақ, жаңылтпаш, мақал-мәтел оқыттырып, дидактикалық ойындарды пайдалану керек. Мысалы, «Күз көрінісі» деген тақырыпты өткенде «Бұл қай кезде болады?», «Зообакқа саяхат» тақырыбын өткенде «Зообакқа орналастыр», «Қысқы еңбек» тақырыбында «Қайсысы не жейді?», т.б. ойындар пайдаланылса, баланың білімі кеңейіп, бекітуге мүмкіндік туады.

Баланың сөздік қорын дамытуда ауыз әдебиеті үлгілері–мақал-мәтел, жұмбақ, жаңылтпаштар, ертегілердің маңызы зор. Балалармен жұмыс жасағандахалық ауыз әдебиетін қолдану дегеніміз – баланың тілін, ойлауын дамыту, мінез-құлқын реттеу, адамгершілік, патриоттық сезімдерге ие жеке тұлғаны қалыптастыру. Бүлдіршіндердің ой-өрісін дамытуға, қиялын шарықтатып, тіл байлығын дамытуда ауыз әдебиет үлгілері – ертегілер, жұмбақтар, жаңылтпаштар, санамақтар, ұлттық ойындардың тигізетін пайдасы ұшан-теңіз.

Халық ауыз әдебиетінің мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеудегі бағыттары:

- имандылық пен адамгершілік;
- патриоттық;
- эстетикалық;
- табиғатқадегенсүйіспеншілік;
- өнер.

Қазақ халқының мәдени және рухани байлығын игеруде фольклор жанрларының орны ерекше. Өйткені, қазақ фольклоры – жастарға дәстүрлі дүниетанымды түсінуге мүмкіндік беретін халық даналығының қайнар көзі. Фольклор – тарихи оқиғаларізімен қиялдау, образдау тәсілі арқылы жасалған көркем сөз байлығының басты бірсаласы. Ғалымдардың «фольклор» ұғымдарына байланысты айтылған пікірлеріне қарасақ, атадан балаға мирас болып жеткен көркем сөз, сахна өнері, ән, күй, би, қолданбалы өнер, халық ойындары, тұрмыс-салт жырларын және олардың ерекшеліктерін фольклор ұғымына жатқызуға болады. Сондықтан да «ауыз әдебиеті» деген ұғымнан гөріауқымы кең «фольклор» терминін қолдану ғылымда нақтырақ секілді.

Балалар фольклоры дегеніміз – ол мектеп жасына дейінгі балалардың жас ерекшелігіне сәйкес, балалардың өзіндік қиял-армандарын, талаптарын, ой-пікірлерін, айналадағы құбылысты эстетикалық тұрғыдан қабылдау, сезіну мүмкіндіктерін қалыптастыратын халқымыздың ғасырлар бойы жинаған асыл мұрасы болып табылады. Демек, балалар фольклоры балалардың қызыға дасүйсіне тыңдайтын, шығармашылық қасиеттерін арттыратын, логикалық ойлау қабілеті мен сөздік қорын дамытатын құнды жанр екені анық. Бүгінгі таңда кейбір ғалымдар балалар фольклоры өздері ойлап құрастырған шығарма десе, ал кейбіреулері балаларды тәрбиелеугеарналған шығарма деп жазады. Демек, балалардың психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес білім беретін, дамытатын мазмұнды шығармаларды балалар фольклоры деп айтуымызға болады.

Академик-жазушы М.Әуезов: «Біз ауыз әдебиетін зерттей отырып, халық санасындағы отаншылдық сезімді, халық ұғымындағы адамгершілік гуманизмді, эстетикалық мәдениет пен рухани байлықты сол халықтың өткендегі өмірін, аңсау-арманын, әдет-ғұрпын, халық тәрбиесінің жемісін көреміз» [5],- деп балалар фольклорының тәрбиелік мәнін айқын ашып береді.

Қазақ фольклорының өзіне тән ерекшелігі – балаға айналасындағы бай мұраның әсемдігі мен әсерлілігін түсініктіетіп жеткізе отырып, ұлттық еңбектің нәтижесін сезінуге, қоршаған дүниеге, салт-дәстүрге, ой-қиялын дамытуға әсерететіндей негізгі тәрбие құралы болуында.Фольклор баланың танымын кеңейтеді, оны өмірді сәулелендіретін бейнелердің бай дүниесіне ендіреді, танымдық іс-әрекетін, өміргедеген бейімділігін дамытады, ата-баба мұрасын қастерлеуге тәрбиелейді. Нақтылай келгенде, балаларды фольклор жанрларымен таныстыру, тыңдағанын қайта әңгімелеп беруге, мақал-мәтелдерді, жаңылтпаштарды, жұмбақтарды мәнерлеп айтуға үйрету мен сөздік шығармашылықтың бастапқы формаларын дамытуға көмектеседі.

Ауыз әдебиетінің түрлерінеертегілер, жұмбақтар, жаңылтпаштар, мақал–мәтелдер, тыйымсөздер және басқалары жатады. Мектепке дейінгі жастағы балалардың сөздік қорын дамытуда– халық ауыз әдебеті үлгілерінің ішіндегіертегілерен негізгісі болып табылады. Халық ауыз әдебиетінің басқа түрлерісияқты *ертегілерде* адам баласының еңбекке, тұрмыс-тіршілік жағдайына байланысты туған. Ертегі – фольклордың негізгі жанрларының бірі. Ертегі жанры – халық прозасының дамыған, көркемделген түрі, яғни фольклорлық көркем проза. Ертегілер жанрлық, әрісюжеттік құрамы жағынан әралуан. Ол іштей бірнеше жанрға бөлінеді: жануарлар туралы ертегілер; қиял-ғажайып ертегілер, батырлық ертегілер; хикаялық ертегілер, сатиралық ертегілер.

Б.Момышұлы атамыздың «Ертегісіз өскен баларухани мүгедек адам» [6]деген қанатты сөзі бар. Шынында да, ертегі балаларды төзімділікке, еңбекқорлыққа, шыдамдылыққа, батылдыққа тәрбиелейді. Балаларға ертегілерді үстел үсті театр, қуыршақ театры, көлеңкелі театрарқылы сахналау өте ұнайды және олардың қызығушылығы, қабылдауы жоғары болады. Ертегінің бай фантастикасы балалардың ойына қозғау салып, өмірдің нешеалуан сырларын танытады, сана-сезімі мен ақыл-ой қызметінің дамуына, ерте қалыптасуына, соның негізіндесөйлеу тілінің дамуына көмектеседі. Ертегілердің осындай ерекшеліктері балалардың талғамын күшейтіп, сөйлеу мәдениетін байланыстырып сөйлеуін дамытып, өз ойын жүйелі жеткізе білуге үйретеді.

Жұмбақ – адамның ой-өрісін, алғырлығын, білімін сынау мақсатын данақты бір зат немесе құбылыс тұспалдап сипатталатын шағын әдеби жанр. Жұмбақ жанры дүние жүзіхалықтары әдебиетінің көпшілігінде бар. Бұл жанрға Аристотель «Жұмбақ – жақсы жымдасқан метафора» [7] деп анықтама берген. Жұмбақ әдебиеттіңежелгі үлгілерінде, ауыз әдебиетінде жиі кездесетіндіктен оны ғылымда «фольклорлық жанр», «халықтық поэзияның шағын түрі» деп санау орын алған. Алайда, қазіргізаман әдебиеті өкілдерінің, әсіресе, балалар әдебиеті авторларының шығармашылығында жұмбақтар топтамасы жиі кездеседі. Сондықтан оны тек фольклорлық жанрарасында шектеуге болмайды.

Балалар фольклорында жұмбақтар баланың ақыл-ойын дамытып, тіл байлығын жетілдіреді. Баланы ойлауға, жасырған нәрсенің шешімін табуға жаттықтырады. Жұмбақтың шешуін табуда оның құпиясы баланы қызықтырып, шешімін айтқызуға мәжбүр етеді. Жұмбақтың тәрбиелік мәніне тоқтала отырып, логопедиялық жұмыстар жүргізуде балалардың жасерекшеліктеріне қарай тақырып мазмұны сәйкес жұмбақтарды таңдап алып, онда балалардың ақыл-ойын, логикасын, тілін дамытуға мән беруге болады. Баланың ақыл-ойын дамытуда, танымдық қабілеттерін арттыруда, қиялын шарықтатып, тапқырлыққа тәрбиелеуде жұмбақ таптырмайтын құрал болып табылады.

Мақал-мәтел – накыл сөз. Ол өмірдегі түрлі құбылысты жинақтап, түйіп, ықшамдап беріп, бір неекі тармақтан тұратын, алдыңғы жолдарында пайымдап, соңғы жолдарында қорытылған ой айтатын халықтық бейнелі поэтикалық жанрдың бір түрі, ғасырлардан екшеліп жеткен терең мазмұнды, тақырып аясы кең сөз мәйегі. Мақалдар көбіне өлең үлгісінде, кейде қарасөзбен деайтылады.

Мақал-мәтелдер балаларға терең ой салып, көркем-образды сөйлеуге жаттықтырып, сөздік қорын дамытады. Негізінен, мақал-мәтелдерді балалардың сөйлеу тілін дамытуда көптеген әдіс-тәсілдер арқылы қолдануға болады. Екіншіден, балалар кескінді көріп қабылдау арқылы оның атын атайды және мақал-мәтелдің бөлігіне сәйкестендіреді, яғни бұл жерде де баланың сөйлеуі арқылы тапсырма орындалады.

Тыйым –тәлім-тәрбие, үлгі-өнеге, ақыл-кеңес берудегі тәрбие құралдарының бірі. Бұл балаларды жаман әдет, жат пиғыл, ерсі қимыл, әдепсіз істерден сақтандыруда маңызды қызмет атқарады. «Ұлғаотыз үйден тыю, қызға қырық үйден тыю» деген мақал осыған байланысты шыққан. «Бүйірін таяну –қайғының, жағын таяну – мұң-шердің, жүресінен отыру – әдепсіздіктің белгісі» деп танып, оған тыйым салған. Демек, тыйым –халықтық педагогиканың құрамдас бөлігі. Тыйым үлгілері мен сөздеріел ішінде өте көп.

Жаңылтпаш – қазақ ауыз әдебиетінің шағын жанры. Жаңылтпаш ойын-сауыққа жиналған жұртты күлдіру, жас ұрпақтың тілін ұстартып, әр түрлісөзді шапшаң айтуға үйрету мақсатымен пайда болған. Жаңылтпаштың сөздеріадамды жаңылдыратындай қиын, көбінесе ұяң және қатаң дауыссыз дыбыстардан құралады, қарасөз немесе өлең түрінде болады. Жаңылтпаш ойын-сауықтарда ән білмейтін, жатқа тақпақ айтаалмайтын жастарға жазаретінде де қолданылған. Мұндай ұятты жағдайға қалмас үшін әр жас жігіт пен қыз ән-жыр үйренуге талпынған. Қазіргі кезде жаңылтпаш жаңа мазмұнға ие болып, түрі мен мазмұны жағынан молыға түсті. Жас ұрпақты достыққа, бірлікке, адамгершілікке, ізгі қасиеттерге тәрбиелеудің маңызды құралына айналды.

Жаңылтпаштар баланың тіліне, оның әрбір сөздеріне, тартымды қылықтарына күле отырып, оларды дұрыс сөйлеуге бағыттайды. Баланы халық жас кезінен бастап дұрыс сөйлеуге үйретеді. Жаңылтпаш – халықтық шығармалар ішінде баланы дұрыс та, айқын сөйлеуге үйрететін, тілін дамытатын жанр. Жаңылтпаш көбінесе жеке дыбыстар мен айтылуы қиын кейбір сөздерді дұрыс сөйлеуге үйретеді. Мектепке барғанға дейін балалар кейбір сөздерді, не жеке дыбыстарды айта алмайды. Кейбіріне өскен балалар сақалана сөйлейді. Міне, осындай балаларды жастайынан дұрыс сөйлеуге үйретуді көздеп, халық жаңылтпашты пайдаланған.

Балалардың көбінесе дұрыс айта алмайтын, тілі келмейтіні – «р» дыбысы. Осыған байланысты «р» дыбысын құрайтын дұрыс айыруға бағытталған жаңылтпаштар да көп. Қазақ халқы баланың тілін ұстарту үшін оған сөз үйретіп, дүниетанымын дамыту мақсатында жаңылтпаштар ойлап шығарған. Сәбидің тілі шығып, алғашқы сөздерді айта бастағанда кейбір дыбыстарды айта алмай қиналады. Тілін мүкістендірмей, мүдірмей сөйлеу үшін қиналып айтатын дыбыстарды және сол кездесетін сөздерді жиі-жиі айтқызып, жаңылмай айтуға жаттықтырған жөн. Сонда ғана бала өз ойын толық, жүйелі жеткізе алатын болады. Жаңылтпаштарды жатқа, мүдірмей айту арқылы баланың сөздік қоры байып, ой-қиялы дамиды. Халық жаңылтпашты бала тіліндегі мүкістікке байланысты шығарған.

Жаңылтпашты айтқызуда алдымен оны жаңылмай, тез, әрі бірнеше рет қайталау қажеттігін ескерген жөн. Баланың тілін дамытып, ойлау қабілетін арттыру үшін бірнеше әр түрлі дыбысқа байланысты білетін жаңылтпаштарын жатқа айтқызу керек. Осы балалар категориясына неғұрлым жаңылтпашты көп қолданса, соғұрлым олардың тілі тез ширап, дыбыстарды анық айтатын болады. Дыбыстарды анық, дұрыс айталса, сөзді дұрыс айтып, оның мағынасын меңгереді. Осыған орай, балалардың сөздік қорын молайту жұмыстары бірнеше жұмыстың мәселесін шешеді. Біріншіден, тілдік қарым-қатынасқа түсу және өз ойын басқаларға еркін жеткізу. Екіншіден, сөздерді қолданып, тілдері жетіледі. Үшіншіден, сөз байлығы дамиды және ойы да дамиды. Төртіншіден, сөйлеуін жетілдіру барысында олардың таным процестерін де дамытуға болады.

Балалардың сөздік қорын дамыту кезіндегі логопедиялық сабақтарда халық ауыз әдебиетінің үлгілерін қолданса, олардың сөйлеу тілін дамытуда және жеке дамуына ілгері әсерін тигізеді. Стандартты оқыту бағдарламасына сәйкес келетін негізгі лексикалық тақырыптар бойынша халық ауыз әдебиеті үлгілерін сұрыптап орын-орнымен қолдана алсақ, басқа тілден аударып немесе материал жоқ деген себептерге соқтықпай сабағымызды нәтижелі өткізуге болады.

Баланың сөздік қорын дамытуда сабақтың мақсатына сәйкес жаттығу жұмыстарын дайындап, өздіктерінен жұмыс істеуге жағдай жасалуы тиіс. Тіл дамыту сабағында жәнсабақтан тыс уақытасеруен, саяхат, бақылау, т.б. күнделікті өмірде, қоршаған ортада қарым-қатынас жасауда, жаңадан меңгерген сөздерді орында, қажетіне қарай қолдана білуге тапсырмалар беріледі.

Тіл дамыту материалдары тақырыптық жүйеде берілетіндіктен әрбір тақырып мазмұнына сәйкес ауыз әдебиеті үлгілері де сұрыпталып беріледі. Ондағы мақсат – балалардың білімін бекітуде сөздік қорын байытуды көздей отырып, жаңасөздерді талдатып, мағынасын түсіндіру. Ертегі мазмұнына сәйкес мультфильм, диафильмдерді, сюжетті суреттерді пайдалана отырып, сөйлем құрату, сөз тіркестері сөйлем құрылымын талдатуда бала үшін жаңа болып табылатын сөзді меңгерту. Жұмбақ, жаңылтпаш, мақал-мәтел – бала тілінің мәнерлілігін дамытудың қайнар көзі. Сурет сериялары, яғни сюжетті суреттер бойынша әңгіме құрастыру, рөлдер бойынша (ертегіні, шығарманы) сахналайды. Ертегі мазмұны салынған сюжетті суреттер арқылы әңгімелеу де балаларды қиялдап, өз ойынан қосып айтуға, болатын оқиға туралы білетінін, аңғарғанын жеткізе білуге үйретеді. Жыл мезгілдері, табиғат құбылыстары туралы әңгімелеуде бала өзінің бақылағанын, оқылған шығармадан есінде қалғанын байланыстыра білуге машықтандырған жөн. Сонымен қатар, балалардың сөздік қорын антоним, синоним сөздермен байыту жұмысын жүргізу болады. Мысалы, *қалың кітап, жұқа дәптер, биік ағаш, аласа ағаш, биік үй, аласа үй*, т.б.

Жалпы және жеке ұғым туралы түсініктермен баланың сөздік қоры дамытылады. Мысалы, *қияр, сәбіз, баклажан, қызанақ, орамжапырақ* – бұлар көкөністер. Көкөністер – бұл жалпы атау. Ал,

керісінше көкөністерге жататындар: қияр, сәбіз, баклажан, қызанақ, орамжапырақ. Бұл олардың жеке атауы екені түсіндіріледі. Сондай-ақ, жемістер, оқу құралдары, үй жиһаздары, ыдыстар, т.б. атауға болады. Жоғарыда аталған жалпы және жеке ұғымдарды бекітуге арналған дидактикалық ойындарды пайдалануға болады. Мысалы, «Ыдыс-аяқтар» тақырыбын өткенде «Ыдыстарды толықтыр», «Біздің үй» тақырыбында «Орнын тап» сияқты ойындарды ойнату арқылы да балалардың жалпы және жеке ұғым түсініктерін бекітіп, сөздік қорын байытуға болады.

Демек, логопедиялық сабақтарды оқытуда тіл дамыту жұмыстары мынадай бағытта ұйымдастырылады:

– сабақты түсіндіру барысында сөйлеуі тежелген баламен қарым-қатынас жасағанда әсерлісөйлеп, тыңдаушысын өзіне баурап алуы;

– баланың тілін дамыту үшін өзі қажет деген әдісті пайдалануы;

– өтілетін мәтіндерді, орындалатын жаттығу жұмыстары қазақ баласының халықтық ұғымына таныс, жеңіл болуы;

– тіл дамытуда мақал-мәтелдер, мысалдар, өлең-жыр, қызықты әңгімелер, шешендік сөздер таңдалып алынуы;

– сөздік жұмысын жүргізу, жаңа сөздерді үйретіп, оны іс жүзінде қолдана білуге үйрету және т.б.

Қорыта айтсақ, балалардың сөздік қорын дамыту кезіндегі логопедиялық сабақтарда халық ауыз әдебиетінің үлгілерін қолдануда төмендегідей негізгі жағдайлар ескерілуі қажет:

- аталған халық ауыз әдебиетінің үлгілерін қолдану барысында балалардың жасерекшеліктері ескерілуі қажет;

- кемістік түрі мен деңгейі назарға алынуы тиіс;

- балалардың қызығушылықтары да назарда болуы керек.

Қорытындылай келе, логопедиялық жұмыстар жүргізуде балалардың таным процестерінің деңгейін, жас ерекшеліктерін, сөйлеу деңгейін ескере отырып, халық ауыз әдебиетінің ішінен мақал-мәтелдер, жаңылтпаштар, жұмбақтар, ертегілер, аңыз-әңгімелер, шешендік сөздер қолдануға болады. Қазақ фольклоры – ұлттық мәдениеттің ұдайы дамуы мен жаңаруының негізі. Ол – өмір сүрудің мәні мен мазмұнын, ұлттық өркениеттің тарихи тағдырын, болмысын, дүниетанымын айқындайтын өшпес мұра. Бұл орайда, «Аяз би» ертегісіндегі ақылы мол Аяз биді, «Ер Төстік» ертегісіндегі өзінің ақылды, білгірлік ісімен айнымас дос Кенжекейді мысалға келтіруге болады. Яғни, халық ауыз әдебиеті жанрларын тәрбие құралы ретінде пайдаланып, балаларды ақылдылыққа, парасаттылыққа, адамгершілікке баулып, жауыздықпен күресіп жеңе білуді уағыздаған, әділдікті үйреткен, тіліне, дініне берік болып, ұлттық мәдениетті көтеруге жетелеген.

Жоғарыда аталған тәсілдерді пайдалану сөйлеу тілі бұзылған немесе кемістігі бар балалардың тек қана сөйлеу тілін ғана дамытып қоймайды, қайта олардың таным процестерінің, басқалармен қарым-қатынасының дамуына, топтағы басқа бүлдіршіндерді отансүйгіштікке, татулыққа, бірлікке, бірсөзбен айтқанда адами қасиеттерге баулуға өз септігін тигізеді. Халық ауыз әдебиетімен таныстыру арнайы өтілетін оқу іс-әрекеттері мен оқу іс-әрекетінен тыс жүргізілетін ойын, еңбек жұмыстарында іске асады және де баланың сөздік қорын молайтып, әрсөздің мағынасын дұрыс түсініп, қолдана білу керек. Логопедиялық жұмыстарды ұйымдастыруда әрбір сабақта, түзету жұмыстарында сюжетті, көркем, ертегі кейіпкерлерінің суреттерін көрсету арқылы, тілін мүкістендірмей, мүдірмей сөйлеу үшін қиналып айтатын дыбыстарды және сол кездесетін сөздерді жиі-жиі айтқызып, жаңылмай жаңылтпаш айтуға жаттықтыру арқылы қазақ фольклорының бала тәрбиесіндегі маңызды орнын көрсетуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Өмірбекова Қ., Серкебаев Қ. *Логопедия (оқу құралы)*. – Алматы, 1996.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников*. – М.: Академия, 2000. – 400с.

3. Аутаева А.Н., Бердіхан А.М. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың сұраулы сөйлемдерді қолдану ерекшеліктері. // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті «ХАБАРШЫСЫ». «Арнайы педагогика» сериясы, №1(52). – Алматы: «Ұлағат» баспасы, 2018. – 84-92 бб.
4. Ғабдуллин М. Қазақ халқының ауыз әдебиеті. – Алматы, 1996. – 61 б.
5. Матыжанов Қ. Қазақтың фольклорлық балалар поэзиясы: пед. ғыл. кан. дисс. – Алматы, 1974. – 176 б.
6. Нұрмұхаметова Р. Мектеп жасына дейінгі балаларға қазақ фольклоры арқылы эстетикалық тәрбие беру: пед. ғыл. кан. дисс. – Алматы, 2003. – 28, 94 б.
7. Ұзақбаева С.А. Халықтық педагогикадағы эстетикалық тәрбие: пед. ғыл. докт. дисс. автореф. – Алматы, 1993. – 46 б.

УДК 373.2

А.Н. Аутаева¹, С.Ж. Изғалиева²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент

Akbota-n@mail.ru Абай атындағы ҚазҰПУ

²7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, izgaliyeva_97@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ОНТОГЕНЕТИКАЛЫҚ ТҰҒЫРЫ

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру мен дамыту мәселесі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде ерекше орынға ие. Мектеп жасына дейінгі балалардың гармониялық түрде дамуының маңызды көрсеткіштерінің бірі және оның интеллектісінің деңгейін де айқындайтын сөздік қоры болып келеді. Сөйлеу тілі зақымдалған, соның ішінде ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын қалыптастыру жолын қарастыруда қалыпты сөйлеу тілінің онтогенетикалық тұғырына негізделген дұрыс диагностик мен түзету жұмыстары маңызды ролді атқарады.

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын қалыптастырудың онтогенетикалық тұғырлары қарастырылған.

Түйін сөздер: онтогенез, сөздік қор, механизм, сөз, ойлау

А.Н. Аутаева¹, С.Ж. Изғалиева²

¹научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент КазНПУ имени [Абая Akbota-n@mail.ru](mailto:Akbota-n@mail.ru) ²7M01901 – магистрант

2 курса специальности Дефектология, izgaliyeva_97@mail.ru, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ФОРМИРОВАНИИ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Проблемы формирования и развития речи детей дошкольного возраста занимают особое место в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Одним из важных показателей гармоничного развития ребенка является его словарный запас, который отражает и его уровень интеллекта. В

изучении пути формирования словаря у детей с нарушениями речи, в том числе у детей с ОНР особую значимость играет правильная диагностика и коррекционная работа, которая основана с учетом онтогенетического подхода.

В статье рассматривается онтогенетический подход формирования словаря у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: онтогенез, словарь, механизмы, слова, мышление

A.N. Autayeva¹, S.Zh. Izgaliyeva²

¹ *Candidate of psychological sciences, Associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay* [Akbotan@mail.ru](mailto:Akbota-n@mail.ru)

² *2nd course master specialty of 7M01901, izgaliyeva_97@mail.ru*

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

ONTOGENETIC APPROACH TO THE FORMATION OF VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Problems of speech formation and development of preschool children occupy a special place in the education and upbringing of preschool children. One of the most important indicators of a child's early development is their vocabulary, which also reflects their level of intelligence. Correct diagnostics and correction work based on the ontogenetic approach play a special role in studying the ways of vocabulary formation in children with speech disorders, including children with OND.

The article discusses the ontogenetic approach to vocabulary formation in preschool children.

Keyword: ontogenesis, vocabulary, mechanisms, words, thinking

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесі отандық және шетелдік ғалымдардың назарын аударып келген мәселелердің бірі. Осы орайда мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының қалыптасуының онтогенезін білу, сөйлеу тілінің түрлі бұзылыстары, соның ішінде ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын қалыптастыру бойынша жұмысты тиімді жүзеге асыруда маңызды ролді атқарады. Себебі, сөздік қордың қалыптасуының қалыпты жағдайын білмей, оны қандай да бір сөйлеу тілі бұзылысында қарастыру еш тиімсіз.

Бұл үрдістің сандық және сапалық жақтарын қарастырсақ, нақты жас балаларындағы сөздік қордың нақты қанша болуы туралы негізделген нақты ақпараттар жоқтың қасы. Жеке, тірі сөздік қордың көлемі өлшеуге қиын келетін объект. Оның шекаралары қозғалмалы, бала түрлі тілдік жағдайда нені біледі, түсінеді, және қалай қолданатындығының арасындағы қашықтықтың белгісіздігіне орай оны тіркеу мүмкін емес.

Эльконин Д.Б баланың өмірге қатынасын кенейту, іс-әрекетін күрделендіру, мектепке дейінгі жаста ересектермен қарым қатынасын орнату олардың сөздік қорының біртіндеп өсуіне әкелетіндігін айтқан. Осы орайда ғалым сөздік қордың обсалттік құрамына қатынасында және оның өсуі жағдайында орташа сандық көрсеткіштерін орнату өте қиын, себебі, өмір жағдайы баланың сөздік қорының дамуына үлкен ықпал ететіндігін пайымдаған. Әдебиеттерде сөздік қордың абсолюттік құрамына қатынасын мен оның өсуі арасындағы қарама қайшылықтар да айталды [1].

В. Штерн 1.6 дан 6 жасқа дейінгі балалардың сөздік қорларына келесі сипаттама берген: 1.5 жаста балада шамамен 100 сөз, 2 жасқа таман 300-400, 3 жасқа таман 1000-1100, 4 жасқа таман 1600, 5 жасқа таман 2200 сөз болуы тиіс деген.

Ш.Бюллер 1 мен 4 жас аралығындағы 30 баланың сөздік қорын зерттеу мәліметтерін сәйкестендіре отырып, әр жасқа минимальды және максимальды сөздік қорын көрсетіп, осыған қатысты болатын жеке айырмашылықтарды да атап өткен: 1 жас та минимальды сөздік қор 3 сөз, максимальды сөздік қор 58 сөз; 1.5 жаста 44 пен 383, 2 жаста 45 пен 1227, 2 жас 6 айда 171 мен 1509 сөз болуы керек деген.

Логинова В.И бойынша (1971 ж) 1 жаста бала 10-12 сөзді белсенді меңгерсе, ал 6 жаста оның белсенді сөздік қоры 3-3.5 сөзге ұлғаятындығын айтқан.

Аркин Е.А де осыған ұқсас мәліметтерді келтіріп, 1 жаста 9 сөз, 1.5 жаста 39 сөзб 2 жаста 300 сөз, 3 жас 6 айда 1110 сөз, 4 айда 1926 сөз деп көрсеткен [2].

Аркина Е.А бойынша, төрт жастағы баланың сөздік қоры түрлі грамматикалық категориялар арасында келесі қатынаста болатындығын көрсеткен: зат есімдер 968 (50,2%); етістіктер 528 (27.4%); сын есімдер 227 (11.8 %); сан есімдер 37 (1.9%); шылаулар 217 (0.9%). Сөздік қорда бар зат есім сөздері мазмұны бойынша тұрмыстық 15.2%, тамақ атаулары 9,6%, киміге қатысты 8,8 %, жан жануарларға қатысты сөздер 8,8%, өсімдіктерге қатысты 6,6%, қала 5,5%, дене мүшелері 4,3 %; абстракттілі сөздер 0,7%, мамандықтар 4%, тірі емес табиғат 3,4%, уақыт 3.3%, әлеуметтік құбылыстар 3.3%, туыстық түсініктер 1,6%, медицина 1%, геометриялық формалар 0,9%, ұрысу сөздері 0,9% деп көрсеткен.

