Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар! Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

Құрметпен бас редактор: ***пс.ғ.к., доцент Макина Л.Х.***

Уважаемые читатели!

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

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

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

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

С уважением, главный редактор: ***к.психол.н., доцент Макина Л.Х.***

АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376
МРНТИ: 37.026.1

Сырымбетова Л.С.[1], Жұман А.Қ.[2]

[1,2]КарГУ им. Е.А. Букетова
г. Караганда, Казахстан

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Конкурентоспособность – это уровень страны в международных рейтингах и образование является основным базисом конкурентоспособной страны. Для определения уровня как образования, так и в целом уровня страны создаются критерии, что в свою очаредь являются правилами на основе которых дается оценка. Качество образования – основной компонент как начального, так и высшего образования. В данной статье дается определение таким понятиям, как критерий и конкурентоспособность, показан анализ разработки критериев на основе материалов ГИК, PISA и «Глобальная конкурентоспособность Российского образования», так как именно в этих докладах указаны критерии международного уровня, а также определены основные методы разработки критериев.

Ключевые слова: конкурентоспособность, критерий, глобальный индекс, мониторинг качества образования (PISA), глобальная конкурентоспособность Российского образования, оценка, образование.

Л.С. Сырымбетова[1], А.Қ. Жұман[2]

[1,2]Е.А. Бөкетов ат. ҚарМУ,
Қарағанды қ., Қазақстан

БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН БАҒАЛАУДЫҢ ӨЛШЕМДЕРІН ЖАСАУ ТУРАЛЫ МӘСЕЛЕ

Аңдатпа

Бәсекеге қабілеттілік бұл мемлекеттің халықаралық рейтингтегі деңгейі және білім беру бәсекеге қабілетті мемлекеттің негізгі базисі болып табылады. Мемлекеттің және білім берудің деңгейін анықтау үшін өлшемдер құрастырылады, яғни олар баға берудің негізгі ережесі болып табылады. Білім берудің сапасы – бастауыш және жоғарғы мектептің негізгі компоненті. Берілген мақалада өлшем (критерий), бәсекеге қабілеттілік ұғымдарының анықтамасы айқындалды, жаһандық бәсекеге қабілеттілік индексі, PISA және Ресейдің білім берудің жаһандық бәсекеге қабілеттілік материалдары негізінде өлшемдердің жасау анализі, сонымен қоса өлшемдерді жасау механизмі берілген.

Түйін сөздер: бәсекеге қабілеттілік, өлшем, жаһандық бәсекеге қабілеттілік индексі, PISA оқушылардың жетістіктерін халықаралық бағалау бағдарламасы, Ресейдің білім берудің жаһандық бәсекеге қабілеттілігі, бағалау, білім беру.

L.S. Syrymbetova[1], A.K. Zhuman[2]

[1,2]Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan

REVISITING THE DEVELOPMENT OF THE CRITERIA FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION

Abstract

Compettiveness is the level of the country in the international ratings and education is the main component of competitive country. For identifying as the level of education so the level of the whole country criterias are being formed, which are used as rules on the base of what the assessment is given. The quality of education is main component of primary and higher education. In the given article there are given definitions of such notions as criteria and competitiveness, the analysis of criteria development on the base of GCI, PISA and Russian Education Global Competitiveness and also the main methods of criteria development are identified.

Keywords: competitiveness, criterion, Global Competitiveness Index, Programme for International Student Assessment (PISA), Russian Education Global Competitiveness, evaluation, education.

В целях определения принципов, механизмов разработки критериев нами были изучены критерии Глобального индекса конкурентноспособности (ГИК), результаты Мониторинга качества образования (PISA) и критерии, указанные в аналитическом докладе «Глобальная конкурентоспособность Российского образования».

Исходной позицией при этом явился анализ дефиниций понятия «критерий». Самым распространенным и общепринятым является понимание критерия как признака, на основании которого производятся оценка или классификация чего-либо [1], выделяется преимущество какого-либо выбора по сравнению с остальными, проверяется соответствие результата поставленной цели или дается оценка степени ее реализации [2].

В этом аспекте каждая международная организация выделяет ключевые критерии и показатели, по которым происходит оценка деятельности стран. ГИК впервые был разработан Всемирным экономическим форумом (ВЭФ) в 1979 году для получения точной картины роста потенциала мировой экономики. За основу было положено понимание сути конкурентоспособности. Анализ научной литературы показал, что данное понятие в разных отраслях имеет разное определение.

В первую очередь, понятие конкурентоспособности ассоциируется с товарами и услугами. Однако, спектр объектов для оценки конкурентоспособности достаточно широк.

По словам Портера (1990), «конкурентоспособность стала одним из центральных заинтересованностей правительства и промышленности в каждой стране».

Так, например, на национальном уровне конкурентоспособность – это совокупность структур, стратегий и факторов, которые определяют уровень продуктивности и производительности страны [3, 8]. Уровень производительности, в свою очередь, устанавливает устойчивый уровень процветания, которое определяет экономический уровень государства.

На сегодня глобальный индекс конкурентноспособности используется в 140 странах, основной целью ГИК является определение уровня продуктивности страны. Соответсвенно, указанные 12 основных базисов являются основопологающими для развития страны. Из основных 12 базисов в данной статье будут рассматриваться такие базисы, как начальное и высшее образование.

В условиях, когда важнейшим фактором социально-экономического развития, ключевым генератором стоимости и инструментом привлечения инвестиций является человеческий капитал, вопрос о глобальной конкурентоспособности образования выходит на первый план. Компонентами индекса глобальной конкурентоспособности базиса начального образования являются: *качество начального образования, количество учащихся (статистические данные), расходы на начальное образование (статистические данные).*

Существуют множество споров о качестве, концепции образования и об их измерении. Качество начального образования играет большую роль для развития страны, работники, не имеющие базовое начальное образование, могут выполнять только элементарные работы, так как сложно адаптироваться к более сложным производственным процессам и технологиям. Недостаток базового образования у сотрудников может негативно влиять на бизнес, ограничивая его развитие, в то же

время компаниям будет сложнее двигаться вперед по цепочке создания стоимости, производя более сложные товары или повышая их добавленную стоимость.

Вторым и третьем компонентом начального образования выступают расходы на начальное образование и количество учащихся (статистические данные) [4], так как для выявления необходимой суммы расходов важно знать точное количество учащихся. Финансирование образования подразумевает выделение ежегодных бюджетных ассигнований на образование с учетом его приоритетности и является основным показателем вложений в качество человеческого капитала страны. Существуют множество программ финансирования образования, которые направлены на создание современной системы оценки качества образования, совершенствование стандартов образования, внедрение новых технологий обучения и т.д. Поэтому для развития качественного образования необходимо хорошее государственное финансирование, которое позволит обеспечить школы необходимой материально-технической базой.

При финансировании учитываются такие аспекты, как тип школы, количество обучающихся. С уменьшением числа обучающихся в организации образования растет стоимость финансирования на одного учащегося [4]. Это отражает общую закономерность, называемую в экономической теории эффектом масштаба: чем больше количество учащихся, тем меньше средние расходы на образование в расчете на одного учащегося.

Что касается высшего образования, то основные критерии данной ступени образования это: *величина сектора образования, качество образования, повышение квалификации.*

Качество данного уровня образования имеет решающее значение для стран, которые хотят улучшить свою экономику. В частности, глобализация экономики требует высокообразованных работников, которые способны быстро приспособится к изменениям окружающей среды и развивающимся потребностям производственной системы. Ориентация на будущее мирового образования является основным залогом успеха страны в сфере человеческого развития.

Степень обучения сотрудников также учитывается в виду важности профессионального и непрерывного обучения без отрыва от рабочего места (чему во многих странах не придают особого значения), что позволяет обеспечить непрерывное повышение навыков работников. Создаются инфраструктуры для повышения квалификации учителей, инженерно-педагогических кадров и руководителей организаций образования.

В свою очередь, каждый критерий имеет свои компоненты, так, например, при определении величины сектора образования учитываются количество учащихся (9-11 классы общеобразовательных школ и среднеспециальных учебных заведений), количество обучающихся в вузах и основные затраты на образование. В данной составляющей оценивается уровень зачисления в средние школы и вузы, качество образования с точки зрения бизнес-сообщества.

Из этого следует, что создание критериев оценки начального и высшего образования основывалось на ключевых моментах, которые необходимы для развития той или иной страны.

В ходе исследования международного отчета Глобальный индекс конкурентоспособности также был проанализирован доклад «Глобальная конкурентоспособность Российского образования», где были определены основные критерии для оценки качества образования. В аналитическом докладе указаны критерии для определения реальной глобальной конкурентоспособности российского образования на каждом его уровне, в то время как ВЭФ ГИК при определении уровня конкурентноспособности страны учитывает только начальное и высшее образование.

Целью данного доклада является анализ каждого уровня российского образования, создание критериев и определение уровня реальной глобальной конкурентоспособности [8].

Следует отметить, что основным ядром образовательной системы является школа. Основными критериями общешкольного образования являются: *всеобщий доступ к образованию; финансирование образования; планируемые образовательные результаты; международные сопоставительные исследования качества образования; равенство образовательных возможностей; работа с талантами; квалификация педагогов и условия их работы.* Как было отмечено в ГИК, так и в данном докладе качество и финансирование являются доминирующими критерями для определения конкурентноспособности образвования на международном уровне.

Причины выбора данных критериев исходят из того, что общедоступность бесплатного образования очень важна, так как на сегодняшний день во всем мире продолжительность обязательного образования растет, и в разных странах данный возраст варьируется. В среднем, период обязательного образования составляет 12-13 лет. Незнание точного количества учащихся, не завершающих

свое общее образование, введет к проблеме с точки зрения полноты охвата качественным школьным образованием. Соответственно, охват общим образованием, его продолжительность выступают наиболее очевидным индикатором для оценки его доступности.

Что касается финансирования образования, важным моментом является то, что в зависимости от суммы затрат связь финансирования с результатом образования становятся теснее. Данный критерий также был употреблен в ГИК. Поэтому ее значимость была указана выше. Конкурентноспособные стандарты нацелены на результативность обучения. Как было указано в международной программе PISA, сегодня оснавная цель школьного образования не только дать знания, но и подготовить учащихся к жизни. Соответсвенно, чем больше финансирование, тем выше и планируемые результаты.

Для России обеспечение конкурентоспособности высшего образования означает постановку таких задач, как обеспечение кадрами высшей квалификации, экспорт образования и развитие науки и технологии. Критерии, определяющие конкурентоспособность высшего образования – это: *международная привлекательность, трудоустройство выпускников, научная продуктивность и количество иностранных студентов.* Как было выше сказано, быть высококвалифицированным и востребованным специалистом – это показатель не только уровня университета, но и страны в целом на международном уровне.

На сегодня для оценки системы высшего образования используются такие мониторинги и рейтинги, как: *Lisbon Council Ranking, QS Higher Education System Strength Ranking, Universitas 21 Ranking of National Higher Education System, Affordability and Accessibility Ranking.* Каждый мониторинг содержит свои критерии и показатели для оценки. Количество критериев в каждом рейтинги варируется по-разному, но нами были выбраны основные из них:

1) общие расходы в процессе обучения (стоимость обучения; расходы на проживание);
2) привлекательность (*attractiveness*): доля иностранных студентов, приехавших в страну;
3) общая доступность (при сравнении стран учитывается количество студентов (приведенный контингент);
4) процент публикаций университетских исследований.

Данные критерии являются одними из основных в международных рейтингах высшего образования. При анализе вузов на соответсвие международному стандарту необходимо учитывать общие расходы на образование, на учебные заведения и т.д. Что касается доли иностранных студентов, то это один из показателей качества и востребованности образовательной программы данного университета. Научная деятельность играет немаловажную роль при оценке деятельности вузов. Важным фактором конкурентного преимущества высшего учебного заведения является его репутация на национальном и международном рынках образовательных услуг.

Также для анализа были выбраны критерии PISA, Международной программы оценки образовательных достижений обучающихся. Цель исследования PISA – оценка того, обладают ли обучающиеся знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в обществе (функциональная грамотность) [5]. Данная оценка сосредоточена на таких предметах, как наука, чтение и математика и показывает, насколько ученики могут реализовать и применять полученные знания как в стенах школы, так и за ее приделами. Этот подход отражает тот факт, что современная экономика вознаграждает людей не за то, что они знают, а за то, что они могут сделать с тем, что они знают.

Дополнительно изучается влияние различных факторов на образовательные достижения обучающихся. Это социально-экономические аспекты, характеристика организаций образования и образовательные возможности подростков вне школы. Проект PISA предоставляет возможность сопоставить различные системы образования и использовать опыт ведущих стран ОЭСР при разработке национальных стратегий образования. Исследование проводится трехлетними циклами. Данная программа, как указывалось выше, проверяет знание учеников по трем направлениям *читательская грамотность, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность.* Данные направления соответствуют определенным школьным предметам [6].

Употребляемый термин «грамотность» обозначает способность учащихся применять на практике полученные знания и навыки в основных предметных областях, а также анализировать, рационально объяснять, эффективно взаимодействовать при постановке, решении и интерпретации задач в различных жизненных ситуациях и отражает знания, умения и навыки, подлежащих оценке [7].

Выбранные виды тестирования проверяют не только знания учащихся, а направлены на определение готовности подростков к адаптации в современное общество. Анализ заданий по каждому направлению показал, что все они связаны с жизненными ситуациями.

Задания по читательской грамотности составлены с целью проверки таких навыков, как: 1) нахождение доступа к информации и ее извлечение, беглого чтения текста и выделения той его части, где содержится искомая информация; 2) общего понимания текста и перевода информации текста на язык читателя, определения главной и второстепенной информации; 3) размышления о содержании и форме текстового сообщения и его оценивания. Последнее помогает осмыслить, связать содержание текста с жизненным опытом и дать свою оценку.

Следующим направлением проверки является математическая грамотность, целью которого является оценить готовность учащихся к применению математики в повседневной жизни. В данном направлении включены задания, близкие к реальным проблемным ситуациям. В целом, при составлении заданий используются 4 категории контекстов: *личная жизнь, образование/профессиональная деятельность, общественная жизнь и научная деятельность.*

Как и указано в названиях, данные категории напрямую связаны с реальной жизнью. Когда речь идет о личной жизни, учитываются моменты, связанные с покупками, приготовлением пищи, играми, здоровьем и др.

Что касается *образовательной/профессиональной* деятельности, то они включают такие действия, как измерения, подсчеты стоимости, заказ материалов для строительства, оплата счетов и т.д.

Ситуации категории о*бщественной жизни и научной деятельности* взяты из жизни местного сообщества, касаются проблем, возникающих в ближайшем окружении учащихся. Данные задания помогают ученикам приспособиться к жизни и избежать различных трудностей.

Третье направление международной образовательной программы – естественнонаучная грамотность, что показывает способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с развитием естественных наук и применением их достижений, его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Как и другие виды функциональной грамотности, естественнонаучная грамотность предполагает способность применять знания в повседневной жизни.

Задания направлены на проверку следующих компетенций: 1) научно объяснять явления; 2) понимать особенности естественнонаучного исследования; 3) научно интерпретировать данные и использовать доказательства для получения выводов. Проблемные ситуации основываются на такую тематическую область, как здоровье, природные ресурсы, окружающая среда, опасности и риски, связь науки и технологии. Эти умения можно рассматривать как базовый набор действий, которые способен выполнять грамотный человек.

В современном мире важно не только владеть знаниями и информациями, а еще необходимо уметь применять и сформулировать свою точку зрения. В связи с этим PISA является уникальным мониторингом не только оценки качества образования, но и использования полученных навыков и знаний в решении жизненных проблем.

Таким образом, разработка критериев требует тщательного подхода. Они должны отражать суть объекта оценивания, а также те характеристики оцениваемого объекта, которые наиболее актуальны и важны для конкретного контекста оценивания, его целям и задачам. При этом каждый критерий должен быть измеримым в количественных и качественных показателях.

Список использованной литературы:

1 Скворцов Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слови выражений / Л.И. Скворцов. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. – 355 с.

2 Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза [Электрон. ресурс]. – 2013. – URL: https://www.fundamentalresearch.ru/ru/article/view?id=30949 (дата обращения: 10.03.2019).

3 World Economic Forum (WEF), The Global Competitive Report, 2010–2011. [Электрон. ресурс]. – 2010. – URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf (дата обращения: 30.03.2019).

4 Шарипбаева А., Байтугелова Н. Подушевое финансирование: за и против. Аналитический отчет. – Астана, 2013. – С.9-10.

5 PISA 2015 Results in Focus, OECD, 2018. – 32 с.

6 Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся [Электрон. ресурс]. – URL: 2015 .http://centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.html (дата обращения: 15.04.2019).

7 «Анализ международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment)», Аналитический обзор №17 [Электрон. ресурс]. – 2011. – URL: http://charko.narod.ru/tekst/analitika/AO_17_2011.pdf (дата обращения: 25.03.2019).

8 Абанкина И.В., Беликов А.А. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – С.112.

УДК 373.2-056.26
МРНТИ: 14.23.11

С.Ж. Өмірбек[1], А.К. Осимбаева[2]

[1,2]Қазақ Ұлттық Қыздар педагогикалық Университеті
Алматы қ., Қазақстан

ЕРЕКШЕ БІЛІМ АЛУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР ТҰЛҒАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау мәселесі қарастырылады. Ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік-педагогикаық қолдау – іс-әрекеттің бір түрі және осы топтағы балалардың жан-жақты дамуы мен құқығын қорғауға бағытталған.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдау бүгінгі күнде өзекті мәселеге айналып отыр. Мүмкіндігі шектеулі балаларға адамгершілік ұстанымды қолдана отырып, осы санаттағы балаларға әлеуметтік көмектің тиімді жолдарын іздестіруге итермелейді. Сонымен қатар, мақалада әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың негізгі қағидалары, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды мекемелерде қолдау ерекшеліктері, құқықтық қорғалу процестері мен ерекшеліктері зерделенген.

Түйін сөздер: әлеуметтік-педагогикалық қолдау, ерекше білім алу қажеттіліктері бар тұлғалар, әлеуметтік-құқықтық қорғау, мүмкіндігі шектеулі балалар.

Өмірбек С.Ж.[1], Осимбаева А.К.[2]

[1,2]Казахский Национальный Женский педагогический Университет
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы социально-педагогическая поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Социально-педагогическая поддержка детей с особыми потребностями является одной из форм деятельности и направлена на защиту всестороннего развития и прав детей этой группы.

Сегодня социально-психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ является актуальной проблемой. Используя моральные принципы необходимо найти эффективные способы социальной помощи детям с ОВЗ. Кроме того, в статье рассматриваются основные принципы социально-педагогической поддержки, особенности поддержки в учреждениях, а также процессы и особенности правовой защиты детей с ОВЗ.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, лица с особыми образовательными потребностями, социально-правовая защита, дети с ограниченными возможностьями здоровья.

S.Zh. Omirbek[1], A.K. Ossimbayeva[2]

[1,2]Kazakh National Women's Teacher Training University

FEATURES SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

This article discusses the problems of socio-pedagogical support for children with disabilities. Socio-pedagogical support for children with special needs is a form of activity and is aimed at protecting the comprehensive development and rights of children in this group. Today, socio-psychological and pedagogical support for children with disabilities is an urgent problem. Using moral principles it is necessary to find effective ways of social assistance to children with disabilities. In addition, the article discusses the basic principles of socio-pedagogical support, especially support in institutions, as well as processes and features of legal protection of children with disabilities.

Keywords: social and pedagogical support, persons with special educational needs, social and legal protection, children with disabilities.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға «кедергісіз орта» қалыптастыруға зор мән беру керек» деп мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтендіру бүгінгі күннің өзекті мәселесі екендігі атап өткен болатын. Психологиялық-педагогикалық және медициналық-әлеуметтік әдебиеттерге талдау жасасақ, ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың саны жыл сайын өсіп келе жатқанын аңғаруға болады. Мүмкіндігі шектеулі тұлға – тұрмысы-тіршілігінің шектелуіне әкеп соқтыратын және әлеуметтік қорғау қажеттілігін туындататын аурулармен, жарақаттар мен кемістіктердің салдарымен байланысты ағза қызметтерінің тұрақты бұзылуы мен денсаулығының бұзылысы бар тұлғалар жатады [1].

Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау әлеуметтік-педагогикалық қызметтің ерекше түрі болып табылады. Бұл әртүрлі жас кезеңдерінде, қоғамның әртүрлі деңгейлерінде ерекше қажеттіліктері бар тұлғадардың даму ерекшелігін ескере отырып және барлық әлеуметтік институттар мен барлық тәрбие және әлеуметтік көмек субъектілерінің қатысуымен әлеуметтік тәрбиенің үздіксіз әрі педагогикалық тұрғыдан ұйымдастырылған үдерісі.

Л.С. Выготскийдің зерттеуі бойынша, дамудағы ауытқулар әлеуметтік және мәдени негізделген кеңістіктен "құлдырауға" әкеледі, даму көзі ретінде қоғаммен, мәдениетпен байланысты бұзады. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру – бұл "нормативтік даму" жағдайында жалпы қабылданған дәстүрлі тәсілдермен қол жеткізілетін, түрлі әлеуметтік міндеттерге жету үшін "айналма жолдар" (Л.С. Выготский) қарастыратын оқу мекемесінің шеңберінен тыс білім беру кеңістігін құру [2].

Л.Я. Олиференко "балалықты әлеуметтік-педагогикалық қолдау" ұғымын әлеуметтік-педагогикалық қызметтің ерекше түрі ретінде қарастырады. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау оның сөзсіз құндылығын тану және "педагог-бала" жүйесінде тең құқықты, диалогтық өзара қарым-қатынасты қолдану негізінде баланың өзін-өзі тануымен тығыз байланысты. Зерттеушінің айтуынша, педагогикалық қолдаудың қажеттілігі индивидтің немесе топтың әлеуметтік ортамен өзара қарым-қатынасында проблемалық жағдай қалыптасқанда туындайды. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау әрқашан атаулы сипатта болады және нақты баланың жеке басын және қоршаған ортаны зерттеу арқылы балаға жеке мәселелерін шешуге көмектесетін құралдарды анықтауға, қарым-қатыстың неғұрлым тиімді құралдарын табуға бағытталған.