Вехтерев В.П 4 пен 8 жас аралығындағы балаларда зат есім сөздері барлық сөздер ішінде 23% алады десе, ал етістік сөздері 23,8%, сын есім сөздері тек 4,3 % құрайды деген. Автордың ойынша, 5-7 жас аралығындағы балалардың сөздік қорында нақты мағынадағы зат есім сөздері басым болады екен (89% зат есім), өткен шақтағы етістік (50%), осы шақтағы етістік (44,6%) т.с.с

А.В.Захаров 6 жастағы баланың сөздік қорының сөз табына қатынасын қарастырып, зат есім 42,3%, етістік 30%, сын есімі 8.4%, одағай 2.4%, сан есім 1.2% болатындығын атап өткен.

А.Н.Гвоздев бойынша, 4 жастағы баланың сөздік қорында зат есім сөздері 50,2%, етістік 27,4, сын есім 11,8%, сан есім 1,9% , одағайлар 0,9% болады екен. Сандық мәліметтерді талдай отырып, сөздік қоры қалыпты дамыған балалардың сөздік қорының қалыптасу ерекшелігінің түрлілігін байқауға болады. Біздің назарымызды аударған бір жайт, сын есімге қатысты сөздік қорлардың өсу барысының баяулығы болды.

Балалардың сөздік қорының адекватті пластының мәселелері А.В.захарованың жұмыстарында ашық көрсетілген. Түрлі авторлардың зерттеулеріне сүйене отырып, автор заттық сөздер әректік сөздерге қарағанда көп болады. Ал, сын есім сөздерінің баланың сөздік қорына енуі мен баланың оны саналы қолдануы тек ересек мектеп жасына дейінгі кезеңде болады.

Психологиялық тұрғыдан осы фактіні қарастыра отырып, және көптеген психологтардың қорытындыларына сүйене отырып, А.В. Захаров бұны келесі жағдаймен түсіндіреді: кшкентай балаларда сапа, белгіні білдіретін сөзге деген қажеттіліктің болмауы олардағы сезіну белгілерінің толық қалыптаспауымен байланысты. Ал, сезінуі пайда болуы үшін бала біртекті заттардың біртекті емес екендігін ұғынып, оған салыстырып, одан қорытынды жасау қажет. Осылайша, салыстыру арқылы заттың көлемі, пішіні, түсі сияқты белгілерін ажыратуы жүріп, ал салыстыруға деген қажеттіліктің өзі тәжірибе мен өмірлік және тілдік тәжірибенің нәтижесі.

«Психиканың жетілуі балаларда көрнекі түрде ересек болған сайын сөйлеу тілі байтылатын сын есім сөздерін қолдануы жоғарлағанда байқалады». Мектеп жасына дейінгі балалардың сын есімдік сөздік қорлары турады В.В.Виноградов: «сын есім ол зат есімнен кейінгі көп тараған сөздер» деген.

А.В.Захарова бойынша, ересек мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қоры ұлттық тілдік модель ретінде қарастырылған. Себебі, осы жаста балалар өз тілінің негізгі моделін меңгере бастайды. Осы уақытта сөздік қор ядросы қалыптасып, ол кейін өзгеріске ұшырамайды. Яғни оның сапалық тұрғыда өзгеруі мен көлемінің өсуіне қарамастан оның «қабырғасы» өзгермейді деген.

А.В. Захарова 6-7 жас аралығындағы балалардың сөздік қорын талдай отырып, балалардың сөйлеу тіліндегі ең атаулы сөздерді бөліп көрсеткен: зат есім сөздерінен «мама», «адамдар», «ұл»; сын есім сөздерінен «кішкентай», «ұлкен», «балалардың», «жаман»; етістіктерден «бару», «айту» т.с.с [4].

Автор балаларда көбінесе адамға қатысты сөздер басым болатындығын айтқан. Жиілік сын есім сөздері арасында кең мағынадағы және белсенді үйлесімділіктегі сөздерді атап өткен.

Балалардың сөздік қорының ішінде, сын есім сөздерін сілтеу есімдіктерімен қоса қолдануы арасында «осындай», «мұндай», «бұл», «өзімдікі», «біздікі», «барлығы», «әрқайсысы», «менікі», «ең» т.с.с сөздерді атап өтіп, олардың балалардың сөздік қорында коммуниативті маңыздығы зор екендігін атап өткен.

А.В.Захарев сонымен қатар, салыстырмалы дәрежедегі сын есімдерді белсенді қолдануы мен жағымдыдан қарағанда жағымсыз бағалау балаларда басым болатындығын айтқан [4].

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының қалыптасу ерекшелігін қарастыру жолында балалардың сөзшығармашылығы мәселесі үлкен ролге ие. 5-6 жас аралығындағы балалар үшін тілге деген жоғары белсенділік тән. Бірқатар психологтар мен лингвистер көрсеткендей, бұл жаста балаға

«тіл сезімталдығы» тән болып, ол балаға күрделі тілдік құбылыстарды түсінуге мүмкіндік береді (К.Д.Ушинский, К.И. Чуковский, А.Н.Гвоздев т.с.)

А.Н.Гвоздев балалардың формаларды құрастырып, маңызды элементтерді операциялауы олардың мағыналарының негізінде болады. сонымен қатар, жаңа сөздерді туындату барысында өзіндік сана қажет, себебі, бұл жағдайда жаңа мағына туындатылады; ол үшін жан жақты байқампаздылық, белгілі құбылыстар мен заттарды бөліп көрсетуі, оларға тән белгілерді табу... қажет. Осы орайда балалардың тілдік дарындылығын білдіретін шығармашылық орны керек» деген.

Д.Б.Эльконин «сөздік шығармашылық түсінігін өзгеше түсіндіреді. Ол бала тарапынан тілдік шынайылықты меңгерудің симптомы, көрінісі ретінде көреді.

Біздің көзқарас тұрғысынан, А.В. Захарева балалардың сөздік шығармашылығын қызықты қарастырады. Автор бала тарапынан ана тілдік сөздерді есте сақтаудың екі ерекшелігін атап өтеді. Біріншіден, баланың алдында мәтін болмайды, графика арқасында сөз формалары бір бірінен бөлек болады; екіншіден белгіленіп қойған мазмұнға сүйену болмайды. Бала үшін басты тірек ол шынайылық және таныс сөздерден тұратын контекстіндегі шынайылық болып келеді.

А.В.Захарева сөздік шығармашылықты қарастыра отырып, есте сақтау сөздік қорды байытудың жалғыз механизмі дегенді мойындамайды. «аномальды сөздердің» болуы балада есте сақтауға қарағанда күрделі әрі шығармашылық өзге механизмнің бар екендігін көрсетеді [4].

«Жаңа мазмұнды жеткізудегі қажеттіліктер бала алдында үнемі пайда болады. жеткізуді талап ететін мазмұн мен бұл мазмұнды жеткізу үшін дайын сөздің болмауы арасындағы алшақтық тұрғысынан бала өзінің сөздік шығармашылығының алгоритмі ретінде лингвистикалық әрекет үлгісін шығару керек. Ол қоғамнан дайын үлгісін алғаннан бұрын қажет сөзді жасауға мұқтаж. Ал, түсінікті болуы үшін ол өзге таныс , ересек адамдардың тіліне , ережелеріне сүйенеді»

Көптеген авторлар балалардың сөздік қорының қалыптасу жолында балалардың сөздік шығармашылығының механизмін тілдік жалпылау, генерелизациялумен, сөз тудыру жүйесінің қалыптасуымен байланыстырады. Т.Н.Ушакова бойынша «жалпылама сөздік құрылымдардың тілдік стереотиптері жағдайында басапқыда қалыптасуы кезінде тілдік формалардың әрі қарай дамуы үшін мүмкіндіктер туылып, ол балалардың сөздік шығармашылығында көрніс табады» [5].

Г.А.Черемухина мен А.М. Шахнорович бойынша, сөз туындату механизмі сөз тудырушы және лексикалық деген екі маңызды деңгейлердің өзара әрекеті негізінде қалыптасып, оларды динамикалық қатынаста болады. Авторлар тілді меңгерудің ерте кезеңінде жетекші ролді лексикалық деңгей, кейін бірінші жоспарға сөз тудырушы деңгей ауысатындығын айтқан. Лексикалық құралдар өздерінің шектеулілігіне қарай баланың қоршаған орта туралы жаңа түсініктерін жеткізе алмайды, сондықтан көмекке сөз тудырушы деңгей келеді.

С.Н. Цейтлин бойынша, балаларға қоршаған ортадағы аддамдар байқағаннан да көп «жаңа» сөздерді туындатады. Егер, бала сөзі меңгермесе, ол ол бұрын меңгерген , белгілі ережелері бойынша жасайды. Бұл сөздің нормативті тілге сәйкес еместігі жағдайында ересектер оны түзеп, бала өзі жасаған, тудырған сөзге түзетулер енгізеді. Ал, тудырған сөзі бар сөзге сәйкес келсе, қоршаған адамдар баланың сөз шеберлігін байқайды.

Е.И.Негневская мен А.М.Шахнорович баланың тілмен іс әрекеті дайынды имитациялау үрдісі емес, тілдің элементтерінің заңдылықтанға қатынасын, байланыстарын белсенді іздеу, шығармашылық таным үрдісі деген.

Сонымен, балалардағы нормативті сөз тудыру бала тарапынан сөз тудыру жүйесін біртіндеп меңгерудің динамикалық үрдісі. Бұнда балалар жаңа сөздің мағынасын мотивациялаған сөз мағынасынан бірден дұрыс бөліп көрсете алмайды.

Л.С. Выгодский 30-шы жылдары талдау мен жалпылау үрдістері ойлау актісінің негзін құрайды және сөздің мағыналық мәніне байланысты екенін және түсініктердің негізін қалайтын сөздердің мағынасы балалық шақта қалыптасады. Л.С. Выгодский сөйлеу тілдік ойлау іс әрекетінің іс әрекетіндегі мағыналардың қызметінің бүтін теориясын жасап, сөздің мағынасын сөйлеу тілі мен ойлау дың бөлінбейтін торы ретінде қарастырып, балалық жас кезеңінде оның дамуы мен сөйлеу тілдік ойлау актісінде мағыналарының түрленуінің дамуы туралы айтқан [6].

Сонымен, Л.С.Выгодский бойынша, «сөздің мағынасы психологиялық тұрғысынан ..жалпылау.. немесе түсінік.. біз сөз мағынасын ойлау феномен ретінде қарастыра аламыз» деген.

Сөйлеу тілі мен ойлаудың дамуын талдай отырып, Л.С. Выгодский «сөйлеу тілі мен ойлаудың дамуы параллельді түрде, және беркелкі емес, ойлау мен сөйлеудің әр түрлі тамырлары бар» екендігін

атап өткен. Баланың сөйлеу тілі мен ойлауының дамуы үрдісінде «интеллектінің дамуындағы сөйлеу тілге дейінгі фаза мен сөйлеу тілдің дамуындағы интеллектуальды дамуға дейінгі фазаны « бөліп көрсетуге болады. белгілі біруақытқа дейін сөйлеу тілі мен ойлаудың дамуы параллель түрде бір брінен тәуелсіз жүреді. Екі жас шамасында сөйлеу тілі мен ойлаудың сызықтары қиылысып, өзінің дамуында сәйкес келіп, әрекеттің жаңа бір формасында көрініс табады.

Дамып келе жатқан сөйлеу тілі баланың қалыптасып келе жатқан ойлауына әсер етіп, оны өзгерте түседі. Кейін үрдістер , яғни сөйлеу тілі мен ойлау бір бірімен ажырамас байланыста әрекет ете бастайды.

Л.С.Выгодский сөздің мағынасын динамикалық үрдіс ретінде қарастырып, «Сөздің мағынасы ойлан сөзге деген жол» деп атап өткен.

А.А.Леонтьев «сөздің мағынасын зат, үрдіс емес психологиялық феномен» ретінде қараған. Автор сөз мағынасының динамикалық жағын сөйлеу тілдік пайымдаудың туындау үрдісімен байланыстырған.

Сөз ол тілдік код жүйесінің элементі ретінде, кез келген құбылыс пен қатынасты білдіріп, сананың қалыптасуында орталық негізді алады. Ал, сөз адам іс әрекетінің саналы құралына айналуы үшін бала өзігінің онтогенетикалық дамуында тілдің негізгі бірлігі ретінде сөз құрлымының функциональды құрылымын білуі керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

7. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. -- М., 1958. -135.
8. Логинова, В.И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина, - СПб: Детство-Пресс, 2001. - 244с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961
10. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. - Новосибирск, 1975
11. Ушакова О.С. Развитие речи детей дошкольного возраста. - М.: ЛИНГВА-Центр, 2003. - 114с.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982

УДК 159.923.2

Khabi A.A.

m.p.n., st. lecturer, KazNPU named after Abai

THE CONCEPT OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

The main component of the theory of career guidance is the definition of patterns. Their search belongs to the general purpose of scientific activity. The level of development of each theory is determined by the quality of the principle and its components.

Keywords: profession, career guidance, personality, orientation, development.

Хаби А.А.

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

ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

Андатпа

Кәсіптік бағдар теориясындағы басты компоненті - заңдылықтарды анықтау. Оларды іздеу ғылыми іс-әрекеттің жалпы мақсатына жатады. Әрбір теорияның даму деңгейі қағидасының сапасы мен оның құраушысы арқылы анықталады.

Түйін сөздер: кәсіп, кәсіби бағдар, тұлға, бағдар беру, даму.

Хаби А.А.

м.п.н., ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая

КОНЦЕПЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

Основным компонентом теории профориентации является определение моделей. Их поиск - общая цель научной деятельности. Уровень развития каждой теории определяется качеством принципа и его составляющих.

Ключевые слова: профессия, профориентация, личность, ориентация, развитие.

The concept of "career guidance", like many scientific concepts, does not remain the same. It develops according to the vision of the purpose of society, tasks, methods, forms, the meaning of professional orientation.

The change in this concept is associated with the following definitions, each of which affects one or another aspect of professional orientation, highlights a function, reflects its level of practical and theoretical development, considers the position of management theory, pedagogy, psychology. Therefore, before giving a general definition of career guidance, its 3 main components; Let's specify "action", "profession", "orientation".

In philosophical dictionaries, the concept of "action" is defined as a specific form of human attitude to nature, the activity of its conscious change and use. The introduction of the concept of "action" in the concept of "career guidance" under consideration reflects the interdisciplinary scientific direction of action in the acquisition of that knowledge, not only in practice, but also as a theoretical action, in particular, not only a certain level of knowledge. Practical activity in professional orientation arises and is supplemented by theory, as a result of which we consider theoretical and practical activity as an integral part of professional orientation [1].

"Profession" (Latin *professio*-an indicator of a certain activity, profession, *profiteer*-I consider it my business) - a certain labor activity. Well-known scientist, academician S.G. Of Strumilina [2]. According to him, professions close to each other can be grouped, for example, metalworkers, woodworkers, musicians, etc. The concept of orientation is used in several sciences, in geometry the orientation is straight, curved, plane, in chemistry - the orientation of molecules. These concepts are used in astronomy and geography. In this case, the concept of "orientation" in all sciences is associated with the determination of location and the choice of direction of movement. In the encyclopedia, orientation (fr. *Orientation* - points to the east, lat. *Oriens* - east) is interpreted literally. Whatever the definitions, the concept of "orientation" reflects the main direction in choosing a profession. If young people are oriented in the world of professions and actively know whether the profession corresponds to his aspirations for life, then he will show his orientation to the profession. If orientation is the object of pedagogical or other activity, it is called orientation to the profession [3].

The practical side includes the activities of state and public associations, enterprises, schools, as well as families in the development of the process of social and professional determination in the interests of society and the individual. The theory of career guidance can be defined as follows; to express the meaning of ideas and views in order to be effective (effective) in the activities of career guidance. Let's consider the main components of the theory of career guidance for students. They are: facts, laws, principles. There are few real facts obtained by scientific methods in professional orientation. Therefore, one of the main tasks is to gather new facts and guide them in the right direction. This is possible only if the search for new facts is based on one or more hypotheses. The latter is part of the theory. For example, each region has its own specific factors that affect the choice of a particular profession. The prognosis of such factors contributes to the development of interest-based, career-oriented work with students, the emergence of research methods. The main component of the theory of career guidance is the definition of patterns. Their search belongs to the general purpose (function) of scientific activity.

The level of development of each theory is determined by the quality of the principle and its components. Much attention is paid to the formulation of the principle of professional orientation. However, we can not

say that the development of a career guidance system is over, it is necessary to create a system that meets all requirements, without resistance [4].

Since the object of career guidance is a socio-professional process of self-knowledge, we first summarize the groups of principles. The choice of profession for girls and boys in the social structure of society. In this regard, we group the principles of career guidance as follows.

The principle of cognition is manifested in the desire to satisfy not only his own interest in the choice of profession, but also to benefit society. The feeling of choosing a profession necessary for modern agriculture shows the development of personality.

The principle of conformity is the flexibility of interest, motivation, the chosen profession, as well as meeting the needs of society for personnel in the general profession. It is impossible to live in a society and be free from society, it is impossible to choose a profession based on one's own interests without taking into account the needs of society. Violation of the principle of matching the needs of the individual and society leads to an imbalance in the professional structure of personnel.

The principle of activity describes the type of action of a person in the process of self-knowledge in choosing a profession. Everyone should actively seek a job. There are practical tests of students in the process of labor and vocational training, parental advice and their professional experience, search and reading of literature (in the specialty of interest), work in various clubs, courses, internships and much more. plays a key role.

The last principle in this group is the principle of development. This principle in the idea of choosing a profession depends on the development of personal skills, experience, salary and professional experience, active participation in social work, meeting the cultural needs of the individual, housing, leisure, etc. is reflected in the need for [5].

There is a group of principles in professional orientation that are closely related (often intersecting) with general pedagogical principles. It is based on the following principles:

- The market direction of the activity of professional orientation is the solution of the problem of choosing a profession in close connection with the general tasks of market education, the formation of a scientific view of the world;
- The relationship of career guidance with life, work, experience of market construction, the demand for qualified personnel in agriculture, preliminary assistance in choosing a profession;
- The connection of vocational guidance with the training of students - the organization of technical creativity of students, polytechnic education through productive work, community service, the principle of good education and training [6].

Occupational orientation detached from labor training is like an unknown, incomprehensible line, which creates confusion and has a negative impact on the labor and professional development of the individual. The interaction of vocational schools with secondary vocational schools, basic farms, families, schools is closely linked with the work of assisting students in choosing a profession. Hence, it is planned to increase the purposefulness of residence (coordination) in the consolidation process [7].

Educational nature of career guidance. Career guidance is carried out with the task of forming a harmonious personality in the unity of labor, economic, cognitive, aesthetic, legal and physical education. The relationship between diagnostic and educational activities (approaches) in the work of career guidance, the principle of avoiding contradictions between one action and another. Each of them solves its own task; differential and individual action (approach). The level of achievement of students in the life plan depends on the age and the accumulated level of professional interest. Differentiation with a group of students determines the means of influence. Although it is intense in one group, it may be low in another [8].

Methodological issues of career guidance. The methodology of career guidance is the main application that optimizes the interests of society and the individual in choosing a profession, the structure of research methods and the basis of practical methods of influencing young people. Methodological issues of career guidance also include the definition of the system of career guidance and its development. The main direction of the reform of general education and vocational schools is to improve the professional orientation of students.

Before summarizing the general definition of a career guidance system, let's look at a few initial appendices;

1. Career guidance reflects systemic activities, including target placement, tasks, principles, forms, methods, intensity (effectiveness) criteria, levels, directions, aspects and other systemically and structurally emerging elements.

2. The system of general vocational guidance of students is a system within their labor and professional training.

3. The system of vocational guidance is part of the system of personal orientation in the structural system of production relations and productive forces in the development of modern society.

4. Professional orientation refers to the social system, which causes various problems, including those related to the factors of human development in social production. Career guidance can be considered a social problem. One ministry (Education and Science) or one science (for example, pedagogy) is not enough to solve the problem of career guidance system. For this, in order for the career guidance system to be effective, it is necessary to mobilize several ministries and departments, as well as scientists from different specialties.

5. The intensity of career guidance is influenced by many different objective and subjective factors. This system is very difficult to organize and manage. These and other circumstances indicate the difficulty of career guidance. From the above 5 summary appendices, a definition of the system of vocational guidance for students emerges [9].

The system of vocational guidance of students is an organized, managerial activity of various states and public associations, institutions, as well as the family, aimed at developing the social and professional process of adaptation (self-knowledge) of students in the interests of the individual in society. The general purpose of the career guidance system is to prepare students to choose a profession that meets their personal interests and social needs. This goal corresponds to the labor training of students and is spread through this training process. The system of career guidance at school, training and production complex includes the following main components: goals, objectives, main directions, as well as the forms and methods of career guidance with students.

Bibliography

1. Kalney V.A. and others. *Basic methods of labor and professional education*. - M.: Enlightenment, 1988-179 p.

2. Wise A.W. *On the upbringing of high school students*. - M.: Enlightenment, 1981-146 p.

3. Shevchenko Yu.A. *The edge of amazing professions*. - M.: Enlightenment, 1981-123 p.

4. *School and profession choice*. - Pedagogy, 1987-121 p.

5. *Labor training, education and professional orientation students of secondary general education schools*. / Under. ed. B.M. Karatova. - M.: Enlightenment, 1980-237 p.

6. Boldyrev N.I. *Methods of educational work at school*. Almaty: School, 1998.

7. Zharykbayev K.B. *Scientific and pedagogical education of the Kazakh people basics*. - Almaty, Rauan, 1996.

8. Shukina G.I. *Activation of cognitive activity of students in the process of training*. -M., 1979.

9. Hanslik Sh.I. "Pedagogical bases of continuity in educational work" *Soviet pedagogy* 1995. - 36 p.

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

УДК376.3
МРНТИ 14.29.27

А.К.Ерсарина¹

¹к.психол.н., заведующая лабораторией комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями Национального научно-практического центра развития инклюзивного и специального образования, г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация

Общеизвестно, что в результате кохлеарной имплантации создаются значительные возможности для восприятия звуковой информации и развития речи у детей. Однако, наличие кохлеарного импланта не обеспечивает автоматического появления речи. Трудности формирования речи у детей с кохлеарным имплантом (КИ) обусловлены специфическими особенностями ее развития. К ним относятся сниженная способность к формированию устойчивых связей между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом; трудности понимания речи и несформированность всех компонентов речи: произношения и различения слов, лексико-грамматического строя, фразовой и связной речи.

Эти особенности позволяют оценивать детей с КИ как непонимающих и неговорящих детей, похожих на детей с алалией, несмотря на хорошие способности понимать и артикулировать речь. Сходство с алалией обусловлено наличием системного недоразвития речи. В связи с этим закономерен выбор принципов и методов логопедической работы с неговорящими детьми (алаликами) в качестве методической основы речевой работы с детьми с КИ. Главная цель развивающей работы - создание такой речевой базы, которая запустит механизм спонтанного и целостного развития речи, формированию ее как системы.

В статье описываются этапы работы с детьми после кохлеарной имплантации в раннем и дошкольном возрасте. Изложены принципы, основные направления, методы работы с детьми раннего возраста и дошкольного возраста, краткое содержание программы развивающей работы.

Ключевые слова: дети раннего и дошкольного возраста, кохлеарная имплантация, системное недоразвитие речи, развивающая работа.

Ә. Қ.Ерсарина¹

¹психол. ғ. к, арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының меңгерушісі,
Алматы қ. Қазақстан

КОХЛЕАРЛЫҚ ИМПЛАНТАЦИЯДАН КЕЙІН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУ

Аңдатпа

Кохлеарлық имплантациядан кейін балалардың дыбыстық ақпаратты қабылдауы мен сөйлеу тілін дамытуда едәуір мүмкіндіктер пайда болатыны баршаға мәлім. Алайда, кохлеарлық импланттың болуы балалардың сөйлеу тілін автоматты түрде қамтамасыз етпейді. Кохлеарлық импланты (КИ) бар балалардың сөйлеу тілінің қалыптасу қиындықтары оның өзіне тән ерекшеліктеріне байланысты.

Олар – сөздің дыбыстық бейнесі мен оны белгілейтін заттың арасында тұрақты байланыс қалыптастыру қабілетінің төмендігі, сөйлеу тілін түсіну қиындықтары мен тілдің барлық компоненттерінің қалыптаспауы: сөздердің айтылымы және ажыратылуы, лексикалық-грамматикалық құрылымы, фразалық және байлыныстыра сөйлеуі.

Осы ерекшеліктер КИ бар балаларды, сөйлеу тілін жақсы түсіну және артикуляциялау қабілеттеріне қарамастан, алалиясы бар балалар сияқты, түсінбейтін және сөйлемейтін балалар ретінде бағалауға жол береді. Алалиямен ұқсастығы сөйлеу тілінің жүйелі дамымауымен байланысты келеді. Осыған байланысты сөйлемейтін балалармен (алаликтермен) жүргізетін логопедиялық жұмыстың қағидалары мен әдістерін КИ бар балалармен жүргізетін логопедиялық жұмыстың әдістемелік негізі ретінде алу заңды таңдау болып табылады. Дамыту жұмысының басты мақсаты – сөйлеу тілінің спонтанды және бүтіндей даму механизмін іске қосатын немесе оны жүйе ретінде қалыптастыратын тілдік базасын құру.

Мақалада кохлеарлық имплантациядан кейін ерте және мектепке дейінгі жастағы балалармен жүргізетін жұмыстың кезеңдері суреттеледі. Ерте және мектепке дейінгі жастағы балалармен жүргізетін жұмыстың қағидалары, негізгі бағыттары мен әдістері, дамыту жұмысы бағдарламасының қысқаша мазмұны беріледі.

Түйіндісөздер: ерте және мектепке дейінгі жастағы балалар, кохлеарлық имплантация, сөйлеу тілінің жүйелі дамымауы, дамытужұмысы.

Ersarina A. K.¹

¹с. of Psychological Sciences, the head of the laboratory of complex diagnostics and rehabilitation of the children with special educational needs of National science practical center of development inclusive and special education Almaty, Kazakhstan

SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Abstract

Well-known that as a result of cochlear implantation are created significant opportunities for perception of sound information and speech development in children. However, the presence of cochlear implant does not provide automatic speech appearance. Difficulties in speech formation in children with cochlear implant (CI) are due to the specific features of its development. There are reduced ability to form stable links between sound image of the word and its object mean; difficulties to understand speech and unformed of all speech components: pronunciation and differentiation of words, lexico-grammatical structure, phrasal and coherent speech.

That features allow to evaluate children with CI as speech incomprehensible and non-speaking children similar to children with alalia, despite of their good ability to understand speech and articulate. The similarity with alalia is due to the systematic speech undevelopment. In this regard, it is reasonable to choose the principles and methods of speech therapy work with non-speaking children as a methodological basis for speech work with children with CI. The main goal of development work is to create such a speech base that will launch the mechanism of spontaneous and holistic development of speech or its formation as a system.

The article describes the stages of working with children after cochlear implantation in early and preschool age. The principles, main directions, methods of working with children in early and preschool age and summary of the development program are outlined.

Key words: with children in early and preschool age, cochlear implantation, systematic speech undevelopment, development work.

Известно, что в результате кохлеарной имплантации создаются возможности для восприятия звуковой информации посредством электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва [1]. Особенно эффективна слухоречевая реабилитация детей, которым имплантация проведена в возрасте до трех лет, в период активного формирования речи [2]. Однако, наличие кохлеарного импланта не обеспечивает автоматического появления речи. Развитие слухового восприятия и речи у детей с КИ невозможно без регулярных занятий со специалистом и повседневных усилий семьи ребенка. Важно, чтобы работа по слухоречевой реабилитации детей с КИ начиналась с раннего возраста и была последовательной и системной [2].

Наша работа с группой из 4-х детей с кохлеарным имплантом включала в себя несколько этапов. На первом этапе слухоречевая работа осуществлялась с детьми в раннем возрасте (от 1г.6м. – 2л.6м.). На начало занятий дети имели длительность использования КИ от 4 до 7 месяцев и опыт ношения слухового аппарата до кохлеарной имплантации. При первичном обследовании все дети обнаруживали, но плохо локализовали источник звука, не различали или плохо различали неречевые звуки. Трое детей понимали названия 5-15 предметов, выполняли 3-7 словесных просьб, говорили 3-7 лепетных слов и звукоподражаний. Один ребенок не понимал речи и не произносил слов.

На этом этапе использовался групповая форма работы с детьми и их родителями. Обоснованием выбора группового метода работы с ребенком и семьей послужили идеи и принципы раннего вмешательства: семейно-центрированный подход, предполагающий активное участие родителей на всех этапах работы с ребенком и нормализацию жизни ребенка и семьи. Другим методическим обоснованием стали современные подходы слухоречевой реабилитации, сформулированные известным российским исследователем И.В. Королевой. По ее мнению, кохлеарный имплант принесет максимальную пользу ребенка в развитии речи в том случае, если:

- созданы условия для развития речевых коммуникативных навыков в различных ситуациях общения (взрослый-ребенок, ребенок-ребенок, взрослые-дети);
- в процесс реабилитации вовлечены все люди, заботящиеся о ребенке: родители, братья, сестры, бабушки, дедушки, сверстники, педагоги) [1,2].

Таким образом, вышеизложенным принципами условиям ранней слухоречевой реабилитации детей с КИ в наибольшей степени соответствуют программы групповой работы с детьми, где главными воспитателями и педагогами являются сами родители, а специалисты помогают и поддерживают в воспитании и развитии детей [3,4].

На основе результатов обследования и запросов родителей была составлена групповая программа, направленная на развитие коммуникации и социального взаимодействия, слухового и речевого внимания и восприятия, различения неречевых и речевых звуков, понимание и произнесение слов и коротких фраз. Групповые занятия проводились один раз в неделю продолжительностью 1 час 20 мин. в течении 6 месяцев (24 групповых занятий) командой специалистов, состоящей из психолога, сурдопедагога, педагога ЛФК. Структура каждого занятия включала в себя следующие этапы (блоки): приветствие, музыкально-двигательный и логоритмический блок, игры и упражнения на развитие слухового восприятия и речи, сюжетные игры, сенсомоторная активность, познавательный блок. Слухоречевая стимуляция и коммуникативная направленность лежали в основе всех видов активности ребенка в группе.

По итогам групповой развивающей работы у всех детей отмечалась положительная динамика по всем областям психического развития. Результаты апробации экспериментальной программы групповой работы были изложены в настоящем журнале за 2018 год (Ж. «Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика» №3 (54), 2018 г.).

На втором этапе с этими детьми, достигшими трехлетнего возраста, проводилась индивидуальная развивающая работа с сурдопедагогом при участии родителей. Индивидуальные занятия проводились три раза в неделю по 40 мин. На этом этапе главной целью развивающей работы стало развитие понимания и активной речи. Возможности формирования всех компонентов речи было обеспечено уже достаточно сформированными навыками слухоречевого восприятия: различения неречевых и речевых звуков, понимания и произнесения отдельных слов и фраз.

Выбор стратегии, тактик, методов и приемов работы на этом этапе определялся спецификой речевого развития детей с КИ. К особенностям слухоречевого развития исследователи относят [2,4]:

1) опережающее развитие слухового восприятия с более медленно развивающейся способностью формировать устойчивые связи между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом/явлением: ребенок может повторять разные слова, не осознавая их значения. Это, в свою очередь обуславливает:

- плохую долговременную память. Ребенок быстро усваивает новое слово на занятии, он может его повторить, однако показать соответствующую картинку или игрушку не может, не использует это слово в собственной речи.

- трудности понимания речи. Ребенок слышит слова, но они не несут для него смысла и сливаются в один шумовой поток.

2) несформированность всех сторон речевого развития: фонетико-фонематической, лексико-грамматической, фразовой и связной речи.

Таким образом, ребенок с КИ является по сути практически непонимающими неговорящим, несмотря на хорошие способности понимать и артикулировать речь. В связи с этим в качестве методологической основы работы с ребенком были выбраны принципы логопедической работы с неговорящими детьми (алаликами), впервые изложенные Б.М. Гриншпун[5].

Общая и главная цель логопедической работы с неговорящими детьми - создание такой речевой базы, которая запустит механизм спонтанного и целостного развития речи, формированию ее как системы. Для достижения этой цели необходимо придерживаться следующих принципов.

1. Формирование речи через ключевые звенья, определяющих развитие речевой системы в целом и которые, самостоятельно в речи у неговорящих детей не образуются. К этим ключевым «звеньям» относят: а) развитие предикативной функции и б) овладение элементами грамматического строя.

Формирование языка как системы означает путь от содержания к форме, так как ребенок, овладевая языком естественным образом, всегда начинает с предложения, а не со звука. Поэтому внимание должно быть уделено прежде всего формированию «предикативной» (глагольной лексики), предикативной основе простого предложения (сказуемое), тем морфологическим и синтаксическим средствам, которые бы позволили детям осуществлять коммуникацию и использовать язык в разных формах деятельности.

Работа по формированию грамматического строя должна начинаться как можно раньше, так как овладение грамматикой создает перспективу для овладения речью в целом: для роста словаря и для развития звуковой стороны. Основное внимание при этом уделяется семантической стороне речи, а не фонетической ее реализации, т.е. на первых этапах формирования речи допускается неправильное произношение.

2. Онтогенетический принцип или учет основных закономерностей усвоения языка. Формирование компонентов речи: звукопроизношения, слоговой структуры, словаря, грамматических и синтаксических форм должно соответствовать последовательности их появления в онтогенезе речи.

3. Коммуникативная и практическая направленность работы по усвоению языка. Формирование речи как средства общения, социального взаимодействия, использования языка в разных видах практической деятельности ребенка. Необходимо создавать ситуации, в которых бы ребенок испытывал необходимость использовать речь.

4. Моделирование тех видов деятельности, в которых происходит естественное и спонтанное усвоение языка в норме («материнский метод», предметная и игровая деятельность, различные виды практической деятельности). Следует избегать чистого тренажа и подражания, механического заучивания как основных методов работы.

5) Концентрическая система распределения речевого материала, где каждый концентр включает в себя постепенно усложняющуюся совокупность всех подсистем языка (фонематической, лексической, грамматической, синтаксической).

При составлении программы важно определить первоначальный минимум, которым должен овладеть ребенок и который, станет основой для спонтанного развития речи. На начальном этапе ребенок овладевает определенным арсеналом слов доступной звуко-слоговой структуры и простых грамматических конструкций на базе этих слов. Эти конструкции должны отвечать следующим условиям: а) способствовать развитию предикативной функции речи; б) быть наиболее типичными для разговорной, диалогической речи. На этом этапе не ставятся задачи расширения словарного запаса по различным лексическим группам и отработки чистоты звукопроизношения.

Работа начинается с формирования однословного предложения с использованием слов со слоговой структурой слов первого класса с двумя открытыми слогами (*миша, киса, неси, сиди*). Педагог просит ребенка выполнять то или иное действие (*Сядь! Встань! Дай! Иди! Беги* и т.д.). Через некоторое время в ходе выполнения действия ребенку задается вопрос: «Что ты делаешь»? а ребенок должен ответить: «Иду (бегу, сажу и т.д.) или ребенок сам отдает приказание педагогу *-Иди! Сиди! Беги!*

Затем формируется двухсловное предложение. На вопрос: «Что ты делаешь?» ребенок отвечает «Я иду» или отдает приказание педагогу, маме, игрушкам (*Мама сиди! Миша беги! Киса лежи!*).

На этом же этапе формируется навыки изменения существительных по падежам и числам (*Несу (везу) кису (мишу); киса-кисы, миша-миши*). Формируется трехсловное предложение – *Я везу кису. Я вижу маму*. Поддерживается диалог: *Что ты делаешь? Кого ты везешь? Что ты видишь, несешь? Скажи маме, чтобы она села.*

Далее формируются связные высказывания на основе сюжетно-игровых действий. Используются слова с отработанными классами слоговой структуры (типа: диван, дом): *Миша там. Киса тут. Миша сидит, Киса лежит. Киса ешь кашу. Ляля ешь кашу. Я тоже ем кашу.*

Затем вводится форма предложного падежа с использованием предлога *НА* и слов со слоговой структурой из трех слов (собака, машина): *Еду на машине. Сажу на диване. Петух сидит на полу.* Постепенно в занятия включается работа над произношением звуков, расширением лексического запаса, но ведущим направлением остается формирование грамматического строя и фразовой речи.

Следует отметить, что у детей с КИ несмотря на несформированность всех компонентов речи, в отличие от детей с алалией отмечается сохранная способность к усвоению языковых операций. У них достаточно быстро формируется произношение слов с различной слоговой структурой при соблюдении последовательности ее формирования и усваиваются грамматические формы, если они сразу включаются во фразы, используемые в диалоге, игре, общении.

Работа над каждой грамматической формой усложняется, ее формирование осуществляется на различном лексическом материале, а сами грамматические формы включаются во фразы, связную речь, отражающих события повседневной жизни. В качестве примера изложим систему работу над формированием навыка использования винительного падежа.

1) ребенок смотрит в трубу (окошко) и называет предметы (реальные и на картинках)

- я вижу собаку, кошку, машину, белку (сущ. 1склонения), позже сущ. 2склонения: волка, слона, медведя, стул; затем сущ. 3склонения;

2) беседа «Кого я люблю?» (маму, папу, брата) «Что я люблю?» (какие фрукты, овощи, сладости);

3) игра «Магазин». Ребенок обращается к продавцу: «Я хочу купить картошку, капусту, морковку (фрукты-овощи); машину, мяч, кубики, куклу (игрушки) и т.д.;

4) игра «Что будем мыть». Моем в большой миске и говорим: «моем чашку, тарелку, ложку, вилку, нож – посуду»;

5) беседа (проводится в начале занятия): *Что ты ел сегодня утром (на завтрак); Что вы с мамой купили в магазине? (молоко, пиццу, картошку, капусту и т.д.); «Кого (что) ты видел на улице (в зоопарке в дет.саду).* Отработка понимания вопросов и ответов на эти вопросы винительного падежа осуществляется также родителями в качестве домашнего задания;

6) составление предложений по картинкам. *Девочка кушает кашу (булочку, хлеб). Папа читает книгу (газету).* Ответы на вопросы: «Что кушает девочка?», «Что читает папа?»;

7) составление рассказа по картинке семья. *«Вечером собралась семья. Все что-то делают. Дочка чистит картошку. Мама варит лапшу. Бабушка вяжет шапку. Папа читает газету. Мальши катают машинку.* Ответы на вопросы после прослушанного рассказа. Пересказ;

8) составление собственного рассказа о событиях в жизни ребенка и семьи по вопросам: *Куда ходили вчера? Кого видели? Что купили в магазине?* и т.п.

По мере усвоения грамматических форм расширяется работа над произношением, развитием фонематического восприятия, словаря. Лексическая работа проводится на основе концентрического распределения речевого материала, когда параллельно ведется над расширением словарного запаса как существительных, так и глаголов, прилагательных, наречий и предлогов в рамках одной лексической темы. В качестве примера приводим основные этапы работы по теме «Посуда».

1. Уточнение знание видов посуды: ложка, кастрюля, вилка, сахарница, солонка и пр.

2. Назначение посуды (глагольный словарь). В кастрюле *варят* суп. В сковородке *жарят* яичницу. Солонка, чтобы *солить* еду., и т.д.

3. Характеристика посуды (словарь прилагательных): большая, маленькая, железная, фарфоровая, стеклянная, голубая, белая, хрупкая (бьющаяся)

4. Уточнения знания частей посуды: носик, крышка, ручка (у чайника). Игра «Недостающие части предметов». Педагог предлагает картинки посуды с недостающими частями предметов. «Посмотри, внимательно - чего тут нет?»

5. Ответы на вопросы. Отработка навыка использования формы творительного падежа.

Чем ты ешь картошку? Суп?; Чем мама режет хлеб?; Чем бабушка накрывает кастрюлю? и т.д.

6. Составление предложений с союзом «Чтобы». Игра «Закончи предложение»

Для чего нужна кастрюля - ... (чтобы варить суп)

Для чего нужен чайник - ... (чтобы ... кипятить воду)

Результаты реализации экспериментальной программы развития речи детей с КИ, где фокус работы нацелен на формирование ключевых звеньев: фразы и грамматического строя с одновременным введением фраз в повседневные ситуации общения, социального взаимодействия и игры свидетельствуют о достаточной эффективности такого подхода и принципов развивающей работы с неговорящими детьми. В течении двух лет экспериментальной работы все четыре ребенка:

- освоили навыки изменения по всем падежам существительных, по числам существительных и глаголов настоящего и прошедшего времени, по родам - глаголов прошедшего времени, существительных с местоимением мой (моя, мое, мои), по лицам - глаголов настоящего времени;

- понимают и используют сформированные грамматические формы на занятиях и в различных формах повседневной жизни: в общении, игре с близкими, сверстниками в семье, детском саду, на семейных праздниках и т.д.

Список использованной литературы:

1 Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). - СПб, 2008.

2 Королева И.В. Реабилитация детей с кохлеарными имплантами. - СПб, 2004.

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

4 Балобанова В.П., Пасторова А.Ю. Групповая работа с детьми раннего возраста: Учебно-методическое пособие для специалистов, работающих с маленькими детьми. - СПб: ИРАВ, 1998.

5 Соколовская Т.А. Особенности речевого развития детей после кохлеарной имплантации. //Специальное образование, №2, 2013. - С.91-95.

6 Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. Сборник: Нарушение речи и голоса у детей /Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. - М., 1975. -С. 71- 80.

УДК 373.3

А.А. Махметова¹, Ы.М.Режепова²

¹ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, ajgerim_atankizi@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ

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

АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕРДЕ ЕҢБЕК САБАҚТАРЫНДА АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Мақалада арнайы мектептерде еңбек сабақтарында ақпараттық технологияларды қолданудың тиімділігі қарастырылады. Жалпы арнайы мектептерде еңбек сабақтарында ақпараттық технологияларды қолданудың тиімділігін зерттеген ғалымдардың жұмыстары қарастырылады. Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алу процесінде еңбек сабағы олардың болашақ мамандықтарының бастамасы болғандықтан жаңа технологияларды қолдану арқылы одан әрі қалай тиімдірек ету қарастырылады.

Түйін сөздер: ақпараттық технологиялар, арнайы мектеп, еңбек сабағы, заман талабына сай инновациялар

А.А. Махметова¹, Ы.М.Режепова²

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

²7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, yrysbala.mylytkbaeva@bk.ru,
КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ТРУДА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация

В статье рассматривается эффективность использования информационных технологий на уроках труда в специальных школах. В целом рассматриваются работы ученых, изучавших эффективность использования информационных технологий на уроках труда в специальных школах. В процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается, как сделать урок труда более эффективным с использованием новых технологий, так как это является началом их будущей профессии.

Ключевые слова: информационные технологии, специальная школа, уроки труда, современные инновации

A.A. Mahmetova¹, Y.M.Rezhepova²

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

²2nd course master specialty of 7M01901, yrysbala.mylytkbaeva@bk.ru,
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan

EFFICIENCY OF USING INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE LABOR LESSON IN SPECIAL SCHOOLS

Abstract

The article discusses the effectiveness of using information technologies in labor lessons in special schools. In General, we consider the work of scientists who have studied the effectiveness of using information technologies in labor lessons in special schools. In the process of teaching children with disabilities, it is considered how to make the labor lesson more effective using new technologies, as this is the beginning of their future profession.

Keywords: information technology, special school, labor lessons, modern innovations

Бүгінгі күнгі білім беру бағдарламасының басты бағыты – әрбір оқушыға нәтижеге бағытталған білім беру, дәстүрлі мәдениеттің негіздерін үйрету, оқушыға қолайлы жағдай жасау. Арнайы мектепте жүргізілетін технология сабағының басты міндеті – жас ұрпақты келешекте кеңінен тараған кәсіптерді меңгеруіне көмектесу.

Бүгінгі мектептегі «Технология. Көркем еңбек» пәндерінің түп нұсқасы «Еңбек» сабағы «Еңбекке баулу» сабағы еді. Бұл сабақта балаға қарапайым «Еңбек құралдары мен өсімдік өсіру мен күтіп баптауды» үйрететін болса, бүгінгі таңда ғылым мен техниканың қарыштап дамыған заманы. Ғылым мен озық ойлы технологияның заманы. Адамзат баласының ақыл ойының дамыған заманында «Еңбек» сабағы «Технология. Көркем еңбек» болып өзгеруде.

«Технология» сөзі - гректің «techne» (өнер, шеберлік, ептілік) және «logos» (сөз оқу ғылым) сөздерінен шыққан. Демек, технология ғылымы – шеберлік ғылым. Қазіргі таңда технология дегенде адамға қоғамға қажетті бұйымдарды жасаудың әдістері деген мағынаны түсіндіреді. Ұялы байланыс , ғаламтор, компьютерлер бастысы осы. Технология түсінігі «Дизайн» түсінігімен тығыз байланысты. Ағылшын тілінен аударғанда «сызба, жоспар» деген мағыналарды береді. Ал, қазіргі «Көркем еңбек» пәнінде бейнелеу өнері мен сызбаларды жоспарды біріктіре отырып, заттың немесе бұйымның жасалуын үйрету болып табылады.

Соңғы онжылдықтардағы Ресейдің жалпы және арнайы білім беру жүйелеріндегі өзгерістердің эволюциялық сипаты ақыл-ой кемістігі бар адамдарды еңбек және кәсіптік оқыту проблемаларына деген қызығушылықтарын арттырды. Еңбек және кәсіптік оқыту ақыл-есі кем балаларды түзету және дамыту құралы ретінде ғана емес (Г.М. Дулнев, Е. А. Ковалева, В. В. Коркунов, Б. Л. Мирский, Н.П.Павлов, Б. И. Пинский, В. А. Шинкаренко), оңалту құралы ретінде де қарастырыла бастады (А.А.Гнатюк, Г. Г. Зак, В. В. Коркунов, Н. Н.Кузьмина, О. А. Сычугова).

Қазіргі уақытта ақпараттық технологиялар баланы оқыту мен дамытудың сапалы жаңа мазмұнына сәйкес келетін білім берудің жаңа тәсілі болып саналады.

Зерттеулерге сәйкес, оқу процесінде оқушы белсенді әрекеттерге тартылған кезде естігенде материалдың 25% , көрген материалдың 33%, естіген және көрген материалдың 50% және оқушы оқу процесінде белсенді әрекеттерге тартылған кезде материалдың 75% адамның жадында қалады.

О.И. Кукушкина «ақпараттық технологиялар» дегенді зерттелетін объект туралы жаңа мәліметтер алу үшін ақпаратты жинау, өңдеу және беру тәсілі мен құралы, сондай-ақ ақпараттық ресурстармен жұмыс істеу тәсілдері мен құралдары туралы білім жиынтығы деп түсінеді.

О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев, өйткені Корольдік, арнайы мектеп жағдайында түзету білімін дамытудың үлкен үміті жаңа ақпараттық технологияларды қолдану болып табылады деп санайды.[1,б.23]

Ақпараттық технологиялардың дамуы және оларды арнайы (түзету) мектебіне енгізу нәтижесінде дамуында ауытқулары бар балаларды оқыту процесінің дидактикалық мүмкіндіктері едәуір артады.

Г.В. Васенковтың, А. Б. Меньковтың, А. М. Щербакованың пікірінше, еңбекке баулу жүйесіне ақпараттық технологияларды енгізуге бағытталған алғашқы қадамдар осы технологиялардың оқу процесін жетілдірудегі өнімділігін және зияты зақымдалған балалардың технология сабағын игеруіне қол жетімділігін көрсетеді.

Технология сабағы күшті түзету әсеріне ие, ал егер осы сабақтарда ақпараттық технологиялар қолданылса, онда түзету әрекеті артады.Еңбекке баулу сабақтарында ақпараттық технологияларды қолдану-бұл мақсат емес, түзету жұмыстарының бір түрі, ақыл-есі кем балаларды білім алуға оң ынталандыру құралдарының бірі. Компьютерлік тренажермен жұмыс істеу, әрине, зерттелген материалды бекітудің ыңғайлы құралы болып табылады.[2,б.56]

Н. Н. Чертова еңбекке оқыту сабақтарында түзету жұмыстары мақсатында ақпараттық технологияларды қолданудың негізгі артықшылықтарын анықтады:

- оқушының психофизикалық жағдайын бағалаудың объективтілігі;
- әр оқушыға жеке-жеке көзқарас жасау мүмкіндігі;
- бақылау мен өзін-өзі бақылаудың барлық түрлерін жүзеге асыру мүмкіндігі;
- оқу іс-әрекетін айтарлықтай ынталандыру мүмкіндігі;

М.А.Кукушкинаның пікірінше еңбекке оқыту сабақтарында ақпараттық технологияларды пайдалану мынандай мүмкіндіктер береді:

- танымдық белсенділікті арттыру;
- сабақтарды жоғары эстетикалық деңгейде өткізу (аудиожазбаларды, музыканы, анимацияларды, электрондық құралдарды, кестелерді пайдалану);
- сабақта орындалатын жұмыс көлемін ұлғайту;
- оқу процесін ұтымды ұйымдастыру, сабақтың өнімділігін арттыру;
- тақырыпқа назар аудару және қызығушылығын арттыру; [3,б.49]

Е.Л.Гончарова өз еңбектерінде еңбек сабақтарында ақпараттық технологияларды қолдану нұсқаулықты жеңілдететінін айтады. Жұмысты орындау тәртібін көрсету мүмкіндігі бар, сызбалар бойынша қажетті сызықтармен белгілей алады, содан кейін дайын нәтижені көрсете алады. Сонымен қатар, ақпараттық технологиялар қайталаудың көмегімен жұмыстың күрделі кезеңдерін пысықтауға мүмкіндік береді [4,б.42].

О.И.Кукушкина сабақтарда тиімді болу үшін ақпараттық технологияларды келесі мақсаттарда пайдалануды ұсынады:

- заттық электрондық коллекцияларды көрсету: мата түрлері, тігіс түрлері, кесте түрлері, қағаз және картон түрлері, қол еңбегі сабақтарына арналған құралдар мен құрылғылар, объектілердің фотосуреттері, иллюстрациялары;
- сергіту сәті, саусақ гимнастикасы, көзге арналған гимнастика. Сергіту сәті кезінде сіз музыкалық, бейне сүйемелдеуді қолдана аласыз, саусақ гимнастикасы кезінде саусақтардың дұрыс орналасуы бар слайдтарды көрсете аласыз. Релаксация жаттығулары кезінде табиғаттың дыбыстарын,

аспаптық музыканы табиғат түрлерімен бірге қосуға болады. Көзге арналған гимнастика кезінде сіз көзге арналған тапсырмалармен (көбелекті бақылау және т. б. арнайы бейнелерді пайдалана аласыз)[1,с.220].

Н.П.Павлова еңбекке оқыту сабақтарында мұғалім үшін ақпараттық технологиялар беретін мүмкіндіктерді анықтады:

- еңбекке баулу сабағында уақытты үнемдеу;
- материалды зерттеу тереңдігі;
- сабақтарда оқудағы біріктірілген тәсілдерді қолдану мүмкіндігі;
- бір уақытта бірнеше анализаторларға әсер ету мүмкіндігі;
- еңбекке баулу сабағында әр түрлі қызмет түрлерін кезектестіру[5,с.29].

Еңбекке баулу сабақтарында дефектолог мұғалімнің ақпараттық технологияларды дұрыс қолдануы ақыл-есі кем оқушыны түзету және дамыту бойынша осындай маңызды міндеттерді шешуге мүмкіндік береді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Кукушкина Ольга Ильинична. – М., 2009. – 381 с.

2. Сакулина, Ю. В. Интеграция информационных технологий в учебный процесс общей и специальной (коррекционной) школы / Ю.В. Сакулина // Екатеринбург: Образование и наука. Вестник УрО РАО 2013. – №6. – С. 52-59

3. Мирский, С. Л. Применение наглядных средств на уроках труда в специальной (коррекционной) школе / С. Л. Мирский // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 46-53.

4. Малышева, М. А. Информационные технологии в специальном образовании / М. А. Малышева // – М., Просвещение, 2012. – 195 с.

5. Павлова Н. П. Развитие наблюдательности и воображения у учащихся специальной (коррекционной) школы на уроках ручного труда. / Н. П. Павлова // – М., 2012. – С. 27-35.

6. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Коррекционная педагогика – М., 2009. - №4(34)

7. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. М., 2001

8. Кукушкина О.И. Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов. Дефектология – М., 2001. – № 3

УДК 373.2

Мирза Н.В. - п.ғ.д., профессор., Арбабаева А.Т. - п.ғ.м. аға оқытушы,
Садвакасова Н.А - докторант КарУ.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ САЛАСЫНЫҢ ДАМУЫ

Аңдатпа

Ғылыми мақалада мектеп жасына дейінгі баланы оқыту оларды бастапқы қарапайым біліммен қаруландыру, ұнамды әдет – дағдылардың алғашқы нышандарына баулу, ақыл – ой қабілетін, білуге деген құштарлығын дамыту қарастырылған. Балалардың зейін, ес, қиялдау, ойлау, сөйлеу сияқты дүние – танымдық қабілеттерін, мақсаттылық, белсенділік, қиыншылықты жеңе білу сияқты қасиеттерін тәрбиелейді.

Мектепке дейінгі мекемесінің басшысы мен тәрбиеші педагогтар қауымы кәсіби шеберліктерін үнемі шындап, білімін жетілдіруге жүйелі көңіл бөліп, ұжымның шығармашылық бағыт-бағдарын айқындап, оны жүзеге асыруға белсенділікпен ат салысуға және жағымды психологиялық ахуалдың тұрақтануына ықпал ету қажет. Сондай-ақ, отбасының сұранысы мен талап-тілектерін қанағаттандыру және білім мен тәрбиенің балаға берілген үрдісі жайында ата-анамен үнемі бірлескен ынтымақты негізде жұмыс істеу де өте маңызды.

Түйін сөздер: зейін, ырықты зейі, танымдық сала, сенсорлық сала, эйдетикалық ес.

*Мирза Н.В.д.п.н., профессор., Арбабаева А.Т м.п.н.,
старший преподаватель, Садуақасова Н.А докторнат., КарУ*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ СФЕРУ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматриваются обучение дошкольников базовым знаниям, хорошим манерам - первые признаки навыков, развитие умственных способностей, любознательность. Детский мир, внимания, памяти, воображения, мышления, речи - познавательные способности культивирует целеустремленность, активность, умение преодолевать трудности.

Педагогический коллектив дошкольным учреждением постоянно уделяют внимание постоянному совершенствованию профессиональных навыков и знаний. Определение творческого направления коллектива, необходимо принимать активное участие в его реализации и способствовать стабилизации положительного психологического климата. Также для удовлетворения потребностей и желаний семьи и важно работать в постоянном сотрудничестве с родителями над процессом обучения и воспитания ребенка

Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, познавательная сфера, сенсорная сфера, эйдетическая память.

*Mirza N.V. Ph.D., professor., Arbabayeva A.T., m.p.n, Senior Lecturer
Sadvakasova N.A doctor of scienses KarU.*

DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The article discusses teaching preschoolers basic knowledge, good manners – the first sing of skills development of mental abilities, curiosity. Children's world, attention, memory, imagination, thinking, speech - cognitive abilities cultivates dedication activity, the ability to overcome difficulties. The teaching staff of the preschool institution constantly pay attention to the continuous improvement of professional skills and knowledge.

Determination of the creative direction of the team, it is necessary to take an active part in its implementation and contribute to the stabilization of a positive psychological climate. Also, to meet the needs and desires of the family and it is important to work in constant cooperation with the parents on the process of teaching and raising the child.

Keywords: attention, voluntary attention, cognitive sphere, sensory sphere, eidetic memory.

Мектепке дейінгі мекемеде тәрбиелеу дегеніміз – алға белгілі мақсат қоя отырып, баланың психикасына жүйелі әсер ету, бойына адамгершілік қасиеттерді сіңіру, өмірге, еңбекке дұрыс көзқарасын қалыптастыру.

Тәрбие – балаға екі жақта әсер ететін процесс біріншіден адамгершілік нормаларды меңгерту, екіншіден тәртіп пен мінез – құлықтың тәжірибесін жинақтау.

Оқыту процессі - белгілі жоспар мен бағдарлама бойынша жүйелі түрде балаларға қарапайым білім беру дағдылары мен әдет – дағдыларын қалыптастыру, олардың танымдық қабілетін, қызығушылығын дамыту. Мектепке дейінгі жастағы баланы оқыту оларды бастапқы білім беру, жақсы әдет – дағдыларға баулу болып табылады және де ақыл – ой қабілетін, білуге деген қабілеттерін дамыту. Яғни балалардың зейін, ес, ойлау, сөйлеу психикалық процесстерін, танымдық қабілеттерін, мақсаттылық, белсенділік, қиыншылықты жеңе білу сияқты қасиеттерін тәрбиелейді.

Тұлғаны тәрбиелеу, аяқталғандығы шартты жағдай болып саналады, алайда тұлға өмір бойы даму үстінде болады. Тәрбиелілік, білімділік нәтижесі әрбір жас кезеңімен және бұл процестің нәтижелілігінің жас ерекшелік критерийлерімен байланысты болуы мүмкін. Тәрбиелеу мақсаты оның мазмұнына, түрлеріне, әдістеріне, құралдарына бағдарлық әсер береді, тәрбиелеу бағдарламаларының бағытын анықтайды, процестің қажетті нәтижесін көрсетеді.