Зерттеуші әлеуметтік ортаның өзгеруіне тап болған кез-келген адам өзіне жаңа әлеуметтік рөлдерді игеру қажеттілігін түсінуде және мінез-құлықтың жаңа тәсілдерін қалыптастыруда табиғи қиындықтарды бастан кешіретінін атап өтті. Осылайша, баланы қолдауды жүзеге асыра отырып, педагог оның әлеуметтік бейімделу үдерісіне қосылады. "Әлеуметтік-педагогикалық қолдау" ұғымы "педагогикалық қолдау" ұғымымен қатар пайда болды, сол кезде "әлеуметтік қолдау", "психологиялық-педагогикалық қолдау", "медициналық-психологиялық-педагогикалық қолдау" ұғымдары да пайдаланыла бастады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау бұл ерекше баланың толыққанды дамуы мен білім алу құқықтарын қамтамасыз ету және қорғау мақсатында мәселелерін

анықтауға және шешуге бағытталған әлеуметтік-педагогикалық қызметтің үдерісі мен ерекше түрі. Мұндай баланы әлеуметтік-педагогикалық қолдау серіктестік қарым-қатынас негізінде, оның сөзсіз құндылығын тану негізінде мүмкіндігі шектеулі баланың өзін-өзі тануымен тығыз байланысты.

Ерекше баланы әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың мақсаты – осындай баланың жеке тұлғасының оң жақтарын дамыту, оның өзін-өзі бағалауын нығайту, өзіне деген сенімділікті, өзінің мүмкіндіктері мен қабілеттерін қалыптастыру, әлеуметтендіру мен интеграцияға ықпал ететін әлеуметтік дағдылар мен іскерлікті дамыту болып табылады.

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау көпаспектілі, кезең-кезеңмен сипатқа ие. Ол мынадай міндеттерді шешуді көздейді: баланың жеке ерекшеліктерін және оның даму жағдайын зерделеу; мамандармен және баланың отбасымен бірлесіп оңтайлы жеке бағдарланған қолдау бағдарламасын әзірлеу; жұмысқа балаларды, білім беру мекемесінің ата-аналары мен педагогтарын қоса отырып, жеке және кіші бағдарламаларды іске асыру; баланың қоршаған ортамен өзара іс-қимылда өз әлеуетін іске асыруда қабілеттерін; ерекше баланы қолдау бойынша әлеуметтік-педагогикалық технологияларды енгізу болып табылады.

Әлеуметтік-педагогикалық қолдау қағидалары әлеуметтік педагогика қағидаларын жіктеуге негізделген және мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау қызметтерінің тиімділігін анықтайды.

Тұтастық қағидасы әлеуметтік тәрбиенің бала дамуын анықтайтын басқа факторлармен байланысын көрсетеді. Адамның үйлесімді даму үдерісіне негіздеме береді және тұлғаның әлеуметтік дамуының тиімділігін қамтамасыз ететін – әр тәрбиеленушінің дамуына жеке бағытталған тәсіл негізінде, әлеуметтік-педагогикалық үдеріс пен тәрбие қатынастарын құрастыру; ғылыми білімнің түрлі салаларын біріктіру негізінде пәнаралық тәсілді пайдалану; әлеуметтік-педагогикалық үдеріс барысында баланың даму әлеуетін және нақты микросоциум мүмкіндіктерін пайдалану, тәрбиенің соңғы мақсаттарына қол жеткізу үшін тәрбие құралдарын уақтылы түзету және өзгеруі сынды барлық жағдайлардың біртұтастығына қол жеткізуді білдіреді.

Табиғаттылық қағидасы – баланың табиғи даму жолын таңдауды негіздеу. Баланың табиғаты, оның денсаулық жағдайы, физиологиялық дене бітімі, психикалық, әлеуметтік мәртебесі педагогикалық іс-шараларды ұйымдастырудағы басты айқындаушы болып табылады. Бұл қағида кез-келген педагогикалық үдеріс белгілі бір шарттарды, баланың денсаулығына зиян келтірмеу, оның дене және психикалық денсаулығын нығайту және қолдау, салауатты өмір салтына ұмтылысты тәрбиелеу; педагогикалық үдерістің тең құқылы қатысушысы ретінде баланың өз ұстанымын жандандыру, өзін-өзі тәрбиелеуге жәрдемдесу, нақты баланың жеке және жас ерекшеліктерін анықтайтын жақын және өзекті даму аймағын есепке алу, қарапайымнан күрделіге дейін сақтауды талап ететін логиканы ұстану қажеттігін көздейді.

Гуманизм қағидасы әлеуметтік-педагогикалық қызметті әлеуметтендіруші практиканың тұрақты формасына қалыптастыру негізінде жатыр. Дамуында ауытқушылықтары бар адам ерекше қоғамдық қамқорлық пен көмектің объектісі ретінде қарастырылады, оның мақсаты қоғамға барынша толық кірігуін қамтамасыз ету болып табылады, бұл ретте қоғамның мұндай адамдарға деген қарым-қатынасы оның даму деңгейінің өлшеміне айналады. Бұл қағидаттың мәні жеке тұлғаға бағытталған педагогикалық үдерістегі жалпыадамзаттық құндылықтардың басымдылығы болып табылады. Қағидатты іске асыру белгілі бір шарттарды сақтауды талап етеді, яғни әрбір балаға сараланған көзқарас негізінде әлеуметтік тәрбиелеу үдерісін жүзеге асыру үшін әлеуметтік-педагогикалық технологияларды әзірлеу; бала құқықтарын тану; әлеуметтік-педагогикалық қолдауға қатысушылардың этика және эстетика тұрғысынан қарым-қатынасының жайлылығын қамтамасыз ету.

Мәдениеттілік қағидасы педагогикалық үдеріс болатын орта мәдениетін барынша пайдалануды көздейді. Осы қағидатты іске асыру үшін әлеуметтік-педагогикалық үдерісті қоғам мен отбасы мәдениетінің құрамдас бөлігі ретінде мәдени-тарихи құндылық ретінде түсіну; отбасылық дәстүрлерді барынша пайдалану; ұлттық және ұлтаралық тәрбиенің бірлігін қамтамасыз ету сияқты шарттарды сақтау қажет.

Осы негізгі қағидалар өзара тығыз байланысты, оларды іс жүзінде жүзеге асыру нақты міндеттерді зерделеуді, мазмұнын, әдістерін, құралдары мен нысандарын мұқият іріктеуді, әлеуметтік-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру кезінде қажетті жағдайларды сақтауды көздейді.

Әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың ерекшелігі – оған қажеттілік индивидтің немесе топтың әлеуметтік ортамен өзара қарым-қатынаста проблемалық жағдай қалыптасқанда туындайды. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау әрқашан атаулы сипатқа ие және нақты мүмкіндігі шектеулі баланың

жеке мәселелерін оның жеке ерекшеліктерін және қоршаған ортасын зерттеу арқылы шешуге, балаға өз проблемасын өз бетінше шешуге көмектесетін құралдарды анықтауға, коммуникацияның неғұрлым барабар құралдарын табуға бағытталған.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдау төмендегі мекемелерде жүзеге асырылады:

- мектепке дейінгі жастағы балалар үшін әртүрлі жастағы балаларға психологиялық-педагогикалық және медициналық-әлеуметтік көмекті қажет ететін балаларға арналған білім беру мекемелерінде диагностика және кеңес беру, психологиялық-медициналық-әлеуметтік қолдау, психологиялық-педагогикалық оңалту және түзету орталықтарында қолдау көрсету және т.б.;

- мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған ұзақ емдеуді қажет ететін балаларға арналған санаториялық үлгідегі сауықтыру білім беру мекемелерінде;

- қосымша білім беру мекемелерінде: балаларға қосымша білім беру орталықтары, түрлі бейіндегі балалардың сауықтыру орталықтары және т.б.

Мұндай балаларды тәрбиелеу мен оқыту арнайы оқу жоспары мен арнайы типтік бағдарламаларға сәйкес жүзеге асырылады. Аталған мекемелерде осындай мектепке дейінгі балалардың даму ерекшеліктеріне сай келетін пәндік-дамытушы орта құрылады. Ата-аналар мен педагогтар мұндай балалар үшін олардың даму жоспарында қажеттіліктерін бағалау нәтижелерін ескере отырып, оқытудың жеке жоспарларын бірлесіп әзірлейді. Мүмкіндігі шектеулі бала мамандандырылған, сондай-ақ инклюзивті (қалыпты балалармен бірге) тәрбие мен оқыту жағдайында да оқытылуы мүмкін.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ететін жетекші факторлардың бірі – оларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау болып табылады. Ол мүмкіндігі шектеулі балалардың басты назары мен күш-жігерін жаңа мақсаттар мен құндылықтар жүйесін қалыптастыруға бағыттайды. Тұлғааралық қарым-қатынастағы дербестік пен жауапкершіліктің өсуі, өз мүдделерін топтың мүдделеріне оңтайлы сәйкестендіру есебінен жеке тұлғаның дамуы мен байытылуы жағдайында мүмкіндігі шектеулі тұлға өзінің жақындары мен жалпы қоғамға өз пайдасын тигізе алады, бұл оның жеке және әлеуметтік бейімделуіне ықпал етеді. Осылайша, мүмкіндігі шектеулі балалар халықтың әлеуметтік-белсенді тобы бола алады [3].

Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау бүгінде қоғамның әлеуметтік қызметінің маңызды компоненттерінің бірі болып табылады. Ол ерекше балалардың құқықтарын қамтамасыз етуге және іске асыруға бағытталған қандай да бір заң жобаларын, бағдарламаларды, іс-шараларды әзірлеу кезінде педагогикалық болжамды айқындаудан тұрады; әлеуметтанудағы педагогикалық мақсатқа сай қарым-қатынастарды жобалау, іргелі, педагогикалық заңдылықтарға негізделген және жеке басының дамуына, өзін-өзі тәрбиелеуге, оны іске асыруға, қоғамда жайлы өмір сүру ортасын құруға ықпал ететін нысандар мен технологияларды тәжірибеде пайдалану қағидаттары негізінде олармен барлық әлеуметтік жұмысты жүзеге асырады; өскелең ұрпаққа оның әлеуметтік өмірінде қоғамдық көмектің орынды жүйесін бағыттайды.

Т.Вейс, А.Р. Маллер, Е.М. Мастюкова, Н.С. Моровой және т.б. авторлардың психологиялық-педагогикалық зерттеулерін талдау негізінде әлеуметтік-педагогикалық қолдау – бұл мүмкіндігі шектеулі балаларға өмірлік қиын жағдайды жеңуге, оларды белсенді өзіне-өзі көмек көрсетуге, тұлғалық дамуға, қоғамда әлеуметтенуіне бағытталған үдеріс екенін анықтадық.

Әлеуметтендіру, атап айтқанда мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделуі үдерісінде әлеуметтік-педагогикалық қолдау – ерекше балалардың қоғамда өмір сүру үшін қажеттіліктерді алуға, әлеуметтік қызметті, әлеуметтік қарым-қатынасты және мінез-құлықты меңгеруге, тұлғаның әлеуметтік қалыптасуын жүзеге асыруға көмектеседі.

Әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың ерекшелігі – оның үдерісі кешенді түрде жүзеге асырылуы тиіс, яғни әртүрлі бейіндегі мамандардың: педагогтардың, арнайы педагогтардың, әлеуметтік қызметкерлердің, психологтардың, медицина қызметкерлерінің және т.б. қатысуымен жүзеге асырылуы тиіс. Мамандар қызметінің қағидасы – олардың кәсіби этикасы болып табылады:

- ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларға жеке-бағытталған негізгі және басты тәсіл: сүю, түсіну, қабылдау, жанашырлық көрсету, көмектесу;

- тиімділік қағидасы: мүмкіндігі шектеулі балаларға сенімнен, «өзін-өзі жеке тұлға ретінде жасау» мүмкіншілігіне олардың сенуі;

- тәсілдің әділділігі: тұлғаның жас ерекшеліктерін есепке алу (жеке қасиеттер, бейімділік, адамгершілік, моральдық ұстаным);

- коммуникативтік: ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларға білікті көмек көрсету құралдарын жылдам табу үшін әлеуметтік тәрбиенің барлық субъектілерімен тез және жедел қарым-қатынас жасау және байланыс орнату, үйлестіру қабілеті;

Ерекше білім алу қажеттілігі бар тұлғаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың алғашарттарының бірі – оларды құқықтық қорғау қызметі болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарын қорғау процесінде:

- оқу орындарының қызметкерлерімен және ата-аналармен бірге жеке оқу жоспарларын және отбасылық қызмет көрсетудің жеке жоспарларын жасауға қатысу, оқыту процесінде баланың оның қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін қажет болған жағдайда, көп дәрежеде сегрегацияға ұшырамауын қадағалау, сондай-ақ ата-аналарға олардың балаларына қатысты оқу орындары қабылдаған шешімдерді даулауға көмектесу, егер олар мұндай шешімдерді әділетсіз деп санаса;
- тиісті сападағы әлеуметтік қызметтерді алуға бағытталған күш-жігерде ата-аналарды қолдау, соның ішінде осындай қызметтерді көрсететін ұйымдарды іріктеу мен бағалаумен айналысу, осындай ұйымдарға өтініш жасауға бастамашылық ету, қажетті құжаттарды ресімдеуге жәрдемдесу, қызмет көрсету бойынша жұмысты жоспарлауға қатысу және теріс стереотиптердің болуы және әділетсіз шектеулерді қолдану салдарынан туындайтын кедергілерді жеңуге көмектесу;
- өзінің кәсіби әсерін пайдалана отырып, балалар мен олардың отбасыларының құқықтарының кез-келген бұзылуының жолын кесу, ал егер балалар мен олардың отбасыларының сот органдарында өкілдігін қамтамасыз ету қажет болса;
- отбасымен жұмыс істеу жоспары баланың ең жақсы мүдделеріне сай болуын қадағалау;
- отбасына көмек көрсетуге бағытталған түрлі ұйымдардың күш-жігерін ұтымды және тиімді үйлестіруді қамтамасыз ету. Осы ұйымдастырушылық және үйлестіру қызметтерін орындау процесінде арнайы мамандар басқа ұйымдар көрсететін қызметтердің сапасына тікелей бақылауды жүзеге асыруы тиіс.

Қазақстан Республикасындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік қорғау Қазақстан Республикасының Конституциясымен, Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы Заңымен, Қазақстан Республикасының «ҚР мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Заңымен және Қазақстан Республикасының басқа да нормативтік құқықтық актілерімен реттеледі [4], [5].

Мүмкіндігі шектеулі тұлғалар *мынадай құқықтары бар:*

- әлеуметтік қорғалу, соның ішінде сауықтыру, қоғамға бейімделу;
- әлеуметтік инфрақұрылым нысандарына кірумен қамтамасыз етілу;
- ақпаратты алуға мүмкіндік берумен қамтамасыз етілу;
- білім беру, қызмет түрін еркін таңдау, соның ішінде еңбекке байланысты;
- Қазақстан Республикасының заңнамасымен анықталатын тәртіппен көрсетілетін тегін медициналық көмектің кепілденген көлеміне ие болу;
- кәсіби дайындық және қайта дайындау, еңбекке жарамдылығын қалпына келтіру және жұмысқа орналасу;
- Қазақстан Республикасының тұрғын үй заңнамасына сәйкес үй алу;
- Мемлекеттік және басқа да ұйымдарда, соның ішінде денсаулық сақтау, мәдениет, байланыс, көлік, қызмет саласында бірінші кезекте қызмет көрсетіледі;
- Мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың шығармашылық мүмкіндіктерін қолдау.

Мүмкіндігі шектеулі тұлғалар *көрсетілетін әлеуметтік көмектердің түрлері:*

- Мемлекеттік жәрдемақы, өтемақы және басқа да төлемдер;
- Жергілікті атқарушы органдармен көрсетілетін қосымша әлеуметтік төлемдер;
- Жұмыс берушілердің көрсететін қосымша әлеуметтік көмек түрлері және өзге де ұйымдармен;
- Мүмкіндігі шектеулі тұлғалар *тұрғын үймен қамтамасыз ету.*

Жергілікті атқарушы органдар:

- Есепке алып, баспанасыз мүгедектерге үй береді;
- Мүгедектер мен отбасылық құрамында мүгедек бер жанұяға баспана кеңістігі жабдықтары мен арнайы құралдар мен жабдықтармен қамтамасыз етеді;
- Мүмкіндігі шектеулі тұлғалар *жұмыспен қамту;*

Ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың тиімділігі – бос уақыт қызметін қалыптастыруға, педагогикалық басшылықтың өзара ынтымақтастыққа бағытталуына, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік оңалту мен қоғамға кірігуіне, шығармашылық әлеуеттің дамуына байланысты. Сондықтан да тұлғаның қалыптасуы отбасының ықпалымен жүреді.

Ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалармен бірлескен қызметті ұйымдастыру, отбасы тәрбиесінің ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру орталықтарының баланың отбасымен тығыз ынтымақтастығы, халықтық тәрбие дәстүрлеріне сүйене отырып біріккен жұмыс жасау болып табылады.

Гуманизм қағидатына негізделген ерекше білім алу қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау қоғам алдында тұрған басым міндеттердің бірі болып табылады, себебі ол тұлғаның адамгершілік және әлеуметтік қалыптасуына мүмкіндік береді. Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау әлеуметтік бейімдеу үдерісіне елеулі әсер етеді және оның мақсаты – ерекше балаларды қоғамда тіршілік етуге дайындау болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 *Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2018 жылғы 5 қазандағы Қазақстан халқына жолдауы.*

2 *Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: «Педагогика-Пресс», 1999. – 536 с.*

3 *Вейс Т. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах / Пер. с нем. – М., 1992. – 168 с.*

4 *Қазақстан Республикасының Конституциясы, 30.08.1995 ж.*

5 *Қазақстан Республикасының «ҚР мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Заңы, 13.04.2005 ж. №397.*

6 *Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы Заңы, 13.04.2005 №39.*

УДК 373.2-056.26
МРНТИ: 14.07.03

Оразаева Г.С.[1]
[1]*КазГосЖенПУ, Алматы, Казахстан*

СОВРЕМЕННОЕ ОКАЗАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация

Открытие в Республике Казахстан 187 Кабинетов психолого-педагогической коррекции, с целью оказания специальных образовательных услуг детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в возрасте от 0 до 18 лет (дети с нарушениями зрения, слуха, речи, задержкой речевого развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями интеллекта, задержкой психического развития, расстройствами эмоционально-волевой сферы), позволяют обеспечить своевременную раннюю комплексную помощь детям с отклонениями в развитии и их семьям.

В статье представлен анализ деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции по следующим параметрам: количество КППК, контингент, кадровый состав, содержание деятельности кабинета психолого-педагогической коррекции. Выявлены некоторые проблемные вопросы в деятельности КППК.

Средняя обеспеченность кабинетов психолого-педагогической коррекции по Казахстану составляет 86,6%. Анализ контингента детей, получающих помощь в кабинете психолого-педагогической коррекции за период 2004-2019 года в Республике Казахстан, позволяет сделать выводы, что количество детей дошкольного возраста превышает количество детей раннего и школьного возраста. Большее количество составляют дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с ранним детским аутизмом, дети с задержкой психического развития. Требует внимания содержание работы в условиях КППК.

Потребность в поиске новых путей в работе кабинета психолого-педагогической коррекции с детьми с особыми образовательными потребностями, связана с необходимостью повышения эффективности коррекционного процесса.

Ключевые слова: кабинет психолого-педагогической коррекции, особые образовательные потребности, содержание деятельности.

Г.С. Оразаева[1]
[1]*ҚазМемҚызПУ, Алматы қ., Қазақстан*

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕТУ КАБИНЕТІ ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРҒА ЗАМАНАУИ ТҮЗЕТУ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КӨМЕК КӨРСЕТУ

Аңдатпа

Қазақстан Республикасында 0-ден 18 жасқа дейінгі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мен жасөспірімдерге (көру, есту, сөйлеу қабілеті бұзылған, сөйлеу тілінің кешеуілдеп дамыған, тірек-қимыл аппараты, ақыл-ойы, эмоциялық-ерік аясы бұзылған, психикалық дамуы тежелген балалар) арнайы білім беру қызметтерін көрсету мақсатында 187 психологиялық-педагогикалық түзету кабинетін ашылуы дамуында ауытқулары бар балалар мен олардың отбасыларына уақтылы кешенді көмекті қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Мақалада психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінің қызметіне мынадай параметрлер бойынша талдау берілген: ППТК саны, контингент, кадрлық құрам, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті қызметінің мазмұны. ППТК қызметіндегі кейбір проблемалық мәселелер анықталды.

Қазақстан бойынша психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттерінің орташа қамтамасыз етілуі 86,6% құрайды.

Қазақстан Республикасында 2004-2019 жылдар кезеңінде психологиялық-педагогикалық түзету кабинетінде көмек алатын балалар контингентін талдау мектепке дейінгі жастағы балалар саны ерте және мектеп жасындағы балалар санынан басым деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Сөйлеу кемістігі бар балалар, тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар, ерте балалар аутизмі бар балалар, психикалық дамуы тежелген балалар саны көп. ППТК жағдайында жұмыс мазмұны назар аударуды талап етеді.

Психологиялық-педагогикалық түзету кабинетінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жүргізілетін жұмысының жаңа жолдарын іздестіру қажеттілігі түзету процесінің тиімділігін арттыру қажеттілігімен байланысты.

Түйін сөздер: психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті, ерекше білім беру қажеттілігі, қызмет мазмұны.

G.Orazayeva[1]
[1]*Kazakh National Women's Teacher Training University,*
Almaty, Kazakhstan

MODERN RENDERING OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONDITIONS OF THE CABINET OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CORRECTION

Abstract

Opening of 187 Psychological and Pedagogical Correction Cabinets in the Republic of Kazakhstan, in order to provide special educational services to children and adolescents with special educational needs from 0 to 18 years old (children with impaired vision, hearing, speech, speech development delay, disorders of the musculoskeletal system, intellectual disabilities, mental retardation, emotional-volitional disorders), provide timely early comprehensive assistance to children with developmental disabilities and their families.

The article presents an analysis of the activities of the offices of psychological and pedagogical correction on the following parameters: the number of CPPC, contingent, personnel, content of the activities of the office of psychological and pedagogical correction. Identified some problematic issues in the activities of CPPC.

The average availability of psycho-pedagogical correction rooms in Kazakhstan is 86.6%. The analysis of the contingent of children receiving assistance in the office of psychological and pedagogical correction for the period 2004-2019 in the Republic of Kazakhstan suggests that the number of children of preschool age exceeds the number of children of early and school age. A larger number are children with severe speech disorders, children with disorders of the musculoskeletal system, children with early childhood autism, children with mental retardation. Requires attention to the content of work in CPPC.

The need to find new ways in the work of the cabinet of psychological and pedagogical correction with children with special educational needs is associated with the need to improve the effectiveness of the correction process.