Тәрбиелеу мақсаттары, әртүрлі негіз бойынша жіктелуі мүмкін: мақсатты - тактикалық, стратегиялық, локалдық түрде; □нақтылық дәрежесіне қарай – нақтылы, жақын, тікелей; уақытша негізіне қарай – қашық, жақын, тікелей; мазмұнына қарай – физикалық, ақыл-ой, әлеуметтік-адамгершілік, эстетикалық тәрбие мақсаттары; □тұлғаға ықпал ету сипатына қарай – дидактикалық (оқытушылық), тәрбиелік, дамытушылық, түзетушілік.

Мектепке дейін тәрбие беру тұжырымдамасы заңнамалармен үндес. Онда мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеудің мақсаты мына төмендегілерді көздейтін баланы жан-жақты үйлесімді дамыту деп қарастырады: денсаулығын сақтау және нығайту; жан-жақты бала тұлғасын қалыптастыру.

Тәрбиелеу мақсаттары мемлекеттік заңнамамен заңдастырылған мемлекеттік жалпыға білім беру міндетті стандарттарымен тығыз байланысты. Педагогикалық мақсаттар ҚР «Білім туралы» Заңы арқылы өтеді, бала құқығы туралы Конвенциямен, бала құқығы туралы Заңмен анықталады. Мектепке дейін білім беру мақсаттары мектепке дейінгі Тұжырымдамада көрсетілген. Бұл нормативтік құжаттарда мектепке дейін тәрбие берудің жалпыланған (глобалды, идеалды) мақсаттары белгіленген және диагностикалау көрінісін береді. «Білім туралы» Заңда мектепке дейінгі білім берудің мақсаты мектеп жасына дейінгі баланы тәрбиелеу, денсаулығын сақтау және нығайту, олардың жеке қабілеттерін дамыту, дамуындағы кемшіліктерін түзету.

Мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі іс әрекеті ойын болып табылады, айналадағы өмірден алған білімдерін, әсерлерін жинақтаған тәжірибелерін өз бетінше іс жүзіне асырады. Ойын барысында берілген тапсырмаларды шешуде балалардың ақыл- ойы дамиды. Осылайша баланың логикалық ойлау, қиялдау психикалық процесстері шындала түседі. Қиялда болатын барлық образдар, қаншама таңғажайып болып көрінгенмен де, баланың өмірден көрген-білгенінен негізделеді.

Мектеп жасына дейінгі баланың қиялы біртіндеп өмір тәжірибесінің молаюына байланысты қалыптасады. Қиял сыртқы дүние заттары мен құбылыстарының субъективтік образдарын қайтадан жаңартып, өндеп, бейнелеуде көрінетін, тек адамға ғана тән психикалық процесс:

Қазіргі таңда психолог және педагогтар баланың жеке тұлғасының дамуындағы қиялдың маңыздылығының ең тиімді жолы шығармашылық жұмыста көрсету, яғни өз бетінше жұмыс жасауға жағдай жасау, еркіндік беру керектігін айтады. 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 ойлау қабілеті, зейіннің, естің, қиялдың дамуы танымдық сфераның қалыптасуы. Бала ойын дамытуда логикалық ойындар ерекшеліктерін алуға болады. Балалардың ойлау қабілетін дамытатын, қызығушылықтарын арттыратын жұмыс түрі – логикалық ойындар. Логикалық ойындар баланы тапқырлыққа, логикалық ойлауға баулып, ойының ұшқырлығына, өздігінен шешім қабылдауға, салыстыруға, дәлелдеуге әсер етеді. Балалардың қызығушылығын арттыруда, танымдық қабілеттерін дамытуда, балалардың зейінін, ойлау, зерде үрдістерін дамыту болып табылады.

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 тартымы 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.

Іктиярлы 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.

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 – б 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 бегімен 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.

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.

Танымдық сфераның бірі - қабылдау. Ауызша және жазба тілін меңгеру яғни қоршаған ортадағы тұлғаларды түсіну қабылдаудан басталады. Сөйлеу тілін игеру барысында талдағыштар, яғни есту, көру, сезу арқылы дыбыстарды, сөздерді, сөйлемді қабылдауға үйренеді Мектеп жасына дейінгі балалардың бойына оқу қызметін меңгерту, ол танымдық белсенділікті дамытудың басты бағыты болып саналады.

Танымдық белсенділікті психологиялық -педагогикалық құбылыс ретінде анықтау, бұл мектепке дейінгі кезеңіндегі балалардың тұлғалық сапасының ерекшелігіне талдау жасауға, тәрбиелеу мен оқыту үрдісін қалыптастыру жағдайлары мен құралдарын қарастыруға мүмкіндік береді. Себебі меңгерілген білімнің сапасы мен беріктігіне тек балаларды оқыту, дамыту және тәрбиелеудің нәтижесі емес, сонымен қатар балалардың өзіндік танымдық іс -әрекетіне қатынасының қатысуымен тәуелді болып келеді.

Танымдық белсенділік баланың психологиялық-физиологиялық дамуының алғы шарты мен нәтижесі болып табылады. Осыған байланысты балалардың жоғары психикалық үрдісін қабылдау, зейін, ойлау ерекшеліктері анықтайды.

Барлық психикалық танымдық үрдістердің ішінен ойлау жетекші үрдіс болып табылады. Барлық танымдық процестер үрдістердің қасиеттері мен қатар бір-бірімен сипатын анықтай отырып, олармен бірге және тығыз байланыста болуып бірізділікте жүреді. Демек оқыту үрдісінде ынталандыру- бұл ең алдымен бала ойлауын дамыту болып табылады. Ойлау қабілеті адам өмірінде басты орын алады. Ойлау арқылы ғана заттардың, көріністердің араларындағы байламды белгілеп, оларда бар себептерді табады, келешекте оларға не болатынын ойлап шығарады. Логикалық ойлауы дамыған бала шығармашылыққа, ойлана әрекет етуге, өзінің іс -әрекетін талдауға үйренеді. Қорыта келе, бала үшін, оның танымын, логикасын арттыру үшін өмірде қажетті екенін көрсетеді, яғни олардың шығармашылық деңгейін көтереді, қызығушылықтарын арттырады.

Список использованной литературы:

1. *Возрастная и педагогическая психология. Тексты.* - М.: МГУ, 1992.
2. *Вопросы нравственного воспитания школьников. /Сборник статей: Изд-во Ленинградского Университета, 1960.*
3. *Выготский Л.С. Педагогическая психология.* – М., 1991.
4. *Выготский Л.С. Проблема возраста./ Собрание сочинений.* – М.,1984.
5. *Грэйс Крайг. Психология развития.* - СПб., 2000.
6. *Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.* - М., 1996.
7. *Кисловская В.Р. Школьники в среде сверстников и взрослых - Алма-Ата, 1975.*

УДК: 376

МРНТИ 14.29.00

Oleksyuk Z.Ya.¹Bakhshiyeva N.N.²

*¹Doctor Of PhD at the department of defectology of Karaganda state University
academician E. A. Buketova, Oleksyuk_Z@mail.ru*

*²2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology,
n.akunova@mail.ru*

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

CLINICAL MANIFESTATIONS OF MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract

The term "moderate intellectual disability" over the past twenty years has become generally accepted in the world of clinical psychology, psychiatry, defectology, entered the international classification of the 10th revision, noticing the term "oligophrenia". This is due to the severity, depth of the defect, as well as the clinical manifestations of this disorder.

This category of children has common features: all of them are the result of impaired development in the prenatal period of both the brain and the body as a whole; the leading violation is intellectual disability; the absence of positive or negative dynamics of the pathological condition.

The article describes the classification of moderate intellectual disability, features of pathophysiological mechanisms in moderate intellectual disability, and clinical manifestations of this condition.

Keywords: moderate intellectual disability, imbecility, primary school age, hearing, vision, clinical manifestations.

Олексюк З.Я.¹, Бакишева Н.Н.²

¹ Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының PhD докторы, Oleksyuk_Z@mail.ru

² 7M01902101– Дефектология мамандығыбойынша 2 курс магистранты, n.akunova@mail.ru
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті

ЖАС ОҚУШЫЛАРДАҒЫ ОРТАША АҚЫЛ-ОЙДЫҢ БҰЗЫЛУЫНЫҢ КЛИНИКАЛЫҚ КӨРІНІСТЕРІ

Аңдатпа

"Ақыл –ойдың қалыпты бұзылуы" термині соңғы жиырма жыл ішінде әлемдік клиникалық психологияда, психиатрияда, дефектологияда жалпыға бірдей қабылданды, "олигофрения"терминін байқап, 10-шы қайта қараудың халықаралық классификациясына енді. Бұл ақаулықтың ауырлығына, тереңдігіне, сондай-ақ осы бұзылыстың клиникалық көріністеріне байланысты.

Қарастырылып отырған балалар категориясының жалпы ерекшеліктері бар: олардың барлығы мидың да, дененің де пренатальды кезеңіндегі дамудың бұзылуының нәтижесі; жетекші бұзушылық-интеллектуалды артта қалу; патологиялық жағдайдың оң немесе теріс динамикасының болмауы.

Мақалада орташа ақыл-ойдың бұзылуының жіктелуі, орташа ақыл-ойдың бұзылуымен патофизиологиялық механизмдердің ерекшеліктері, осы жағдайдың клиникалық көріністері сипатталған.

Түйін сөздер: ақыл-ойдың қалыпты бұзылуы, өзіндік ерекшелігі, кіші мектеп жасы, есту, көру, клиникалық көріністер.

Олексюк З.Я.¹ .Бакишева Н.Н.²

¹ Доктор PhD кафедрасы дефектология Карагандинского государственного университета им.академикаЕ.А.Букетова, Oleksyuk_Z@mail.ru

² магистрант 2 курса по специальности 7M01902101– Дефектология
n.akunova@mail.ru

Карагандинский государственный университет им. Академика Е.А.Букетова, г. Караганда, Казахстан

КЛИНИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ УМЕРЕННОГО НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Термин «умеренное нарушение интеллекта» в течение последних двадцати лет стал общепринятым в мировой клинической психологии, психиатрии, дефектологии, вошел в международную классификацию 10–го пересмотра, заметив термин «олигофрения». Это обусловлено тяжестью, глубиной дефекта, а также клиническими проявлениями данного нарушения.

Рассматриваемая категория детей имеет общие особенности: все они являются результатом нарушения развития в пренатальном периоде как головного мозга так и организма в целом; ведущим нарушением является интеллектуальная отсталость; отсутствие положительной или отрицательной динамики патологического состояния.

В статье описаны классификации умеренного нарушения интеллекта, особенности патофизиологических механизмов при умеренном нарушении интеллекта, клинические проявления данного состояния.

Ключевые слова: умеренное нарушение интеллекта, имбецильность, младший школьный возраст, слух, зрение, клинические проявления.

The increased interest in the problem of moderate intellectual disability is determined, first of all, by the recently introduced training of this category of children.

Many authors (Ormiston, A. Tredgold, G. Jervis, L. Penrose, S. E. Benda, S. Koble, Bickel) divide intellectual impairment depending on the time of exposure to a pathogenic agent into "primary" (hereditary) and "secondary" (exogenous). Within each group, further differentiation is made by clinical forms and degree of intellectual underdevelopment.

In foreign literature (A. Tredgold, L. S. Penrose, K. Adachi) there is a tendency to expand the concept of moderate intellectual disability, which is understood as a mental development disorder caused by damage to the Central nervous system, including various hereditary diseases accompanied by dementia syndrome with a progressive course.

In the group of intellectual disorders, D. Jervis includes all mental diseases where there are signs of dementia (epileptic and traumatic dementia, end States in schizophrenia, etc.), as well as children with a low level of intellectual development, without any organic changes in the Central nervous system.

This expansion of the concept of "moderate degree of intellectual disability" leads to a vague understanding of it and to the difficulty of studying this problem [1].

The violation of intelligence can be caused, on the one hand, by the underdevelopment or disintegration of the actual mental ability to form concepts, judgments, and conclusions that are adequate to reality. On the other hand, intellectual disability may result from a violation of the " prerequisites of intelligence "(K. Jaspers): memory, attention, performance, speech, emotional and volitional sphere.

M. S. Pevsner identifies five clinical forms of intellectual disability:

1) uncomplicated form without pronounced violations of the emotional-volitional sphere and without gross loss of analyzer functions;

2) intellectual disability, complicated by hydrocephalus;

3) intellectual disability, combined with local hearing, speech, spatial synthesis, and motor systems disorders;

4) intellectual disability with underdevelopment of the anterior frontal parts of the brain;

5) impaired intelligence, combined with damage to the subcortical structures of the brain.

Conditional distinctions on the severity of the disorder in ICD-10 are based primarily on gradations of the achieved level of social adaptation, and have their own additional code [2].

F70 - mild Mental retardation. IQ is 50-69 (in adulthood, mental development corresponds to development at the age of 9-12 years). Children have difficulties in learning at school, as a result of which they are forced to study in a special (correctional) school program. As adults, they adapt to society, and many people get a job that is feasible and does not require intellectual effort.

F71-moderate Mental retardation. IQ ranges from 35 to 49 (in adulthood, mental development corresponds to development at the age of 6-9 years).

The lag in development is noticeable at the age of one year, and continues throughout life. With timely, adequate correctional care, children are trainable, and can achieve a certain degree of independence in self-care, acquire adequate communication and learning skills. Adults in need of care and assistance in different types of activities. As a rule, they are not functional.

Included: moderate mental subnormality

F72-severe Mental retardation. IQ ranges from 20 to 34 (in adulthood, mental development corresponds to development at the age of 3-6 years). Children need constant monitoring and assistance.

Mental retardation is deep. IQ below 20 (in adulthood, mental development is lower than development at the age of three). The result is a severe restriction of self-service, sociability and mobility, as well as increased sexuality.

F78 - Other forms of mental retardation.

F79-unspecified Mental retardation.

For the purpose of identifying the degree of intellectual disability, the categories F70-F79 are used with the following fourth sign:

- .0 indicating the absence or weak severity of the behavior disorder;
- .1 Significant behavioral disorder requiring care and treatment;
- .8 Other conduct violation;
- .9 Without indication of misconduct.

Among the features of clinical manifestations in moderate intellectual impairment include some dysplasia and malformations:

From the side of the skull: microcephaly (a significant reduction in the volume of the skull, mainly the brain part of it, for example, alcohol fetal syndrome); Cephalonia (the significant increase in volume and circumference of the skull, including hydrocephalus); tower skull, acrocephaly is a pointed skull; scaphocephaly – celeebrity skull (for example, Hurler syndrome); platycephala (sloping skull); trigonocephaly (triangular skull); Oceania (egg-shaped skull); brachycephalic (the transverse size of the skull

is more anterior-posterior, for example, when down syndrome); dolichocephaly (the transverse size of the skull is smaller than the anteroposterior one, for example, in Martin-bell syndrome).

The face is distinguished by its own appearance, which is expressed in some cases - by moon-like appearance (cat's cry syndrome); in others - by a flat face (down syndrome). There are also changes on the part of the articulatory apparatus: micrognathia – small upper jaw; prognathia and progenia (protruding upper or lower jaw); microgenia-small chin; retromicrogenia – small chin going back. This category of children has either widely spaced eye sockets, or very close.

Often-anatomically wide back of the nose, flat bridge of the nose, flat or arched palate, cleft hard palate, diastema (wide distance between the upper front incisors).

The ears are usually low. There are deformities of the auricle; large drooping ears; small underdeveloped ears-microtia; protrusion on the whorl (Darwin's tubercle), cut off lobe, preauricular outgrowths, pits or fistulas in front of the auricle.

Eyes: enophthalmia-occlusion of the eyeball (eyes deeply set); exophthalmia-goggle; Mongoloid eye section (down syndrome); telecant – lateral displacement of the inner corners of the eyes (strabismus effect); epicanthion (skin fold covering the inner corner of the eye); hypertelorism; ptosis (drooping of the upper eyelid); strabismus – strabismus; nystagmus – tremor of the eyeball.

For oral region is characterized by: pseudomassaria upper lip; cleft lip; cleft of the soft palate; macroglossia or microglossia; gloops (the tongue); irregular growth of teeth; no teeth bookmark; multiple bridle the tongue, upper and lower lips [3].

Skin: depigmentation of the skin – white spots; hyperpigmentation of the skin-dark spots; ichthyosis-dry skin with a large number of Horny layers resembling fish scales; angiomas – reddish spots on the skin; low border of hair growth on the head; hypertrichosis-excessive hairiness; alopecia-baldness.

Trunk: kyphosis – curvature of the spine with a bulge back; scoliosis – curvature of the spine to the right or left; lordosis – curvature of the spine with a bulge forward; funnel-shaped curvature of the sternum; absence of the xiphoid process of the sternum; spinobifida (splitting of the vertebral arches – hernia).

Limbs: acromelia – shortening of the hands and/or feet; micromelia – shortening of all limb segments; rhizomelia – shortening of humerus and femur; phocomelia – no part of the limb; oligodactylia lack of toes; polydactyly – extra fingers; clinodactyly – contortion; the dolichostenomelia spider finger; the from ectrodactyly – splitting brush with the absence of the middle finger; clubfoot – deformity; congenital dislocation of the hip joint; individual a gap on the stop – the thumb is set aside.

Growth: dwarfism – dwarfism; cubanism – small growth; less common gigantism.

Studies By V. I. Lubovsky, E. N. Martsinovskaya, and A. I. Meshcheryakov show that children with moderate intellectual disabilities of primary school age have significant violations in the course of nervous processes that characterize the work of the cerebral cortex. These studies indicate that against the background of underdevelopment of all higher nervous activity, the greatest role is played by a violation of the mobility of nervous processes. It is the inertia of nervous processes, especially the inertia observed at the level of the verbal system, that is detected in all forms of intellectual disorders, regardless of the variant of the degree of violation (M. S. Pevsner, V. I. Lubovsky) [4].

The severity of clinical manifestations of a moderate degree of intellectual impairment varies significantly with brain damage in the early or late prenatal and Natal periods of ontogenesis. Damage during blastogenesis can cause the death of the embryo or lead to a gross violation of the development of the entire body or many organs and systems. During the period of embryonic development, characterized by intensive organogenesis, pathogenic factors cause malformations not only of the brain, but also of other organs, especially those that are at a critical stage of development. Multiple abnormalities and dysplasias that occur in embryogenesis are mostly non-specific due to immature mechanisms of embryo reactivity. Under the influence of exogenous factors, congenital anomalies and dysplasia occur in this period, similar to genetic dysmorphia and representing phenocopies of the latter (N. Goldstein). However, the pathogenesis of embryopathies caused by chromosomal aberrations is more complex. In these forms, along with non-specific symptoms that occur in embryopathies of any origin, specific, morphological and biochemical disorders are detected due to changes in the genotype, which lead to violations of the synthesis of enzymes and proteins of the developing organism.

A study of the electrical activity of the brain of children with intellectual disabilities (G. Kreezer, E. Schutz, N. N. Zislina, L. A. Novikova) showed that in the vast majority of cases, deviations from the norm are expressed in the instability of the alpha rhythm, a decrease in its amplitude and index. In comparison

with the norm, the number of cases in which pathological slow waves (theta and Delta rhythms) are registered on the electroencephalogram increases sharply [5].

The electroencephalogram of children with moderate intellectual disability is characterized by the worst alpha rhythm. Alpha rhythm in the occipital cortex is registered in 19% of children with intellectual disabilities aged 6-9 years. When studying this category of children, the number of cases in which pathological slow waves are registered increases sharply. Of particular importance is the fact that many children on electro-encephalograms have typical "Delta waves" among the slow waves, which are characterized by a large amplitude and a peculiar configuration. "Delta waves" characterize a deep violation of the functional state of cortical neurons and are usually found in organic brain lesions. Characteristic of the electroencephalogram of children with moderate intellectual disability is a change in the electrical activity of the brain in all areas of the cortex.

The absence of adjustment to high light flickering rhythms in children with moderate intellectual impairment and the presence of adjustment to low light flickering frequencies serve as an indicator of a reduced level of functional mobility of the brain [6].

The study of the features of higher nervous activity of children with intellectual disabilities was conducted by V. I. Lubovsky. As a result of the conducted research, which used motor conditioned reflex technique with speech reinforcement, children were able to establish the presence of a number of pathological changes in higher nervous activity.

Even when checking the connections formed in the past experience of children, deviations from the norm were observed, which were mainly reduced to insufficient concentration of the irritating process and some manifestations of inertia. Deviations from the norm were particularly pronounced in the formation of new conditional connections, but were not equally pronounced in the development of simple and complex systems of connections. Simple positive conditioned reflex connections are formed as quickly and easily in most of the children studied in this category as in normal children. Significant difficulties occur in children when developing relatively more complex systems of connections, for the formation of which the child needs to abstract from the set of signs of a direct conditional signal some little-distinguished feature.

This occurs when a child develops a system of positive communication and differentiates it by the duration of the signal (colored light bulbs were used as conditional stimuli), when, therefore, the signal sign is not repeated earlier and the most obvious sign is the color of the stimulus, and an additional one is the duration. Children with moderate intellectual disabilities can't distinguish a quantitative feature that is abstract from the main visual properties of the signal, and the connection is developed gradually, after a large number of combinations, rather than abruptly. The developed connection remains unstable, fragile, it depends on the specific conditions for sending signals, it is easily destroyed with small changes in these conditions, and it is not formulated in speech.

The slow and difficult development of relatively complex connections is based on violations of differentiation and delayed braking. Pathological inertia plays a special role in these difficulties. Pathological inertia, manifested to the greatest extent in verbal connections, is also found at more elementary levels of higher nervous activity (V. I. Lubovsky) [7].

The cardiovascular system may be characterized by uneven heart rate, excessive instability, Hyper- and hypotension. As a rule, these children complain of headaches, General weakness, drowsiness, Hyper-fatigue. In addition, accompanying the main defect may be violations in the work of visual, auditory, and tactile analyzers of a non-pronounced nature.

Age-related features of the functional state of the cardiovascular system and its response to stress in younger schoolchildren with a moderate degree of impairment were studied by I. A. Kuznetsova. The author notes a decrease in cardiac contractility and blood flow level, increased activity of parasympathetic and reduction of sympathetic activity in the ANS Department, which is a consequence of autonomic dysfunction associated with disorders of the Central mechanisms of regulation of activity of cardiovascular system in children with disorders of intellect.

A. S. Samylichev also notes that children with moderate intellectual disability have significantly lower indicators of vital lung capacity compared to normal schoolchildren, as well as lower growth rates of this lung volume in comparison with the norm. In children with intellectual disabilities, in particular with metabolic disorders, a decrease in the ability to tolerate hypoxic States was revealed [8].

There is a violation of the senses-impaired vision and hearing. About 20 % of this population suffer from severe visual impairment, including atrophy of the optic nerve, retinal pathology, aniridia-underdevelopment of the iris, coloboma of the eye (cleft eye); there are also congenital cataracts; corneal opacity – "cataract";

changes in the fundus vessels; refractive error-farsightedness (hypermetropia), myopia(myopia), astigmatism.

Various authors point to pronounced hearing defects in 10 % of children with a moderate degree of intellectual disability. Deafness or hearing loss is common. Some children develop deafness, for example, with congenital rubella syndrome, which is characterized by the Gregg triad-visual impairment (cataract, retinitis pigmentosa, etc.), hearing impairment of the perceiving type, and congenital heart defects. Hearing disorders may be insignificant, and therefore often are not recognized in a timely manner.

Based on the above, it can be concluded that the ICD-10 defines intellectual disability as "a state of impaired mental development, which is primarily characterized by a violation of the abilities that manifest themselves during maturation and provide a General level of intelligence, i.e. cognitive, speech, motor and social characteristics".

It was found that in children with a moderate degree of intellectual disability of primary school age, diseases of the respiratory system are in the first place - 28.2% of cases. The second place in the number of diseases is occupied by disorders of the musculoskeletal system. The third place is occupied by various lesions of the nervous system. Also, among the concomitant diseases, there are violations of the cardiovascular system and the visual analyzer.

Thus, a neurological study of children in this category reveals diffuse residual symptoms of a predominantly cortical nature, electroencephalography data indicate a deep violation of the functional state of cortical neurons, the study of higher nervous activity reveals the presence of pathological changes in the dynamics of nervous processes and a predominant violation of their mobility, in the clinical picture this cortical insufficiency manifests itself in the underdevelopment of the most complex forms of mental activity (the ability to distract and generalize).

References:

1Belopolskaya N. L. On the issue of personality and activity characteristics of children with mental retardation and their correction. - In the book: Psychological research, issue 6. M., 1974.

2 <https://mkb-10.com/>

3Lyapidevsky S. S., Shostak B. I. Clinic of oligophrenia. - M.: Enlightenment. -1973.

4 Children with mental retardation. P/R T. A. Vlasova, V. I. Lubovsky, N. A. Tsypina. M., 1984.

5Novikova G. R. State of higher mental functions in children entering the 1st grade of secondary school (based on the results of neuropsychological examination). - Defectology, 2000, no. 2.

6 Luria A. R. Mentally retarded child. - M., 1960.

7Lubovsky V. V. Higher nervous activity and psychological features of children with developmental delay. - Defectology, 1972, No. 4.

8Samylichev, A. S. Social adaptation of mentally retarded students by means of physical culture / A. S. Samylichev // Defectology. - 2001. - No. 6. - pp. 39-40. 84.

УДК 616.98:578.828

МРНТИ

Д.Қ. Байдосова

п. з.м., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты. dkdina

@mail.ru. Алматы қ. Қазақстан.

БАЛАЛАР НЕВРОЗДАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада *невроздарға* жүйке ұлпасының құрылымындағы күрделі органикалық өзгерістер болмайтын, жүйке қызметінің қызметтік бұзылыстарын болып табылатыны туралы айтылады. Біздің халқымызда бұрыннан мұндай жағдайдағы адамдар туралы «жүйкесі тозған», «жүйкесі жұқарған», «сіркесі су көтермейді» деп айтатын. Организмнің жалпы соматикасындағы кейбір бұзылыстар (қан аздық, зат алмасу бұзылыстары, азу және т.б.) шын мәнісінде тек невроздардың дамуына қолайлы жағдай туғызатын жанама аурулар болып табылады.

Түйін сөздер: Жүйке жүйесі қызметі, психика, невроз, балалар, истерия, неврастения. жабысқақ жағдайлар, фобиялар, обсессиялар.

Д.К.Байдосова

магистр п.н, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии.
dkdina@mail.ru. г.Алматы.Казахстан.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКИХ НЕВРОЗОВ

Аннотация

В данной статье рассматриваются те аспекты, что неврозы представляют собой функциональные нарушения нервной деятельности, при которых отсутствуют сложные органические изменения в структуре нервной ткани. В нашем народе давно говорят о людях в таких ситуациях: «часто нервничают», «плохие нервы», «слабонервные». Некоторые нарушения общей соматики организма (недомогание, нарушения обмена веществ, похудение и др.) по сути являются лишь косвенными заболеваниями, создающими благоприятные условия для развития неврозов.

Ключевые слова: деятельность нервной системы, психика, неврозы, дети, истерия, неврастения, липкие состояния, фобии, навязчивые идеи.

Baydosova D.K.

master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology. dkdina@mail.ru Almaty. Kazakhstan

FEATURES OF CHILDREN'S NEUROSES

Annotation

This article considers that neuroses are functional disorders of nervous activity in which there are no complex organic changes in the structure of the nervous tissue. Our people have long been talking about people in such situations: "often nervous", "bad nerves", "faint of heart". Some disorders of the General somatics of the body (malaise, metabolic disorders, weight loss, etc.) are in fact only indirect diseases that create favorable conditions for the development of neuroses.

Keywords: activity of the nervous system, psyche, neuroses, children, hysteria, neurasthenia. sticky States, phobias, obsessions.

Невроз (лат- neurosis- жүйке тозуы)– адамда болатын психикалық жүйке жүйесінің өтпелі психогенді, созылмалы аурулар тобы. Невроздардың негізгі себебі психикалық жаралану болып табылады, бірақ ауруға дейінгі тұлғалық бейімділіктің де маңызы зор. Мысалы ата-анасынан тұқым қуалай берілген сезім тұрақсыздығының, сана-сезімінің нәзіктігінің және т.с.с. Осылайша, *невроздар* жүйке жүйесінің шамадан тыс кернелуі мен жүйке қызметінің тозуының нәтижесі болып табылады. Невроздардың ағымы екі түрлі сипатта болуы мүмкін. Кейбір түрі бірқатар жағдайларға байланысты бірте-бірте дамиды. Мұндай жағдайларға кейде жүйке жүйесінің туа біткен әлсіздігі жатады. Жанұясындағы қолайсыз жағдай, дұрыс емес тәрбие беру туа біткен жүйке әлсіздігін өршітіп, невроздың ауыр түрлерінің қалыптасуына септігін тигізуі мүмкін. Басқа жағдайларда невроз жедел түрде бала өміріндегі белгілі бір қолайсыз жағдайларға жүйке жүйесінің әсерленісі ретінде пайда болуы мүмкін

И. П. Павлов пен оның шәкірттерінің еңбектері невроздар дамуын шақыратын патофизиологиялық тетіктердің сырын ашуға көмектесті. Мұндай бұзылыстардың мәні ең алдымен қозу мен тежелу үрдістерінің арасындағы тепе-теңдіктің бұзылуында. И. П. Павлов бойынша үлкен ми сыңарларының физиологиялық қызметінің қалыпты жағдайына тән тепе-теңдіктің бұзылуы нәтижесінде пайда болатын қиыспау, «кездесудің қиындығы» байқалады. Негізгі жүйке процестері арасындағы өзара қарым-қатынас бұзылғандықтан, жоғарғы жүйке қызметінің ағымы өзгереді. Бұл кейіннен қозу үрдісінің, немесе тежелу үрдісінің патологиялық басымдылығын шақыруы мүмкін.