Keywords: cabinet of psychological and pedagogical correction, special educational needs, content of the activity.

Казахстан, войдя в мировое образовательное пространство, выдвигает в качестве одной из приоритетных задач разработку стратегического плана развития всех звеньев отечественного образования, включая специальное образование детей с особыми образовательными потребностями. Одна из важных проблем специального образования связана с оказанием своевременной ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям. Важную роль в решении данной проблемы играют кабинеты психолого-педагогической коррекции (далее – КППК), как одни из начальных звеньев коррекционного процесса. Не имеющие аналогов, кабинеты психолого-педагогической коррекции, открытие которых регламентировано Законом «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», позволяют оказывать специальные образовательные услуги детям и подросткам с особыми образовательными потребностями в возрасте от 0 до 18 лет (дети с нарушениями зрения, слуха, речи, задержкой речевого развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями интеллекта, задержкой психического развития, расстройствами эмоционально-волевой сферы) [1]. Анализ контингента детей, получающих помощь в кабинете психолого-педагогической коррекции за период 2004-2019 года в Республике Казахстан, позволяет сделать выводы, что количество детей дошкольного возраста превышает количество детей раннего и школьного возраста. В основном это связано с высоким уровнем выявляемости детей с психофизическими нарушениями в дошкольном возрасте, когда возникают потребность подготовки детей к школьному обучению. Другая распространенная причина лежит в недостаточном выявлении и коррекции развития детей от 0 до 3-х лет, о чем свидетельствует низкое количество детей данного возраста в Кабинете психолого-педагогической коррекции. Между тем, раннее выявление и коррекция развития детей с психофизическими нарушениями является одним из приоритетных направлений деятельности КППК.

Распределение детей по категориям психофизических нарушений позволяет выявить качественный состав контингента КППК. Большее количество составляют дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с ранним детским аутизмом, дети с задержкой психического развития. Отсутствие в составе КППК детей с таким тяжелым нарушением, как слепоглухота, можно объяснить тем, что дети данной категории в основном содержатся на полном государственном обеспечении в учреждениях интернатского типа, каковыми КППК не являются.

Особенностью в деятельности кабинета психолого-педагогической коррекции, является комплексный подход к оказанию коррекционной помощи, на основе предельной индивидуализации процесса коррекционно-педагогической помощи и вовлечении в него родителей.

На сегодняшний день в Республике Казахстан функционирует более 187 кабинетов психолого-педагогической коррекции. Нормативно-правовая база по организации деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции определена «Типовыми правилами деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции» [2]. Ситуативный анализ динамики развития сети кабинетов психолого-педагогической коррекции позволяет сделать вывод о том, что до 2010 года отмечалось постепенное открытие кабинетов психолого-педагогической, резкий скачок произошел в 2018 году, когда было открыто 170 кабинетов. По региональному составу наличие кабинетов психолого-педагогической коррекции характеризуются ярко выраженной неравномерностью. Наибольшее количество КППК зарегистрировано в Туркестанской области, а также в Алматинской, Акмолинской, Северо-Казахстанской областях. В связи с этим констатируется, что есть регионы республики, которые по-прежнему испытывают острую нехватку кабинетов психолого-педагогической коррекции. Так, не хватает КППК в Мангистауской, Атырауской областях. Средняя обеспеченность кабинетов психолого-педагогической коррекции по Казахстану составляет 86,6%. С целью оказания эффективной помощи при некоторых КППК открыты дошкольные группы. Количество групп дневного пребывания по всем кабинетам психолого-педагогической коррекции составляет 165, количество групп кратковременного пребывания составляет 215.

Как отмечалось ранее, в задачи кабинета психолого-педагогической коррекции входит оказание коррекционно-педагогической помощи. Решение данной задачи напрямую зависит от выполнения ряда условий: первое, от кадрового обеспечения; второе, материально-технической базы; третье, качества содержания работы в Кабинете психолого-педагогической коррекции.

Рассматривая решение первой задачи, необходимо отметить следующее. Кадровый состав кабинета психолого-педагогической коррекции представлен методистом, психологом, педагогом ЛФК, логопедом, специальным педагогом (олигофренопедагогом, сурдопедагогом, тифлопедагогом), музыкальным руководителем. При наличии дошкольных групп, предусмотрено наличие ставки воспитателя. Всего педагогов, задействованных в работе кабинета психолого-педагогической коррекции в штате, составляет по Республике более 1555 человек. Возрастной состав педагогического состава в среднем составляет от 25 до 46 лет. Стаж педагогической деятельности составляет от 5 до 20 лет. Большинство педагогов, работающих в условиях кабинета психолого-педагогической коррекции, имеют высшее дефектологическое образование либо сертификат переподготовки. Анализ сведений о квалификационных категориях позволяет сделать следующие выводы, в основном специалисты имеют первую категорию. Систематически проходят курсы повышения квалификации учителя – логопеды и учителя- дефектологи.

В среднем на одного ребенка приходится две услуги специалистов как 1:2 то есть 1 ребенок получает 2 услуги. Необходимо отметить, что обучение в кабинете психолого-педагогической коррекции носит цикличный характер по 6 месяцев.

Вторым условием эффективной работы кабинета психолого-педагогической коррекции является материально техническое оснащение [2].

Стандартное оснащение кабинета психолого-педагогической коррекции предусматривает наличие:

- кабинета Монтессори -терапии, дидактически подготовленная среда для системы саморазвития ребенка. В подготовленную среду входят более 120 наименований предметов и материалов, помогающих развитию ребенка в самых разных направлениях. Это материалы для освоения навыков обыденной жизни, специальные пособия для развития сенсомоторики, речи, письма, чтения, математических способностей;
- аппарата ДЕЛЬФА – логопедический тренажер, представляющий собой комплексные программы по коррекции устной и письменной речи детей. Он позволяет работать с любыми речевыми единицами от звука до текста, решать разнообразные логопедические задачи;
- зала ЛФК и музыкальной ритмики, включающий реабилитационное оборудование (более 12 наименований) для восстановления нарушенных функций у детей с инвалидностью;
- специально разработанную детскую мебель, а также мебель для всех специалистов, включая компьютерное и офисное оборудование для эффективной деятельности персонала;
- развивающие и обучающие игры и игрушки;
- сенсорную комнату, представляющую собой особым образом организованную окружающую среду, наполненную различного рода стимуляторами, целью которых является воздействие на органы чувств, с целью оказания успокаивающего и расслабляющего действия, а также для достижения тонизирующего и стимулирующего эффекта.

Качество содержания работы в Кабинете психолого-педагогической коррекции, в первую очередь, прослеживается результатами динамики проводимой работы на входе и выходе ребенка. Содержание коррекционно-развивающего обучения определяется индивидуально-развивающей программой (далее – ИРП). ИРП разрабатывается с учетом особенностей психофизического и речевого развития и индивидуальных возможностей детей с особыми образовательными потребностями и охватывает основные сферы развития ребенка: речевую, познавательную, эмоциональную, моторную и самообслуживание. Для составления ИРП проводится комплексное обследование психофизического состояния ребенка специалистами (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, учитель-логопед (логопед), педагог-психолог, психолог, социальный педагог) для дальнейшего определения приоритетных направлений коррекционной работы с ним. При этом, учитывая необходимость командной работы, в кабинетах психолого-педагогической коррекции, как правило, работа выстраивается индивидуально, родители в большинстве своем не вовлекаются в коррекционный процесс, являясь сторонними наблюдателями. В организации деятельности КППК существует ряд проблем, отсутствует междисциплинарная работа специалистов. Группы кратковременного пребывания, действующие при КППК, не всегда эффективно оказывают коррекционную помощь, работая по принципу ухода (присмотра) за детьми.

Имея ситуацию цикличной работы в кабинете психолого-педагогической коррекции, большая часть детей, как показывает опрос родителей, в перерыве между циклами, а иногда и одновременно получают дополнительные услуги в других организациях. В данном случае роль КППК интерпретируется как вспомогательная, направленная на оказание коррекционной помощи.

Насущная потребность в поиске инновационных путей в работе кабинета психолого-педагогической коррекции с детьми с особыми образовательными потребностями, связана с необходимостью повышения эффективности коррекционного процесса.

Список использованной литературы:

1 Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 09.04.2016 г.)

2 Приказ МОН РК от 14 февраля 2017 года №66 «Об утверждении Типовых правил деятельности видов специальных организаций образования». Приложение 7 к приказу №66 Министра образования и науки Республики Казахстан от 14 февраля 2017 года «Об утверждении Типовых правил деятельности кабинета психолого-педагогической коррекции»: Приказ МОН РК от 14 февраля 2017 г. №66.

3 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 января 2016 года №70 «Об утверждении норм оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования».

УДК: 376-056.36
МРНТИ: 14.29.31

Л.А. Бутабаева[1], А.Х. Әлихан[2]

[1,2]Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҮСІНІК АЙТУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың түсінік айту ерекшеліктері мен бұзылыс механизмдерін зерттеу материалдары ұсынылған. Жалпы сөйлеу тілі дамымаушылықтың бұзылыс ерекшеліктері анықталып қана қоймай, логопедиялық жұмыстың бағыттары мен кезеңдері қарастырылған.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымаушылығы, байланыстырып пайымдау, түсінік айту, бұзылыс механизмдері.

Бутабаева Л.А.[1], Алихан А.Х.[2]

[1,2]КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ РАССКАЗА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье представлены материалы исследования механизмов нарушения и особенности развития рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Не только выявлены специфические характерные особенности нарушения ОНР и описательного высказывания у детей этой категории, но и обозначены направления и этапы логопедической работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связное высказывание, описательный рассказ, механизмы нарушения.

L.A. Butabaeva[1], A.Kh. Alikhan[2]

[1,2]Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF SKILL STORY SKILLS FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article presents materials on the study of violation mechanisms and the features of storytelling of preschool children with general speech underdevelopment. Not only the specific characteristic features of the violation of GSD and descriptive statements in children of this category were identified, but also the directions and stages of speech therapy work are indicated.

Keywords: general speech underdevelopment, coherent statement, descriptive story, violation mechanisms.

«Ел болашағы – жас буын балалар». Ал, олардың дамуы әрдайым қоғам назарында. Бүгінгі таңда мектеп жасына дейінгі балалардың контингентінде түрлі себептерге негізделген түрлі сөйлеу тілі ауытушылықтары бар балалардың саны артуда. Соның айқын көрінісі – «жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар» болып келеді. сөйлеу тілінің ауытқушылықтары балалрдың сөйлеу тіліне ғана емес, сонымен қатар барлық танымдық үрдісіне, оның тіпті әлеуметтенуіне ықпалын тигізетіндігі белгілі. Астарында мән бермесе екіншілік, тіпті үшіншілік кемістікке апаратын аталмыш ауытқушылықтың тиісті жұмыс жүргізілмесе салдары да зор. Ол балалалардың психологиясына ғана емес, қарым қатынасқа түсуіне, тіпті сөздерді түсініп айту ерекшеліктеріне де кері ықпалын тигізеді. Сондықтан, ерте жастан анықтап, тиісті түзете дамытушылық жұмысты жүргізу өте маңызды. Осы орайда ең алдымен жалпы сөйлеу тілінің дамамауы түсінігін ашып алған жөн.

«Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» түсінігін зерттеу үшін, біріншіден, мектеп жасына дейінгі кезеңде сөйлеу тілінің даму үрдісін қарастырған жөн, екіншіден, «сөйлеу тілінің жалпы дамымауы» түсінігі және оның деңгейі, үшіншіден, жалпы сөйлеу тілі дамымауы кезіндегі сөйлеу тілінің даму ерекшеліктері.

Б.Г. Мещеряков және В.П. Зинченконың баспасындағы психологиялық сөздігінде «сөйлеу тілі» астарында «адамдардың сөйлеу тілі құралы арқылы қалыптасқан қарым-қатынас» түсінігі жатыр. Ресейлік психологиялық-педагогикалық ғалымдар сөйлеу тілінің дамуын зерттеуге аса назар аударған. Сөйлеу тілін жоғарғы психикалық қызмет ретінде келесідей ғалымдар зерттеген, Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин. Д.Б. Элькониннің зерттеулеріне нақтырақ тоқталсақ. Ғалым өз монографиясында, «ерте жаста баланың сөйлеу тілі басқа балалармен және ересектермен қарым-қатынас жасау құралы ретінде қызмет етіп, тәжірибелік іс-әрекетпен тікелей байланысты болады» деп тұжырымдаған. Расында да, баланың сөйлеу тілі ересектермен және іс-әрекетпен тікелей байланысты: «осы жастағы баланың іс-әрекеті көп жағдайда ата-ананың қатысуымен немесе олардың көмегі арқылы жүзеге асады». Осыған орай автор, бала ерте жаста сөйлеу тіліне ситуативтік қалып беріледі, ал ол өз кезегінде «көп жағдайда диалог сипатында» болатынына назар аударады. Бұның барлығы ерте жастағы баланың сөйлеу тілі, баланың басқаларға тәуелділігін көрсетеді, өйткені негізінде сұрақ және жауап формасы ретінде қоршаған ортамен танысу үрдісінде құрастырылады. Мектеп жасына жақын баланың даму жағдайы өзгереді, баланың өз бетінше жұмыс жасауы және ересектермен қарым-қатынасы артады. Осы жаста баланың түрлі іс-әрекеті дами бастайды: ойыннан бастап еңбек іс-әрекетіне дейін, қарым-қатынас ортасы кеңейеді. Солай бола тұра, сөйлеу тілі баланың ең күрделі формаларының бірі болап қала береді: «мектеп жасына дейінгі кезеңде сөйлеу тілінің қызметі мен формасы түрене береді».

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

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

Логопедияның теориясы мен тәжирибесінде «сөйлеу тілінің дамымауы», «сөйлеу тілі бұзылыстары», «сөйлеу тілі дамуының тежелуі» түсініктері түрлі мағына береді. «Сөйлеу тілінің дамымауы», «жалпы сөқйлеу тілі жүйесінің немесе сөйлеу тілі қызметінің сапасы жағынан қалыптасуының төмен деңгейі» мағынасын береді.

Логопедияда жалпы сөйлеу тілінің дамымауы астарында сөйлеу тілі компонентерінің барлық түрлерінің қалыптасу бұзылыстары, түсінігі жатыр. «Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» түсінігі, сөйлеу тілі жүйесінің барлық копонентерінің (фонетико-фонематикалық жақтары, лексикалық құрылымы, граматикалық құрлымы) қалыптаспау белгілірінің бар екендігін болжайды (немесе, сөйлеу тілінің дамуының тежелуі). Жалпы сөйлеу тілі дамымауы түрлі механизімдерге ие болады және осыған сәйкес бұзылыстын түрлі құрлымына ие болады. Олар алалия, дизартрия кезінде бақыланады.

Осылайша «жалпы сөйлеу тілі дамымауы» термині, сөйлеу тілі іс-әрекетінің бұзылыстар деңгейінің сиптомдық жағынан ғана сипаттайды. Көп жағдайда, осы бұзылыс кезінде дамымауға қарағанда сөйлеу тілінің жүйелік бұзылыстары болуы мүмкін.

Сөйлеу тілінің қалыптасу кезіндегі бұзылыстар, жоғарғы психикалық қызметтердің ирархиялық құрлыс заңдықтары бойынша жүзеге асатын, даму бұзылыстары ретінде қарастырылады. Жүйелік жағынан ықпал етуге сүйене отырып, сөйлеу тілі жүйесінің компоненттері жағдайына байланысты сөйлеу тілі бұзылыстарының түрлі формалар мәселесі шешілді. Жалпы сөйлеу тілі дамымауы құрлымын, оның негізінде жатқан себептерін, біріншілік және екіншілік кемістіктердің қатынасын дұрыс түсіну, балаларды арнайы мекемелерге іріктеу үшін, тузетудің тиімді тәсілдерін және мектепте оқыту барысында түрлі болуы мүмкін мәселелердің алдын алу үшін қажет.

М.Ф. Фомичеваның пікірінше, «жалпы сөйлеу тілі дамымауы – сөйлеу тілінің күрделі бұзылысы, яғни, естуі және зиятының дамуы қалыпты даму жағдайында балаларда сөйлеу тілінің кеш дамуы, сөздік қорының аздығы, аграматизім, дыбыс айту және дыбыс жасау бұзылыстары кездеседі». Бұл бұзылыстар бірігу кезінде сөйлеу тілі іс-әрекеттерінің барлық компоненттерінің жүйелік бұзылысын сипаттайды.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы түрлі ауырлық дәжересіне ие: сөйлеу тілінің қарым-қатынастарының толық болмауынан бастап фонетикалық және лексико-граматикалық дамымау элементтері бар толық сөйлеу тіліне дейін. Р.Е. Левинаның тузету міндеттеріне сүйене отырып, сөйлеу тілі дамымауының көп түрлілігін үш деңгейге сәйкестендіру қолға алынды. Әр деңгей, сөйлеу тілі компонентерінің қалыптасуын тежейтін біріншілік кемістіктің және екіншілік кемістіктердің қатынасымен сипатталады. Бірінші деңгейден екінші деңгейге өту жаңа сөйлеу тілі мүмкіндіктерінің пайда болуымен сипатталады.

Жоғарыдағы айтылғанды қортындылайтын болсақ, «жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» – бұл ғалымдар өткен ғасырдың ортасынан бастап зерттеп келе жатқан күрделі сөйлеу тілі бұзылысы. Олар жалпы сөйлеу тілі дамымауының құрлысын, оның пайда болуының біріншілік және екіншілік себептерін дұрыс түсіну қажеттілігін айтады. Бұл білімдер тузете-дамытушылық жұмыстағы әдістер мен тәсілдерді таңдау, осы бұзылысы бар баланы арнайы мекемеге бағыттау үшін, ең бастысы мектепте бейімделу үрдісі қиындықтарының алдын алу үшін қажет.

Сөйлеу тілі дамуының бірінші деңгейі – дамуы қалыпты баланың сөйлеу тілі толық қалыптасқан кезеңде, сөйлеу тілі бұзылысы бар балада сөздік қаым-қатынас құралдарының мүлдем болмауымен немесе олардың дамуының тежелуімен сипатталды.

Сөйлеу тілі дамуының бірінші деңгейіндегі балалардың белсенді сөздік қоры анық емес айтылатын дыбыс еліктеулерден және дыбыстық кешендерден, кейбір күнделікті өмірдегі сөздерден тұрады. Сөдер және оларды алмастырушылар нақты заттарды және іс-әрекеттерді айқындауда айтылады, сонымен қатар олар түрлі мағынада пайдалана беріледі. Балалар паралингвистикалық қарым-қатынас түрлерін кең түрде қолданады – жест, мимика. Граматикалық қатынастарды жеткізу үшін пайдаланылатын морфологиялық элементтер сөйлеу тілінде жоқ. Баланың сөйлеу тілі нақты бір жағдайда ған түсінікті.

В.Е. Левина *сөйлеу тілі дамуының екінші деңгейін* сипаттай отырып, сөйлеу тілі белсенділігінің артатындығына көңіл бөледі. Балаларда фразалық сөйлеу тілі пайда болады. Бұл деңгейде фраза фонетикалық және граматикалық тұрғыда бұзылысқа ұшыраған болып қала береді. Сөздік қоры айтарлықтай түрленген. Балалардың кенеттен сөйлеу тілінде сөздердің лексико-граматикалық разрядтары кездеседі: зат есім, сын есім, етістік, сөз таптары, кейбір байланыстырушы сөздер кездеседі. Балалар отбасымен байланысты, қоршаған әлемнің таныс құбылыстарына байланысты, сурет бойынша сұрақтарға жауап бере алады, бірақ олар жануарларды және олардың төлдеріне қатысты, дене мүшелері, киім, жиһаз, мамандықтарға қатысты көп сөздерді білмейді.

Аграматизмдер осы топтағы балаларға тән болып қала береді. Бағытталған сөйлеу тілін түсіну толық емес, өйткені көптеген граматикалық формаларды балалардың ажыратуы жеткіліксіз.

Сөйлеу тілі дамуының үшінші кезенні фонетикалық және лексико-грамматикалық күрделі қателері жоқ күнделікті толық ашылған сөйлеу тілін сипаттайды. Бұл кезеңде көп сөздерді нақты білмеу және қолдана алмау, тіл құрлымың граматикалық формаларының толық қалыптаспауы бақыланады. Белсенді сөздік қорында зат есем және етістіктер басым болады, заттын сапаны, қызметін, жағдайын білдіретін сөздер қоры жеткіліксіз, сөз жасам және түбір сөздерді іріктеуі тежелген. Көмекші жалғауларды пайдалануда грамматикалық құрлымда қателер жібереді.

Осылайша жалпы сөйлеу тілі дамымауының үш деңгейін қарастыра отырып, бірінші деңгейді ең ауыр түрі депр белгілейміз; екіншісі сөлеук тілі белсенділігімен ерекшеленеді; ал үшіншісі тілдік категориялар және бірқатар грамматикалық формалардың толық қалыптаспауымен сипатталады. Т.Б. Филичева және Г.В. Чиркинаның пікірінше балалардың сөйлеу тілінің дамуының үшінші деңгейі, фонетико-фонематикалық және лексико-граматикалық фразалық сөйлеу тілінің дамымауымен сипатталады. Мысалы, балалар қоршаған ортамен еркін түрде қарым-қатынасқа түседі, бірақ әр-дайым олардың сөйлеу тіліне түсіндірулер енгізіп отыратын ересектердің көмегін қажет етеді. Өз бетінше қарым-қатынасқа түсу қиындыққа ұшырайды және таныс жағдайлармен ғана шектеліп қояды.

Ю.М. Ивкина өзінің мақаласында айтып өткендей, «сөйлеу тілін дамыту сана, қоршаған ортаны танумен, тұлғаның жалпы дамуымен» тығыз байланысты. Сондықтан да мектеп жасына дейінгі кезеңде балалар біртіндеп көп бейнелі байланыстар орнатуды, бар білімдерін іс-әрекетте қолдану, нәтиже шығарып, оларды жалпылай алады. Сөйлеу тілінің даму деңгейі «сөздік қордың көлемі, байланыс және граматикалық сауаттылық деңгейі, балалардың шығармашылық сөйлеу тілі қабілеті» арқылы ерекшеленеді.

Балалардың сөйлеу тілін дамытуда, көркем шығарманы эмоционалды толық және дұрыс бейнелеуін қалыптастыруға көп көңіл бөлінеді. Бірақ өкінішке орай жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды, сөйлеу тілі паталаогиясы жоқ балалармен салыстырғанда айтарлықтай ерекшеліктер байқалады: сөйлеу тілі қорының деңгейі, байланыстырып сөйлеу тілі, граматикалық дұрыстығы және т.б. Бұл топтағы балалар сюжетті өз бетінше жоспарлауда, сөйлеу тілі материалын граматикалық «безендіруде» қиналады. Олардың, толық мағыналы сөйлеуі, іс-әрекетке түсуші тұлғалардың себеп-салдар қатынасына емес, сыртқы әсерін үзінді ретінде сипаттауға бағытталған.

Жоғарыда атап өткендей, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы паталогиясының барысында сөйлеу тілі жүйесінің компоненттерінің әр қайсысының қалыптасуы бұзылады: сөздік қоры, граматикалық құрлымы, естуінің қалыпты және зиятының қалыпты болу жағдайында дыбыс айтуының бұзылыстары.

Есту қабілті және зияты қалыпты жағдайдағы балалардың жалпы сөйлеу тілі дамымауы сөйлеу тілі бұзылысының ерекше көрінісімен сипатталады, яғни бұзылыс барысында сөйлеу тілі жүйесінің негізгі компоненттерінің қалыптасуы қалыпты жағдайдан ауытқиды: лексикасы, грамматикасы, фонетикасы. Сонымен қатар сөйлеу тілінің мағыналық және ауызша айту жағының да бұзылыстары көрініс алады. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі жетіспеушілігі, жалпы пайдаланылатын сөйлеу тілінің толық болмауынан бастап, сөйлеу тілінің лексико-граматикалық және фонетикао-фонематикалық дамымауына дейін бөлінеді. Осыған сәйкес даму деңгейлеріне жіктеу қарастырылған, яғни, белсенді сөйлеу тілінің артта қалуы, сөздік қорының аздығы, аграмматизім, фонематикалық қабылдауының және дыбыс айту бұзылыстары барлық деңгейлерге ортақ. Аталған бұзылыстардың ауырлық дәрежесі әр түрлі болады.

Сөйлеу тілі дамуының үшінші деңгейі, фонетико-фонематикалық және лексико-граматикалық дамымауының элементтері бар, толық фразалық сөлеу тілімен сипатталады. Бұл топтағы балалардың фонематикалық дамымауы көп жағдайда, нәзік акустика-артикуляциялық қасиеттермен ерекшеленетін дыбыстарды ажырату үрдісінің қалыптаспауымен сипатталоады. Кей кезде балалар контрасты дыбыстарды да ажырата алмайды, ол өз кезегінде дыбыстық талдау және синтезді тежейді. Дыбыстық талдаудың қарапайым іс-әрекеттерін жүзеге асыру барысында (мысалы, дабастарды тану), балларда фонематикалық қабылдаудың дамымауы, дыбысталу жағынан дыбыстарды шатастырумен сипатталады.

Балалар жеке дыбыстай алатын дыбыстарын, өздігінен сөйлеу тілінде нақты айтпайды. Бұған бір қатар жағдайдалар тән.

1) Ызың және сыбыр дыбыстарды ажыратпай айтуы, сонымен қатар фонетикалық тобы бойынша жақын дыбыстар болатын болса екі немесе бірнеше дыбыстармен алмаса береді. Мысалы, с дыбысы жұмсақ, өз бетінше нақты айтылмайды, келесідей дыбыстармен алмастырады: с қатаң - (сарының орнына сяры), ш (шананың орнына сана).

2) Кейбір дыбыстарды артикуляциясы жағынан қарапайым дыбыстрамен алмастырады. Көп жағдайда бұл үнді дыбыстарды алмастыруға қатысты болып келеді (араны алаға алмастырады, алма сөзінің орнына аума, мама сөзінің орнына нана, дүр-жүр).

3) Дыбысты нақты пайдаланбау, әсір есе сөзерде түрліше айтылған кезеде (қол-ол, сары-салы, кеш-кес).

4) Дыбыстрарды жеке түрде дұрыс айту ал сөздерде ұқсас дыбыстарға алмасатыру. Бұл көп жағдайда иодталған және г, к, қ, ғ дыбыстарына қатысты (асық-қасық, көк-ок, ауу-аю) – сонымен қатар кей дыбыстарды (ысқырық дыбыстарды тіс аралық айту, р дыбысын тамақтан өткізіп айту және т.б).

Мектеп жасына дейінгі балаларда айтарлықтау ерте қалыптасатын, кейбір балаларда ы дыбысын нақты айтпау бақыланады (ы және и ортасы), б, д, г дауыссыздарының сөзде, сөйлемде дыбысталу жеткіліксіздігі, сонымен қатар к-г-х-т-д-йот дыбыстарды алмастыру (ама ер – алма бер, ата келді-атьа елі).

Сипатталып отырған топтағы балалардың фонематикалық дамымауы негізінде, нәзік акустикао-артикуляциялық қасиеттерге тән дыбыстарды ажырата алмау үрдісінде көрініс алады, бірақ балалалар кей жағдайда дыбысталуы мен артикуляциясы әр түрлі дыбыстарды да шатастырып жатады.

Бұл балаларға дыбыстық талдау және синтездеуде кедергі келтіреді. Дыбыстық талдаудын ең қарапайым түрін орындау кезіндегі фонематикалық қабылдауының дамымауы (мысалы, дыбысты тану), балалар берілген дыбыстарды артикуляциялық жағынан ұқсас дыбыстармен шатастырады. Дыбыстық талдаудын күрделі формалары кезінде (мысалы, берілген дыбысқа сөздер ойлап табу), бұл балалар ұсынылған дыбыстарды ұқсас емес дыбыстармен алмастырады.

Балалардың фонематикалық қабылдау деңгейі сөйлеу тілінің лексико-граматикалық дамымауының айқындылығына тәуелді .

Сипатталырп отырған топтағы балалардың сөйлеу тілінің диагностикалық көрсеткіші, сөзідің буындық құрлымын әр түрлі алмастыратын, буындық құрлымның бұзылысы болып табылады.

Сөздің буындық құрлымын беруде қателер көрініс алады. Логопеда артынан Логопеда артынан 3-4 күрделі сөздерді қайталай отырып, балалар өз бетінше сөлеу тілінде бұл сөздерді қате айтады, көп жағдайда сөздегі буындарды қысқартады (балалар шана тепті дегеннің орнына – балар шана епті дейді). Сөздік қорнда көптеген қателер кездеседі: дыбыстар және бундарды өз ара алмастыру немесе орын алмастыру, сөдерде дауыссыз арасындағы дыбыстарды қысқарту.

Бұл балаларға буындарды персеверациялау яғни келесі буында қайталау тән (дәрігер-дәдәгер, велосипед-лилисипед).

Буындардың орнын алмастыру немесе қосу қателерінің басм болуы, біріншілік естіп қабылдауының дамымауының айғағы болып табылады. бұл топтағы балалардың дауыссыздар ағымында дыбыс қысқарту немесе буындарды қайталау жиі кездеспейді және өгеріс сипатанды болады.

Буындардың санын қысқарту сияқты қателер, дыбыстарды бір біріне ұқсату, дауыссыздар ағымындағы қысқартулар артикуляциялық бұзылыстардың басымдылығын көрсетеді және тұрақты сипатта болады.

Бұл деңгейде балалардың фразалық сөйлеу тілі төменгі жас ерекшелік нормасына жақындайды. Олардың тұрмыстық сөздік қоры, қалыпты жағдайдағы құрдастарына қарағанда сандық жағыннан аз.

Бұл белсенді сөздік қорын қалыптастыру кезінде көрініс алады. Балалар жас ерекшеліктеріне сай, пссивті сөздік қорында бар, суреттердегі бір қатар сөздерді атай алмайды (баспалдақ, қап, кеңсе). Сонымен қатар пассивті сөздік қорының дамымауы байқалады.

Лексикалық қателердің басым бөлігі сөйлеу тілі контекстінде сөздерді дұрыс пайдаланбау болып табылады. Зат бөліктерінің атауын білмей балалар оны заттын өз атауымен алмсастырады (сағат тілі - сағат), іс-әрекет атауларын ситуациясы жағынан жақын жіне сыртқы белгілері жағынан сөздермен алмастырады (кең-үлкен, қиды-жыртты). Суреттерде берілген іс-әрекеттерді атай отырып балалар оларды алмастырады: «есікті жапты» орнына «екті ашты», «мен терледім» сөзін «мен шаршадым» сөзіне алмастрады.

Бір қатар берілген іс-әрекеттерден балалар жамау, сөгу, сапыру, аунау деген сияқты сөдерді білмейді; көп жағдайда бұл балалар түстердің атауын білмейді (қызғылт, күлгін, көгілдір, сұр).

Балалар заттардың қалыпын ажыратуда қиналады: домалақ, сопақ, шаршы, үш бұрыш.

Балалардың сөздік қорын талдау олардың лексикалық қателерінің өзіндік ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, зат бөліктерінің атауын заттын өзімен атау: діңгек, тамыр – ағаш. Зат атауы іс-әрекетпен алмастырылады: бау – байлайтын, стақан – су шетін.

Балалардың сөздік қорында жалпылама түсініктер аз, негізінде білетіндері тек ойыншықтар, ыдыс, киім, гүлдер. Антонимдерді қолданбайды, синонимдер аз. Мысалы заттардың көлемін сипаттай отырып балалар екі түсінікті пайдаланады: ұзын, қысқа, биік, аласа, жуан, жіңішке, тар. Бұл лексикалық байланыстын жиі бұзылыстарын негіздейді.

Сөздің дыбыстық формасында бағдарлау жетіспеушілігі туған тілінің морфологиялық жүйесін меңгеруге кері әсер етеді.

Оқушылар зат есімдерді түрлендіруде қиналады. Естістіктерді пайдалануда қателер жібереді (жолды өтті деудің орнына – жүрді дейді, суда жүзді – жуынды).

Лексикалық қордың шектелуі, дыбысталуы бірдей сөздердің көп қайталануы балалардың сөйлеу тілін кедей қылады. Мысалы: Мен қыды, иті, шылшаы, аашты көдім. Иті аяаы ауып тул. Қыда оламал, емпіл. Шылша асыл.

Аграмматизм кезін де тұрақты қателер анықталады (Мен өк допен онадым-Мен көк доппен ойнадым. Мене өк доп оқ – менде көк доп жоқ). Жұрнақ жаллғауларды пайдалануда қателер жібереді (Мен татем ойнадым – Мен тәтеммен ойнадым. Асаем Айжан отушы – Асан мен Айжан оқушы).

Осы топтағы балалардың психологиялық ерекшеліктерін нақтырақ қарастырсақ. Психикалық дамудың басқа жақтарымен сөйлеу тілі байланысы тұрғысында тілдік бұзылыстарды қарастыру принциптеріне сәйкес, аффективті-ерік сферасының, зиятының, сенсорлық сферасының қалып-тасуына дамымаған сөйлеу тілі іс-әрекетінің тигізетін кері әсерін және ерекшеліктерін талдаудан өткізу қажет.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар үшін зейіннің негізгі қасиеттерінің даму деңгейінің төмендігі тән. Олардың кей бірінде зейін тұрақтылығының жетіспеушілігі бақыланады, оны бағыттау мүмкіндігі шектелген.

Жалпы сөйлеу тілі жетіспейшілігі есту сақтау қабілетінің дамуына кері әсерін тигізеді. Мағыналық, логикалық есте сақтауының тұрақтылыг кезінде бұл балаларда вербальды есте сақтауы төмен болады (сөйлеу тілі қалыпты құрдастарына қарағанда). Балалар көп жағдайда күрделі (үш немес төрт) нұсқауларды ұмытып қалады, олардың кейбір элементтерін тастап, сөйлем кезектілігін ауыстырады. Заттар мен суреттерді сипаттауда қайта қайталау қателері аз емес.

Кейбір мектеп жасына дейінгі балаларда таным іс-әрекетінің даму мүмкіндіктерінің шектелуімен байланысты еске түсіру белсенділігінің төмендігі байқалады. Сөйлеу тілі бұзылыстары мен басқа психикалық даму арасында,ғы байланыс ойлаудың кейбір спецификалық ерекшеліктеріне негіз-деледі. Өз жас ерекшеліктеріне сай ойлау операцияларын меңгеру үшін толық мүмкіндіктерге ие бола отырып, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар ойлаудың көрнекі-бейнелік сферасының дамуында кешеуілдейді, арнайы оқыту болмаған жағдайда талдау, синтез, салыстыруды қиындықпен меңгереді. Олардың көбіне ойлаудың баяулығы байқалады.

Жалпы соматикалық әлсіреумен қатар бұл балаларға қозғалыс сферасының дамуының кешеуілдеуі де тән, ол қозғалыс координациясының бұзылыстары, бөлшектеліп берілген қозғалыстарды орын-дауда өзіне сенімсіздік арту, орындау икемділігі және жылдамдығының қиындықтары ретінде көрініс алады. Ең көп бұзылыстар ауызша нұсқаулықтарды орындауда анықталады.

Мектеп жасына дейінгі балалардағы сөйлеу тілі бұзылыстары түрлі деңгейде көрініс алуы мүмкін: қарыс-қатынастардың сөйлеу тілі құралдарының толықтай жоқ болуынан бастап фонетика-грам-матикалық дамымауының элементтері бар байланыстырп сөйлеу формаларына дейін.

Ендеше, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда белсенді сөйлеу тілі сандық жағынан сөйлеу тілі қалыпты құрдастарымен салыстырғанда айтарлықтай аз. Бұл заттық, етістік және зат қасиеттері бойынша сөздіктерді оқытуда байқалады. Психологиялық дамуы да бір қатар ерекшеліктерден тұрады, алайда бұл жетіспеушіліктер сөйлеу тілі бұзылысына тиімді түзету арқылы әсер етуден кейін оңалуы мүмкін. Бүгінгі таңда мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы бала үшін кітап оқуды теледидар, компьютер алмастырады деп айтсақ қателеспейміз. Олар енжар қалыпта отырып мульт-фильм, фильм көреді, бұл топтағы балалардың сөйлеу тілі дамымайды. Олардың басым бөлігі түсінік айту, бандау қиындықтарына ие болады, олардың сөздік қоры шектелген.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың түсінік айту дағдыларының ерекшеліктерін зерттеу қажеттілгі туындап отыр, өйткені дефектіні сапалы түзету үшін балалардағы барлық спецификалық ерекшеліктерді білу қажет.

Жоғарыда көрсетілген жалпы сөйлеу тілінің бұзылыс сипатына орай балалаардың түсінік айтудың ерекшеліктері мен сипаттамасы көптеген лингвистикалық, психолингвистикалық және психологиялық заманауи әдістемелік әдебиеттерде айтылып жүр. Түсінік айту дамуының ерекшеліктері мәселесін зерттеуді бізден бұрынғы Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.А: Леонтьев, Т.В. Ахутина, В.П. Глуховым, Т.А. Ткаченко сынды ғалымдар қарастырған. Ю.Ф. Гаркуша, Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева өз зерттеулерінде, балалардың түсінік айту кезінде көрініс алатын лексика, граматика, фонетика салаларындағы жетіспеушіліктерді көрсеткен.

М.М. Алексеева және Б.И. Яшкинаның зерттеулерінде, түсінігін айту – мәтінді ой елегінен өткізу арқылы ауызша сөйлеу тілінде жеткізу. Мәтінді ауызша айту – баланың ойлауы, есте сақтауы және елестетуі орын алатын арнайы қызметі. Түсінік айту дағдыларын меңгеру үшін, балаларды арнайы оқытатын бір қатар біліктіліктер қажет: шығарманы тыңдау, оның негізгі мазмұнын түсіну, мазмұндау ретитілігін есте сақтау, автор мәтінін өз сөйлеу тіліне алмастыру, мәтінді мағыналы және байланысты етіп айту. Балалардың түсінік айтуы ерекшеліктері сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының нәтижелілігіне тәуелді. Сондықтан да түзете дамытушылық жұмыстың ажырамас бөлігі болып саналады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Лебедева Л.В., Козина И.В. и др. Конспекты занятий по обучению детей пересказу с использованием опорных схем. – М., 2008.

2 Лебедева Л.В., Козина И.В. Обучение пересказу детей с ОНР // Ребенок в детском саду №1, 2008. – С.26.

3 Сомкова О.Н. Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка // Дошкольная педагогика №1, 2008. – С.12.

4 Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2005.

5 Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет изучения: учеб. пособие для студентов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 840 с.

6 Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 219 с.

7 Лебедева И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности / И.Н. Лебедева // Специальное образование. – 2011. – №3. – С.136-141.

УДК 376-056.36
МРНТИ: 14.23.11

Л.А. Бутабаева[1], Ш.В. Имашова[2]

[1,2]Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілетінің даму ерекшеліктері мәселесінің теориялық аспектілері қарастырылған. Белгілі себептерге негізделген және эмоциональды дамымаушылық және таным әрекеттерінің бұзылысы сияқты ерекшеліктері бар психикалық даму тежелуінің түрлері көрсетілген.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар, инфантилизм, этиология.

Бутабаева Л.А.[1] , Имашова Ш.В.[2]

[1,2]КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития мышления у детей с задержкой психического развития. Представлены типы нарушения психического развития, обусловленные определенными причинами и имеющие свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, инфантилизм, этиология.

L.A. Butabaeva[1], Sh.V. Imashova[2]

[1,2]Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL BASES OF RESEARCH OF FEATURES OF DEVELOPMENT OF THINKING OF CHILDREN OF INITIAL CLASSES WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Abstract

The article deals with theoretical aspects of the problem of developing thinking in children with a delay in mental development. Presented the types of mental development disorders caused by certain reasons and having their own characteristics of emotional immaturity and cognitive impairment.

Keywords: children with delay of mental development, infantilism, etiology.

Бүгінгі таңда жалпы мектеп жүйесінде мектептегі оқуындағы сәтсіздіктері қалыпты дамыған құрдастарынан арта қалуымен анықталатын балалар қатары өкінішке орай күннен күнге артуда. Ал, оның этиологиясы тіпті алуан қилы: отбасындағы жайсыз тәрбие, соматикалық ұзақ созылмалы аурулардың салдары, гипер немесе гипо қамқорлық, педагогоикалық салғырттық. Психикалық дамудың тежелуі барысында балалардың барлық танымдық үрдісі (ойлау, қиял, зейін, елес, қабылдау т.с.с.) тежеліп, баяу дамиды. Аталмыш өзекті мәселенің алдын алып, оны жоюдың бірден бір жолы ең алдымен аталмыш категориядағы балалар туралы білу және сол мәліметнегізінде тиімді түзете дамытушылық жұмысты жүзеге асыру болып келеді.

Психикалық дамудың тежелуі – бұл психикалық қызметтерінің толық дамымауы, тежелуі мен артта қалушылығы ретінде қарастырылады.

ПДТ балалар өз құрдастарынан біршама ерекшеленеді, олар дамудың алдыңғы кезеңінде, басты назар оқу іс-әрекетінің орнына мектепке дейінгі қызығушылықтарының (ойынның) шеңберінде қалып қояды.

Психикалық дамудың тежелуі (ПДТ) – бұл психиканың толықтай немесе оның жеке қызметтерінің дамуының уақытша артта қалу синдромы. Аталған термин орталық жүйке жүйесінің минимальды органикалық зақымдануымен немесе функциональды жетіспеушіліктері бар балаларға қатысты, сонымен қатар ұзақ уақыт бойы әлеуметтік дерпивацияда болған балаларға қатысты қолданылады [1].

Психикалық дамудың жетіспеушілігі – бұл психикалық дамудың қалыпты темпінің бұзылысы, онда жеке психикалық қызметтер аталған жас кезеңінде қалыптасқан психологиялық қалыптыдан дамуы жағынан артта қалады (ойлау, жады, зейін, эмоционалды-ерік сферасы) [1].

ПДТ балалардың мәселесін зерттеу жиырмасыншы ғасырдың 50-жылдары зерттеуден басталды. Зерттеуді Г.Е. Сухарева және басқа да психологтар мен психиатрлар жүзеге асырды. Аталған мәселені ғылыми теориялық тұрғыдан әйгілі психологтар, педагогтар, дефектологтар және физиологтар қарастырған. Олардың қатарына Г.Н. Васильева, Г.Н. Ефремова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединскаяны және көптеген басқаларын жатқызады. «ПДТ» терминің дефектологтар Т.А. Власова мен

М.С. Певзнермен шамамен 60-70 жылдары енгізілді. Олардың зерттеулерінде бұл термин «психикалық дамудың уақытша тежелуі» ретінде берілген, олар дамудың тежелуін толықтай орын басу мүмкін болады деп есептеді: бірнеше уақыттан кейін бала өзінің қалыпты құрдастарын қуып жетеді және оның дамуы қалыпты ағымға түседі.

Аталмыш категориядағы балаларда естудің, көрудің, сөйлеу тілінің, тірек-қимыл аппаратаның бұзылыстары болмайды, олар зияты зақымдалған балалар санатына жатпайды. Бірақ көбісінде тәртіп формасының толық дамымағандығы, жұмыс қабілетінің бұзылысы, жоғары шаршаңқылық кездеседі. Уақытылы психологиялық-педагогикалық және медициналық көмек жүйесін көрсетуде балаларда аталған мәселені толықтай немесе жартылай жою мүмкін болады [2].

ПДТ белгілеріне келесілерді жатқызуға болады: жаңа ақпаратты қабылдаудағы жұмыс қабілетінің төмендеуі; танымдық белсенділігінің төмен деңгейі (бірақ, эмоционалдық қажеттілікке қажетті ойынған ауысқанда өнімділігі жоғарылайды); тапсырманы мақсатты түрде орындай алмайды, өзінің жұмысын бақылай алмайды; сөйлеу тілінің дамуында артта қалу; қоршаған орта жайлы ойларының шектеулілігі; оқу үрдісіне деген мотивациясының толық дамымауы; эмоционалдылықтың төмен деңгейі (ПДТ балалар еліктеуге бейім, тез сенгіш).

ПДТ балалар эмоционалды-ерік сферасының толық дамымауына ие, дәл сол танымдық іс-әрекетінің дамуын тежейтін, негізгі факторлардың бірі болып табылады. Мұндай бала бейімделуде қиындықтар сезінеді, аффективті тез ашулануға бейім. ПДТ кезінде балалардың әлеуметтік дамуы, «Мен» жүйесінің қалыптасуы, өзін-өзі бағалауы күрделенген.

Г.Н. Васильева мен Г.Н. Ефремова мұндай балалар өздерінің құрдастарымен «эмоционалды жылы» қарым-қатынасқа дайын емес, сонымен қатар туысқандарымен эмоционалды байланысы бұзылған деп атап көрсетеді.

Мектеп жасында ПДТ бала бірінші болып пікір білдіре алмайды, өзінің эмоциясын білдіре алмайды, басқаларды түсінбейді. Ол өзінің тәртібін реттей алмайды, яғни, тәртіп ередесіне бағынбайды.