Мектептегі жүйкесі жұқарған балаларды зерттеу олардың арасында негізінен екі топты бөлуге мүмкіндік берді. *Бірінші топқа* жатқызылған балалар жүйке жүйесінің жоғары қозғалышымен, тынымсыздығымен, моторлық ұстамсыздығымен сипатталды. Өмірде бұл тым қозғалмалы, шулы балалар. Олар сабақта тыныш отыра алмайды, қасындағыларға тисе береді, назарын бір нәрсеге қысқа мерзімге де тоқтата алмайды, ұшқалақ. Олар тез арада, ойланбастан мұғалімнің сұрағына жауап береді, асығып сөйлейді. Мұндай тәртіп қозу процесінің тұрақсыздығына және ішкі тежелудің

әлсіреуіне байланысты болса керек. *Екінші топқа* жататын балалар сирегірек кездеседі. Оларға селқостық, баяулық, қимылдарының аздығы тән. Бұл тежелуге бейімділігінің, тежелу үрдісінің инерттілігінің нәтижесі. Клиникада невроздардың бірқатар түрін ажыратады. Біз солардың ішіндегі негізгілеріне ғана тоқталамыз. Бұл – *неврастения, жабысқақ жағдайлар неврозы және истерия*. Осы невроздардың барлығына ортақ белгілер тән екендігін атап кету қажет, соның ішінде ең негізгісі жүйке тонусының тұрақсыздығы болып табылады. Сонымен бірге негізінен балалық шаққа тән біраз ерекшеліктер де болады.

Неврастения. Балаларда неврастения шаршап-шалдығу, жеткіліксіз тамақтану, организмнің жалпы физикалық әлсіреуі, улану, бастан кешірген үрей мен қобалжулар нәтижесінде жүйке жүйесінің таусылуы немесе қалжырауымен сипатталады. Мұндай балалардың сыртқы бейнесі азынқы, тері түсі бозарған болады. Көздері шүңірейген, көздерінің айналасы көгерген, кейде көздерінің ерекше жалтырауы байқалады. Дене бітімінің дұрыс еместігімен, қимылдарының сенімсіздігімен қатар қозғалысындағы шыдамсыздық, шұғыл екпінділік анықталады. Осындай балаларға тітіркенгіштік, ашуланшақтық, көңіл-күйінің тұрақсыздығы тән. Әдетте мұндай балалар таңертең әрең оянады, кейде мектепке барар алдында біраз қырсығып, жылап алады. Кешке керісінше оларды жатқызу қиын, олар қозып, көңілденеді. Ұйқысы тынышсыз. Үрейленеді, ұйықтап жатып айқайлауы, дір ете түсуі мүмкін. Мектепте олар тез шаршайды, ойлану жүктемесі тез зарықтырады. Зейіні тұрақсыз, есте сақтауы нашарлаған. Көбіне үлгерімі нашар болады. Кейде сөйлеу бұзылыстары байқалады, көбінесе асығып сөйлеу және кекештену түрінде. Вегетативтік жүйке жүйесі тарапынан бірқатар өзгерістер анықталады, ол тершеңдік, қантамыр тонусының тұрақсыздығы (спазмға бейімділік) түрінде білінеді. Осыдан жиі бас ауыруына, іш ауыруына (шаншу), жүрегіндегі жағымсыз сезімдерге (жүрек соғысы тоқтап қалғандай болуы және т.с.с.), тәбетінің төмендеуіне, кейде себепсіз лоқсу мен құсуына шағымданады. Кейбір кезде энурез түріндегі өте ұнамсыз асқину дамиды, ол кейде тұрақты түрге ауысып, ұзақ емдеуді қажет етеді. Бұл жағдайда энурездің шынайы себебін анықтау қажет болады, өйткені ол тек неврозға ғана байланысты болуы мүмкін. Кейде неврастения кезінде қабақтың, езуінің, басының оқтын-оқтын тартылуы түріндегі кейбір қозғалыс бұзылыстары анықталады. Бұл симптомдар орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануына да тән болғандықтан (менингоэнцефалиттер, хорей), мұндай балаларды маман-дәрігер егжей-тегжейлі тексеруі қажет. Ата-аналар кейде осындай бұлшық ет тартылуын жаман әдет, тентектік деп санап, баланы жазалап жатады, ал бұл әрине осы симптомдарды әлсіретпей, қайта күшейтуі ықтимал.

Истерия (есірік, есіру) немесе истериялық невроз (есіріктік жүйке тозуы). Балаларда ол бірқатар ерекшеліктермен сипатталады. Ең алдымен, бұл сезімдерінің өте бай және мол болуы, тым әсерленгіштік, өзін өзі сендіруге және қиялдауға бейімділік. Истерияға басқа да симптомдардың алуан түрлілігі тән. Осылай истериялық невроздың жеңіл түрінде бұл мінез-құлық ерекшеліктері ретінде ғана білінеді. Истериялық мінезге едәуір эгоцентризм, айналасындағы адамдардың көңілін өзіне аудару, ал бұл қолынан келмегенде дөрекілік, ашу-ыза, жылау сияқты теріс әсерленіс танытуы тән. Ал ауыр жағдайда истериялық невроз, талаптарын орындамағанға жауап ретінде түрлі ұстамалармен, кейбір қимыл немесе сезіну қызметтерінің әлсіреуі не жоғалуымен (салдану, парездер, истериялық керендік, соқырлық) білінеді. Бұл әрқашан қайтымды, яғни уақытша өзгерістер.

Истериялық невроз көбінесе адамдардың жоғарғы жүйке қызметі бойынша жіктелуіндегі көркем түріне жататындарда дамиды (И. П. Павлов бойынша). Бұл адамдарда бірінші сигналдық жүйенің екіншісінен біраз басым болатындығы белгілі. Осыған байланысты оларға жарқын, нақты, бейнелі ойлау түрі тән. Жүйке қызметі қажыған кезде сигналдық жүйелердің арасындағы қалыпты физиологиялық арақатынас бұзылып, басым жаққа, яғни бірінші сигналдық жүйеге қарай аутқиды. Сонымен бірге қыртысасты құрылымдарымен арасындағы өзара қатынас бұзылады, қыртыстың реттеуші әсері әлсірегендіктен қыртыс асты құрылымдарының әсері күшейеді. Бұл истерияға тән көңіл-күй тұрақсыздығын, сезімге тым беріліп кетуді, ашу ұстамаларын түсіндіреді.

Балаларда истериялық невроздың симптомдары ересектердегідей айқын болмайды. Бірақ балаларда истерияның белгілерінің көптүрлілігін атап кету керек. Мысалы, кейде истерия күшті әсерленгіштік, дене бітімінің тым нәзіктігі түрінде білінуі мүмкін. Мұндай балалар сырт көзге суық, салмақты болып көрінгенмен, ішінде сақталған сезім толғаныстарының мол қорын жасырып, көрсетпей жүреді. Айналасындағы адамдардың әрбір қатты сөзі, байқаусызда айтып қалған мазағы оларды жаралап, ауыр күйзеліске ұшыратады. Олар біреуге тез үйреніп қалады, достыққа жоғары талап қояды, тез өкпелегіш, қызғаншақ, күдікшіл болады. Қиялшылдық пен көп армандау – олардың

табиғатына тән қасиеттер. Сонымен қатар оларға эгоцентризм тән. Алайда ол айналасындағы адамдарға дөрекі түрде өзінің «мен» екендігін таныту түрінде өзін-өзі аса жақсы көріп, көп көңіл бөлуді талап етуі түрінде көрініс табады. Осының салдарынан балада үнемі алаңдаушылық, күмәндану, күдіктену байқалады. Бұл тым асыра сезінуден туындайтын қасындағы адамдардың оны кемсітуіне қарсы өзіндік қорғаныс реакциясы іспеттес болады. Дәл осындай балалар мен жасөспірімдерге (әсіресе қыздарға) бірқатар жағымсыз соматикалық сезінулер тән: бас ауруы, жүрек айнуы, денесінің әртүрлі бөліктерінің ұйып қалу сезімі, көмекейінде жас тұрып қалуы, жүйкелік ықылық ұстамасы. Мұндай балалардың ішкі құрылысының аса нәзіктігі мен сезімге тым берілгіштігі қосылып, әсіресе жасөспірім кезеңінде жыныстық уайымдардан жан-дүниесінің апатына әкеп соғуы мүмкін. Кейбір жағдайларда, теке-тірес, ұрыс-керіс кезінде, жан жарасы кезінде, истериямен науқас баланың әлсіз жүйке жүйесі жүктемеге әлі келмей, ол истериялық ұстамамен жауап береді. Истериялық ұстама тура ең қатты ашу үстінде дамуы мүмкін, бұл кезде бала жылауы немесе қарқылдап күлуі мүмкін. Ауру құлайды (бірақ көбінесе абайлап), санасы жартылай бұлыңғырлануы мүмкін, денесінде тырысулар, бетінде әртүрлі қисаюлар байқалады, кейде ауру керіледі, нешетүрлі кейіпте бұралады. Эпилепсиялық ұстамадағыдай аузынан көбік шығу, тілін тістеп алу, еріксіз зәр немесе нәжіс шығару болмайды. Көз қарашығы жарыққа қалыпты түрде жауап береді. Кейде истерия ұстамасы өзіндік мелшиіп қалумен, сезгіштіктің төмендеуімен білінуі мүмкін (истериялық ступор). Кейде сөйлеу немесе есту қабілетінен айырылады – истериялық мутизм, сурдомутизм, немесе даусын жоғалтады – истериялық афония.

Барлық атап өткен патологиялық құбылыстар уақытша сипатта болады, әдетте олар құрылымдық зақымдануға байланысты емес, пайда болған тоқыраулық тежелу ошағына байланысты болады. Соның салдарынан қандай да бір қозғалыс немесе сезу қызметінің әлсіреуі немесе өшуі анықталады.

Жабысқақ жағдайлар неврозы. Жабысқақ жағдайлар зият тарапынан (жабысқақ ойлар, бейнелер, естеліктер), сезім тарапынан (жабысқақ қорқыныштар) және қимыл-қозғалыс тарапынан (жабысқақ қимылдар, әрекеттер, істер) болуы мүмкін.

Балалар мен жасөспірімдерде жабысқақ жағдайлар неврозының туындауындағы негізгі себеп ата-анасының балаға тым жоғары талап қоюына, тым жоғары жауапкершілік жүктеуіне байланысты баланың қалауы мен міндеті арасындағы тартыс, эмоциялық зорығу нәтижесіндегі ұзақ уақыт әсер ететін сана-сезімін жаралаушы жағдайлар болып табылады. Мектеп жасына дейінгі және кейбір кіші мектеп жасындағы балаларда, сонымен қатар психикалық инфантилизм байқалатын жасөспірімдерде жабысқақ невроздар шошыну немесе қорқумен байланысты жедел сана-сезім жаралануы әсерінен де дамуы мүмкін.

Невроздың бұл түрінің пайда болуында жоғарғы жүйке қызметі түрінің, баланың мінез-құлық ерекшеліктерінің, сонымен қатар тәрбиелеу әдістерінің, соматикалық жағдайының және сыртқы ортаның маңызы зор болады. Мұндай балаларға қобалжулық-сезіктенгіш мінез тән, бұл оның туыстарына, әсіресе анасына да тән болуы мүмкін. Жабысқақ жағдайлар синдромы байқалған балаларда көбінесе ерте балалық шағынан бастап жаңалықтан, барлық таныс емес нәрселер мен құбылыстардан қорқатындығымен ерекшеленеді. Мектепке дейінгі жас кезеңінде оларда қобалжу, сезіктену, ауру жұқтырып алудан қорқу, өзіне түрлі тыйым салу, ырымшылдық, жабысқақ әрекеттерге ұқсайтын ойындарға әуестілік, таңертең тұрғаннан соң жуынып-шайынуындағы, киінуіндегі әрекеттерді қатал тәртіппен орындау байқалады.

Қобалжулық-сезіктенгіш мінез сыртқы орта әсерінен, ата-анасы тарапынан болатын асыра баптаушылық, үнемі аурып қалу мүмкіндігі мен оның салдары туралы әңгіме қозғау әсерінен қалыптасады. Балада кәдімгі шынайы өмір сүрудің, адамдармен қарым-қатынас жасаудың өте қиын екендігі жайлы өзіндік ұғымы қалыптасады. Осыдан келе бала өмірдегі әрбір құбылысты жай ғана қабылдап қоймайды, оны талдауға, «заттардың түп-тамырына жетуге» тырысады. Мұның бәрі пайдасыз ақылгөйсуге, құр абстракцияға салынуға әкеледі. Осы айтылған қасиеттер баланың шынайы өмірден алыстауын шақырады.

Балалар мен жасөспірімдердегі жабысқақ жағдайлардың негізгі түрі жабысқақ *қорқыныштар (фобиялар)* және *жабысқақ қимыл-әрекеттер (обсессиялар)* болып табылады. Осылардың қайсысы басым болуына қарай невроздарды шартты тұрғыдан екі түрге бөлуге болады: *жабысқақ қорқыныштар неврозы* және *жабысқақ әрекеттер неврозы*. Алайда аралас сипаттағы жабысқақ жағдайлар жиі кездеседі.

Жабысқақ қорқыныштар неврозы кезінде баланың айтатын сөздеріндегі, беретін түсініктемелерінің мағынасы баланың жасына және невроздың пайда болу себебіне (ауру жұқтырып

алудан, ине салудан, жабық кеңістіктен, қараңғы бөлмеден және т.с.с. қорқу) байланысты болады. Кіші мектеп жасындағы балаларда және жасөспірімдерде өзінің сыртқы бейнесіне байланысты қорқыныштар басым болады. Кекеш балалардың сөйлеге қорқуы да осыған жатады. Өз денсаулығы үшін қорқу өзінің жақындары үшін қорқуға ұласуы мүмкін, сонда бала ата-анасының денсаулығы үшін қорқады. Жасөспірімдердегі фобиялық невроздың ерекше түрі «күту» неврозы болып табылады, бұл қандай да бір тапсырманы орындауда сәтсіздікке ұшыраудан қорқу мен соны қобалжи күтумен сипатталады. Мектеп жасында күту қорқынышы өте жиі сабақта ауызша жауап беруден қорқуға (өз-өзіне сенімсіздік), ата-анасымен жағымсыз әңгіме алдында қиналумен және т.б. байланысты болады. Кішкентай балалардағы жабысқақ әрекеттер неврозы кезінде қайталанбалы кимылдар, жөтелу (көбінесе соның алдында аурып шыққаннан кейін), ал үлкенірек балаларда әдетте ырым түріндегі қорғаныс әсерленістері пайда болады. Барлық жабысқақ әрекеттер жағымсыз аффективтік күйзелістермен, әсіресе жабысқақ қорқыныштармен, тығыз байланысты болады. Ауру жұқтырудан қорқу түріндегі жабысқақ қорқынышы бар балалар қолын өте жиі жуады немесе сілкіді. Өзінің не ата-анасының денсаулығы үшін қорқу баланы шартты түрдегі қорғаныс әрекеттерін орындауға мәжбүр етеді.

Тәрбиеші мен мұғалім жабысқақ жағдайлар неврозы кезінде баланың айтқан сөздерін, қорқыныштарын, істерін байқап, оларға мән беруі керек. Ата-анасы білмеген кезде, олармен біріге отырып, мұндай жағдайдың неліктен пайда болған себебін анықтап, емдік және психотерапиялық шараларды қолдану үшін дәрігерге бару туралы кеңес айту қажет. Тек арнайы маман-дәрігер невроз бен баяу ағымды шизофренияны (невроз тәрізді түрі) ажырата алады. Бұл өте маңызды өйткені екеуіне әртүрлі емдік әсер қажет болады.

Әдебиеттер тізімі:

- 1.Ляпидевский С.С. Невропатология. – М.: ВЛАДОС, 2000.-384 с.
- 2.Бадалян Л.О. Невропатология. – М.: Академия, 2006.
- 3.Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонин О.В. Детские церебральные параличи.-Киев: Здоровья, 1988.
- 4.Тайжан А.А., Шубаева Ғ.С., Манжуова Л.Н., Байдосова Д.Қ., Тастемірова Г. Невропатология негіздері. 1-бөлім.-Алматы: Қазақ университеті, 2006.-137 б.
- 5.Қайшибаев С. Неврология (1-кітап). – Алматы: ҚР ДСМ Негізгі:
6. Құдиярова Г.А. Психиатрия. Алматф, 1994.
7. Клиническая психология в социальной работе. (под ред. Б.А.Маршнина, 2002.
- 8.Хрестоматия по медицинской психологии. (составитель Сапарова И.А. Алматы, 2004
9. Менделевич В.Д. Патология девиантного поведения. М., 2001.

УДК: 376.3

МРНТИ: 14.29.27

Исабек А.А., Рахым Ж.

¹ «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің магистр, оқытушылары

akbota_bota_95@mail.ru, rakhym_zhuldyz@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРҒА ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫС

Аңдатпа

Қазіргі таңда елімізде кохлеарлы имплантация қарқынды даму үстінде. 2007 жылдан бастап Қазақстан Республикасының отандық емханаларында кохлеарлы имплантация жүргізіліп жатыр. Кохлеарлы имплантты қолдану сенсоневралды есту қабілеті зақымдалған жағдайында құлақ рецепторлары ғана зақымдалған, ал есту нервсінің талшықтары ұзақ уақыт бойы сақталатынына негізделеді.

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

Қазіргі кезде есту қабілеті зақымдалған адамдар, соның ішінде кішкентай балаларды еститіндер ортасына интеграциялауға мүмкіндік беретін тиімді оңалтудың бағыты ретінде кохлеарлы имплантацияны қарастыруға болады. Көптеген есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыс істейтін мамандарға сөйлеу тілін естіп қабылдауын оңалтудың бұл бағыты әлі таныс емес. Сол себепті де жаңадан ендіріліп жатқан бұл тәсілді тиімді қолдану арнайы педагогиканың маңызды және өзекті мәселесі болып табылады.

Кілт сөздер: кохлеарлы имплантация, сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамыту

Исабек А.А., Рахым Ж.

¹ магистр, преподаватели отдела профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»

akbota_bota_95@mail.ru, rakhym_zhuldyz@mail.ru

Қазақстан, г. Алматы, КазНПУ имени Абая

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

Аннотация

В настоящее время в нашей стране кохлеарная имплантация интенсивно развивается. С 2007 года в больницах страны проводятся кохлеарные имплантации. Пользование кохлеарной имплантации основывается на том, что во время нарушения слуха сохраняются слуховые нервы.

Слухоречевая реабилитация после имплантации является важным основанием послеоперационного периода. Дети, имплантированные до двух лет, могут достичь уровня речи обычных детей.

В настоящее время кохлеарную имплантацию можно рассматривать как эффективный путь реабилитации, позволяющий интегрировать людей с нарушениями слуха, включая маленьких детей, в среду слуха. До сих пор неясно, является ли этот вид реабилитации реабилитацией слушателей с нарушениями слуха со многими детьми с нарушениями слуха. Вот почему эффективное использование этого нового подхода является важной и актуальной проблемой специальной педагогики.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация

Issabek A.A., Rakhym Zh.

master's degree, teachers of the Department of professional training in " Special pedagogy»

akbota_bota_95@mail.ru, rakhym_zhuldyz@mail.ru

Kazakhstan, Almaty, Abai Kazakh National Pedagogical university

SPEECH THERAPY WORK FOR CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTATION

Annotation

Currently in our country, cochlear implantation is developing intensively. Since 2007, cochlear implants have been carried out in the country's hospitals. The use of cochlear implantation is based on the fact that the auditory nerves are preserved during hearing impairment.

Oral-verbal rehabilitation after implantation is an important basis for the postoperative period. Children implanted up to two years old can reach the level of speech of ordinary children.

At present, cochlear implantation can be considered as an effective way of rehabilitation, which allows integrating people with hearing impairments, including young children, into the hearing environment. It is still unclear whether this type of rehabilitation is the rehabilitation of students with hearing impairments with many children with hearing impairments. That is why the effective use of this new approach is an important and urgent problem of special pedagogy.

Key words: children with hearing impairment, cochlear implantation

Кохлеарлы имплантация – естімейтін адамдардың есту қабілетін жақсартуға бағытталған шаралар жүйесі. КИ 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.

Кохлеарлы имплантация (бұдан ары – КИ) барысында естімейтін адамның ішкі құлағына есту нервiсiн электр тоғы арқылы ынталандырудың нәтижесiнде дыбыстарды қабылдауды қамтамасыз ететiн электродтар ендiрiледi.

Барлық естімейтін балаларға КИ жасалғаннан кейін олар ең тыныш дыбыстарды да естіп ажырата алады. Имплантация жасалғаннан кейінгі олармен жүргізілетін түзету жұмысының басты бағыты ол естіп қабылдауын дамыту. Королева.И.В ерте жастағы естімей қалған балаларға имплантация жасалғаннан кейін естіп қабылдауын оңалту жұмысының 4- кезеңін қарастырған:

1. Кохлеарлы имплантпен естіп қабылдауын және сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың бастапқы кезеңі. Ұзақтығы – 3 – 12 апта.

2. Кохлеарлы имплантпен естіп қабылдауын және сөйлеу тілін естіп қабылдауын дамытудың негізгі кезеңі. Ұзақтығы – 6 – 18 ай.

3. Сөйлеу тілін және өз сөзін қабылдауын дамытудың тілдік кезеңі. Ұзақтығы – 5 жыл одан да көп.

4. Байланыстырып сөйлеу тілі және күрделі мәтіндерді түсінуін дамыту кезеңі.

Сөйлеу тілін естіп қабылдауының және ауызша сөйлеу тілінің дамуының кезеңдеріне сәйкес естімейтін балаларға кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейінгі оңалту жұмыстары жүргізіледі. КИ кейінгі оңалту кезеңдері сурдопедагог және логопедтің жұмысын талап етеді.

Логопедиялық жұмыс әдістерін қолдану. Сурдопедагог логопедпен бірге жұмыс істейді. Екі маманның күш біріктіру идеясы ең алдымен, сурдопедагог жұмысы сабақта баланың есту қабілетін дамытуға, сөйлеуді қабылдау және оны түсінуге бағытталған. Ал логопед сөйлеу дағдыларын дамытуға көңіл бөледі. Бұл процестердің бөлінуі әсіресе бастапқы кезеңде жемісті болады. Бұл үрдісті бөлу КИ қолданудың бастапқы кезеңінде баланың естуі көп жұмысты талап еткен кезде, қысқа мерзімде баланың дамуында тез өзгерістер жасауды талап еткен кезде жемісті болады. Егер 5-7 жиынтықтан тұратын "ит бер" тапсырмасын орындау кезінде біз баладан сәйкес ойыншықты талап етіп қана қоймай (бұл баланың сөзді естігенін, оны танығанын, байланыстырғанын білдіреді), «итке» сөзін пайдаланып, баланың айтуын нақтыласақ, балаға сөздің есту бейнесін есте сақтауға кедергі жасайды. Логопед бірдей ойыншықтар жиынтығын қолдана отырып, сол сөздердің дәлірек айтылуына қол жеткізеді. Бұл жағдайда екі маман бірдей сөйлеу материалын пайдаланады. Әрине, сурдопедагог сабақ барысында дыбыстар мен сөздердің айтылуын ынталандырады, ал логопед баладан сөйлеуін және айтылған дыбыстарды, сөздерді тыңдауын талап етеді. Есту және тілдік жұмыс басым болатын сабақтарға және есту қабілеті нашар балалармен жұмыс жасау кезінде сөйлеу дағдыларын дамыту үлкен үлес қосатын сабақтарға мұндай шартты бөліну тән. КИ бар балаларды оңалту кезінде сурдопедагог пен логопедтің бірлескен жұмысының ерекше артықшылығы бар, өйткені логопедияда әртүрлі сөйлеу бұзылыстары бар (моторлы алалия, дизартрия, артикуляциялық диспраксия, дисфония) балалармен жұмыс жасаудың тиімді әдістері дамығанымен байланысты. Сонымен қатар, есту қабілеті нашар балалардың көпшілігінде сөйлеу бұзылыстары бар, олар тәуелсіз бұзылулар ретінде – бастапқы (мидың тиісті орталықтарының зақымдануы нәтижесінде) немесе қайталама, ерте жастағы естімейтіндерге байланысты моторлы сөйлеу орталықтарының дамуының бұзылуына байланысты. Сондықтан логопедиялық әдістер есту қабілеті зақымдалған балалармен жұмыста көп көмегін тигізеді.

КИ балалармен логопедиялық жұмыстың ерекшеліктері.

Біріншіден, КИ бар балалармен жұмыс істейтін логопед сөйлеудің ауыр бұзылыстары бар балалармен (сенсорлы-моторлы және моторлы алалия, дизартрия, ринолалия және т.б.) жұмыс істеу тәжірибесіне ие болуы керек. Оның есту қабілеті нашар, сөйлеу қабілеті бұзылған, КИ-мен ауыратын балаларда есту қабілетін дамыту туралы әдебиеттермен танысуы өте маңызды. Екіншіден, сөйлемейтін балада КИ қолданудың бастапқы кезеңінде сөйлеу дыбыстарының пайда болуы, ең алдымен, оның дауыстық және артикуляциялық белсенділігін арттыру процесі ретінде қарастырылуы керек. Осы сәтте мақсат одан сапалы сөйлеуге қол жеткізу емес сөйлеудің нақты дыбыстары, оны естімейтін болғандықтан жіберіп алған табиғи сөйлеуге дейінгі дамудың интонациялық-модуляцияланған былдыр фазасының пайда болуына итермелейді. Егер біз баланың сөздің немесе қысқа фразаның интонациялық-ырғақты құрылымын еліктеу шеберлігі қалыптасқанға дейін жеке дыбыстарды мұқият айтуға назар аударатын болсақ, онда баланың сөйлеу тегістігінің, дауыстың табиғи емес дыбысының бұзылуы қиын болады. Жалпы алғанда, КИ бар баланың сөйлеуінің просодикалық сипаттамаларын дамытуға көп көңіл бөлу керек, өйткені бұл бұзылулар КИ бар

балалардың барлық топтарына тән, және бұл бұзылулар есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуін қабылдауды қиындатады.

Үшіншіден, КИ бар баламен жұмыс жасай отырып, логопед КИ бар баланың сөйлеу дағдыларын дамытуда қиындықтарын ғана емес, сонымен бірге сөйлеудің жалпы дамымағандығын білуі керек (ЖСТД I немесе II деңгейі). Бұл баланың тілдік құзыреттілігін (Ана тілі жүйесін) қалыптастыру – пассивті және белсенді сөздікті жинақтау, грамматикалық түсініктерді қалыптастыру, байланысты сөйлеуді дамыту бойынша көп жылдық мақсатты жұмыстың қажеттілігін болжайды. КИ қолдану барысында балалар сөз тіркесін меңгергенімен, өз ойын ашық айту және түсінігін айтуға қиналады. Мұндай үрдісті балада дамыту дайын сөз тіркесін жаттатқызығанға қарағанда күрделі болады.

Артикуляция мүшелерімен жұмыс. Туа біткен немесе ерте жастан есту қабілеті бұзылған барлық балаларда артикуляция мүшелерін игеру қалыптаспаған, артикуляциялық қозғалыстар тыныс алу және дауыс мүшелерінің жұмысымен үйлестірілмеген, бұл сөйлеу үшін қажет. Сөйлеу дыбыстарын тудыратын жаттығулар артикуляциялық аппараттың қозғалғыштығын, дауысты және тыныс алуды басқаруды дамытады. Бірақ артикуляциялық мүшелерінің қозғалысын дамытуға бағытталған басқа жаттығуларды қолдануға болады. Көптеген КИ балаларда тіпті еріндері де қиын қозғалады, олар ересектердің қарапайым қимылдарын ерні мен тілімен қайталай алмайды. Мұндай балаларға артикуляциялық массаж пайдалы.