ПДТ пайда болуы себептері әртүрлі болуы мүмкін, жүре пайда болған жағымсыз қоршаған ортадан бастап тұқымқуалаушылық әсермен аяқталады.

М.С. Певзнер ПДТ келесі түрде бөліп қарастырды: интеллектісі сақталған эмоционалды-ерік сферасында балаларда дамымаған психифизикалық инфантилизим; танымдық іс-әрекетінің дамымауы бар психофизикалық инфантилизм; нейродинамикалық бұзылыстардың асқынуымен танымдық іс-әрекетінің дамымауы бар психофизикалық инфантилизм; сөйлеу тілінің дамымауымен асқынған танымдық іс-әрекетінің дамымауы бар психофизикалық инфантилизм [2] (Инфантилизм – психикада және ағзада ерте жас кезеңіне тән адамдық белгілердің сақталуы).

М.С. Певзнер және Т.А. Власова келесі себептерін бөліп көрсеткен: жүкітілік кезіндегі анасының аурулары (мысалы, тұмау, қызылша); анасының созылмалы аурулары (мысалы, диабет, жүрек ақауы); туылыу кезіндегі жарақаттар; алкоголь, никотин, есірткі, дәрі-дәрмек қолдану; анасы мен баласының қанының сәйкес келмеуі; үш жасқа дейін және одан жоғары жас кезеңінде баламен шектеулі эмоционалды байланыс болған кезде.

К.С. Лебединскяның пікірі бойынша келесілерді бөліп көрсетеді: конституциялық (себептері: зат алмасудың бұзылысы, гентиптің ерекшелігі; симптомдары: дамудың интеллектуалдық және физикалық тежелуі, эмоционалды және жеке тұлғалық жетіспеушілік; самотогенді (себептері: ұзақ аурулар, аллергиялары; симптомдары: интеллектуалдық бұзылыстар, сөйлеу тілінің тежелуі, тұйықтық, өзін-өзі бағалауының төмендігі); психогендік (себептері: дамудың ерте жас кезеңіде тәрбиелеудің жағымсыз жағдайлары; симптомдары: эмоционалды бұзылыстар, қалыптаспағана балаға тән тәртіп); церебральды-органикалық (себептері: ОЖЖ бұзылысы, туу салдары, улану: симптомдары: интеллектуальды бұзылыстар, психомоторлы дамуының тежелуі).

Психикалық дамудың себептеріне тағы да естімеушілік, көрудің ауыр бұзылыстары, ауыр тұрмыстық артта қалу жатуы мүмкін.

ПДТ балаларды психологиялық топтастыру өзіне келесілерді қосады: эмоционалдық дамымағандық; төмен психикалық тонус; танымдық іс-әрекетінің бұзылысы. Алғашқы екі формасын жеңіл түрде жоюға болады, ал үшіншісі зият зақымдалуының деңгейімен сипатталады.

Тәжірибелік психологияда ПДТ-ның пайда болуын мектептің, мұғалімдердің, оқыту жүйесінің кері әсер етуімен жиі байланыстырады. Педагогикалық әсер ету әрқашан жеке баланың жеке ерекшеліктерін ескере бермейді. Бұл да ПДТ -ның себебі болуы мүмкін.

Жоғарыда аталған ғалымдар зерттеу нәтижесін зерделей отырып, ПДТ бастауыш оқушыларының үш тобын бөліп көрсетті [3].

Бірінші топқа танымдық іс-әрекеті жоғары деңгейдегі балалар кірді (шамамен 3%). Оларға тапсырмаларды бағдарлай алу және оны нұсқаулыққа сәйкес орындау іскерлігі тән. Бастапқыда олар қызығушылық танытты, бірақ оны ұзақ сақтап тұра алмады. Қызығушылық біртіндеп жоғала бастады, теріс эмоциялар пайда болды.

Екінші топқа танымдық іс-әрекетінің орташа деңгейіндегі балалар кірді (шамамен 16%). Оларға жеке ерекшеліктері тән (алаңдаушылық, сенімсіздік). Қатысушылар ұзақ уақыт бойы тапсырмаларға кірісе алмады. Олар тапсырманы дұрыс орындай алмаудан қорықты, ашулы және ренжулі болды. Оң эмоциялары кері эмоцияларға тез ауысады.

Үшінші топқа танымдық іс-әрекеті төмен деңгейдегі балалар кірді (шамамен 81%). Қатысушылар өзін-өзі реттеудің, жұмыс қабілетінің төмен деңгейін, іс-әрекеттің баяу темпін игерді, сәтсіздікке ашушаңдықпен қарайды.

Н.А. Менчинский ПДТ балалардың 4 түрін бөліп көрсетті, олардың ойлау ерекшеліктері тапсырманы шешуде ерекшеленді: тапсырманы жақсы шешкен оқушылар (3-6%); жұмыста үлгілер қолданған оқушылар (24%); тапсырманы шешуге дайындық көрсетпеген балалар (46%); тапсырманы тек ересектердің көмегімен орындаған оқушылар (24%). Сонымен, ПДТ бастауыш оқушыларын зерттеу әртүрлі тапсырмаларды орындаудағы танымдық іс-әрекеттер мен тәртіп ерекшеліктерінің арасындағы өзара байланысты анықтауға көмектесті деп айта аламыз.

Г.Е. Сухорева ПДТ балалардың интеллектуалдық іс-әрекетінің бұзылысының 4 формасын бөліп көрсетті: жағымсыз әлеуметтік ортамен байланысты интеллектуалды бұзылыстар; ұзақ психосоматикалық бұзылыстар; инфантилизмнің әртүрлі сатысындағы бұзылыстар; сенсорлы бұзылыстарға байланысты екіншілік интеллектуалдық жетіспеушілік.

Қоршаған ортаны тану, талдау, жинақтау, қорытынды жасау сияқты маңызды әрекеттер мен дағдылардың негізі болып келеитін ойлау үрдісі туралы психология ғылымдарының докторы Р.С. Немов практикалық және теориялық іс-әрекеттің, оған кіретін түрлі сипаттағы әрекеттермен мен операциялардың жүйесін болжайтын ерекше түр ретінде қарастырады [3].

А.В. Петровский: «Ойлау – әлеуметтік шартталған, маңызды түрде жаңаны іздейтін және ашатын, сөйлеу тілімен ажырамас байланысты психикалық үрдіс, шынайылықтың оны талдау және жинақтау барысында себепкер болатын және жалпылайтын үрдіс» деген [18].

Біздің ойымызша, ойлау – бұл жеке тұлға құбылыстардың мәнін түсінетін және қоршаған әлемнің заттарын ауызша сөйлеу тілін қолдана отырып, талдау және жинақтау көмегімен көрсететін психикалық танымлық іс-әрекеттің үрдісі.

Психологияда ойлаудың үш түрі бар – бұл көрнекі-әрекеттік (тұлға тапсырманы шешуде қандай да бір жаңаны кездестіреді), көрнекі-бейнелік (бұл жағдайда жағдаятты көру арқылы елестету қолданылады), сөздік-логикалық (тілді және тілдік құрастыруларды қолдану).

ПДТ балалардың дамуындағы психологиялық ерекшеліктерінің бірі осы ойлаудың үш түрінде де артта қалуы.

ПДТ балада жинақтау мен талдаудың қалыптаспаған операциялары бар. Олар құрдастарына қарағанда заттардың көптеген белгілерін бөліп көрсете алмайды. Балалар біршама көрініп тұрған бөліктерін бөліп көрсете отырып, маңызды қасиеттерін жіберіп алады. Сол себепті олар заттардың бөліктері арасындағы байланыстарды анықтауда қиналады, тек көзге көрініп тұрған қасиеттерін ғана атайды. [4]

Сонымен қатар ПДТ балаларда заттарды жалпылаумен мәселелері бар, яғни, салыстыруда (Н.А. Цыпина). Олар түрлік түсініктерді қиындықпен бөледі. Көбінесе заттардың ұқсас қасиеттерін бұл балалар біреу ретінде қабылдайды. Мысалы, әліпбидің сызылуы бойынша ұқсас әріптерін араластырады, шатастырады. ПДТ кезіндегі көріп қабылдаудың мәселелері оқытудағы негізгі қиындықтар болып табылады.

ПДТ балалар затты тексере алмайды, оны зерттеуде белсенділік танытпайды. Оларда түрлі перцептивті операцияларды орындау жылдамдығы төмен. дәл осы бейне-үлгілерді әлсіз қабылдауға әкеліп соғады. Мұндай балалар жұмысқа өмірлік тәжірибелерін ұштастыра алмайды.

Мұндай топ балаларында кеңістікті қабылдауда бұзылыстары жиі кездеседі. Бұл ойлаумен тығыз байланысты болғандықтан, аталған түрді ПДТ балаларда қалыптастырудың өзінде ерекшелейтін жақтары бар. Мысалы, пазлдарды жинай алмайды. Сонымен қатар балалар көлемді елестетуде қиындықтарға тап болады (көлемнің жеке параметрлерін бөліп ала алмайды). Бұл есту-көру-моторлы бағдарлаумен байланысты.

Жадының кемшіліктері заттарды ұзақ есте сақтаудан, тез ұмытудан, алған ақпаратты нашар өңдеуден көрінеді. ПДТ балалар есте сақтау тәсілдерін қолдана алмайды (топтастыру, мағынасы бойынша топтастыру). Зейін – тұрақсыз, біркелкі емес жұмысқа қабілеттілікке әкеледі. Балаға бір нысанға шоғырлану қиын болады.

ПДТ балалардың эмоционалды дамуының ерекшеліктері: байланысудағы қиындықтар; эмоционалды-ерік сферасының тұрақсыздығы; эмоционалды бұзылыстар (алаңдаушылық, қорқыныш, эффектілі әрекеттер). Эмоционалды-жеке тұлғалық сферасының толық дамымауы танымдық іс-әрекетін тежейтін себептердің бірі болып табылады.

Т.В. Егорова ПДТ балалардың ойлауының жалпы кемшіліктерін бөліп көрсетті.

Біріншіден, балалар қиындықты жеңгісі келмейді, интеллектуалды іс-әрекеттен қашады, тапсырманы жартылай орындайды.

Екіншіден, тапсырманы шешуде кезеңдерінің жоқтығы, орындалатын жұмыстың сапасы жайлы ойламайды.

Үшіншіден, бала таңдап алған жауабын тұсіндіре алмайды.

Төртіншіден, тапсырманы шаблонды түрде ғана орындайды.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер ПДТ балаларда көрнекі-бейнелік ойлауында қиындықтары бар екенін анықтайды. Балалардың мұндай тобына біртұтастан бөлігін бөліп алу және керісінше тұтасты құру қиынға соғады. ПДТ бала вербальды тапсырмаларды орындауда қиналады. Өзбетінше талдау және жинақтау жасай алмағандықтан, ПДТ балалар тәжірибе жүргізушіден немесе мұғалімнің көмегіне жүгінеді («Қандай сурет екінші?», «Мұнда не болады?»).

Мектепке дейінгі жастағы баланың ойлау іс-әрекетіндегі өзгерістері сөйлеу тілінің дамуымен байланысты. Тілдік үрдістің барлық жақтарының бұзылыстары анықталады, яғни, дыбыс айтудың бұзылыстары, аз сөздік және грамматикалық қор. Сәйкесінше, бқл ойлау үрдісінің пайда болуына әкеледі, яғни талқылау іскерлігіне. Талқылау сұрақтарын қоюдан басталады. Мектепке дейінгі бала қоршаған әлемді зерттеуге, көптеген заттардың қолданылу аясын білуге талпынады, нысандар арасында өзара байланыс орнатады. Жоғарыда айтылғандардың барлығы ПДТ балаларға қатысы жоқ, олар өздерінің құрдастырмен салыстырғанда толық қарама-қарсысы болып табылады.

Енді, біз ПДТ балалардың физикалық құраушысы жайлы кішкене айтамыз.

Бұл балаларға физикалық күйінің баяу дамуы тән: бұлшықеттері нашар қалыптасқан; бой өсуі баяу; жүруді кеш бастайды; ойын іс-әрекеті төмендеген; тез шаршайды.

ПДТ балаларға тін қоғалыс бұзылыстарының тізімін келтірейік: кері әсер ететін бұзылыс салдарынан қозғалыс белсенділігі төмен; бағдарлану қабілеттерінің бұзылысы (реакцияларының жылдамдығы, қимылдарының ритмі мен темпі, вестибулярлы аппаратының тұрақтылығы); физикалық дамуының бұзылыстары (дұрыс емес дене бітімі, әлсіз бұлшықет, омыртқасының және табанының қисықтығы); физикалық қабілеттерінің төмен деңгейі (бейімділігінің, төзімділігінің, күшінің); моторлы іс-әрекетінің бұзылыстары (секіру, жүгіру, жаяу жүру).

Осылайша біз ПДТ балалардың ойлауын зерттедік. Бұл балаларда ойлаудың үш түрі де нашар дамыған: көрнекі-әрекеттік, көрнекі-бейнелік және сөздік-логикалық. Әрі қарай біз ПДТ балалардың физикалық ерекшеліктерін қарастырдық. Олар да психикалық дамыған балалардан артта қалған.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.

2 Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : «Академия», 2002.

3 Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982.

4 Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – Москва-Воронеж, 2001.

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

УДК: 37.013.42
МРНТИ: 14.43.43

Абишева М.Т.[1]
[1]*КазГосЖенПУ, г. Алматы, Казахстан*

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА

Аннотация

Профилактика и коррекция девиантного поведения является социально-педагогическим и социально-психологическим комплексом взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и процедур, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам.

В данной статье рассматриваются основные определения и формы психокоррекционной работы, представлена примерная схема практической работы социального педагога и социального психолога с девиантными подростками, т.к. именно эти специалисты являются главными направляющими в вышеуказанном процессе.

Ключевые слова: профилактика и коррекция девиантного поведения подростков, социально-педагогические особенности подростков, девиантное поведение, психокоррекционная работа.

М.Т. Абишева[1]
[1]*Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық Университетінің аға оқытушысы*
Алматы қ., Қазақстан

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНЫҢ АЛДЫН АЛУ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Девиантты мінез-құлықтың алдын алу және түзету әлеуметтік-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық тұрғыда жеке тұлғаның мотивациясын, құндылық бағдарларын, ұстанымдары мен мінез-құлқын реттеуге бағытталған өзара келісілген операциялар мен рәсімдерді, сол арқылы-әлеуметтік іс-әрекеттер мен қарым-қатынасты сипаттайтын, жеке тұлғалық қасиеттерді реттейтін және түзететін сол арқылы әртүрлі ішкі ниеттер жүйесіне бағыттайтын бір-бірімен байланысты, өзара шартты операциялар мен процедуралардың кешені болып табылады.

Бұл мақалада психокоррекциялық жұмыстың негізгі анықтамалары мен формалары қарастырылады, девиантты жасөспірімдермен әлеуметтік педагогтың және әлеуметтік психологтың практикалық жұмысының үлгі схемасы ұсынылған, өйткені бұл мамаңдар жоғарыда көрсетілген үдерісте негізгі бағыттаушы болып табылады.

Түйін сөздер: жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқын алдын алу және түзету, жасөспірімдердің әлеуметтік-педагогикалық ерекшеліктері, девиантты мінез-құлық, психокоррекциялық жұмыс.

M.T. Abisheva[1]
[1]*The senior lecturer of Kazakh state womens teacher training university*
Almaty, Kazakhstan

PREVENTION AND CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL WORK

Abstract

Prevention and correction of deviant behavior is a socio-pedagogical and socio-psychological complex of interrelated, interdependent operations and procedures aimed at regulating motivations, value orientations, attitudes and behavior of the individual, and through it – a system of different internal motivations, regulating and correcting personal qualities that characterize the attitude to social actions and actions.

This article discusses the basic definitions and forms of psychocorrectional work, presents an approximate scheme of practical work of social pedagogue and social psychologist with deviant adolescents, because these specialists are the main guides in the above process.

Keywords: prevention and correction of deviant behavior of adolescents, socio-pedagogical features of adolescents, deviant behavior, psychocorrectional work.

Глобальные перемены, происходящие сегодня в Казахстане и в странах СНГ, ведут к перестройке психологии человека (в том числе и молодого), его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних преобразования не столь болезненны, то для других они становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации и девиации.

Подростки наиболее чувствительны к социальным и психологическим стрессам. Именно в этом возрасте наблюдается резкий рост конфликтных, недисциплинированных, не умеющих владеть собой подростков. В особенностях трудновоспитуемости их кроются истоки алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности.

Проблема девиантного поведения подростков занимает одно из первых мест среди других социальных и психологических проблем. Даже учитывая то, что в настоящее время очень трудно оценить девиантные отклонения в молодёжной среде, можно сказать, что масштабы девиации растут по многим показателям. Так, согласно общестатистическиим данным в Казахстане и в странах СНГ среди молодёжи примерно получили наибольшее распространение:

- пьянство и алкоголизм (в стадии зависимости) – 15-20%;
- наркомания (эпизодическое и регулярное употребление) от 1/4 до 1/3 до 100% (по области процент наркоманов среди подростков составляет 10,2);
- сексуальные отклонения – высокая потентность (анонимные вопросы показывают 10-15% подростков имеют гомосексуальный опыт;
- бродяжничество (дромомания) – цифры варируются от 3,2 до 5 млн. детей (в этих странах «уличных» детей, имеющих семью и кров, но живущих на улице – до 2 млн.);
- противоправное поведение – преступное (уголовно наказуемое) – около 40% подростков и молодёжи.

Поэтому основной задачей решения данной проблемы девиантного поведения подростков становятся превентивные меры по предупреждению девиации, профилактика и, при необходимости, социально-психолого-педагогическая коррекция.

Личность подрастающего человека формируется не в вакууме, не сама по себе, а в окружающей его среде. Микрофактор имеет решающее значение для его воспитания и социализации.[1] Особо при этом принадлежит роль малым группам, в которых школьник взаимодействует с другими. К микрофакторам относятся семья, школьный класс, неформальные группы общения. Трудности поведения подростков могут быть обусловлены особенностями той или иной семьи. Эти особенности отражаются в имеющихся классификациях неблагополучных семей, где часто появляются «трудные» дети.

Казахстанские ученые-педагоги Керимов Л.К. и Трифонов В.В. различают следующие виды неблагополучных семей: конфликтная, аморальная, педагогически некомпетентная и асоциальные семьи.

Ученые-педагоги считают, что есть:

1) семья с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы к своим детям;

2) семья, где нет эмоциональных контактов между её членами;

3) семья с нездоровой нравственной атмосферой [2].

Российский ученый-педагог А.Е. Личко выделяет четыре неблагополучные ситуации в семье [3]:

1) гиперопека различных степеней;

2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;

3) ситуация, создающая «кумира» семьи;

4) ситуация, создающая «золушек» в семье.

А также выделяет четыре типа неблагополучных семей:

1) семьи с недостатком воспитательных ресурсов;

2) конфликтные семьи;

3) нравственно неблагополучные семьи;

4) педагогически некомпетентные семьи.

Также автор выделяет варианты воспитательных ситуаций, которые способствуют появлению отклоняющегося поведения:

1) отсутствие сознательного воспитательного воздействия на ребёнка;

2) высокий уровень подавления и даже насилия в воспитании, исчерпывающий себя, как правило, к подростковому возрасту;

3) преувеличение из эгоистических соображений самостоятельности ребёнка;

4) хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей [3].

Керимов Л.К. среди обстоятельств, способствующих появлению «трудных» детей, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность воспитания, нахождение в детском доме и т.д.

На наш взгляд, важнейшая роль в этом деле социализации и предупреждения развития девиантного поведения должна принадлежать школе, то есть социально-педагогическая работа по профилактике и коррекции девиантного поведения подростков должна проводится в школе.

Во-первых, в школе ребёнок проводит значительную часть времени, взаимодействует с взрослыми и сверстниками, т.е. усваивает многие нормы поведения в социуме.

Во-вторых, именно школа является основным официальным институтом воспитания, через которые транслируются принятые в обществе нормы, правила, нравственные ценности и т.д.

В-третьих, профессиональный коллектив школы (учителя, психологи и социальные педагоги) – это специалисты не только в области преподавания определённых предметов, но ещё и в области воспитания и развития личности.

В данной статье мы рассматриваем основные определения и формы психокоррекционной работы, представляя примерную схему практической работы социального психолога и социального педагога с девиантными подростками, т.к. именно эти специалисты являются главными направляющими в вышеуказанном процессе.

Коррекция девиантного поведения является социально-педагогическим и психологическим комплексом взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и процедур, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам.

Известный российский учёный-педагог В.П. Кащенко ещё в 30-х годах разработал классификацию методов коррекции. Он объединил их в две группы: педагогические и психотерапевтические [4].

Педагогические методы:

1. Метод общественного влияния (коррекция активно-волевых дефектов, коррекция страхов, метод игнорирования, метод культуры здорового смеха, коррекция навязчивых мыслей и действий, коррекция бродяжничества, самокоррекция).

2. Специальные или частнопедагогические методы (коррекция недостатков поведения, коррекция нервного характера).

3. Метод коррекции через труд.

4. Метод коррекции путём рациональной организации детского коллектива.

Психотерапевтические методы:

1. Внушение и самовнушение.
2. Гипноз.
3. Метод убеждения.
4. Психоанализ [4].

Коррекционная работа в подростковых и молодёжных девиантных группах включает следующие этапы:

1. Формулировка социально-педагогической и психологической проблемы.
2. Выдвижение гипотез о причинах девиантного поведения.
3. Диагностический этап.
4. Выбор методов и технологий коррекционной работы.
5. Использование методов, методик и технологий коррекционной работы.
6. Разработка программы.
7. Осуществление этой программы.
8. Контроль за ходом и эффективностью программы.

В зарубежной и отечественной науке описаны общие принципы и методы коррекционной работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками. Главные из них следующие:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- единство диагностики и коррекции, коррекции и развития;
- единство возрастно-психологического и индивидуального в развитии;
- принцип коррекции «сверху вниз» (создание зоны ближайшего развития);
- принцип коррекции «снизу вверх» (тренировка уже имеющихся способностей);
- деятельностный принцип осуществления коррекции;
- нравственно-гуманистическая направленность психолого-педагогической помощи;
- понимание и сочувствие;
- прагматизм психолого-педагогического воздействия;
- своевременность психолого-педагогической помощи и поддержки;
- учёт объёма и степени разнообразия материала и др.

Российский ученый-психолог Осипова А.А. в книге «Общая психокоррекция» систематизирует различные виды и функции психокоррекции [5].

По содержанию различают коррекцию:

- познавательной сферы;
- личности;
- аффективно-волевой сферы;
- поведенческих аспектов;
- межличностных отношений:

1) внутригрупповых взаимоотношений (семейных, супружеских, коллективных);
2) детско-родительских отношений.

По форме работы различают коррекцию:

- индивидуальную;
- групповую:

1) в закрытой естественной группе (семья, класс);
2) в открытой группе для участников со сходными проблемами;
3) смешанную форму (индивидуально-групповую).

По наличию программ:

- программированную;
- импровизированную.

По характеру управления корригирующими воздействиями:

- директивную;
- недирективную.

По продолжительности:

- сверхкороткую (сверхбыструю) – несколько минут или часов;
- короткую (быструю) – несколько часов или дней;
- длительную – несколько месяцев;
- сверхдлительную – год или более.

По масштабу решаемых задач различают психокоррекцию:

- общую (мероприятия общекоррекционного порядка);
- частную (набор психопедагогических воздействий, представляющие собой адаптированные для данного возраста психокоррекционные приемы и методы);
- специальную (комплекс приёмов, методик и организованных форм работы с участником или группой одного возраста, которые имеют схожие проблемы).

Далее можно выделить:

Психокоррекционный комплекс, включающий в себя четыре основных блока.

1. Диагностический. Цель: диагностика особенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции.
2. Установочный блок. Цель: побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, формирование желания сотрудничать и что-то изменить в своей жизни.
3. Коррекционный блок. Цель: гармонизация и оптимизация развития клиента, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение определёнными способами деятельности.
4. Блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Цель: Измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

Очевидно, что основой работы с девиантными подростками должна стать программа, направленная на психологическую коррекцию подростка девиантного поведения.

Теперь рассмотрим вопрос о психологической коррекции.

«Коррекция» в переводе с латинского языка – поправка, частичное исправление или изменение (лат. correctio).

Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются [5].

Основное отличие психокоррекции от воздействий, направленных на психологическое развитие человека, заключается в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их «переделку». Основная же задача развития состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии сформировать у человека нужные психологические качества.

В то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как целостное педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности ребёнка. Рассмотрим некоторые аспекты педагогического воздействия более обширно.

Мы знаем, что в рамках единого педагогического процесса коррекция выступает как совокупность коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности.

То есть коррекционно-воспитательная деятельность охватывает всю совокупность мер педагогического воздействия на личность ребёнка с отклонениями в поведении. Она направлена как на изменение познавательных способностей (особенно в младшем возрасте), так и его эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качество, а так же на развитие его интересов и склонностей. Следует отметить, что учебная деятельность в подростковый период остаётся ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков.

Однако, как свидетельствует статистика и научные исследования, школа постепенно теряет свои общественные позиции, снижаются её социальная роль и референтная значимость в развитии и формировании личности ребёнка, в воспитательном воздействии на педагогически запущенных и трудновоспитуемых подростков. Более 40% учащихся с девиантным поведением к учёбе относятся равнодушно, около 20% школьников учатся в школе с явной неохотой, а свыше 15% учащихся относятся к учёбе отрицательно. Среди многообразия причин такого отношения к учебной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением одним из наиболее значимых фактов являются их систематическое отставание от темпов освоения школьной программы, пробелы в знаниях, стойкая неуспеваемость (и как причина, и как показатель педагогической запущенности подростов). Отсюда снижен интерес к учёбе, ослаблена мотивация учебно-познавательной деятельности, отмечается высокий уровень конфликтности в учебном процессе с учителями и одноклассниками [6].

Таким образом, «образовательно-коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного

свойства, что даёт возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету вообще и в школе в частности».

Наряду с учебно-познавательной деятельностью подростки с девиантным поведением являются участниками и других видов деятельности: общественно-полезной, трудовой, художественно-эстетической, игровой, спортивно-оздоровительной и др.

Коррекционная направленность внеурочной воспитательной работы, то есть социально-педагогической работы состоит в том, что педагогически запущенным и трудновоспитуемым подросткам предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия во внеклассной работе, наконец, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

Социально-педагогическая работа то есть внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) предоставляет возможность подростку не только свободы выбора действия, но и создаёт условия для упражнения и тренировки определённых эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений.

Целесообразно отметить, что участие в нравственно-правовой деятельности формирует систему знаний о нравственных нормах и правилах, об эстетических требованиях к человеку, развивает отношение к другим людям, к самому себе, моральным нормам и общечеловеческим ценностям, формирует основы культуры поведения, а также является профилактикой ранних правонарушений и девиантного поведения подростков.

Используя те или иные приёмы и методы педагогического воздействия в коррекционной работе с подростками девиантного поведения, необходимо учитывать и то, что методы исправления личности влияют как на сознание, чувства, поведение, так и на развитие личности в целом. Комплексное применение методов делает их средством перестройки личностной системы подростков.

А.Д. Гонеев выделяет четыре группы методов, направленных на исправление отклоняющегося поведения личности [6]:

- метод разрушения отрицательного типа характера (метод «взрыва» (по А.С. Макаренко) и метод реконструкции характера);
- метод перестройки мотивационной сферы и самосознания:

а) объективного переосмысления своих достоинств и недостатков;

б) переориентировки самосознания;

в) переубеждения;

г) прогнозирования отрицательного поведения;

- метод перестройки жизненного опыта:

а) предписания;

б) ограничения;

в) переучивания;

г) переключения;

д) регламентации образа жизни;

- метод предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения:

а) поощрения и наказания;

б) соревнования;

в) положительной перспективы.

Исходя из выше изложенного можно отметить, что сочетание индивидуального и коллективного педагогического и психологического воздействия, применение различных форм, методов и видов внеучебной деятельности в коррекционно-педагогической и психологической работе с подростками с отклоняющимся поведением усиливает её результативность, помогает сделать процесс преодоления недостатков в развитии личности и девиаций в поведении подростков реальным, действенным, а задачи по формированию положительных качеств его личности вполне осуществимыми.

Список использованной литературы:

1 *Мудрик А.В. Социализация и воспитание подростающего поколения. – М., 2002.*

2 *Керимов Л.К., Трифонов В.В. Трудный подросток. – Алматы, 2000.*

3 Личко А.Е. Психология и акцентуации характера у подростков. – Л., 1990.

4 Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

5 Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.

6 Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. / А.Д. Гонеев, Н.Н. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 280 с.

УДК: 376.37
МРНТИ: 14.29.29

С.Ж. Өмірбек[1], А.Қ. Аманулла[2]

[1,2]Қазақ Ұлттық Қыздар педагогикалық Университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖӘНЕ ЖАЗУДЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ БАЗИСЫ ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ КЕЗЕҢДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақала сөйлеу бұзылстары бар балалардың жазуының функционалдық базисін қалыптастырудың проблемасын теориялық негіздеуге арналған. Жазбаша сөйлеу тілі мен “жазудың функционалдық базисі” ұғымының мәнін ашып, оның құрылымдарына сипаттама беріледі. Жазудың бір қатар арнайы опрецияларына тоқталады. Осы мәселенің негізін қалаушылар мен ғалымдардың жұмыстарына шолу жүргізілген.

Түйін сөздер: жазбаша сөйлеу, жазудың функционалдық базисі, жазудың арнайы опреациялары.

Өмірбек С.Ж.[1], Аманулла А.К.[2]

[1,2]Казахский Национальный Женский педагогический Университет,
г. Алматы, Казахстан

ЯЗЫК ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА

Аннотация

Данная статья посвящена теоретическому обоснованию проблемы формирования функционального базиса письма детей с нарушениями речи. Раскрывает сущность языка письменной речи и понятия "функциональный базис письма", характеризует его структуру. Он фокусируется на некоторых специальных операциях записи. Был проведен обзор работы основателей и ученых этой проблемы.

Ключевые слова: письменная речь, функциональный базис письма, специальные операции письма.

S.Zh. Omirbek[1], A.K. Amanulla[2]

[1,2]Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

THE LANGUAGE OF WRITING AND THE STAGES OF FORMATION OF THE FUNCTIONAL BASIS OF WRITING

Abstract

This article is devoted to the theoretical substantiation of the problem of the formation of the functional basis of the writing of children with speech disorders. Reveals the essence of the language of writing and the

concept of "functional basis of writing", characterizes its structure. It focuses on some special recording operations. The work of the founders and scientists of this problem was reviewed.

Keywords: writing, functional basis of the writing, special writing operations.

Жазбаша сөйлеу тілі – бұл бала үшін жаңа және күрделі қызмет. Сондықтан ол өзіне тек қана оқуды ғана емес жазуды кіргізеді. Соңғы уақытта зерттеушілер баланың мектепке, оқуға дайындығының құрылымын анықтау кезінде жазудың функционалды базисі ұғымын қолдануды бастады.

Жазудың функционалды базисы – жоғары күрделі дағдылар және функцияларды қамтитын көп деңгейлі жүйе, сонымен қатар бұл оқу мен жазу дағдыларының психологиялық базасы бірнеше. Ауызша сөйлеу жазудың психологиялық базисіндегі жетекші функциялардың бірі болып табылады.

А.Н. Корневаның пікірі бойынша, жазудың функционалды базисы құрылымына сөйлеу тілінің тілдік компоненттернің қалыптасуын ғана емес, сонымен қатар көру кеңістік бағдарын, бейнелеу-графикалық қабілеттернің, сукцессивті функциялар мен тағы басқа жай күйін де қамтуы қажет.

Жазу дағдысын меңгерудің бастапқы кезеңдерінде әрбір жеке операция – дыбысты талдау, әріптерді анықтау, оны жазу жеке, дербес саналы әрекет ретінде қызмет атқарады [1]/

Сөзді жазу бала үшін бірқатар операцияларға бөлінеді.

Жазу бірқатар арнайы операцияларды қамтиды:

1. Жазуға жататын сөздің дыбыстық құрамын талдау.

Жазудың бірінші шарты – сөздегі дыбыстардың кезектілігін анықтау. Екіншісі – дыбыстарды нақтылау, яғни дәл сол уақытта естілетін дыбыс нұсқаларын анық, жалпыланған фонеманың сөйлеу дыбыстарына айналдыру.

2. Жазудың келесі операциясы фонеманы естілетін дыбысты графемаға жазу белгілері, олардың элементтернің кеңістікте орналасуын сепке ала отырып аудару болып табылады.

3. Жазудың соңғы этапында әріптердің көру сызбаларын жазу үшін қажетті тізбекті қозғалыстардың кинетикалық жүйесіне қайта шифрлеу жүргізіледі[2].

Қолдың машықтандырылған қимыл-қозғалысы ауызша сөйлеу тілінің жазбашаға ауысудың соңғы күрделі үрдісі болып табылады. Оған соңғы кезеңді даярлайтын күрделі іс-әрекет жәрдемдеседі. Жазу үрдісі көптеген операциялардан тұратын көп деңгейлі құрылым. Үлкен адамда олар қысқартылған, бүктелген сипатта болады. Жазуды менгеру кезінде бұл операциялар ашық келбетте болады.

Жазудың қалыптасуының қоғамдық-тарихи кезеңдері балалық шақтағы жазуды үйрене бастағанынан көрінеді. 5-6 жастағы балалардың белгілі бір хабар беруші нысаны сурет болып табылады. Өзінің баладағы жазудың генесизіне арналған зерттеуінде А.Р. Лурия балаларда графикалық белгіні меңгеру екі кезеңнен өтетінін көрсетті: а) Шартты-еліктеу жазбасы (жазбаша мәтінді сырттай еске түсіретін) және б) бейнені жазу – пиктограмма, ол кейінірек әріптік жазуға сараланады.

Л.С. Выготскидің нақты айтуы бойынша балаға алфабиттік жазуды меңгеру үшін ол «негізгі ашыуларды жасау керек», яғни тек заттарды ғана емес, сондай ақ сөйлеуді де салуға болады.

Л.Р. Зиндердің айтуы бойынша «Жазу» термині құбылыстардың үш түрлі санатын біріктіреді: ерекше семиотикалық жүйенің түрі,ауызша тілді жазбашаға және коммуникацияның ерекше түріне көшіру.

Жазбаша сөйлеу – жазбаша белгілер жүйесі арқылы жасалынатын коммуникацияның ерекше түрі. Ол эпистолярлық өнім, күнделікті жазбалар, әдеби шығармашылық сияқты жанрлардан жүзеге асырылалы. Ол ауызша тілдік жүйеден өзінің ерекше стилистикалық номаларымен, пунктуациялық ережелердің күрделі жүйесімен ерекшеленеді [7].

Қазіргі психологияда жазу процесі бірнеше психофизиологиялық компонеттерден тұратын сөйлеу әрекетінің ерекше түрі ретінде қарастырылады. Фонетикалық дұрыс жазудың психологиялық алғышарттарының бірі айтылу арқылы жазылған сөздің дыбыстық құрамын анықтау. Ауызекі сөйлеудің көмегімен адам сөздің дыбыстық құрамын анықтап қана қоймай, естілетін дыбыстық нұсқаларды анық жалпыланған дыбыс – фонемаға айналдыру. Сөз айтылса, ол оның арикуляциялық құрамын талдайды. Демек, сөзді дұрыс жазу үшін оқушы тек сараланған естуді ғана емес, оның элементтерін кинестетикалық түрде кабылдауы керек [8].

А.Р. Лурия «Очерки психофизиологии письма» атты жұмысында жазудың келесі операциялары анықтайды [3].

Жазу түрткі, міндеттен басталады. Адам не үшін жазатынын біледі: мәліметті белгілі бір уақытқа сақтау, басқа адамға жеткізу, біреуді іс- әрекетке итермелеу т.б үшін. Адам жазбаша жеткізуді ойша жоспарлайды, ойдың кезектілігін, мазмұнын бағдарлап ойластырады. Бастапқы ой белгілі сөйлем

құрылымымен сәйкестендіріледі. Жазу үрдісі кезінде жазушы сөйлемді жазудың дұрыс реттілігін сақтап, не жазғанын, не жа- затынына байланысты реттеп отыру керек.

Жазылатын әр сөйлем оны құрайтын сөздерге бөлінеді, өйткені жазуда әр сөздің шекаралары белгіленеді. Сөзді дұрыс жазу үшін, оның дыбыстық құрамын, кезектілігін және әр дыбыстың орнын анықтау қажет. Сөздің дыбыстық талдануы сөйлеу-есту және сөйлеу-қимыл-қозғалыс анализаторлардың біріккен іс-әрекеттері арқылы іске асыралады. Дыбыс сипаты мен олардың сөзде кезектілігін анықтауда дыбысты дұрыс, анық айтудың (проговаривание) маңыздылығы көптеген зерттеулерде анықталған. Л.К. Назарова бірінші сынып оқушыларымен келесі зерттеу жүргізді. Бірінші серияда оларға жазуға қол жетерлік мәтін, екінші серияда қиындығы бойынша ұқсас мәтін дыбысты айтусыз берілді: балалар жазу үрдісі кезінде тілдің ұшын тістеп немесе ауыздарын ашып отырды. Бұндай жағдайда қалыпты жазу кезіндегіге қарағанда қателерді көбірек жіберді.

Жазу дағдысын менгерудің бастапқы кезеңдерінде дыбысты айтудың маңызы зор. Ол дыбыс сипатын анықтауға, ұқсас дыбыстардан ажыратуға, сөзде дыбыстардың кезектілігін анықтауға көмектеседі.

Келесі операция – сөзден бөлініп алған фонеманың әріптің белгіленген көру бейнесімен сәйкестендіру және басқа дыбыстардан ажырату (әсіресе графикалық ұқсас дыбыстармен). графикалық ұқсас әріптерді ажырату үшін көру талдау мен жинақтаудың, кеңістіктік түсініктерінің жеткілікті денгейі қажет. Талдау мен әріпті салыстыру бірінші сынып оқушысына оңай болмайды.

Одан кейін жазу процессінің моторлы операциясы жүреді – қолдың қозғалысы көмегімен әріптің көру бейнесін тудыру. Қолдың қозғалысымен бір уақытта кинестетикалық қадағалау, бақылау іске асырылады. әріптерді, сөздерді жазу мөлшеріне қарай кинестетикалық қадағалау көру қадағалауымен, жазылғанды оқуымен бекітіледі. Қалыптағы жазу үрдісі келесідей сөздік және сөзсіз функциялардың қажетті денгейде қалыптасқанда ғана іске асырылады: дыбысты естіп ажыратуы, оларды дұрыс айтуы, тілдік талдауы мен жинақтауы, сөздің лексикалық-граматикалық жағының, көру талдау мен жинақтау, кеңістікте бағдарлауының қалыптасуы.

Аталған функциялардың кез-келген біреуінің дұрыс құрылмауы жазу процессінің игерілуінің бұзылуын, дисграфияны тудырады. Дисграфия – жазу үрдісінің жартылай бұзылысы [2].

Дисграфия қалыптағы жазу үрдісін іске асыратын жоғарғы психикалық қызметтердің толық жетілмеуімен шартталады.

А.Р. Лурияның айтуы бойынша осы кезеңдердің әрқайсысының үлес салмағы қозғалу дағдысын дамытудың әр түрлі сатыларында тұрақты болып қала бермейді.

Оның бірінші кезеңінде сөзді жазушының негізгі назары сөзді дыбыстық талдауға, ал кейде қажетті графиканы іздеуге бағытталады. Қалыптасқан жазу дағдыларында бұл сәттер кейінге шегеріледі. Жақсы автоматтантырылған сөздерді жазу тегіс кинетикалық стереотиптерге айналады [4].

И.Н. Садовниковаиың пікірінше жазбаша сөйлеу тілі ауызшаға қарағанда мақсатты оқыту жағдайында ғана қалыптасады, яғни жазбаша сөйлеу тілі механизмдері сауаттылыққа оқу кезінде қалыптасады және әрі қарай оқыту кезінде жетілдіріледі. Сауаттылыққа ие болу бұл баладағы көптеген психологиялық функциялардың белгілі бір дәрежедегі жетіліуін қажет ететін ақыл ойдың күрделі іс әрекеті.

А.Р. Лурия жазуды белгілі бір ойдан басталады деп көрсетеді. Ойды сақтау барлық бөгде үдерістерді тежеуге ықпал етеді: алға жүгірі, қайталау тағы басқа.

Жазбаша сөйлеуді меңгеру үшін фонетикалық-фонематикалық сөйлемдердің қалыптасу дәрежесі және баланың сөйлеу тілінің лексика-грамматикалық құрылымы маңызды мәнге ие.

Оқытудың алғашқы үш жылында тиісті білім мен біліктілікті бекіту және тексеру, оқыту міндеттеріне жауап бере отырып оқушылар әр түрлі жазу түріне жаттығады, олардың әрқайсысы толыққанды жазбаша сөйлеу тілінің дағдыларын қалыптастыру үшін белгілі бір мәнге ие.

Жазудың арнайы түрлерін қарастыратын болсақ:

Көшіру: а) қолжазба мәтіннен; б) баспа мәтіннен; в) логикалық және грамматикалық күрделендірілген тапсырмалардан.

Көшіріп жазу жазудың қарапайым түрі ретінде дисграфиядан зардап шегетін балаларға қолжетімді болып саналады. Оның құндылығы жазылатын материалды оқу, оны айтып жеткізу және алалардың жеке мүмкіндіктерімен жазу қарқынының келісу мүмкіндігінде.

Есту диктанты көру арқылы өзін өзі бақылаумен жазу актісіне қатысатын талдағыштардың өзара іс қимыл принципіне жауап береді.

Өткен тақырыптарға байланысты қателерді болдырмауға мүмкіндік беретін жұмыстың пайдалы түрі графикалық диктант. Графикалық диктант бақылау функциясын орындайды, бірақ бақылаудың қиын түрі болып табылады, өйткені оқушылардың көру өрісінен бсқа орфограммаларды болдырмайды. Алайда графикалық диктант оқушыларды аралас дыбыстарды дыбыстық құрамы бойынша күрделі сөздерді ажыратуға үйретуге мүмкіндік береді [2].

Жазбаша сөйлеу тілі – өте күрделі жоғары деңгейде ұйымдасатын психикалық іс-әрекет, ол ойды жазу арқылы белсенді жеткізе білуге мүмкіндік береді, сондай-ақ жазғанды түсіндіреді. Жазбаша тіл арқылы қарым қатынасқа түсу қажеттілігі әр түрлі өмірлік жағдайда жиі күнделікті өмірде кездеседі.

Жазу ауызша сөйлеу тілімен тығыз байланысты және соның жеткілікті жоғарғы деңгейде дамуының негізінде жүзеге асады [5].

Жазбаша сөйлеу тілі мектепте жүйелі, саналы оқыту натижесінде қалыптасатын негізгі дағдылардың бірі олып саналады. Жазу баланың ауызша сөйлеу тілінің көптеген психикалық функцияларының, жазудың функционалдық базисінің алғышарттарының қажетті деңгейде жетілуін талап ететін күрделі іс әрекет болып табылады [6].

Жазбаша сөйлеу тілі ұғымына оқу мен жазу кіреді. жазу-бұл графикалық элементтердің көмегімен информацияны қашыққа жіберіп сөйлеу тілін белгілейтін таңбалар жүйесі. Яғни, жазбаша таңбалар жүйесі арқылы қатынас жасаудың ерекше түрі.

А.Р. Лурия оқу импрессивтік сөйлеу тілінің ерекше түрі, ал жазу экспрессивті сөйлеу тілінің ерекше түрі деп сипаттайды. жазбаша сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тілінің негізінде қалыптасады. Дегенмен, екеуінің арасында айырмашылықтар болады:

- ауызша сөйлеу тілі бір жаста, ал жазбаша сөйлеу тілі 5-6 жаста қалыптасады;
- ауызша сөйлеу тілі үлкендермен қатынас процесінде пайда болса, жазбаша сөйлеу тілі саналы түрде, оқыту процесінде қалыптасады;
- жазбаша сөйлеу тілінде күрделі пунктуациялық ережелер жүйесін қолданады;
- жазбаша сөйлеу тілінде эмоционалды қатынас түрлері (мимика, жест, т.б.) қолданбайды;
- оқушыға немесе тыңдаушыға түсінікті болу үшін хабарланатын ақпарат толық, нақты болу керек.

Жазбаша сөйлеу-бұл тілдік құрылымдарды, ең алдымен жазбаша мәтін түрінде визуалды қабылданатын тұрақты бекітуге негізделген сөз. Сонымен қатар, уақытша кейінге қалдыру арқылы хабарламаларды жіберу мүмкін болады.