Логопедтер КИ бар балаларды оңалтуға белсенді қатысады. Бұл кохлеарлы имплантациядан кейін бала сөйлеу ортасында болуы керек және күн сайын ата-анасымен бірге үйде қосымша жаттығулар жасау керек. Кохлеарлы имплантациядан кейін, бала тіпті тыныш дыбыстарды ести бастағанда, көптеген ата-аналар логопедтердің көмегіне жүгінеді және сурдопедагогтар баланың сөйлеу дағдыларын дамытуға жеткілікті көңіл бөлмейтіндіктен, оны оқытуда имплантациядан бұрын осы баламен бірге қолданған сол әдістемелік тәсілдерді қолдануды жалғастыра береді. Логопед сурдопедагогтың жұмысын толықтырады, бірақ, әдетте, оны алмастыра алмайды. Ең дұрысы, сурдопедагогта сөйлеу терапиясының жұмыс әдістері, ал логопед - есту және есту-сөйлеуді дамыту әдістері болған кезде жақсы. Бұл жағдайда олар келісілген түрде жұмыс істеуі керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. - СПб., 2009.
2. Пудов В.И., Кузовков В.Е., Зонтова О.В. Кохлеарная имплантация в вопросах и ответах» Санкт-Петербург, 2009 г. – 28 с
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. Электродное протезирование слухаю Санкт-Петербург, КАРО, 2009 г., 752 с.
4. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. Санкт-Петербург, КАРО, 2009 г., 192 с.
5. Королева И.В., Янн П. Дети с нарушениями слуха. Книга для родителей и педагогов. Санкт-Петербург, КАРО, 2011.- 223 с.

УДК: 376
МРНТИ: 14.29.00

V.V. Bobrova, A.R. Baidalieva
Scientific adviser, k.p.s. associate Professor
valya_nina@mail.ru
2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology
alida2515@mail.ru
Academician Y.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

Abstract

The article examines the importance of timely detection of learning difficulties in children with special educational needs, revealed problems with the creation of correctional-developing space, analyzed all mental processes in the child with special educational needs, described the role of play activities in the process of working with children with special educational needs, highlighted areas of work of the teacher with children with special educational needs and psycho-pedagogical support and creation of special conditions for their successful training in educational institution.

Keywords: children with special educational needs, General education institution, mental processes, correctional and developmental space, play activity, work orientation, psychological and pedagogical support.

В.В. Боброва, А.Р. Байдалиева
Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент
valya_nina@mail.ru
7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
alida2515@mail.ru
Академик Е. А. Бөкетов атындағы ҚарУ, Қарағанды қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРІЛУІНЕ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудағы қиындықтарды уақтылы анықтаудың маңыздылығы талданады, түзету-дамыту кеңістігін құру кезіндегі міндеттер ашылады, ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың барлық психикалық процестері талданады, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс процесінде ойын іс-әрекетінің ролі сипатталады, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен педагог жұмысының бағыттары, психологиялық-педагогикалық қолдау және оларды жалпы білім беру мекемесінде сәтті оқыту үшін арнайы жағдайлар жасау көрсетілген.

Түйінді сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, жалпы білім беру мекемесі, психикалық процестер, түзету-дамыту кеңістігі, ойын қызметі, жұмыс бағыты, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

*В.В. Боброва, А.Р. Байдалиева
Научный руководитель, к.п.н., доцент,
valya_nina@mail.ru
магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология
alida2515@mail.ru
КарУ имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан*

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация

В статье анализируется важность своевременного выявления трудностей в обучении у детей с особыми образовательными потребностями, раскрыты задачи при создании коррекционно-развивающего пространства, проанализированы все психические процессы у ребенка с особыми образовательными потребностями, описана роль игровой деятельности в процессе работы с детьми с особыми образовательными потребностями, выделены направления работы педагога с детьми с особыми образовательными потребностями и психолого-педагогическое сопровождение и создание специальных условий для их успешного обучения в общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, общеобразовательное учреждение, психические процессы, коррекционно-развивающее пространство, игровая деятельность, направленность работы, психолого-педагогическое сопровождение.

In recent years, the number of children in General education institutions has changed significantly. In modern Kazakhstan, there is a significant increase in the number of children with special educational needs.

Psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an educational organization is carried out through close cooperation and interaction of a teacher – defectologist, a speech therapist, a teacher-psychologist, and a teacher. At the same time, purposeful integration of efforts determines the effectiveness of correctional and developmental impact on a child with special educational needs. Due to the fact that special educational needs are often the result of damage to the Central nervous system, regular monitoring by a neurologist or psychiatrist is the Foundation of corrective action [1 p.3].

When creating a single correctional and developmental space, you can rely on the following tasks:

- identification and analysis of the problem and causes of the violation in the child;
- development of an individual educational route;
- implementation of psychological and pedagogical work;
- conducting educational and informational work with teachers.

The areas of work of psychological and pedagogical support for children with special educational needs are determined by the features of their speech development, which affect the formation of personality and hinder the full-fledged cognitive development of children.

All mental processes in a child-memory, attention, imagination, thinking, purposeful behavior-are developed with the direct participation of speech.

A child with special educational needs has a qualitative peculiarity in the development of all mental processes.

Thinking. Lack of formation of visual-imaginative thinking in most cases is associated with the severity of the speech defect [2 p.106].

In children with special educational needs, the process and results of thinking are affected by deficiencies in knowledge and, most often, violations of self-organization. They have insufficient information about the environment, about the properties of objects, and difficulties in establishing cause-and-effect relationships between phenomena. For many children with special educational needs, speech is characterized by rigidity of thinking.

Having full-fledged prerequisites for mastering mental operations, it is difficult to master analysis, synthesis, comparison .

Imagination. Children with special educational needs lag behind their normally developing peers in terms of productive imagination activity. They are characterized by rapid depletion of the processes of imagination.

The research notes the frequent use of stamps in the work, monotony. These children need much more time to get involved in the work, while in the process of work there is an increase in the duration of pauses.

As a result, speech underdevelopment (poor vocabulary, unformed phrasal speech, numerous agrammatisms, etc.), combined with a lag in the development of creative imagination, are serious obstacles to the harmonious development of children.

Attention. Children with special educational needs have insufficient stability, attention span, and limited opportunities for its distribution.

At the same time, a low level of voluntary attention leads to unformed or significant disruption of their activity structure. These violations are expressed as follows:

- 1) children quickly get tired in the process of activity, productivity, pace quickly fall;
- 2) preschoolers have difficulties in planning their actions, finding ways and means to solve various tasks, make mistakes throughout the work (the nature of errors and their distribution over time are qualitatively different from the norm);
- 3) the distribution of attention between speech and practical action for children with special educational needs is difficult, sometimes impossible task;
- 4) all types of activity control (proactive, current and subsequent) are often unformed or significantly violated [3 p. 154].

Perception. Impaired perception is observed in all children with special educational needs. According to many authors, unformed perception occupies one of the first places among the reasons leading to speech disorders, to educational maladaptation of children.

For children with special educational needs, perception is not sufficiently formed and has a number of features that are expressed:

- 1) in violation of the integrity of perception;
- 2) children have difficulties in correlating with sensory standards; when correlating these samples-standards with objects of the surrounding world;
- 3) the perception of the body's own schema is disturbed;
- 4) violations of spatial orientation;
- 5) children have a low level of development of letter gnosia.

Motor skills. The results of numerous studies show that the level of development of children is directly dependent on the degree of formation of fine finger movements. Children with special educational needs are characterized by a certain lag in the development of the motor sphere: their movements are poorly coordinated, the speed and clarity of their performance are reduced. Children have difficulty performing movements based on verbal instructions. They lag behind their normally developing peers in reproducing motor exercises and tasks based on spatio-temporal parameters. Insufficient coordination of movements can be traced in all types of motor skills: General, mimic, fine and articulatory [4 p. 202].

Emotional and volitional sphere. Increased attention to the emotional development of the child is due to the formation of the main psychological neoplasm at this age-the beginning of the arbitrariness of mental processes and psychological readiness for school.

Such features of speech development as poor and undifferentiated vocabulary, a clear lack of verbal vocabulary, and the peculiarity of a coherent utterance hinder the implementation of full-fledged communication. The result of these difficulties is a decrease in the need for communication, unformed forms of communication (Dialogic and monologue speech, behavior features: disinterest in contact, inability to navigate the communication situation, negativism. This statement largely explains the characteristic, in contrast to normotypic children, passivity, sensitivity, dependence on others, a tendency to spontaneous behavior, increased resentment and vulnerability, anxiety. Limited communication of the child largely contributes to the development of negative character qualities: shyness, indecision, negativism, isolation, low self-esteem, aggressiveness. As a result, not only the process of interpersonal interaction of children is complicated, but also serious problems are created that affect development and learning.

The play activity of children with special educational needs develops only under the direct influence of the adult's guiding word and mandatory daily monitoring of it. In the first stages, game actions take place with very limited communication, which leads to a reduction in the volume of games and their story limitations. Without specially organized learning, a game aimed at expanding the vocabulary and life experience of children with special educational needs does not arise independently. Children get their basic knowledge and impressions only in the process of purposeful play activity [5 p. 148].

All the above factors undoubtedly have a negative impact on the cognitive development of children. At the same time, it is noted that children with special educational needs cannot spontaneously embark on the ontogenetic path of development typical of normal children.

The main ideas that determine the direction of the teacher's work with children with special educational needs include the following principles:

1. The principle of correctional orientation of General education lessons and extracurricular activities.
2. The Principle of maximum identification and use of reserves of mental development of schoolchildren (identification of compensatory capabilities, reliance on all analyzers – tactile, visual, auditory).
3. The principle of individualization and differentiation of training. It is necessary to know the speech capabilities of each child and, based on this, select tasks, type of survey (oral or written). You should also take into account the combination of frontal, individual and paired forms of work, in which each student is always involved in the lesson.
4. Education of children's interest in classes, cognitive activity and independence. It is necessary to present complex technical exercises in a simplified form, avoid unnecessary terminology. Exercises should be accessible, fun, not too simple and not too difficult, which causes interest and motivation in students.
5. Special attention is paid to the development of voluntary, conscious activity, the ability to control their actions and achieve the desired result.
6. Achieving success in each lesson as an important means of stimulating children's cognitive activity. Syllable readers receive cards with simple words printed on them. Poorly reading children receive cards with syllables. All children must read the completed task aloud to the entire class. All children should be encouraged to celebrate even a small success in reading.
7. Consistency in the consolidation of formed skills and knowledge. When planning work with children, educational material is presented in small doses, and its complication is carried out gradually. First, we teach the child to use previously learned knowledge.
8. Diversity and variability of didactic material and methods of correctional work. It is known that children with speech disorders get tired faster. Therefore, we use various types of classes, colorful didactic material, and game moments [6 p. 306].

In the education and upbringing of children with special educational needs, an important role is played by the implementation of the principle of comprehensive corrective action, which involves the interrelated, well-coordinated work of psychological, pedagogical and medical specialists, as well as parents. This is made possible by the activity of a psychological, medical and pedagogical Council in an educational institution, which unites teachers, teachers, speech pathologists, speech therapists, teachers, psychologists, and medical specialists in order to accompany children with special educational needs.

In this case, psychological and pedagogical support is understood not just as the sum of various methods of correctional and developmental, preventive, and rehabilitation work with children, but as a complex activity of specialists aimed at solving the problems of development, training, upbringing, and socialization of children with special educational needs.

The main tasks of psychological and pedagogical support for children with special educational needs are:

- systematic monitoring of the child's status and the dynamics of their mental development in the learning process;
- creating social and pedagogical conditions for the development of the student's personality and successful learning;
- training of parents in psychological and pedagogical technologies of cooperation with their child, techniques and methods of his upbringing and training in a family environment and providing them with psychological support [7 p. 114].

Psychological and pedagogical support of children with special educational needs is an integral part of the educational process, in which they develop memory, attention, thinking, correction of speech disorders and adaptation in society.

The idea of creating conditions for each child that correspond to their individual characteristics and contribute to the realization of their potential abilities is extremely relevant for the modern education system aimed at creating a variable system of education and upbringing of various categories of children. His ideas on the practical implementation of the principles of correctional and pedagogical assistance to children with developmental problems are still relevant today:

- creating a positive emotional background in the process of joint activity of the teacher and the child;
- individualization of educational techniques and methods;

- creating a developing environment as a factor in the child's mental development;
- the need for early correctional and pedagogical assistance;
- orientation to the zone of immediate development in the process of education;
- education through the team, as the main factor in the child's mental development.

Defining the goals and objectives of correctional work in an educational institution, it is noted that they reflect a fundamental psychological and pedagogical position in relation to children.

Correctional work is a complex type of adult activity in educational institutions. The key to its success is in their professional interaction.

Accompanying children with special educational needs becomes more effective when organizing well-planned work with parents. We can identify the most effective forms of working with parents: holding thematic parent meetings with elements of mini-trainings, attracting parents to participate in competitions of various directions, conducting classes within the framework of open days, individual consultations.

Thus, the creation of a single correctional and developmental space in an educational institution (the work of specialized specialists, teachers, and parents) allows for the correction and development of the functional system, the development of cognitive activity of children with special educational needs, their intellectual skills, and non-verbal mental functions.

References:

1. Law of the Republic of Kazakhstan "on education" // *Kazhstanskaya Pravda*. - 2003. - No. 159. - P. 3.
2. Elkonin D. B. *Mental development in children's ages // Selected psychological works*. - Moscow, 2015. - 414 p.
3. sarafanova I. *Consultations of specialists of The Institute of correctional pedagogy of RAO // Moscow psychotherapeutic journal*. - 2014. - no. 1. - P. 150-164.
4. Povalyaeva M. A. *non-Traditional methods in correctional and therapeutic pedagogy // Handbook of speech therapist*. - Rostov-on-don, 2016. - P. 195-214.
5. Zaporozhets A.V. *on the psychology of children of early and preschool age*. - Moscow. - 2017. - 240 p.
6. Teplov B. M. *Psychology and psychophysiology of individual differences*. - Voronezh, 2018. - 544 p.
7. Zaporozhets A.V. *Education of emotions and feelings in preschool children // Emotional development of preschool children*. - Moscow, 2018. - 196 p.

УДК 37:001.12/.18

Бекбаева З.Н.¹, Куантай А.¹

Институт педагогики и психологии, КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ПРОБЛЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы особенности использования дидактических игр в развитии внимания младших школьников с нарушениями интеллекта. Дан обзор специальной литературы, посвященной особенностям дидактических игр, используемых в развитии внимания детей с нарушениями интеллекта. Учитывая все особенности познавательных процессов у учащихся с нарушениями интеллекта, в специальной методической литературе рассматриваются пути оптимизации учебного процесса в специальной школе на основе использования дидактических игр. Психологи и исследователи отмечают не только воспитательную, но и коррекционно-развивающую функцию дидактической игры. В специальной методике преподавания отдельных предметов и дидактики в специальной школе установлено, что использование игр является незаменимым средством развития ребенка. Несомненно, она корректирует когнитивную, мотивационную и эмоционально-волевую сферы.

Ключевые слова: дидактическая игра, моторика, психомоторика, поведенческие навыки, эмпатия.

Z.N. Bekbaeva¹, Kuantai A¹

Institute of Pedagogy and Psychology, AbayKazakh National Pedagogical University, Almaty city, Kazakhstan

PROBLEMATIC FEATURES OF THE USE OF DIDACTIC GAMES IN THE DEVELOPMENT OF ATTENTION OF CHILDREN 7-8 YEARS OLD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article deals with the problem features of using didactic games in the development of attention of primary school children with intellectual disabilities. A review of special literature on the features of didactic games used in the development of attention of children with intellectual disabilities is given. Taking into account all the features of cognitive processes in students with intellectual disabilities, special methodological literature considers ways to optimize the educational process in a special school based on the use of didactic games. Psychologists and researchers note not only the educational, but also the correctional and developmental function of the didactic game. In a special method of teaching individual subjects and didactics in a special school, it is established that the use of games is an indispensable means of child development. Undoubtedly, it corrects the cognitive, motivational, and emotional-volitional spheres.

Keywords: didactic game, motor skills, psychomotor skills, behavioral skills, empathy.

Бекбаева З.Н.¹, Қуантай А.¹

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

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН 7-8 ЖАС АРАЛЫҒЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЗЕЙІНІН ДАМУДА ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПРОБЛЕМАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының зейінін дамытуда дидактикалық ойындарды қолданудың проблемалық ерекшеліктері қарастырылады. Зияты зақымдалған балалардың зейінін дамытуда қолданылатын дидактикалық ойындардың ерекшеліктері туралы арнайы әдебиеттерге шолу жасалған. Зияты зақымдалған оқушылардағы танымдық процестердің барлық ерекшеліктерін ескере отырып, арнайы әдістемелік әдебиеттерде дидактикалық ойындарды қолдануға негізделген арнайы мектептегі оқу процесін оңтайландыру жолдары қарастырылған. Психологтар және зерттеушілер дидактикалық ойынның оқу ғана емес, сонымен қатар түзету және дамыту функциясын да атап өтеді. Арнайы мектепте жеке оқу пәндерін және дидактиканы оқытудың арнайы әдістемесінде ойынды қолдану баланы дамытудың таптырмас құралы екенін анықтады. Оның танымдық, мотивациялық және эмоционалды-еріктік салаларын түзететіні сөзсіз.

Түйін сөздер: дидактикалық ойын, моторика, психомоторика, мінез-құлық дағдылары, эмпатия.

Зияты зақымдалған оқушылардың оқу материалын игерудегі кездесетін қиындықтар көбінесе олардың оқуға деген қызығушылығының төмендеуіне әкеледі. Бұл қиындықтардың себептері әртүрлі. Ең алдымен, бірқатар зерттеушілер (Т.Власова, Т. Дульнев, В. Лубовский, А. Лурия, М. Певзнер) атап өткендей, зияты зақымдалған оқушыларға қозу мен тежелу процестерінің әлсіздігі, эмоционалды жағдайдың жиі өзгеруіне бейімділік тән.

Әр мұғалім балалардың жас ерекшеліктерін, зияты зақымдалған балаларға тән дамудың ерекшеліктерін есте ұстауы керек. Әдетте, зияты зақымдалған балалар инертті, эмоционалды емес. Сондықтан назар аударатын, әр баланы қызықтыратын әдістер қажет. Зияты зақымдалған балалар заттар мен ойыншықтармен белсенді әрекет етуді қаламайды. Ересектер үнемі балаларда ұсынылған іс-әрекетке жағымды эмоционалды қатынасты қалыптастыруы керек. Дидактикалық ойындар осы мақсатқа қызмет етеді. Дидактикалық ойын-бұл оқытудың ойын формасы, онда екі қағида бір уақытта әрекет етеді: оқу (танымдық) және ойын. Бұл бір жетекші қызметтен екіншісіне ауысуды жеңілдету қажеттілігіне, сондай-ақ ойын барысында балалар білімді оңай игеріп, қоршаған өмір туралы түсінік алуына байланысты. Оқу сабақтарынан айырмашылығы, дидактикалық ойында оқу, танымдық тапсырмалар мұғалім түсіндірген, үйреткен кезде тікелей қойылмайды, бірақ жанама түрде

оқушылар ойын арқылы білімді игереді. Мұндай ойындардағы жаттығу тапсырмасы ойыншы үшін алдыңғы қатарда жасырылған сияқты, оны орындау мотиві баланың ойнауға, белгілі бір ойын әрекеттерін орындауға деген ұмтылысына байланысты болады. Демек, бағдарламалық жасақтаманы игеру ойын мақсатына жетудің шарты болады.

Оқушының ойын іс-әрекетінің түрлері өте алуан түрлі, олардың арасында дидактикалық ойын ерекше орын алады. А. Н. Леонтьевтің пікірінше, ойын іс-әрекет формасы ретінде психикалық процестердің көптеген компоненттерін қамтиды және осыған байланысты оны жеке тұлғаны қалыптастырудың маңызды факторы ретінде қарастырған жөн [1].

Дидактикалық ойын-бұл балалардың ақыл-ой белсенділігін тәрбиелеудің құнды құралы, ол психикалық процестерді белсендіреді, оқушылардың таным процесіне қызығушылық тудырады. Онда балалар айтарлықтай қиындықтарды жеңіп, қабілеттері мен дағдыларын дамытады. Бұл кез-келген оқу материалын қызықты етуге көмектеседі, қуанышты көңіл-күйін қалыптастырады, білімді игеру процесін жеңілдетеді.

Ойынның маңыздылығын жоғары бағалай отырып, В.А. Сухомлинский былай деп жазды: "ойынсыз толыққанды ақыл-ой дамуы мүмкін емес. Ойын-бұл үлкен жарық терезе, ол арқылы қоршаған әлем туралы идеялар мен ұғымдардың өмір ағымы баланың рухани әлеміне енеді. Ойын-бұл қызығушылықтың жарығын тудыратын ұшқын".

Дидактикалық ойындардың басты ерекшелігі олардың атауымен анықталады. Оларды балаларды тәрбиелеу және оқыту мақсатында жасайды. Балалар үшін дидактикалық ойынның тәрбиелік мәні ойын әрекеттері мен ережелері арқылы жүзеге асырылады.

Дидактикалық ойындар "аралық ойындарға" жатады және іс-әрекеттің өтпелі формасын білдіреді. Бұл ойындар білім берудің негізін құрайтын танымдық іс-әрекеттің, интеллектуалдық операциялардың дамуына ықпал етеді. Дидактикалық ойындар оқу сипатындағы оқу тапсырмасының болуымен сипатталады.

Дидактикалық ойындар жүйелерін алғаш рет Ф. Фребель, М. Монтессори мектепке дейінгі тәрбие үшін, О. Декроли бастауыш білім беру үшін жасаған. 1940-1950 жылдардағы педагогикалық практикада дидактикалық ойындар негізінен мектепке дейінгі тәрбие жұмысының нысаны ретінде қарастырылды. 1960-1970 жылдары ойынды бастауыш сыныптарда ғана емес, орта сыныптарда да оқу процесін жандандыру құралы ретінде пайдалану тәжірибесі жинақталды. 1970-1980 жылдары бастап оқытуды енгізу оқу процесінде дидактикалық ойындарды қолдануға түрткі болды. 1980 жылдардан бастап іскерлік ойындар кеңінен таралды.

А.Граборов, Г. Трошин зияты зақымдалған балаларды тәрбиелеу мен оқытуда ойын әрекеттерін пайдалануды жоғары бағалады. Олар ойынды балалардың танымдық қабілеттерін көрсетудің көрсеткіштеріне жатқызды.

И. Соловьевтің зерттеулері бойынша зияты зақымдалған балалардағы танымдық қызығушылықтарды, мінез-құлық үлгілерін және әртүрлі іс-әрекеттерді тәрбиелеу бойынша белгілі бір түзету жұмыстары оң нәтиже беретіндігін дәлелдейді.

А.Катаева, О.Стребелева, Н. Соколова сияқты дефектологтардың зерттеулерінен бізге зияты зақымдалған балалардағы ойын белсенділігінің дамуы көптеген факторларға байланысты екендігі белгілі болды. Мысалы, оларға балалық шақта ойнаған ойыншықтар мен ойындарын, отбасындағы тәрбие жағдайын, сондай-ақ мектепке дейінгі мекемелерде болуын және т.б. жатқызуға болады. Авторлар зияты зақымдалған балаларға арналған мектепке дейінгі мекемедегі ойын әрекеті барысында олардың алдында танымдық және оқу міндетін қою керек екендігіне назар аударады [2].

А.Аксенова мен Е. Якубовская дидактикалық ойындар Ана тілі сабақтарында білім мен дағдыларды белсенді игерудің тиімді және жағымды әдістерінің бірі деп санайды. Авторлар сабақта дидактикалық ойын өткізудің кемшілігі тек мұғалімнің ойын өткізудегі дұрыс емес рөлі болуы мүмкін деп санайды [3].

С. Забрамная, Б. Мершон, С. Николаева, А. Хилко арнайы мектепте математиканы оқытуда дидактикалық материалдарды, әртүрлі ойындарды қолданудың тиімділігін көрсетеді.

С. Николаевтың зерттеуінде ойын белсенділігі танымдық іс - әрекеттің маңызды компоненттерінің бірі-жоспарлау функциясын қалыптастыру үшін тиімді қолданылады.

А. Смирнова ойын күшті тәрбиелік құрал екенін атап өтті, өйткені ол баланың қауіпсіз жақтарын табиғи түрде жаттықтырады және оның кемшіліктерін азайтады. Бірақ белгілі дефектолог ғалымдар Г.Дульнев, В. Лубовский, В. Петрова зияты зақымдалған балалармен түзету жұмыстары кезінде ақыл-ой әрекетін құруға итермелейтін және танымдық іс-әрекеттің қажеттілігін белсенді түрде

тудыратын тапсырмалардың түрлерін іздеуді ұсынды. Олардың пікірінше, мұндай міндеттерге эмоционалды-еріктік саланы пайдалануды және еңбек қызметіне, сонымен қатар оқушылардың тәжірибесіне сүйенуді талап ететіндерді жатқызуға болады [4].

Г. Мерсиянова арнайы мектептің бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған әдістемелік нұсқаулықта 1-сынып оқушыларына сан туралы ұғымды түсіндіру және бекіту үшін дидактикалық ойындардың жүйелі кешенін ұсынды. Алайда, ол балаларда сандық көріністерді, атап айтқанда сандарды қалыптастыруда ойындарды қолдануға жеткілікті назар аудармады. Арнайы мектептегі математика сабақтарында үнемі қолдану үшін дидактикалық ойындар мен жаттығуларды жүйелеуге талпыныс жасалды. Олардың тиімді түзету мәні анықталды, бірақ ойынның әсері зияты зақымдалған балалардағы математикалық білім мен есептеу дағдыларының сапасын арттыруда арнайы қарастырылмайды.

С. П. Миронова зияты зақымдалған балаларды оқытудағы дидактикалық ойындар зияты зақымдалған балалардың кемшіліктерін түзетудің тиімді құралы деп санайды. Ол әр түрлі ойындардың көмегімен орын алады деп сенді және оқушылардың психикалық және физикалық белсенділігін ынталандыруда, ұйымшылдықты дамытуда, көңіл-күйін арттыруда, адамгершілік қасиеттері дамытуда маңызды орын алады деп есептеді [5].

Балалардың сурет салуы бұрыннан ғалымдардың назарын аударған, психологтар мен мұғалімдер, тарихшылар, этнографтар балалардың суреттеріне ерекше қызығушылық танытты. Балалар психологиясының пайда болуынан бастап баланың суреті оның рухани әлемін зерттеудің құралдарының бірі болып саналды. Ғалымдар Е.И. Игнатъев, Т.С. Комарова, В. С. Мухина, Н.П. Саккулина, Е. А. Флерина және басқа мамандардың пікірінше бейнелеу өнері айналадағы шындықты бейнелеуге бағытталған.

Тиісінше, сурет салу оқушыларды көрнекі оқытудың тиімді құралдарының бірі болып табылады. Сыныпта мұғалім оқушыларға тақтада суреттер салуды жиі ұсынған жөн. Оқытудың негізгі құралдарының ішінде ойын әрекетін қолдану кезінде мұғалімнің тапсырмаларды тақтада орындауы өте маңызды. Бұл әдістің тиімділігі тәжірибе мен психологиялық-педагогикалық зерттеулермен расталады. Бұл идеяны Л.Ф. Кейран ерекше түрде атап өтеді, ол тақтада жұмыс істеу жалпы педагогикалық маңызы бар мәселе болып табылады және оны әр мұғалім иеленуі керек деп есептеді.

Тақтада салынған суреттің басты артықшылығы-кескіннің қарапайымдылығы және нақтылығы. Сонымен қатар, бөлшектерді жеңілдету және астын сызу, ең маңызды белгілерді көрсету өте қолайлы. Мұғалімнің тапсырманы жүйелі түрде орындауы оқушыларды тек қарауға ғана емес, сонымен бірге зерттелетін материалдың нақты мазмұнын көруге, түсінуге және жақсы есте сақтауға үйретеді. Оқушылардың танымдық қызығушылығын ояту үшін сабақтар оқушылардың зейінін аударатындай етіп құрылады. Бұған оқушылардың ішкі және сыртқы әрекеттерін жұмыстың барлық кезеңдерінде барынша пайдалану арқылы қол жеткізіледі.

Ойын әрекеті балаларға өз ойларын білдіруге мүмкіндік береді. Ойын іс-әрекетінің нәтижесі мінез-құлықтың өзгеруіне ықпал етеді. Оны зерттеушілер әртүрлі аспектілерде қарастырды: педагогикалық әсер ету құралы ретінде, баланы психологиялық-педагогикалық зерттеу құралы ретінде және зият зақымдалу дәрежесін анықтау құралы ретінде.

Ойын әрекеті баладан жан-жақты қасиеттер мен дағдыларды көрсетуді талап етеді. Кез-келген затты атау үшін оны мұқият қарастыру керек: оның пішінін, құрылымын, сипаттамалық бөлшектерін, түсін, кеңістіктегі орнын анықтау керек. Ойын барысында оқушыларға заттардың ұқсастығы мен айырмашылығын, бүтін және оның бөліктері арасындағы байланысты орнату оңайырақ болады.