Жазбаша сөйлеу ұғымына тең құқықты құраушы ретінде оқу және жазу кіреді. "Жазуда графикалық элементтердің көмегімен ақпаратты қашықтықта беруге және оны уақыт ішінде бекітуге мүмкіндік беретін сөйлеуді бекітудің таңбалы жүйесі бар. Кез келген жазу жүйесі белгілердің тұрақты құрамымен сипатталады» [11].

Ауызша және жазбаша сөйлеу түрі екінші сигналдық жүйенің уақытша байланыстарының түрі болып табылады, бірақ ауызша сөйлеуге қарағанда жазбаша сөйлеу мақсатты оқыту жағдайында ғана қалыптасады, яғни оның механизмдері сауатты оқыту кезеңінде қалыптасады және одан әрі оқыту барысында жетілдіріледі

Рефлекторлық қайталау нәтижесінде акустикалық, оптикалық кинетикалық қозудың тітіркену бірлігінде сөздің динамикалық стереотипі пайда болады. Жазбаша сөйлеуді меңгеру-естілетін және айтылатын сөздер, көру арқылы қабылданатын және жазылатын сөздер арасындағы жаңа байланыстарды орнату. Соныдықтан жазу процесі төрт талдағыштың келісілген жұмысымен қамтамасыз етіледі: сөйлеу-қозғалыс, сөйлеу-есту, көру және қозғалыс.

Жазбаша сөйлеу көптеген авторлардың пікірінше тіл қызметінің жемісті түрі ретінде анықталады, оның мәні [сөйлеу (шығару) процесі] үш негізгі аспектіде: психологиялық, психолингвистика (лингвистикалық) және психофизиологиялық аспектіде жиі қарастырылады. Мұндай тәсіл жазбаша сөйлеудің өзін (оның пәндік мазмұнының элементтері: себептері, мақсаттары, әрекеттері, операциялары), оның нәтижесін (өнімі) және психофизиологиялық базисін талдауға және сипаттауға мүмкіндік береді.

Әр түрлі гуманитарлық ғылымдардағы "жазбаша сөйлеу" ұғымының өзі қолданылатын ұғымдық тезаурусқа байланысты бірнеше түрлі мағынаға ие. Психологиялық аспек ретінде жазбаша сөйлеу іс-әрекеттің басқа түрлерінің (эпистолярлық, оқу, басқару қызметі және т.б.) компоненті ретінде айқындалады, оның ішінде оған белгілі бір құрылымдық орын мен функционалдық мақсаттар беріледі: "психология сөйлеу қызметінде, ең алдымен, кез келген қызмет үшін ортақ нәрсе алады" [12].

Жазбаша сөйлеудің ерекшелігі коммуникация құралы ретінде оның монологиялық және тек контекстік сипаты болып табылады. Соңғы берілетін ақпарата оқушы және оны тыңдаушының

толыққанды түсінуі үшін барлық ақпарат көздері қамтылуы шарт. Ауызекі коммуникацияның диалогтық, ахуалдық нысанын меңгерген балалар үшін бұл жағдай белгілі бір қиындықтар тудырады. Олар барлық қажетті ақпаратты сөйлеушіге де, тыңдаушыға да белгілі тікелей тұрмыстық контекстке сүйене отырып, мимико-пантомимикалық қимылдармен сөйлеуді тек тілдік құралдарды пайдалана отырып беруге әрдайым қабілетті емес.

Шын мәнінде, жазбаша сөйлеуді меңгеру барысында балаларға сөйлеу құрылымының стилистикалық жаңа жанрын меңгеруге тура келеді.

Қазіргі уақытта жазбаша сөйлеуді күнделікті өмірде қажетті адамның психикалық қызметінің күрделі нысаны ретінде түсіндірудің белгілі бір тұжырымдамасы қалыптасты және бір жағынан, өзінің ой-пікірлерінің қандай да бір графикалық белгілер арқылы белсенді білдірілуін-жазу және, екінші жағынан, оны қабылдау мен түсіну оқу құраларының негізінде жазылған [13].

Л.С. Выготскийдің көзқарасы осы саладағы көптеген кейінгі зерттеулердің негізінде жатыр. Л.С. Выготский жазбаша сөйлеуді ауызекі сөйлеу функциясы, оның құрылымы және ауызша сөйлеуден ерекшеленетін графикалық белгілермен көріну тәсілі бойынша деп есептеген. Ол ауызша сөйлеу тарихын қарапайым жаңғырту немесе жазбаша белгілерге ауызша сөйлеуді қарапайым аудару болып табылмайды дейді. Оны меңгеру тек жазу техникасын меңгеру емес. Л.С. Выготский жазбаша сөйлеу "сөйлеу тілінің алгербасы" деп атаған және оның күрделілігін атап өтті.

Ғаламдық мағынада жазбаша сөйлеу ұғымы "символдар мен белгілердің ерекше жүйесі, оны меңгеру баланың барлық мәдени дамуындағы сыни, бұрылыс сәтін білдіреді". Жазбаша сөйлеу операциялық компоненттер ретінде жазу мен оқу үйлескен іс-әрекеттік макроструктурасы болып табылады: автор өз ойын жазу үшін оны аяқталған формада бөліп, лексемаларға бөліп, содан кейін олардың әрқайсысын жазу арқылы материалды көрсету (яғни жазу) керек. Бір мезгілде "жазу өз жазылған дүниесінің әрбір келесі бөлігін бұрын жазылғанын оқуға негіздеуге мүмкіндік береді" [14].

Көптеген авторлар жазбаша сөйлеуді "жазу" синонимі ретінде қолданылады немесе жазбаша сөйлеу оқу мен жазуды өз құрамына қосады, яғни бұл процестер жазбаша сөйлеу түрлері болып табылады: жазу-өнімді, ал оқу-рецептивті [15].

Жазу нәтижесі және оқу кезінде рецепция нысаны жазбаша мәтін болып табылады, оған қатысты қазіргі психолингвистика зерттеулерінде экстралингвистикалық, прагматикалық, әлеуметтік-мәдени, психологиялық және т.б. факторлармен жиынтықта байланысты мәтін ретінде қарастырылатын дискурс термині кеңінен қолданылады. Әлбетте, дискурс мәтінге қарағанда әмбебап түсінік болып табылады, өйткені жазбаша-сөйлеу қызметінің нәтижесін ғана емес, сонымен қатар процестің өзі де білдіреді.

Жазбаша сөйлеуді қалыптастырудың мәніне – дамуында ерекшеліктері бар, оның ішінде сөйлеу, сондай-ақ танымдық іс-әрекетінің дамуында белгілі бір ауытқулары бар, сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға қатысты жазбаша дискурстың мәні өседі. Бұл категориядағы балалардың жазбаша сөйлеуін тілдік бұзылуларды талдауға жүйелі тәсілді пайдалана отырып жан-жақты зерттеуді алғаш рет Р.Левина жүзеге асырды. Ол жазбаша сөйлеуді фонетиканың, лексиканың және грамматиканың өзара әрекеттесетін әсерінің нәтижесі ретінде қарастыра отырып, баланың жазбаша сөйлеуге дайындығын қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеген.

Бұл ретте ол баланың ауызша сөйлеуінің сыртқы дұрыстығы оның хатты меңгеруге дайындығының түбегейлі өлшемі болып табылмайтынын байқады, бұл ретте оның тілдік бақылаулар, салыстырулар, қорытулар тәжірибесін ескеру маңызды.

Ауызша сөйлеудің қалыптаспауы және сөйлеу бұзылыстары ауыр балаларға тән вербалды емес психикалық сфераның ерекшеліктері жазбаша сөйлеудің әртүрлі кезеңдерінде қиындықтар туындауын анықтайды [16].

Профессор Р.Е. Левинаның және оның ізбасарларының көзқарасы бойынша жазбаша сөйлеуді меңгерудің табыстылығы осы Қызмет түрінің алғышарттарының жағдайымен, яғни сөйлеу дағдыларының қалыптасуымен, фонематикалық естудің, морфологиялық және синтаксистік қорытудың белгілі бір деңгейімен, лингвистикалық білімнің жеткілікті көлемімен байланысты.

Жазбаша сөйлеуді зерттеу кезінде, атап айтқанда, сөйлеу қабілеті ауыр балаларда жазбаша сөйлеуді құру дағдыларын меңгеруге дайындығын зерделеу кезінде осы проблеманың бірнеше аспектілерін ескеру қажет.

Жазбаша сөйлеу, ең алдымен, тілдік құбылыстарға жатады. Осының салдарынан тілдің осы түрін лингвистикалық және психолингвистік позициялардан анықтайтын факторларды ескеру қажет. Сонымен қатар, жазбаша сөйлеу адамның психологиялық және физиологиялық аспектілерін ажырату

қажет ерекше қызметі болып табылады. Осыған байланысты жазбаша-сөйлеу қызметінің механизмдерін зерделеу кезінде психикалық операциялар туралы ілімді ғана емес, әр операцияның жеке-жеке қалыпты және тілдік даму ерекшеліктері кезінде психофизиологиялық құрылымын да ескеру маңызды [17].

Жазбаша сөйлеу ауызшаға қарағанда әлдеқайда баяу және ішкі қарым-қатынастағы ауызша сөйлеуден басқа. Егер сыртқы сөйлеу өз дамуында ішкі сөйлеуден озса, онда жазбаша сөйлеу ішкі сөйлеуден басталады және оны жүзеге асыруды көздейді. Ішкі, барынша қысылған сөйлеуден (өзі үшін сөйлеу) барынша толық жазбаша сөйлеуге көшу-предикативті және идиоматикалық сөйлеуді синтаксистік бөлшектелген және басқа да түсінікті сөйлеуге айналдырудың күрделі процесі.

Жазбаша сөйлеу баладан ауызша сөйлеумен салыстырғанда үлкен саналы болуды талап етеді. Жазбаша сөйлеуді меңгеру ауызша сөйлеуді меңгеруден ерекшеленеді және балаға қиындық тудырады.

М.М. Безруких жазу-оқу процесінде қалыптасатын ең кешенді біліктердің бірі екенін айтады. Жазуға үйретудің маңызды элементі жазудың орфографиялық дағдыларының қалыптасуымен қатар жүретін графикалық дағдыларын қалыптастыру болып табылады [12].

Графикалық дағды-жазбаша дыбыстар мен олардың қосылыстарын бейнелеуге мүмкіндік беретін жазу қолының белгілі бір әдеттегі ережелері мен қозғалысы. Дұрыс құрылған графикалық дағды әріптерді анық, әдемі, түсінікті, тез жазуға мүмкіндік береді. Дұрыс қалыптаспаған графикалық дағды жазу қиындықтарының кешенін жасайды: ұқыпсыз, түсініксіз жазу, баяу қарқын. Сонымен қатар, дұрыс емес графикалық дағдыларды қайта жасау қиын емес, бірақ кейде мүмкін емес.

Балаларды жазбаша сөйлеуді меңгеруге дайындау үшін жазбаша сөйлеу механизмі мен жазу техникасы оларда бір-бірінен бөлек емес, синхронды және бір мезгілде қалыптасуы қажет. Жазу техникасы басынан бастап жазбаша сөйлеу құралы ретінде қалыптасуы тиіс, ал жазбаша сөйлеуді бір-бірімен өзара байланысты арнайы дағдылар мен машықтарға (объективация, алдын алу және т.б.) бағытталған процесс ретінде қарастыру керек.

Жазу дағдыларын қалыптастыру және жазбаша сөйлеуді дамытудың бірыңғай процесінің құрылымында үш негізгі бөлікке бөлінеді:

1. Жазбаша сөйлеу үшін тиісті негізді дайындайтын ауызша сөйлеуді дамыту.
2. Жазбаша сөйлеудің тез арада пайда болуына ықпал ететін жазу техникасын қалыптастыру.
3. Жазбаша сөйлеу элементтерін дамыту.

Жазу және жазбаша сөйлеу барлық одан әрі оқытудың базалық дағдысы бола отырып, мектепке дейінгі оқыту бағдарламасын меңгеруге теріс әсер ете отырып және сол арқылы олардың жалпы әлеуметтік бейімделу үдерісіне әсер ете отырып, сөйлеуі дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балаларда елеулі қиындықтар туғызады.

Сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда жазбаша сөйлеуді меңгеруге дайындығын анықтайтын жазбаша сөйлеудің алғышарттарын дамыту ауызша сөйлеу дәрежесімен ғана емес, психикалық және сенсомоторлы үдерістердің жай-күйімен детерминацияланады. Мектепке дейінгі жастағы ауызша сөйлеуді, психикалық және сенсомоторлы компоненттерді өзара байланысты дамытуды қамтитын арнайы ұйымдастырылған түзету-логопедиялық жұмыс сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда оқу мен жазу бұзылуының уақтылы және тиімді алдын алуға ықпал етуі мүмкін.

Жазбаша сөйлеуді қалыптастыру мәселесіне ғылыми білімнің түрлі салаларының: психология, лингвистика, психолингвистика зерттеушілері қатысты.

Қазіргі заманғы зерттеулердің деректері көрсеткендей, жазу процесінің психологиялық мазмұнын талдауға көшу өте күрделі болып табылады. Жазбаша сөйлеу әртүрлі жоғары психикалық функциялардың өзара әрекеттесуі, ең алдымен, әр түрлі модальды, сөйлеуді, жадыны және пәндік әрекеттерді қабылдау негізінде өтеді. Бұл психикалық функциялар жазуды іске асыру үшін қажетті дыбысты ажырату, әріптік белгілердің бейнелерін өзектендіру және оларды қол қозғалысы жүйесіне қайта кодтауды қамтамасыз етеді.

Т.Б. Филичеваның тұжырмыдауы бойынша жазбаша сөйлеу - бұл әріптік бейнелер негізінде ұйымдастырылған графикалық безендірілген сөз. Ол оқырмандардың кең ауқымына бағытталған, жағдаяттылықтан айырылған және дыбысты-әріптік талдаудың терең дағдыларын, өз ой-пікірлерін логикалық және грамматикалық дұрыс жеткізе білуді, жазылған сөздерді талдап, өрнек нысанын жетілдіруді көздейді.

Жазу мен жазбаша сөйлеуді толық меңгеру ауызша сөйлеудің даму деңгейімен тығыз байланысты. Ауызша сөйлеуді меңгеру кезеңінде мектепке дейінгі балада тіл материалын өңдеу, мектеп

жасындағы жазуды меңгеруге дайын болатын дыбыстық және морфологиялық қорытындыларды жинақтау жүргізіледі.

М.М. Безруких "Жазу" ұғымына келесі анықтама береді: "Жазу – бұл ауызша сөйлеу элементтеріне сәйкес келетін графикалық символдарды салу арқылы оның элементтері қағазда жазылған сөздің ерекше түрі».

Жазу артикуляцияның және есту талдағыштарының механизмдерін, көру жады мен көру бақылауын, көру-моторлы үйлестіру мен моторлы бақылауды, перцептивті реттеуді және лингвистикалық біліктердің кешенін қамтиды.

Жазуға оқытудың бастапқы кезеңінде балалар:

- әріптер мен графикалық белгілер туралы ұғымды меңгеруі;
- графикалық белгілер туралы ұғымды меңгеруі;
- дыбыстарды дұрыс саралау;
- дыбыстарды қатесіз тану және әріптермен салыстыру, өйткені графикалық дағдылармен қатар орфографиялық дағдылар қалыптасады сонымен қатар қолдың дұрыс қозғалысын, дұрыс қалпын, қозғалыс траекториясын және т.б. сақтай отырып, барлық графикалық элементтерді дұрыс, нақты және жеткілікті түрде тез жазуды үйренуі тиіс.

Автор жазуға оқытуға дайындықты қалыптастыру есебінен қамтамасыз етілетінін атап өтті:

- ауызша сөйлеу, фонетико-фонематикалық қабылдау;
- көру, көру-кеңістіктік қабылдау және көру жады;
- моторлы функциялар мен күрделі үйлестірілген графикалық қозғалыстар;
- интегративті функциялар – көру-моторлы және есту-моторлы координациялар.

Л.С. Цветкованың көзқарасы бойынша жазудың іс-әрекет түрі ретінде қалыптасуының бес психологиялық алғышарттары бар деп көрсетті:

1. Ауызша сөйлеудің қалыптасуы (сақталуы), оны өз бетінше меңгеру, талдау-синтетикалық сөйлеу қызметіне қабілеттілік.
2. Қабылдау, сезім мен білімнің әр түрлі түрлерін және олардың өзара іс-қимылын, сондай-ақ кеңістіктік қабылдау мен түсініктерді қалыптастыру (сақтау).
3. Қозғалыс саласының қалыптасуы.
4. Балалардың абстрактілі қызмет тәсілдерін қалыптастыру.
5. Жалпы мінез-құлықтың қалыптасуы, өзін-өзі реттеу.

Р.Е. Левинаның көзқарасы бойынша, жазбаша сөйлеуді меңгерудің табыстылығы осы қызмет түрінің алғышарттарының жай-күйімен байланысты: сөйлеу дағдыларының қалыптасуы, фонематикалық естудің, морфологиялық және синтаксистік қорытудың белгілі бір даму деңгейі, лингвистикалық білімнің жеткілікті көлемі.

Р.Е. Левина былай деп жазады: «дұрыс жазылған сөздер белгілі бір ережелерді танып білудің натижесінде емес. Дұрыс жазулардың басым көпшілігі баланың санасында ауызша сөйлеу барысында дайындалады, бала сол арқылы жазуға белсенді дайын болып келеді».

М.М. Кольцованың пікірінше, ұсақ (саусақты) моториканың дамуы жазу актісін табысты меңгеру үшін жетекші мәнге ие бола отырып, сөйлеу моторикасының даму процесін тездетеді, өйткені мидағы тіл бұлшықеттері мен қол саусақтарының қозғалыс байланыстары жақын көрші болып табылады.

М.Е. Хватцев жазуды жүзеге асыру үшін, ең алдымен, осы тілдік жүйенің (фонеманың) дыбыстарының дұрыс жалпыланған көріністерінің болуы қажет екенін айтады. Өз кезегінде фонемалар міндетті түрде оларды білдіретін графемалармен тығыз байланысты болуы тиіс. Бұл сөздің анық дыбыс талдауымен (әр дыбысты ажыратумен және олардың реттілігін орнатумен) қамтамасыз етіледі. Мұндай талдау сөздің тұрақты ішкі дыбыс бейнесінің болуымен байланысты. Фонеманың ішкі білім беру процесі негізінде жазудың сыртқы процесі жүреді: сөздің ішкі есту, оптикалық және кинестетикалық бейнесіне тіреуі бар қажетті әріптерді іздеу және жазу.

Жазудың фунционалдық базисі ұғымы күн сайын кеңейтілуде. Оның қалыптасу деңгейін анықтауды ерте мектепке дейінгі жастан бастау ұсынылады. Бұл статьяда, жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған, оның қалыптасуын анықтау бойынша жұмыс түрлері мен әдістерін қарастыру бойынша, балалардың жазуының функционалды базисіне теориялық шолу жасалынды. Аталған тәсілдер мүмкін болатын жаттығулар мен тапсырмалардың барлық спектрын толық қамтымайды, бірақ ол балалардың ерекшеліктерін ескере отырып өзгеруі мүмкін базалық болып табылады.

Жазу дағдыларын қалыптастыру және оны дамытып отырудағы негізгі шарттардың бірі әрі бастысы оқушылардың жазба жұмыстарын орындау кезіндегі психологиялық ерекшеліктерін айқындау болып табылады. Сынып оқушыларының біреуін немесе әрбір жеке оқушда жазба жұмыстарын орындау барысында әр түрлі психикалық өзгерістер болып отыруы мүмкін. Ондай психологиялық өзгерістерді байқамаудың салдарынан орындалған жазба жұмыстарының нәтижесі де әр деңгейде болады.

Оқушының жазу жұмыстарына жете мән бермеуі, дыбыс таңбларының жазылу формасын ұмытып қалуы ғана жазу айқындығы мен көркемдігін төмендетпейді. Сонымен қатар, оның әдемі, айқын жазуға деген шамадан тыс ұмтылысы да жазу айқындығының төмендеуне әсер тигізді. Яғни, оқушының жазу жылдамдығын бірден емес бірте-бірте дамытып отыруы тиімді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Электронный научно-практический журнал «МОЛОДЕЖНЫЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК» file:///Users/dom/Downloads/pdf

2 Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М.: Владос, 2000. – 225 с.

3 Мектеп жасындағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін түзету жұмысының ұйымдастыру-әдістемелік негіздері: әдістемелік нұсқаулықтар / Г.Н. Тулебиева, Г.Б. Ибатова, Ж.Ж. Нурсеитова, С.Ж. Өмірбек. – Алматы: тп ҰғпО, 2017. – 51 б.

4 Лурия А.Р. Высшие карковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М., 1962. – С.64.

5 Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1(48) 2017. – 93 б.

6 Өмірбек Қ.Қ., Өмірбек С.Ж. Жалпы білім беретін мектеп жағдайында дисграфияға бейім балаларды ерте анықтау.

7 Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.

8 Репина З.А. Нарушения письма у школьников с ринолалией: Учебное пособие к спецкурсу. – Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1988. – 80 с.

9 Бейсенбиева Ұ. Сауатты жазуға үйрету // Бастауыш сыныпта оқыту, 2005. – №2 .

10 Кенжебекова Н. Оқушылардың көркем жазу дағдыларын қалыптастыру // Бастауыш мектеп, 2005. – №8.

11 Андреева Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма, обусловленным ОНР (III-IV ур.) / Н.Г. Андреева // Шк. логопед, 2008. – №1. – С.29-41.

12 Безруких М.М. Как научить ребенка писать красиво. – М.: ВЛАДОС, 2003.

13 Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО, 2002.

14 Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. – М., 1989.

15 Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.

16 Лагутина А. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР // Дошк. воспитание, 2006. – №11. – С.76-80.

17 Лагутина А.В. О готовности к обучению чтению детей 4-5 лет с нарушениями речи // Логопед в детском саду, 2006. – №6(15). – С.27-31.

УДК: 37.013.42
МРНТИ: 14.43.43

Абишева М.Т.[1]
[1]*КазГосЖенПУ, г. Алматы, Казахстан*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация

В переводе с латинского языка «агрессия» [aqqressio] означает «нападение». В настоящее время термин «агрессия» употребляется чрезвычаййно широко. Данный феномен связывают и с негативными эмоциями (например, гневом), и с негативными мотивами (например, стремлением навредить), а также с негативными установками (например, расовыми предубеждениями) и разрушительными действиями.

В статье рассматриваются некоторые аспекты социально-педагогической коррекции агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: социально-педагогическая коррекция, агрессивное поведение, агрессия.