Көптеген мұғалімдер мен психологтар тақырыпты бейнелеу процесі, оның көркемдік орындалуына қарамастан, үлкен танымдық мәнге ие екенін айтады. Ойын оқушыларға әртүрлі пәндер бойынша білімді жақсы меңгеруге көмектеседі, өйткені ол зейін қоюды арттырады. Мысалы, әдіскер К. П. Ягодский ойын бір жағынан мұқият бақылауға әкелетінін айтады. Екінші жағынан, бұл зерттелген құбылыстардың пішінін, мөлшерін, түсін және басқа жақтарын есте сақтау үшін ғана емес, сонымен қатар көптеген жағдайларда оқушылардың санасында маңызды белгілер мен ерекшеліктерді бекіту үшін де үлкен маңызға ие [6].

Дидактикалық ойындар аясында оқу мақсаттарына ойын мәселелерін шешу арқылы қол жеткізіледі. Ойын барысында мұғалім бір уақытта екі өзара байланысты, бірақ оқушылардың іс-әрекетінің айтарлықтай ерекшеленетін ұйымдастырушысы ретінде әрекет етеді. Ойын арқылы оқу-танымдық, дидактикалық мақсатқа жетуге ғана емес, сонымен бірге балалардың ынтасын, қызығушылығын дамытуға тырысады.

Дидактикалық ойынның дамытушы әсері ерекше маңызды. Оларға мыналарды жатқызуға болады:

- моториканы, психомоториканы дамыту;
- ережелергесәйкесмінез-құлықдағдыларын дамыту;
- сәйкестендіру механизмі, эмпатия, өзінбасқабіреудің рөліндекөрсетебілу;
- алдағы әрекеттерді жоспарлау, бағалау, жағдайды бағдарлаудағыларын қалыптастыру;
- ынтымақтастық дағдыларын дамыту (әсіресе командалық ойындарда).

Сондықтан балаларды ойын процедурасына мақсатты түрде үйрету, оның мазмұнын, ережелерін, әрекет ету тәсілдерін түсіндіру, ойын барысында балаларды өзін-өзі бақылауға және өзара бақылауға үйрету маңызды. Дидактикалық ойындар оқушыларды сыртқы әлеммен таныстыруда, олардың бұл туралы идеяларын кеңейтуде және байытуда маңызды орын алады.

Дидактикалық ойындарды балалар ойындарынан ажырату керек, онда еркін ойын әрекеті өз алдына мақсат ретінде әрекет етеді. Дидактикалық ойындардың ерекше белгілері-бұл олардың мақсатты түрде жоспарлануы, оқу мақсатының болуы. Дидактикалық ойындар әдетте уақытпен шектеледі. Көп жағдайда ойын әрекеттері белгіленген ережелерге бағынады олардың педагогикалық маңызды нәтижесі ойын барысында ойын іс-әрекетінің материалдық өнімдерін құрумен тікелей байланысты болуы мүмкін.

Осылайша, дидактикалық ойындар-бұл жай ғана ойын-сауық және балалардың бос уақытын өткізу емес, олар алған білімдерін шоғырландыру және кеңейту және қолдану үшін нақты жоспарланған және мақсатты педагогикалық әдіс. Дидактикалық ойын барысында арнайы мектеп оқушылары алған білімдерін ойын жағдайында өз бетінше қолдануға үйренеді. Әрине, бұл олардың психикалық және эмоционалды дамуына оң әсер етеді.

Зияты зақымдалған бала жаңа білім мен ұғымдарды салыстыра отырып, бұрын алған тәжірибені оқып, есте сақтап, жетілдіріп, шоғырландыратынын байқамайды. Мектептің негізгі міндеті-жеке тұлғаны қалыптастыру және оны қазіргі қоғамдағы өмірге бейімдеу, қарым-қатынасқа дайындау. Сондай-ақ мейірімділік, жанашырлық, әділеттілік, төзімділік, ар-ождан сезімі, жақын адамның қуанышын түсіну және өзін-өзі бағалау сияқты қасиеттерді дамыту болып табылады.

Дидактикалық ойындарды қолдану арқылы тек оқу міндеттері ғана емес, сонымен қатар түзету де шешіледі. Сондықтан ойын тек зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеудің формасы мен әдісі ғана емес, сонымен бірге оқушының даму деңгейі анықталатын бағалау критерийі болып табылады. Дидактикалық ойындар мұғалімге оқушылардың оқу материалын қабылдау мен түсіну деңгейін арттыруға, оны түзету арқылы әртараптандыруға мүмкіндік береді.

Оқытудың икемділігін арттыру, мұғалімнің іс-әрекет еркіндігін кеңейту, сонымен қатар экспрессивті мүмкіндіктер мен ойынның жоғары тәрбиелік әлеуеті мұғалімдерді оны оқытудың барлық деңгейлерінде қолдануға итермелейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры / Избранные психологические произведения в 2-х т. - М.: Педагогика, 1983.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. - М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.
3. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы. - М.: Просвещение, 1987. - 176 с.
4. Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы: (изобразительное искусство, физическая культура, ручной труд, пение и музыка). / Под ред. В.Г. Петровой. - М.: Просвещение, 1983. - 208 с.
5. Миронова Р.М. Игра в развитии активности детей. - Минск, 1989.
6. Ягодковский К.П. Наглядность преподавания в специальных школах // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. - М.: Просвещение, 1974. - Вып. 7. - 52 с.

МҒТАР 14.29.29

Жиенбаева Н.Б.¹, Малдыбаева А.А.¹

¹психология ғылымдарының докторы, профессор

¹2-курс магистранты

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖАҒДАЙЛАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын тәрбиелеу мен дамытуды ұйымдастыру, салауатты өмір салтын қалыптастыру қарастырылады. Қоғамның қазіргі заманғы дамуында өсіп келе жатқан ұрпақты оқыту мен тәрбиелеудің гуманистік бағытына көп көңіл бөлу. Есту қабілеті зақымдалған балалардың өмір сүру сапасын жақсарту, интеграциялау мен әлеуметтендірудің қажеттілігі осы балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету, олардың салауатты өмір салтын қалыптастыру мәселесі сипатталған.

Түйін сөздер: салауатты өмір салты, бастауыш сынып, естімейтін және нашар естейтіндер, гуманист

Gienbayeva N. B.¹, Maldybayeva A. A.¹

¹doctor of psychologysciences, professor

¹Masterof 2nd course

Kazakh National pedagogical University after named Abay, Almaty, Kazakhstan

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING DISORDERS

Abstract

This article, discusses the organization of education and development of Primary School students with hearing loss, the formation of a healthy lifestyle. In the modern development of society, much attention is paid to the humanistic direction of education and upbringing of the younger generation. The problem of improving the quality of life of children with hearing impairments, the need for integration and socialization of psychological and pedagogical assistance to these children, the formation of their healthy lifestyle is described.

Keywords: healthy lifestyle, initial class, inaudible and hard of hearing, humanist

Жиенбаева Н.Б.¹, Малдыбаева А.А.¹

¹доктор психологических наук, профессор

¹магистрант 2-курса

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В данной статье рассматривается организация воспитания и развития младших школьников с нарушением слуха, формирование здорового образа жизни. Большое внимание гуманистическому направлению обучения и воспитания подрастающего поколения в современном развитии общества. Описана необходимость улучшения качества жизни, интеграции и социализации детей с нарушениями слуха, оказание психолого-педагогической помощи этим детям, формирование у них здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, начальный класс, неслышащие и слабослышащие, гуманист

Кіріспе:Барлық балалар үшін сапалы білім беруді қолға алып отырған мемлекетімізде бүгінгі күні ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін инклюзивті білім беру жүйесі қолға алынууда. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында 2022 жылы балалардың әл-ауқатының индексінің бастапқы есебі 0,70 балл, 2025 жылға қарай 0,73 балл болады деп болжануда. Аталмыш бағдарламада ерекше білім беруді қажет ететін балалардың 25%-ы, ал 2025 жылға қарай 50%-ы инклюзивті біліммен қамтылуы қажет екендігі де көрсетілген. Осы орайда сапалы білім беру мен ерекше білім берудің қажеттілігі бар балаларды кешенді қолдау мен сүйемелдеу жолында, әсіресе, балалардың салауатты өмір салтын қалыптастырудың да маңызы зор болып отыр.

Осы орайда, әсіресе, арнайы білім беру саласында ерекше білім беруді қажет ететін балалар категориясының бірі – есту қабілеті зақымдалған балалар болып келеді. Деректерге көз салатын болсақ, өкінішке орай ерекше білім беруді қажет ететін, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың саны жыл сайын артып келеді. Қоғамда аталмыш балалардың санының артуымен байланысты жаңа технологияларға бетбұрыс, арнайы педагогикадағы дәстүрлі және жаңа білім беру бағдарламасына негізделген бағдарламалар, білім беру мен тәрбие сапасына деген сұраныс артып отыр. Сондықтан есту қабілеті зақымдалған балалардың әсіресе, салауатты өмір салтын қалыптастыру жұмыстарын ұйымдастыруға деген талаптар өзіндік жүйелілікті талап етіп отыр.

Есту қабілетінің терең зақымдалуы жас баланың да, тұлға болып қалыптасқан адамның да жалпы дамуына әсер ететіні белгілі. Есту қабілетінің бұзылуының салдарынан қоғаммен байланыс, мәдениетті, білімді меңгеру қиындайды. Туылғаннан естімейтін балалар арнайы оқыту-дамыту сабағынсыз өздігімен сөйлеу тілін меңгере алмайды. Егер есту қабілеті мектеп жасында немесе ересек жаста бұзылса, онда ол адамның ауызша сөйлеу тілін түсінуі қиындайды. Есту қабілетінің ерте жаста зақымдалуы баланың кейінгі дамуына әсер етеді. Есту бұзылысы бар баланың дамуында есту анализаторының кемістігімен қоса оның сөйлеу тілі мен өзге де психикалық дамуының ерекшеліктері байқалады.

Есту қабілеті нашар дамыған балалардың ерекшелігі: Адамның есту органы үш бөлімнен тұрады: сыртқы, ортаңғы және ішкі құлақ. Іштен туа біткен сыртқы құлақтың зақымдануы сирек кездеседі. Сыртқы құлақтың толық бітеліп қалуын «атрезия» дейді. Атрезия сыртқы дыбыс тесігінің қабынуынан болады. Сыртқы құлақтың зақымдануына сыртқы дыбыс тесігінде жиналып қалған құлық та жатады. Егер адамның құлағына құлық жиналып қалса, ол маман дәрігерге баруы тиіс.

Ортаңғы құлаққа ауру қоздырғыштар енсе, ол ауыр зардаптарға әкеліп соқтырады. Бұл жағдайда ортаңғы құлақ қабынады. Ол әр түрлі себептерден болады, мысалы, ангина, грипп аурулары.

Ішкі құлақтың зақымдалуы мына себептерге байланысты: қабыну процесінің ортаңғы құлақтан ішкі құлаққа енуі, инфекциялық аурулардың асқынуы, ми қабынуының құлаққа таралуы.

Есту органының күшті бұзылуы бұл – өздігінен немесе емделудің нәтижесінде есту органының жақсармауы. Есту органының күшті бұзылуы іштен туа біткен және жүре пайда болуы мүмкін. Іштен туа біткен есту органының күшті бұзылуы сирек кездеседі. Оның себептері: тұқым қуалаушылық, әйел баласының түрлі дәрі-дәрмектерді қолдануы, оның инфекциялық аурулармен ауруы.

Жүре пайда болған себептер: ортаңғы құлақтың күшті қабынуы, мұрын және жұтқыншақ аурулары, ауыр инфекциялық аурулар (менингит, скарлатина, қызылша), туылу кезіндегі баланың алған жарақаттары .

Сондай-ақ, психологиялық-педагогикалық тексеруді медициналық тексеруден кейін жүргізген дұрыс, себебі есту қызметі бұзылған балада психикалық даму қызметінің диагностикасы үшін амнестикалық мәліметтер, соматикалық, неврологиялық, психикалық статустары, есту қызметі мен оның диапазон деңгейінің төмендеуі, қимыл және көру қызметтерінің сақталуы туралы мәліметтер өте маңызды. Ең алдымен, баланың есту қызметін тұрмыста қалай пайдаланатыны, қарым-қатынаста сөйлеу тілін пайдалануы, пайдаланса қандай көлемде екенін анықтау қажет. Арнайы психолог-мамандар осы мәліметтерді талдауға, тексеруді қажетті бағытта жүргізуге, зерттеу әдісі мен тәсілін мақсатты түрде қолдануына мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім.Бүгінгі күнде оқушылардың тәрбие мен білім алуына еліміз ерекше жағдай жасап отыр. Ағарту тек білімдер жиынтығы ғана емес, сонымен бірге балалар бойында ар-ождан, азаматтық және адамға деген сүйіспеншілікті қалыптастыруға мүмкіндік беретін адамгершілік қасиеттерді дамытуды, дені сау ұрпақ тәрбиелеуді көздейді. Осыған орай, Қазақстан Республикасының 2020-2025 жылдарға арналған денсаулық сақтауды дамытудың мемлекеттік бағдарламасының басты мақсаты «халықты сауықтыру және орташа өмір сүру ұзақтығын ұлғайту» болып табылады, ал негізгі

міндеттері «халықтың денсаулығын нығайтуға, денсаулығының әлеуетін дамытуға, іске асыру және дамыту үшін халықтың салауатты өмір салтына, денсаулық мәдениетін қалыптастыруға жәрдемдесу» делінген. Осы аталған міндеттерді жүзеге асыру үшін салауатты өмір салтын қалыптастыруды бала дүниеге келгеннен бастап қолға алу қажет.

Салауатты өмір салтын қалыптастыру негізінен «Дене шынықтыру» сабақтары арқылы жүзеге асып отырады. «Дене шынықтыру» оқу пәні Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының маңызды компоненті есебінде «Дене шынықтыру» білім беру саласына кіреді. Оқу пәнінің нысаны – пән арқылы дамытын және әлеуметтік ортамен өзара әрекет ететін баланың дамып келе жатқан организмі. «Дене шынықтыру» оқу пәні – бұл дене шынықтыру қызметі, оқушылардың дене және психикалық саулығын сақтау туралы білімдер жүйесі. Іс жүзіндегі мақсаты – қозғалыс белсенділігінің заңдылықтары, дене дамуының, жеке гигиенаның ережелері, дене саулығын нығайту мен салауатты өмір салты қағидаларына үйрету және балалардың физикалық, психикалық және моральдық саулығын нығайту, ақыл-ой және физикалық қабілеттері мен шығармашылық әлеуетін дамытуда кешенді тұрғы негізінде жеке тұлға қалыптастыру.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларды тәрбиелеу мен дамытуды ұйымдастыру, салауатты өмір салтын қалыптастыру бойынша отандық және шетелдік ғылымдардың зерттеулерін талдай келе, келесідей әдіс-тәсілдерді пайдалану ұсынылады:

- Көктемгі мезгілде мектеп медбикесімен профилактикалық әдістемелерді қолдану арқылы бірігіп белгілі бір уақытта балалармен қисық омыртқа, май табандылыққа байланысты жекелеген жаттығулар, жұмыстар жүргізу, балаларды медициналық және психологиялық-педагогикалық тексеруден өткізу.

- Қимыл мәнерлілігі мен икемділігін дамытуда балалардың дене шынықтыру жаттығуларына, ойындарға қызығушылықтарын арттыру мақсатында жаттығуларға байланысты құрал-жабдықтар әзірлеу. Мысалы: жіптер, сәбіздер, алмалар, қапшықтар және де тағы да басқа әр түрлі ойындарға қажетті атрибуттар жасау.

- Таңертеңгі уақытта балаларды мектепке қабылдау кезінде таза ауада күнделікті таңертеңгілік жаттығулар жүргізіп отыру.

- Көктемгі мезгілде таза ауада оқушылармен сабақ өткізу. Таза ауада ұйымдастырылған сабақтар, түрлі ойындар балалардың көңіл-күйлерін көтеріп, денелерінің шынығуына оң әсерін тигізеді.

Сонымен, балаларды оқытып, тәрбие беру барысында денсаулық сақтандыру мүмкіндігімен қамтамасыз ету, салауатты өмір салты дағдыларымен қажетті білім-біліктерді қалыптастыру күнделікті өмірімізде білім беру үрдісінің бағыты деп білеміз. Салауатты өмір салтын қалыптастырудың негізгі бірнеше әдістері бар. Олар күн тәртібінің дұрыс ұйымдастырылуы, дұрыс тамақтану, дене шынықтыру. Енді, осы әдістердің негізгісі дене шынықтыруға тоқталғым келіп отыр.

Мектепте дене шынықтыру сабағы ұйымдастырылып, әр түрлі дене жаттығулары мен ойындар, сайыстар және тағы да басқа ойын түрлері жүргізілгенімен ол балалар мен ата-аналар үшін нәтижесіз болып жатады. Сол себепті мен балалар мен ата-аналар үшін қосымша іс-шаралар жүргізу қажет. Оның тиімділігі:

- оқушылар мен ата-аналардың көңіл күйін көтереді;
- оқушылар мен ата-аналардың денсаулықтарын нығайтады;
- оқушылардың физиологиялық, анатомиялық тұрғыдан өсіп жетілуін қамтамасыз етеді;
- оқушылардың жетістікке жетуіне әсерін тигізеді;
- ата-аналардың мектеп жұмысымен тығыз танысуына жағдай жасайды.

Сондай-ақ, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың салауатты өмір салтын қалыптастыруда 75 елде 60 жылдан астам уақыт бойы қолданылып келе жатқан TOMATIS-терапия әдісін қолдануды ұсынамын. Бұл әдіс дұрыс естуді қалпына келтіру мүмкіндігін көтеріп, мидың дыбыстық сенсорлық жолдауға неғұрлым мұқият болуына көмектеседі. Бұл ми болжай алмайтын күтпеген өзгерістерді шоғырландыру арқылы жүреді. Сонымен қатар, ол есте сақтау және назар аудару кінәратында, эмоцияның бұзылуы, оқу проблемасы кезінде көмектеседі және айрықша балалардың қозғалыс үйлесімділігін және денесін басқаруын едәуір жақсартады.

TOMATIS әдісі бойынша 25 минут ішінде бала арнайы құлаққап киіп, өзіне қызықты қызмет түрлерімен айналысады: арт-терапия, құм терапиясы элементтері, әр түрлі ойын практикалары қолданылады.

Бұл әдістің бір бағдарлама курсы 14 күнді құрайды. Сабақ кезінде маман оқушыны қадағалайды және өзгерістерін белгілеп отырады. Бұл ретте оқушылар екінші сабақтан бастап әрекет реттілігін сақтай отырып кабинетке қуанып кіреді (кіреді, амандасады, құлаққап киеді және үстел басына отырады). Сабақтың аяқталуы хабарланған кезде бала құлаққабын шештіру үшін педагогқа келеді және қоштасып, кабинеттен шығады. Кейбір оқушылар музыка қосылған сабақта тіпті билеп, денелерін қимылдата бастайды. Бұл әдісті қолданушы орталықтар оң өзгерістерді, атап айтсақ оқушылардың алғашқы дыбыстар мен сөздерді айтып, ынтасы, зейіні жақсарып, нұсқаулықты түсіне бастағанын байқаған. Сондықтан алдағы уақытта мемлекет тарапынан қаржыландыру жүргізу арқылы еліміздегі бастауыш сынып оқушыларына осы әдісті қолдануды ұсынамыз.

Қорытынды. Соңғы жылдары көптеген мемлекеттерде есту қабілеті зақымдалған оқушыларды түзете педагогикалық көмек көрсету жобаларын жүзеге асыру денсаулық сақтау, білім беру, әлуметтік қорғау іс-шараларында әлеуметтік жоба ретінде көрініс алады. Осыған орай, біздің елімізде де есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын дамыту жағдайын жасау маңызды рөл атқарады, себебі ол білім алуға оптималды дайындықты қамтамасыз етеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психофизиологиялық даму үдерісі қалыпты дамыған балаларға тән даму заңдылығымен өтеді, бірақ психикалық үдерістің өзіне тән ерекшелігі болады. Бұл ерекшелік бала дамуындағы кемшілік, ауытқушылық түрімен анықталады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың әр түрлі өзіндік ерекшеліктері болады. Осыларды ескере отырып, есту қабілеті зақымдалған балаларға физиологиялық тұрғыдан түзетушілік-дамытушылық көмек көрсетудің қажеттілігі жайлы сонау XVIII-XIX ғасырлардың өзінде есту қабілеті зақымдалған балаларды әлуметтік тәрбиелеуге дейін айтылып кеткен. Есту қабілеті зақымдалған балаларға ерте жастан көмек көрсету мен қолдауы жайлы ғалым В.И.Флери «естімейтін баланың дамуы мен тұлға ретінде қалыптасуының негізгі факторларының бірі – ол қоршаған ортаның және анасының балаға көңіл бөлуі, сүйіспеншілігі» деп атап өткен.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың салауатты өмір салтын қалыптастыруда олардың еңбекке деген қабілеттерін арттыру да маңызды, сол арқылы баланың еңбектің әр түрлі формаларына ықпалы артып, үлкендерге көмек көрсету, кейбір қарапайым еңбек іс-әрекеттерін меңгеру, құрдастармен қарым-қатынас жасауды меңгеру қабілеттерін қалыптастыруға көмектеседі.

Қорыта айтсақ, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының салауатты өмір салтын қалыптастыру жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру аталмыш бағытта бірқатар жайттарды есепке алуға негізделеді. Дәлірек айтқанда, психологиялық және педагогикалық ерекшеліктерін есепке алу, оқыту мен түзетудің бағытталған әдістерін білу және оларды тиімді жүзеге асыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Зайцева Г.Л. Система жестового общения глухих. // «Язык в океане языков». –Новосибирск: «Хронограф», 1993.
2. Под ред. Л.В.Кузнецовой. Основы специальной психологии. –М., 2005.
3. Бұғыбаева З. Есту қабілеті бұзылған балаларды психологиялық- педагогикалық тексеру. // «Психология», 2013. –№8.
4. Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау саласын дамытудың 2020- 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 26 желтоқсандағы №982 қаулысы. Ақпараттық ресурс: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000982>
5. Инклюзивтік білім беру жағдайында 8 санат бойынша ерекше білім беруде қажеттіліктері бар балалардың оқытуын ұйымдастыру. Әдістемелік ұсынымдар. –Астана: БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 64 б.
6. Жигорева М.В. Психолого-педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: Монография. –М., 2009.
7. Аутаева А.Н., Мехметова А.А. Сурдопедагогика негіздері: оқу құралы. –Алматы, Абай атындағы ҚазҰПУ, 2008. –94б.

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.29

Л.К. Макина¹, А.А. Абдималик²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымының кандидаты, доцент lyazzat.makina@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, aliushka-9797@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН ІІІ- ДЕҢГЕЙДЕГІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ГРАММАТИКАЛЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілінің дамымаған ІІІ-деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының грамматикалық құрылымының даму ерекшеліктері туралы айтылған. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылым ерекшеліктері туралы ғалымдардың пікірлері қарастырылған. Сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптасуы белсенді және енжар сөздікті игеруге қарағанда үлкен қиындықтармен жүреді. Бұл грамматикалық мағыналардың лексикалық мағыналарға қарағанда әрдайым абстрақтылы болатындығынан және тілдің грамматикалық жүйесі көптеген лингвистикалық ережелер негізінде ұйымдастырылғандығынан. Грамматикалық формаларды жеткіліксіз түсіну белсенді сөйлеудің, жалпы сөйлеу тәжірибесінің дамымауының салдары болып табылады, оның болмауы тіл деп аталатын сезімнің дамуына кедергі келтіреді, соның арқасында қалыпты бала ана тілінің грамматикасының бүкіл күрделі жүйесін эмпирикалық түрде игереді. ЖСТД балаларының грамматикалық құрылымының ерекшеліктері жайлы мағлұматтардың аз болуы белгіленген мәселенің өзектілігін дәлелдейді.

Түйін сөздер: грамматикалық жағы, жалпы сөйлеу тілінің жетіспеушілігі

Ә.А. Абдималик¹, Л.К. Макина²

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

²7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, aliushka-9797@mail.ru, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ІІІ УРОВНЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассказывается об особенностях развития грамматического строя младших школьников ІІІ уровня общего речевого недоразвития. Рассмотрены мнения ученых об особенностях грамматического строя речи. У детей с недоразвитием речи формирование грамматического строя речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это связано с тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, и что грамматическая система языка организована на основе множества лингвистических правил. Недостаточное понимание грамматических форм является следствием недоразвития активной речи, общего речевого опыта, отсутствие которого препятствует развитию так называемого языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически усваивает всю сложную систему грамматики родного языка. Об актуальности обозначенной проблемы свидетельствует малое количество сведений об особенностях грамматического строя детей с ОНР.

Ключевые слова: грамматическая сторона, общие недоразвития речи

L.K. Makina¹, A.A.Abdimalik.A.A²

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

Kazakh National Pedagogical University named after Abay,

²course master specialty of 7M01901, aliushka-9797@mail.ru,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay,

Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN OF LEVEL III WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article describes the features of the development of the grammar system of primary school children of the third level of General speech underdevelopment. The opinions of scientists about the features of the grammatical structure of speech are considered. In children with speech underdevelopment, the formation of the grammatical structure of speech is more difficult than mastering the active and passive vocabulary. This is due to the fact that grammatical meanings are always more abstract than lexical ones, and that the grammatical system of a language is organized on the basis of many linguistic rules. Insufficient understanding of grammatical forms is a consequence of underdevelopment of active speech, General speech experience, the lack of which hinders the development of the so-called language, thanks to which a normal child empirically learns the entire complex system of grammar of the native language. The relevance of this problem is evidenced by the small amount of information about the features of the grammatical structure of children with disabilities.

Keywords: grammatical side, General speech underdevelopment

Қалыпты жағдайда да, патологияда да балалар сөйлеуінің дамуы күрделі және әр түрлі процесс болып табылады, оның ұқсас белгілері де, белгілі бір айырмашылықтары да бар. Бірақ балалар грамматикалық құрылымды меңгеру дәйектілігі жалпы заңдылықтарға және өзара тәуелділікке сәйкес жүреді, бұл оның қалыптасу процесін қарыпты жағдайда да, бұзылу жағдайында да жүйелік процесс ретінде сипаттауға мүмкіндік береді.

А. В. Ястребова, Т.П. Бессонова жалпы білім беретін мектептерде оқитын балалардың сөйлеу қабілетінің бұзылыстарының әртүрлілігін атап өтті. Мектептегі логопедиялық пунктке ауызша және жазбаша сөйлеудегі әртүрлі бұзушылықтары бар оқушылар қабылданады (жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, фонематикалық-фонетикалық дамымау, фонетикалық дамымау, тұтығу, сөйлеу аппаратының құрылымы мен қозғалғыштығының бұзылуына байланысты сөйлеу ақаулары). [1]

И.Н.Садовникова жазу бұзылысы бар балалардың грамматикалық құрылымды қалыптастырудағы қиындықтары ауызша сөйлеуінде қалай көрінетіндігі туралы айтады. Мұндай балаларда синтаксистік құрылымның кедейлігі, ал аграмматизмде - анықтауыш пен толықтауыштың қателіктері; күрделі сөйлемдердегі байланысты талдау қиындығы, мысалы, себеп-салдар байланыстарын орнату. [2]

Л.А.Брюховских дизартриясы және ЖСТД бар бастауыш сынып оқушыларында кеңістіктік көріністерді қалыптастыру және тілдің күрделі логикалық және грамматикалық құрылымдарын түсіну ерекшеліктерін егжей-тегжейлі зерттеді. Мысалы, 74,3% оқушылар «үстінде», «астында» деген кеңістіктік түсініктерін жеткіліксіз дәрежеде түсінуі анықталды, 15,7% мектеп оқушылары кеңістіктік мағыналарын «үстінде», «астында» түсініктерін мүлдем ажыратпады және өз қателіктерін байқамады.

Бірқатар авторлар (А. В.Короткова, Е. Н.Дроздова, А. Г.Зикеев, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева) ЖСТД балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымының екіншілік дамымағандығын атап өтті. Дегенмен, оның ерекшеліктері туралы мәселе бүгінгі күнге дейін логопедияда жеткіліксіз зерттелген мәселелердің бірі болып қалады. Сөйлеудің қалыптаспаған грамматикалық құрылымының деңгейі тұрғысынан алғанда, бұл категориядағы балаларға белгілердің өзгергіштігі тән: тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесінің қалыптасуындағы сәл кідірістен экспрессивті сөйлеудегі айқын аграмматизмге дейін. [3, 4, 5]

Сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптасуы белсенді және енжар сөздікті игеруге қарағанда үлкен қиындықтармен жүреді. Бұл грамматикалық мағыналардың лексикалық мағыналарға қарағанда әрдайым абстрактылы болатындығынан және

тілдің грамматикалық жүйесі көптеген лингвистикалық ережелер негізінде ұйымдас-тырылғандығынан.

Сөз өзгерту, сөзжасамның грамматикалық формалары, сөйлем түрлері ЖСТД бар балаларда әдетте, сөйлеудің қалыпты дамуындағыдай бірізділікпен пайда болады. ЖСТД бар балаларда сөйлеудің грамматикалық құрылымын игерудің өзіндік ерекшелігі берілген сөзді меңгерудің баяу қарқыны, тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесінің дамуындағы дисгармония, семантикалық формальды-тілдік компоненттер, сөйлеу дамуының жалпы көрінісін бұрмалауда көрінеді.

Грамматикалық формаларды жеткіліксіз түсіну белсенді сөйлеудің, жалпы сөйлеу тәжірибесінің дамымауының салдары болып табылады, оның болмауы тіл деп аталатын сезімнің дамуына кедергі келтіреді, соның арқасында қалыпты бала ана тілінің грамматикасының бүкіл күрделі жүйесін эмпирикалық түрде игереді.

Сонымен бірге балаларда жалпы және спецификалық аграмматизмдер анықталады. Олар сөйлеудің қалыпты дамуында балаларға да, сөйлеу тілі бұзылғандарға да тән. Барлық дерлік балалар сөйлеуде кейбір зат есімдердің көпше түрінің атау және ілік септіктерін қолданған кезде ауытқуларға ие (терезелер-терезелерді, орындықтар-орындықтарды).

Г.В.Чиркина жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сынып оқушыларындағы сөйлеу тілінің бұзылуының көріністерін зерттеу олардың кейбірінде тілдік құралдардың қалыптасуының жеткіліксіздігі байқалатынын көрсетеді. Бұл сөйлеудің дыбыстық жағына да, семантикалық жағына да қатысты. Сонымен, оларда дұрыс айтылмаған дыбыстардың саны 2-5-тен аспайды. Мектепке дейінгі түзету сабақтарынан өткен кейбір балаларда бұл дыбыстардың айтылуы қалыпты деңгейде немесе түсініксіз болуы мүмкін. Сонымен қатар, барлық балаларда фонематикалық процестер жеткіліксіз қалыптасады.[6]

Тілдің грамматикалық жағының қалыптасуы мен қолдануында әр түрлі қиындықтар байқалады: зат есімнің көптің жалғауын пайдаланғанда қазақ тілінің сингармонизм заңын сақтамауы (мысалы, үйректар, кеселар, кітаптар кітапдар т.б.); көптік жалғауларды мүлдем қолданбауы (мысалы, доптар – көп доп, балалар – көп бала, т.б.); зат есімнің көптік жалғауларымен кездескен сөздерді ілік септігінде қолдана алмауы (мысалы, балалардың – балаларның, көшелердің – көшелернің т.б.); септік жалғауларды қолдану барысында әртүрлі қателер байқалды, әсіресе ілік, табыс, көмектес септіктерін қолдануда (мысалы, сурет бойынша «кімнің көйлегі?» деген сұраққа «қыз көйлек» деп жауап береді); сөз өзгерту дағдылары мүлдем қалыптаспаған деуге болады (сурет бойынша мамандықтарды атағанда балалардың көпшілігі сатушыны – «дүкендегі тәте», «сатады»; әншіні – «ән айтады» деп атайды). (Г. Б. Ибатова, 2010)[7]

Фразалық, грамматикалық сөйлеу тілінің грамматикалық жағынан өңделуіндегі кемшіліктер: - септік жалғауларды дұрыс қолданбауы; - сөзжасам дағдыларының қалыптаспауы; - сөзөзгерту дағдыларының жеткіліксіздігі. Балалар сөзжасамға берілген тапсырмаларды орындағанда қиналады (үйшік – кішкентай үй, көрпеше- кішкентай көрпе, етікші – аға бәтіңке ұстап отыр, тігінші – тігеді), яғни балалар сөздердің морфологиялық құрамын жете түсінбейді. Сөйлеу тілін түсінуі толығырақ, анығырақ, балалар грамматикалық формалардың көбін «септік жалғаулардың мәнін» түсінеді. Кейбір грамматикалық формаларды әлі де жете түсінбейді, атап айтқанда: өткен шақ етістіктерді «себепті, уақытты және кеңістікті қатынастарды білдіретін» логика – грамматикалық құрылымдарды.

Сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптаспауы жазбаша сөйлеуді меңгерудегі қиындықтардың туындау факторларының бірі болғандықтан, көптеген зерттеулер жүргізіліп, оны дамытудың әдістері мен тәсілдері жасалды. Жалпы логопедияда балалардағы лексикалық және грамматикалық категорияларды қалыптастыру мәселелері балалар сөйлеуін зерттеушілердің ерекше назарында болды: Ж Пиагет, Л.С.Выготский,

Н. Жикин, А.Н.Гвоздев, М.Р.Львов, Л.Ф.Спирова, Т.Г.Дьяконова, М.Т.Баранов және басқалар.

Әдіскерлер бастауыш сынып оқушыларында сөйлеудің дамымауын жеңудің жалпы жүйесінде сөйлеудің грамматикалық құрылымын реттеуге ерекше мән берілетінін айтады. Мұнда басты назар тек қателерді түзетуге ғана емес, сонымен қатар балалар зат есімдерді дұрыс қолдануды, оны сын есімдермен, сан есімдермен сәйкестендіруді түсінуі үшін тілдік жалпылауды қалыптастыруға аударылуы керек. Оқыту негізінде сөз тіркестері, сөйлемдер жасауға болатындай сөйлеу тілі бейнелері қолданылады. Ол үшін таныс лексикалық материалдар арқылы грамматикалық дағдыларды қалыптастыратын жаттығулар қолдануға болады. Мысалы: әр сөз тіркесі мен сөйлемге сұрақ қою, әр түрлі типтегі сөз тіркестерін құрастыру (анықтауыш, толықтауыш, пысықтауыш). Грамматикалық

құрылым бойынша жұмыс кезең-кезеңімен жүзеге асырылады. Біріншіден, сіз балаларды бірдей жағдайлардың зат есімніңатау, ілік,барыс және табыс септік түрлерін дұрыс қолдануға үйретуіңіз керек. Балаға алғашқы нұсқасының қалай өзгеріп жатқанын сезіну үшін логопед одан алдымен бір сөзбен, содан кейін тұтас сөйлеммен жауап талап етуі керек. Логопед алдымен сөз тіркестерін қолданады, содан кейін оларды сөйлемдерге енгізеді.

Тілдің лексикалық және грамматикалық құралдарын оқытудың бүкіл жүйесінде басты орын-сөйлеммен жұмыс. Мұнда әрдайым балаларға әртүрлі тәсілдермен сөйлемдер құруды ұсыну керек: логопедтің сұрақтары бойынша, үлгі бойынша, шашыраңқы сөздердің схемасы бойынша, сурет бойынша, берілген тақырып бойынша;екі немесе үш сөйлемді бір сөйлемге біріктіру; екі қарапайымға бөлу.Сөйлемдерді талдау да маңызды: оның құрамдас бөліктері мен мүшелерін анықтау; сөздер арасындағы байланысты орнату.Оқушылар әртүрлі құрылымдағы сөйлемдерді игерген кезде логопед оларды ауызша сөйлеуде қолдануды ынталандыруы керек.

Байланыстырып сөйлеу барысында үлкен рөлді мәтінмен жұмыс алады.Мұнда әртүрлі деформацияланған сөйлемдерді кездейсоқ берілген сөздермен қалпына келтіру сияқты жаттығулар жасауға болады; мұнда тек сөйлем соңы немесе басы беріледі; бір сөз жеткіліксіз және т.б. сонымен бірге себептік және себептік-уақыттық қатынастарды білдіретін күрделі бағыныңқы сөйлемдердің кейбір түрлерін құру және қолдану дағдыларын дамытуға көп көңіл бөлінеді.

Сонымен қатар, оқушыларға мәтінді кеңейту және қысқарту бойынша тапсырмалар ұсынылуы мүмкін: оны егжей-тегжейлі немесе қысқаша айтып беру, ондағы тірек сөздерді табу, олардың рөлін анықтау, оларға мәтін құрастыру.Кейінірек логопед балаларға мәтіннің бөліктерін анықтауға, оның жоспарын құруға, оған сүйене отырып қайталауға үйретеді. Балалардың қиялын, шығармашылық ойлауын дамыта отырып, тапсырмаларға оның жеке фрагменттері (басталуы, ортасы, соңы, суреттер сериясы бойынша), әртүрлі сахналауды қосу керек. Жоспармен жұмыс жасау барысында балалар сөйлеу тақырыбын анықтауға, өздерінің логикалық негізделген мәтінін құруға үйренеді. Келісілген сөйлеуді жетілдіру бойынша жұмыс ана тілін одан әрі сәтті оқытуға алғышарттар жасайтын сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерін дамытудың соңғы кезеңі болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. *Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией).* - М.: Когито - Центр, 1996
2. Садовникова И. Н. *Коррекционное обучение школьников с нарушением чтения и письма.*- М.: АрКТИ, 2005.
3. Брюховских Л. А. *Исследование нарушений понимания сложных лексико- грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией: учебное пособие; КГПУ им. В. П. Астафьева.- Красноярск, 2008.*
4. Краузе Е. Н. *Логопедия. Практическое пособие.* -М.: КОРОНА принт, 2003.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. *Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников* - Екатеринбург: Литур, 2004.
6. Филочева Т. Б. и др. *Основы логопедии./ Т. Б. Филочева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.-- М.: Просвещение, 1989.*
7. *Құрастырушы: Ибатова Г.Б. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған Шдеңгейдегі балалармен логопедиялық жұмысты ұйымдастыру: Әдістемелік ұсынымдар. –Алматы, 2014. 70 бет.*

УДК: 376
МРНТИ 14.29.01

Аутаева А.Н.¹, Төлемұратова Е.Б.²

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

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

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТІП ҚАБЫЛДАУЫН ДАМЫТУДАҒЫ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫС

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың есту қабылдауын дамыту мәселесі әртүрлі позициялардан қарастырылуда. Көптеген авторлар сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың фонематикалық есту қабілетінің жетіспейтіндігіне, ырғақты және буындық реттілікті қабылдау және көбейту қабілетін бұзылуына, интонациялық сипаттамаларды ажыратудағы қиындықтарына назар аударады. Алайда, сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда (негізінен мектеп жасына дейінгі) есту қабылдауының жекелеген компоненттерін зерттеу және қалыптастыру мәселесіне тікелей немесе жанама түрде әсер ететін көптеген зерттеулерге қарамастан, логопедия ғылымында мектеп жасына дейінгі балаларда қарастырылып отырған процестің ерекшеліктері туралы мәліметтер жеткіліксіз. Сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға мектепке дейінгі білім беру жүйесін жетілдіру қажеттілігімен анықталады. Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған кіші мектеп жасына дейінгі балаларда есту қабылдауының жай-күйі туралы деректердің шектеулі мөлшерлігі, көп компонентті процесс ретінде есту қабылдауын дамытудың мазмұны мен әдістерінің ғылыми негіздемесінің жеткіліксіздігі қазіргі таңда өзекті мәселе болып табылады.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, фонематикалық естіп-қабылдау, ырғақты буындық реттілік.

Аутаева А.Н.¹, Төлемұратова Е.Б.²

¹канд.психол.наук, доцент института педагогика и психологии, кафедра «Специального образования», КазНПУ имени Абая

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

Аннотация

В статье с разных сторон рассматривается развитие слуха у детей с нарушениями речи. Многие авторы обращают внимание на то, что у детей с речевыми нарушениями отсутствует фонематический слух, нарушена способность воспринимать и воспроизводить ритмические и суставные последовательности, трудности в различении интонационных характеристик. Однако, несмотря на множество исследований, прямо или косвенно влияющих на изучение и формирование отдельных компонентов слухового восприятия у детей с нарушениями речи (преимущественно дошкольного возраста), в науке о логопедии отсутствует информация о специфике процесса у дошкольников. Это обусловлено необходимостью совершенствования системы дошкольного образования детей с нарушениями речи. Ограниченный объем данных о состоянии слухового восприятия у дошкольников с общим нарушением речи, отсутствие научного обоснования содержания и методов развития слухового восприятия как многокомпонентного процесса является актуальной проблемой на сегодня.

Ключевые слова: недоразвитие общей речи, фонематическое восприятие, ритмическая последовательность слогов.

Autaeva A.N.¹, Tolemuratova E.B.²

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

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

LOGOPEDIC WORK ON DEVELOPMENT OF A SPEECH PERCEPTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH DELAY

Abstract

The article examines the development of hearing in children with speech impairments from different angles. Many authors draw attention to the fact that children with speech disorders lack phonemic hearing, impaired the ability to perceive and reproduce rhythmic and articular sequences, and difficulties in distinguishing intonational characteristics. However, despite many studies that directly or indirectly affect the study and formation of individual components of auditory perception in children with speech impairments (mainly of preschool age), in the science of speech therapy there is no information about the specifics of the process in preschoolers. This is due to the need to improve the preschool education system for children with speech disorders. The limited amount of data on the state of auditory perception in preschoolers with general speech impairment, the lack of scientific substantiation of the content and methods for the development of auditory perception as a multicomponent process is an urgent problem today.

Keywords: underdevelopment of general speech, phonemic perception, rhythmic sequence of syllables.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауын (ЖСТД) Ресейлік дефектология ғылыми зерттеу институтының Р. Е. Левина бастаған ғалым қызметкерлері 50-60 жылдары мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балалардың тіл кемістіктерін жан-жақты зерттеулердің қорытындысының нәтижесінде ғылыми тұрғыдан негіздеді. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы алалия, афазия, ринолалия, дизартрия сияқты күрделі сөйлеу патологияларының түрлерінде байқалуы мүмкін. Дыбыстарды айтуының бұзылуы, фонематикалық есту қабілетінің дамымауы, сөздік қоры мен грамматикалық сөйлем құрылымының артта қалуы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың барлығына тән кемшілік. Сөйлеу тілінің дамымауы әртүрлі деңгейде кездеседі. Алғашында Р. Е. Левина жалпы сөйлеу тілі дамымауын үш деңгейге бөледі. Кейіннен Т. Б. Филичева 4-деңгейді сипаттап қосады.

Баланың сөйлеуді меңгеруі үшін ақыл-ой қабілеттері, нормативті есту қабілеттері, жеткілікті психикалық белсенділік, ауызша қарым-қатынас пен сөйлеу ортасы қажет. Осы жағдайлардың біреуінің болмауы сөйлеудің әртүрлі бұзылуларына әкеледі. Есту қабілетін дамытудағы әртүрлі ауытқулар сөйлеудің жалпы дамымауымен (ОНР) байқалады, бұл сөйлеу жүйесінің дыбыстық және семантикалық жағына қатысты барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуын білдіреді. ЖТК кезінде қалыптастыру дыбысты айту, фонематикалық процестер, лексика, грамматикалық және байланыстырып сөйлеуі бұзылады. Сөйлеу бұзылыстарының нейрофизиологиялық механизмдердің жетілмегендігімен, танымдық процестердің дамуындағы ауытқулармен, танымдық операциялардың қалыптаспауымен, балалардың психомоторлық, эмоционалды және әлеуметтік дамуындағы кемшіліктермен байланысы анықталды.

М.Н. Фишман жүргізген әр түрлі сөйлеу бұзылыстары бар балалардағы сөйлеу әрекетін ұйымдастырудың нейрофизиологиялық механизмдерін зерттеу оң жарты шардың құрылымдарын қатыстыра отырып, сол жақ жарты шардың құрылымдарының басым зақымдануын, электрлік белсенділік деңгейінің жас нормаларына сәйкес келмеуінің болуын көрсетеді. Сонымен қатар, кіші мектеп жасына дейінгі балаларда оң жарты шардың симметриялы бөлімдерінде айна ошақтары анықталатындығы баса айтылған. Көптеген зерттеушілер, атап айтқанда Левин Р. Е., Филичев т. б., Хватцев, сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда есту қабілетінің жетіспеушілігін айтады, ал есту қабылдауының құрамдас бөліктерінің бірі – фонемалық.

Левина Р. Е. сөйлеудің жалпы дамымауымен сөйлеу дамуының үш деңгейін анықтайды, олардың әрқайсысы сөйлеудің фонемалық жағының өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады. Біз ЖСТК деңгейлерінің әрқайсысына тән фонемалық қабылдаудың ерекшеліктерін ұсынамыз:

1 – деңгей. Балалардың сөйлеуінің дыбыстық жағы фонетикалық белгісіздікпен сипатталады. Дыбыстардың айтылуы тұрақсыз артикуляция мен олардың есту қабілетінің төмендігіне байланысты диффузиялық сипатқа ие. Фонематикалық дамуы енді ғана дамып келе жатқан, мылжыңмен сөйлейтін бала үшін жеке дыбыстарды бөлу міндеті түсініксіз және мүмкін емес. Балаларда сөздің буын құрылымын қабылдау және көбейту мүмкіндігі шектеулі. Олар интонацияның дұрыс емес көбеюіне ие, сөздегі екпін орны игерілмейді, сондықтан сөйлеу сөздердегі буындар санының азаюымен сипатталады. Сөйлеу құрылысының ырғағын қабылдаудың болмауына байланысты сөйлеу дамуының осы деңгейі бар бала сөздің ырғақты-әуезді құрылымын әрең игереді.

2 – деңгей. Балаларда фонемалық қабылдаудың жеткіліксіздігі байқалады. Алайда, олар акустикалық жағынан алыс фонемаларды ажырата алады, дегенмен акустикалық жағынан жақын фонемалар ажыратылмайды. Мүмкін, бұрмаланған айтылу сөйлеудің дұрыс қабылданбауына ықпал етеді. Дұрыс және бұрыс айтылу сараланбайды. Балалардың сөздері сөздің буындық құрылымының айқын бұзылуларына және оның дыбыстық толықтығына байланысты түсініксіз.

3 – деңгей. Балаларда лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонемалық дамымау элементтері бар кеңейтілген фразалық сөйлеудің болуы байқалады. Бала дыбыстарды олардың мағыналық белгілеріне сәйкес ести бастайды. Алайда, бөлек дыбыстарды айтылуы мүмкін дұрыс, ал сөзбен ұсыныстар бұрыс болады. Балалардың мәлімдемесінде 3-5 буыннан тұратын сөздер пайда болады, бірақ сөздердің дыбыстық буындық құрылымын көбейтуде қиындықтар бар.

Дұрыс айтылмаған дыбыстардың саны көп болған кезде, әдетте, ЖСТК бар мектеп жасына дейінгі балаларда дауыссыз дыбыстардың тіркесі бар көп буынды сөздердің көбеюі бұзылады. Балаларға тек ақаулы ғана емес, сонымен қатар дұрыс айтылатын дыбыстардың оппозициялық топтарын есту арқылы саралау қиынға соғады, дыбыстық талдау мен синтездің қарапайым формаларына дайын емес екендігі анықталады: бала сөздің фонынан дыбыс шығармайды, қарапайым сөздердегі дыбыстардың реттілігін анықтай алмайды. Физикалық есту қабілетінің жеңіл төмендеуімен үйлесетін бастапқы сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға көп көңіл бөлінеді. Өз зерттеулерінде автор ЖСТК бар мектеп жасына дейінгі балаларда жеңіл есту қабілетінің бұзылуының едәуір таралуын (28%-ға дейін) анықтады, есту қабілетінің минималды бұзылыстарының сөйлеу бұзылыстарының пайда болуына әсерін көрсетті, есту қабілеті бұзылған балаларға уақтылы медициналық, психологиялық, педагогикалық және логопедиялық көмек ұйымдастыру мәселесі қарастырылуда. Сөйлеудің жалпы дамымауы балалардың сөйлеу патологиясының ең күрделі формаларында байқалады: алалия, ринолалия, дизартрия.

Логопедиялық сабақтарда әр түрлі биіктікте, көлемде, әр түрлі қашықтықта, әр түрлі ырғақты негізде айтылған дыбыстарды, сөздерді, сөйлемдерді қабылдауға, сондай-ақ сөйлеу дыбысын өзгерту қабілетін қалыптастыруға арналған тапсырмалар ұсынылды. Есту қабілетінің ырғақты компонентін дамыту жұмысына ерекше мән берілді. Жұмыстың мазмұнына дыбысқа сәйкес қимылдарды орындауға үйрету, оны тыңдағаннан кейін жылдамдықты көбейту, дыбыстарды, буын тізбектерін, сөздерді, сөйлемдерді айту жылдамдығын өзгерту кірді. Екі буынды және үш буынды ырғақтармен жұмыс олардың моторлы көбеюінен басталды (дененің біркелкі тербелісі, қадамдар, екпінді шапалақтар және т.б.). Ритмикалық топтардағы екпіндер дыбыс деңгейінің немесе дыбыс ұзақтығының өзгеруіне байланысты ерекшеленді. Ырғақтарды қабылдау қабілетін қалыптастыру барысында арнайы таңдалған слогдар мен сөздер, кватрайндар, өлеңдер қолданылды. Арнайы түзету жұмыстарының мазмұны перцептивті әрекеттерді ассимиляциялау болды (визуалды, моторлы, есту модельдеуі), бұл әртүрлі ырғақ элементтерін (темп, екпін, ырғақты сурет) бірыңғай сенсорлық стандартқа біріктіруге мүмкіндік береді.

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

1. Балалардың белсенді сөз қоры зат есім, етістік, сын есім, үстеу сөздерімен толықтырылады;
2. Сәтсіз болса да бұл деңгейдегі балалар септік жалғаулар мен жұрнақтарды пайдалана бастағаны байқалады;
3. Бұл деңгейде балалар сөзді байланыстырып сөйлей бастайды;
4. Сөзді түсінуге жетіледі, белсенді және енжар сөз қорлары толықтады;

5. Әлі де көп дыбыстарды және кейбір сөздерді дұрыс айта алмайды;
 6. Дыбыстық талдау, жинақтау әдістерін игеруге дайын еместігі байқалады;
- Бұл жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балалардың естіп қабылдауын қалыптастыру үшін логопедиялық жұмыстың қажеттілігін дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Адамеико Б.В., Носуленко В.Н. Экспериментальное исследование некоторых характеристик слухового восприятия // Психофизические исследования восприятия и памяти / Отв. ред. Ю. М. Забродин. М.: Наука, 1981. - С.162-174.
2. Александрян Э.А. Сенсорное развитие на ранних этапах онтогенеза и роль двигательного анализатора в этом процессе. — Ереван, 1972. 224 с.
3. Алексеева А.Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью: автореферат дис. .канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2007. -24 с.
4. Ананьев Б.Г. Восприятие как феномен индивидуального развития человека // Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение, 1968. - С. 323 - 333.
5. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960. - 486 с.
6. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Изд. АПН РСФСР, 1975. - 447 с.
7. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи. М.: Высшая школа, 1984.- 119 с.
8. Бабина Г.В., Анищенкова Т.С. Нарушения слоговой структуры слова у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Научные труды МПГУ им. В. И. Ленина. М.: Прометей, 1997. - С.192-202.
9. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Обследование слоговой структуры слова и предпосылок ее развития у младших дошкольников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. - № 4. - С.12-23.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Аутаева А.Н. – психол.ғ.к. қауымд. профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Абдималик А.А. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Арбабаева А.Т - п.ғ.м. аға оқытушы

Байдалиева А.Р. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Байбулатова А.А. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Байдосова Д.Қ. - п.ғ.м., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты

Бакшиева Н.Н - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Бекбаева З.Н. - п.ғ.к., Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Боброва В.В - п.ғ.к., доцент, Академик Е. А. Бөкетов, Қарағанды

Бодик Л.А – 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Бутабаева Л.А. - PhD доктор, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Ғайса А.С. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Дарменова Ф.А. - п.ғ.м., «Арнайы педагогика» кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы

Дәуренбек Г.Д. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Ерсарина А.К. - психол. ғ. к, арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды кешенді диагностикалау және оңалту зертханасының меңгерушісі, Алматы қ. Қазақстан

Изғалиева С.Ж. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Исабек А.А. - п.ғ.м., «Арнайы педагогика» кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы

Жиенбаева Н.Б. - психология ғылымдарының докторы, профессор

Кенжебай А.С. - п.ғ.м., «Арнайы педагогика» кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы

Қапият А.Ж. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Қуантай А. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Құрманбай Д.С. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Макина Л.К. - Психология ғылымдарының кандидаты, доцент

Малдыбаева А.А. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Махметова А.А. - ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мирза Н.В. - п.ғ.д., профессор

Мураткалиева К.К. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Мұқаш Б.Қ. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Олексюк З.Я. - Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дефектология кафедрасының PhD докторы

Өмірбекова Қ.Қ. - педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор

Рахым Ж. - п.ғ.м., «Арнайы педагогика» кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы

Режепова Ы.М. - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Садвакасова Н.А - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Төлемұратова Е.Б - 7M01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты

Хаби А.А. - п.ғ. м. аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аутаева А.Н. - психол. ф. к, ассоц. профессор, КазНПУ имени Абая

Абдималик А.А. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Арбабаева А.Т. - м.п.н., старший преподаватель

Байдалиева А.Р. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Байбулатова А.А.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Байдосова Д.Қ.- магистр п.н, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии.

Бакшиева Н.Н. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Бекбаева З.Н. - к.п.н., Институт педагогика және психология, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Боброва В.В. - к.п.н., доцент, КарУ имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Казахстан

Бодик Л.А.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Бутабаева Л.А. – доктор Р hD, старший преподаватель отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

Гайса А.С.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Дарменова Ф.А.-м .п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

Дауренбек Г.Д.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Ерсарина А.К.- к.психол.н., заведующая лаборатории комплексной диагностики и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями Национального научно-практического центра развития инклюзивного и специального образования, г. Алматы, Казахстан

Изгалиева С.Ж.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Исабек А.А.- м .п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

Жиенбаева Н.Б. -доктор психологических наук, профессор, КазНПУ имени Абая

Кенжебай А.С.-м .п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

Қапият А.Ж. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101-Дефектология

Қуантай А.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Қурманбай Д.С.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Макина Л.К.- .- Кандидат психологических наук, доцент КазНПУ им. Абая

Малдыбаева А.А.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Махметова А.А.- научный руководитель, PhD, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая

Мирза Н.В. - д.п.н., профессор

Мураткалиева К.К.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Муқаш Б.Қ. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Омирбекова К.К. -¹кандидат педагогических наук, профессор

Олексюк З.Я.- Доктор PhD кафедры дефектологии Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова

Рахым Ж.- м .п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

Режепова Ы.М.- магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Садвакасова Н.А. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Толемуратова Е.Б. - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

Хаби А.А.- м.п.н., ст. преподаватель, КазНПУ имени Абая

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Autaeva A.N. – k.psychol.s., assoc. professor, KazNPU named after Abay

Abdimalik A.A.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Arbabayeva A.T.- m.p.n, Senior Lecturer

Butabayeva L.A. - Doctor PhD, Senior Lecturer of the Professional Training Department "Special Pedagogy"

Baibulatova A.A. - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Bakhshiyeva N. N. - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Baydosova D.K.- master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology

Bekbaeva Z.N. -candidate of pedagogical science, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Bobrova V.V.- k.p.s. associate Professor, Academician Y.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

Baidaliev A.R. - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Bodik L. A.- 2nd year master's Student, faculty of education, Department of defectology, Karaganda state University. academician E. A. Buketov, Karaganda

Daurenbek G.D.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Darmenova F.A.- m.p.s., professional training department of «Special pedagogy»

Ersarina A. K - c. of Psychological Sciences, the head of the laboratory of complex diagnostics and rehabilitation of the children with special educational needs of National science practical center of development inclusive and special education Almaty, Kazakhstan

Issabek A.A.- m.p.s., professional training department of «Special pedagogy»

Izgaliev S.Zh.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Gienbayeva N. B.- doctor of psychologysciences, professor Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Gaisa A.S.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Kuantai A.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Khabi A.A.- m.p.n., st. lecturer, KazNPU named after Abay

Kenzhebay A.S. - m.p.s., professional training department of «Special pedagogy»

Kurmanbay D.S.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Kapiyat A. Zh. - magistant of the 2nd year in the specialty 7M01902101-Defectology

Maldybayeva A. A.- 2nd course master specialty of 7M01901, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Makina L.K.- Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Mirza N.V. - *Ph.D., professor.*

Mukash B.K.-2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Mahmetova A.A. - scientific director, PhD, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Muratkalieva K.K.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Oleksyuk Z.Ya.- Doctor Of PhD at the department of defectology of Karaganda state University academician E. A. Buketova.

Omirebekova K.K.- candidate of pedagogical sciences, professor

Raxym Zh.- m.p.s., professional training department of «Special pedagogy»

Rezhopova Y.M.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Sadvakasova N.A.-2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

Tolemuratova E.B.- 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентова др. сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- Индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- Фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- При оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- Статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100слов);
- 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.