М.Т. Абишева[1]
[1]*Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті*

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕТУДІҢ КЕЙБІР АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Латын тілінен аударғанда "агрессия" [aqqqressio] "шабуыл" дегенді білдіреді. Қазіргі уақытта "агрессия" термині өте кең қолданылады. Бұл феномен теріс эмоциялармен (мысалы, ашкөз) және теріс уәждермен (мысалы, зиян келтіру талпынысымен), сондай-ақ теріс қондырғылармен (мысалы, нәсілдік алдын алу) және жойқын әрекеттермен байланыстырады.

Мақалада жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын әлеуметтік-педагогикалық түзетудің кейбір аспектілері қарастырылады.

Түйін сөздер: әлеуметтік-педагогикалық түзету, агрессивті мінез-құлық, агрессия.

M.T. Abisheva[1]
[1]*the senior lecturer of Kazakh state womens teacher training university*
Almaty, Kazakhstan

SOME ASPECTS OF SOCIAL-PEDAGOGICAL CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TEENAGERS

Abstract

Translated from Latin "aggression" [aqqressio] means "attack". Currently, the term "aggression" is used extremely widely. This phenomenon is associated with negative emotions (for example, anger), and with negative motives (for example, the desire to harm), as well as with negative attitudes (for example, racial prejudice) and destructive actions.

The article deals with some aspects of socio –pedagogical correction of aggressive behavior of adolescents.

Keywords: socio-pedagogical correction, aggressive behavior, aggression.

В переводе с латинского языка «агрессия» [aqqressio] означает «нападение». В настоящее время термин «агрессия» употребляется чрезвычайно широко. Данный феномен связывают и с негативными эмоциями (например, гневом), и с негативными мотивами (например, стремлением навредить), а также с негативными установками (например, расовыми предубеждениями) и разрушительными действиями.

В бытовом языке под агрессией понимается: «Открытая неприязнь, вызывающая враждебность», а «агрессивный» как наступательно-захватнический; враждебный, вызывающий; оказывающий вредное воздействие [1].

В детском и подростковом возрасте с понятием агрессия тесно связана повышенная аффективность. Все приятные и неприятные переживания, эмоциональные реакции проявляются необузданно и безудержно. Сильная возбудимость аффектов, приятных и неприятных ощущений проявляется также и в остроте симпатий и антипатий к людям и в их порой слишком явном выражении. Существуют психопатические дети которым нельзя заставить подать руку взрослым или сверстникам, которые им не нравятся антипатичны.

Другой стороной аффективной ведомости является импульсивность поступков, побуждений у детей, исключительных по характеру. Эта импульсивность ставит воспитателя перед новыми, поражающими фактами. Все что не доставляет удовольствие, должно быть получено. Волевое усилие не только не останавливает простирающую руку , но даже задерживает ее.

В некоторых случаях ненормального характера раздражительность при известных обстоятельствах, еще более усиливается и переходит тогда в так называемое гневное бешенство, т.е. припадки иступленного гнева.

Термин «агрессия» имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий. Агрессия и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно, как выражение наличие культа грубой силы. В основном же под агрессией понимается вредоносное поведение. В понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий, до бандитизма и убийств. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемого в терминах «задиристость», «драчливость», «озлобленность», «жестокость». К агрессивности близко подходит состояние враждебности. Враждебность – более узкое по направленности и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают.

Термин “агрессия” трактуется по-разному. Авторы многих исследованийй агрессивности предпочитают ей давать негативную оценку. Но так же существует и точка зрения на агрессию с позитивной стороны. Имеющиеся определения можно условно разделить на 2 большие группы:

1. Представление об агрессии как мотивированных действиях, нарушающих нормы и правила, причиняющих боль и страдания. “В этом плане различаются преднамеренная и инструментальная агрессия. Инструментальная агрессия – та, когда человек не ставил своей целью действовать агрессивно, но “так пришлось” или “было необходимо действовать”. В данном случае мотив существует, но он не осознается. Преднамеренная агрессия – это те действия, которые имеют осознанный мотив – причинение вреда или ущерба” [2].

Антонян Ю.М. считает, что причиной агрессии является тревожность. Это свойство формируется в глубоком детстве как следствие нарушение эмоциональных связей с матерью, т.е. деривации. “Тревожность создает охранительное поведение. Тревожность порождает пониженную самооценку, у индивида резко снижается порог восприятия конфликтной ситуации как угрожающей, расширяется диапазон ситуаций, повышает интенсивность и экстенсивность ответной на мнимую угрозу реакцию индивида” [2].

2. Агрессия как акты враждебности и разрушения (поведенческая составляющая).

Например: зарубежные психологи дают такое определение: агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения. Другими словами:

- агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве;
- в качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам;
- жертва должна обладать мотивацией избегания подобного обращения с собой.

Из российских психологов эту точку зрения разделяют Т.Г. Румянцева и И.Б. Бойко. Они рассматривают агрессию как форму социального поведения, которое реализуется в контексте социального взаимодействия, но поведение будет агрессивным при двух условиях: когда имеют место губительные для жертвы последствия, и когда нарушаются нормы поведения.

В переводе с латинского языка “агрессия” [aqqressio] означает “нападение”. В настоящее время термин “агрессия” употребляется чрезвычайно широко. Данный феномен связывают и с негативными эмоциями (например, гневом) и с негативными мотивами (например,стремлением навредить), а также с негативными установками (например, расовыми предубеждениями) и разрушительными действиями.

В силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, агрессивность способна предопределять общую тенденцию поведения.

В данной статье под агрессией подразумевается личностная черта, которая формируется под воздействием социально-психологических факторов.

Агрессивное поведение – это действие индивида (либо предрасположенность к определенным действиям), в результате которых наносится моральный или физический ущерб другому человеку. В большинстве современных психологических словарей агрессия определяется через целенаправленные действия. Однако самые существенные проблемы связаны именно с тем, что зачастую агрессия не является целенаправленной, а выступает лишь как побочный эффект жизнедеятельности субъекта, который может даже и не иметь представления о том, что он поступает.

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить следующие:

● Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

●Косвенная агрессия – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.).

● Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг,ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).

● Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

● Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Из форм враждебных реакций отмечаются:

● Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

● Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

З.Фрейд считает, что существуют два вида агрессии “доброкачественная” и “злокачественная”. Первая появляется в момент опасности и носит защитный характер. Как только опасность исчезает, затухает и данная форма агрессии. “Злокачественная” агрессия представляет собой деструктивность, жестокость; бывает спонтанной и связана со структурой личности. В данной связи многие авторы разделяют понятия “агрессия” и “агрессивность”, определяя «агрессивность» как свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии [3]. Таким образом, различают агрессию как форму поведения человека и агрессивность как психическое свойство личности.

На возникновение и развитие агрессивного поведения влияют многие факторы, в том числе возраст, индивидуальные особенности, внешние физические и социальные условия. Например, потенцировать агрессивность вполне могут такие внешние обстоятельства, как шум, жара, теснота, экологические проблемы, метеоусловия и т.п. Но решающую роль в формировании агрессивного поведения личности, по мнению большинства исследователей играет ее непосредственное социальное окружение. Рассмотрим некоторые ведущие факторы, вызывающие или поддерживающие агрессивное поведение личности.

Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями человека. Каждый возрастной этап имеет специфическую ситуацию развития и выдвигает определенные требования к личности. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения.

Например, специфической особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является его зависимость от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В данном возрасте быть агрессивным часто означает “казаться или быть сильным”. Любая подростковая группа имеет свои ритуалы и мифы, поддерживаемые лидером. Например, широко распространены ритуалы посвящения в члены группы (или испытания новичков). Шокирующая глаз “униформа” группы (как и подростковая мода в целом) также часто носит ритуальный характер. Ритуалы усиливают чувство принадлежности к группе и дают подростком ощущение безопасности, а мифы становятся идейной основой ее жизнедеятельности. Мифы широко используются группой для оправдания ее внутригрупповой и внешней агрессии. Например, любое проявление насилия по отношению к “не членам группы” оправдывается заверениями типа – “они предатели... мы должны защищать своих... мы должны заставить всех уважать нас”. Насилие, “одухотворенное” групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе. В то же время в отдельных случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть отдельные подростки-аутсайдеры, дезадаптированные в силу различных причин и предпринимающие попытки самоутвердиться с помощью агрессии.

Таким образом, агрессивное поведение достаточно обычное явление для детского и подросткового возраста. Более того, в процессе социализации личности агрессивное поведение выполняет ряд важных функций. В норме оно освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищает от внешней угрозы, способствует адаптации. В связи с этим можно говорить о двух видах агрессии: доброкачественно-адаптивной и деструктивно-дезадаптивной.

В целом для развития личности ребенка и подростка опасны не столько сами агрессивные проявление, сколько их результат и неправильная реакция окружающих. В случае, когда насилие дает внимание, власть, признание, деньги, другие привилегии, у детей и подростков с большой вероятностью формируется поведение, основанное на культе силы, которое может составлять основу социального функционирования и взрослых людей (например, в криминальных группировках). Стремление окружающих подавить агрессию силой нередко приводит к эффекту, противоположному ожидаемому.

Если оценивать влияние другого – полового (гендерного) фактора, – то мужчины (мальчики) демонстрируют более высокие уровни прямой и физической агрессии, а женщины (девочки) – косвенной и вербальной. В целом, мужскому полу приписывается большая склонность к физическому насилию, в то время как женщины чаще и успешнее прибегают к его психологическому варианту.

При всей важности возрастного, гендерного и индивидуального факторов, ведущее значение в формировании агрессивного поведения, по мнению большинства исследователей, имеют социальные условия развития личности.

Одним из наиболее дискутируемых вопросов можно считать влияние средств массовой информации на агрессивное поведение личности. Сторонники негативного влияния СМИ исходят из того факта, что люди учатся вести себя агрессивно, прежде всего, наблюдая за чужой агрессией. Механизм формирования агрессивного поведения посредством телевидения может выглядеть следующим образом: чрезмерное увлечение телепередачами – агрессивные фантазии – отождествление себя с персонажем – усвоение агрессивного способа решения проблем и влияния на людей – повторение агрессивных действий – использование агрессии для разрешения проблем в межличностных отношениях – подкрепление – агрессивные привычки – неразвитые социальные и учебные умения – фрустрация – чрезмерный просмотр телепередач – и т.д.

В то время как влияние СМИ на поведение личности остается не вполне понятным, неблагополучная семья в настоящее время признается основным социальным источником формирования агрессивного поведения. Хорошо известно, что агрессия проявляется не только к врагам, незнакомым людям или конкурентам. Психологическое или физическое насилие отнюдь не редкость для некоторых неблагополучных семей. Формы проявления агрессии в семье разнообразны. Это могут быть прямое физическое или сексуальное насилие, холодность, оскорбления, негативные оценки, подавление личности, эмоциональные непринятие ребенка, конфликтность, недостаточная близость между родителями и ребенком, неблагоприятные взаимоотношения между детьми, неадекватный стиль семейного воспитания и др. Члены семьи могут демонстрировать агрессивное поведение сами или могут подкреплять нежелательные действия ребенка, например, выражая гордость его победой в драке.

Агрессивные подростки при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относится бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей , как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости.

Часто такие подростки находятся по отношению к официальному руководству школы в некоторой оппозиции, выражающейся в их подчеркнутой независимости от учителей. Они претендуют на неформальную, но более авторитетную власть, опираясь на свою реальную физическую силу. Эти неформальные лидеры обладают большой организующей силой, возможно потому, что за своей успех они могут использовать привлекательный для всех подростков принцип справедливости. Не случайно возле них собираются не очень разборчивые в целях и средствах, компании подростков. Способствуют успеху таких лидеров и умение безошибочно определять слабых, тех, кто оказывается беззащитным перед наглостью и цинизмом, особенно, если этот цинизм представлен под видом морального принципа «выживают сильные, слабые вымирают».

Раскрытие причин и характера агрессивности детей и подростков требует проведения определенной классификации.

В различной литературе по данной тематике упоминается о ряде работ зарубежных исследователей, которые предложили разделение на две группы:

• Подростки с социализированными формами антиобщественного поведения, для которых не характерны психические, эмоциональные расстройства.

• Подростки, отличающиеся несоциализированными агрессивным поведением, для которых характерны различные психические нарушения.

В российской психологии существует несколько типов классификаций. Некоторые исследователи отклоняющегося поведения считают необходимым в качестве основы считать психофизиологические различия детей, другие – психосоциальное развитие.

Так, В.К. Андриенко, Ю.В. Гербеев, И.А. Невский различают трудных подростков:

• с педагогической запущенностью;

• с социальной запущенностью (нравственно испорченных);

• с крайней социальной запущенностью.

С.А. Беличева выделяет три группы:

• глубоко педагогически запущенные подростки;

• подростки с аффективными нарушениями;

• конфликтные дети (неуживчивые).

Теперь рассмотрим причины агрессивного поведения и агрессивности. Исследованию агрессивности и агрессивного поведения уделяется значительное внимание во всех основных психологических направлениях.

В российской психологии агрессивный подросток рассматривается как, прежде всего, обычный ребенок. Черты, качества агрессивности он приобретает под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей его среде.

Одним из сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период не только происходит коренная перестройка раннее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения. Подростковый период онтогенеза – это остро протекающий переход к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития.

Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано, во-первых, с темпом и ритмом технико-технологических преобразований, предъявляющих к растущим людям новые требования. Во-вторых, с насыщенным характером информации, которая создает массу «шумов», глубинно воздействующих на подростка, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции. В-третьих, с экологическими и экономическими кризисами, поразившими наше общество, что вызывает у детей чувство безнадежности и раздражения. При этом у молодых людей развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растет их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведет к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, – старые разрушены, новые не созданы.

В числе разнообразных, взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление агрессивности, можно выделить такие как:

• Индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

• Психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

• Социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;

• Личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;

• Социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества [4].

«Агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении» [5].

Д.Майерс под агрессией понимает все те действия, которые причиняют (или намерены причинить) вред другому человеку, животному или неживому объекту. Следовательно, под эту категорию подпадают нередко весьма разнообразные типы реакций и импульсов; поэтому Д.Майерс выделяет, строго различает агрессию биологически адаптивную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную, от злокачественной агрессии, не связанной с сохранением жизни [6].

Во-первых, он развивает идею «доброкачественной агрессии». Биологически адаптивная агрессия – это реакция на угрозу витальным интересам индивида; она заложена в филогенезе. Она свойственна и животным, и человеку. Такая агрессия носит взрывной характер, возникает спонтанно как реакция на угрозу; а следствие ее – устранение либо самой угрозы, либо ее причины.

Биологически неадаптивная, злокачественная агрессивность (то есть, другими словами, деструктивность, жестокость) вовсе не является защитой от нападения или угрозы; она не заложена в филогенезе. Этот вид агрессии специфичен только человеку. Эта агрессия приносит биологический вред и социальное разрушение. Главные ее проявления – убийство и жестокие истязания – не имеют никакой иной цели, кроме получения удовольствия.

Причем эти действия наносят вред не только жертве, но и самому агрессору. В основе злокачественной агрессивности лежит не инстинкт, а некий человеческий потенциал, уходящий корнями в условия самого существования человека.

В подростковом возрасте в процессе полового развития происходит изменение гормонального статуса. С одной, стороны все изменения в организме подростка происходит под стимулирующим и контролирующим воздействием гипоталамуса и эндокринной железы. Секреция тестостерона и эстрогена регулируется посредством обратной связи между этими гормонами, с помощью которых гипоталамус и гонады получают сигнал о том, что гормоны выделены в достаточном количестве.

С другой стороны, многие биохимики утверждают, что есть связь между уровнем гормонов и агрессией. Так, в ряде работ говорилось о том, что избыточное выделение тестостерона у лиц мужского пола вызывает неконтролируемую агрессию. Но изменение гормонального статуса происходит и у девушек в предменструальный период. У многих повышается раздражительность, общее самочувствие, отек лица и ног, ухудшение аппетита. К.Майер утверждает, что этот отрезок времени опасен, согласно его исследованиям 62% насильственных преступлений совершается в течении предменструальный недели и только 2% в конце периода. Эта связь очень значительна, так что в некоторых странах закон признает менструацию как смягчающее обстоятельство.

В работах психологов показано, что половое созревание, как и другие изменения, связанные с развитием организма оказывает свое влияние на психическое развитие ребенка, но эти влияния опосредованы к окружающему миру, сравнение себя с взрослыми и сверстниками, а так же не биологические как личность.

Резюмируя все вышесказанное можно отметить, что единой точки зрения на определение агрессии, ее природы так и не найдено, что заметно усложняет понимание этой проблемы. Кроме того, обзор литературы показал, что такой параметр агрессивности как устойчивость не разработан. В становлении агрессивного поведения могут играть заметную роль возрастные особенности подростка и социальные факторы, но их не стоит переоценивать.

Список использованной литературы:

1 *Завражец С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте. – М., 1998. – С.8-16.*

2 *Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Криминальная патопсихология. – М., 1999.*

3 *Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. – М., 1993.*

4 *Бабаева М.М. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: «Просвещение», 1998.*

5 *Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1999.*

6 *Майерс Д. Социальная психология. – Питер, 2000.*

УДК 376-056.3
МРНТИ: 14.29.31

Дербисалова Г.С.[1]
[1]*Институт педагогики и психологии при КазНПУ им. Абая,*
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности оптико-пространственных функций у детей с нарушениями интеллекта, таких как обнаружение, различение, отождествление и опознание предметов, их свойств и расположения. Сформированность и развитие данных функций является важной составляющей в структуре познавательной деятельности и формировании всех учебных навыков младших школьников.

Ключевые слова: оптико-пространтсвенные функции, познавательная деятельность, восприятие, пространственная ориентировка.

Г.С. Дербисалова[1]
[1]*Абай атындағы Каз ҰПУ, Педагогика және психология институты*
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ БҰЗЫЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОПТИКАЛЫҚ-КЕҢІСТІКТІК ФУНКЦИЯЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада зияты бұзылған бастауыш сынып оқушылардың оптикалық-кеңістіктік функциялары, сондай-ақ заттарды және олардың қасиеттері мен кеңістікте орналасуын таба алу, тану, ажырату және теңдестіре білу қабілеттердің даму ерекшеліктері қарастырылады. Бұл функцияларының қалыптасуы мен дамуы – танымдық іс-әрекетінің маңызды құрамдас бөлігі саналады және кіші мектеп оқушылардың барлық оқу дағдылардың қалыптасуына ықпал етеді.

Түйін сөздер: оптикалық-кеңістіктік функциялар, танымдық қызмет, қабылдау, кеңістіктік бағдар.

G.S. Derbisalova[1]
[1]*Institute of Pedagogy and Psychology at Abai KazNPU,*
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF OPTICAL AND SPATIAL FUNCTIONS OF ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article discusses the features of optical-spatial functions in children with intellectual disabilities, such as detection, discrimination, identification and recognition of objects, their properties and location. The formation and development of these functions is an important component in the structure of cognitive activity and the formation of all the educational skills of primary school children.

Keywords: optical-spatial functions, cognitive activity, perception, spatial orientation.

Известно, что основным и первичным нарушением при интеллектуальной недостаточности является недоразвитие познавательной деятельности, характеризующееся разнообразными нарушениями целого ряда познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, внимания и др.). Базовым звеном в структуре познавательной деятельности является этап сенсорных и перцептивных действий, в результате которых возникают впечатления и формируются образы, являющиеся основой для интеллектуальных процессов: память, воображение и мышление. Важную роль на данном этапе имеет развитие оптико пространственных функций, направленных на обнаружение, различение, отождествление и опознание предметов, их свойств и расположения.

Оптико-пространственные представления – это особый вид восприятия при помощи зрительного анализатора. При этом различаются такие виды восприятия как, предметный гнозис, пространственный и конструктивный праксис [1]. Основой данных видов восприятия являются параметры объективно существующих предметов, изображения которых получаются на сетчатке глаза в сочетании с мышечно-двигательными и осязательными ощущениями прошлого опыта. Четкая взаимосвязь всех форм представлений и восприятия обеспечивает необходимый уровень таких сложных операций, как письмо и чтение [2]. Развитие пространственной ориентировки и представлений о пространстве происходит в тесной связи с формированием ощущения схемы своего тела, с расширением практического опыта детей, с изменением структуры предметно-игрового действия, связанного с дальнейшим совершенствованием двигательных умений [3].

Таким образом, оптико-пространственные функции являются одним из ведущих компонентом любой психической деятельности, изучение его особенностей у детей с нарушениями интеллекта представляется важной задачей современного специального образования.

Цель проведения исследования – выявление уровня развития оптико-пространственных функций у младших школьников, имеющих нарушение интеллекта.

Экспериментальная группа состояла из 64 обучающихся 3-4 классов с нарушением интеллекта. В состав группы вошли: учащиеся в возрасте 9-10 лет; заключения ПМПК: легкая интеллектуальная недостаточность, осложненные сопутствующими диагнозами (дизартрией, системным недоразвитием речи разных уровней, эмоциональными расстройствами, микроцефалией, аутизмом).

Методика исследования состояла из ряда адаптированных к особенностям испытуемых, заданий на определения уровня и особенностей оптико-пространственных функций, они были составлены по методикам Кольцовой М.М., Озерецкого Н.И. и Забрамной С.Д. [4]. Таким образом, констатирующего эксперимент состоял из 3-х видов заданий: 1) восприятия детьми формы, величины (размера), цвета предметов (3 задания); 2) представления о пространственных отношениях (3 задания); 3) ориентировка на плоскости (1 задание).

По итогам исследования был сделан количественный и качественный анализ результатов. Результаты количественного анализа были представлены в виде суммы баллов за все задания по каждой серии. Данные количественного и качественного анализа были основой разграничения детей по уровню сформированности исследуемых функций.

Первый вид заданий: Их целью является выявление особенностей восприятия детьми формы, величины (размера), цвета предметов, умения проводить сопоставление предметов по двум признакам, умения осуществлять выполнение сложной инструкции.

Экспериментальный материал: серия таблиц.

Таблица 1. Процедура проведения. Перед ребенком укладывается нижняя часть таблицы с изображением детей, а рядом – верхняя часть таблицы, на которой представлено изображение разных полотенец. Дается задание, заключающееся в следующем: «Покажи, на какой крючок дети повесили свое полотенце». Ответ, который на этот вопрос дается ребенком, свидетельствует о его способности или неспособности осуществлять соотнесение предметов по форме. После этого дается задания следующего характера: «Покажи, у кого на футболке нарисован кружок (квадрат, треугольник и т.п.)», «Скажи, что нарисовано на этом (демонстрируется наглядно) полотенце». Основываясь на полученных ответах, анализируются способности различать и называть геометрические фигуры.

Таблица 2. Процедура проведения. На таблице изображено несколько пар одних и тех же предметов, являющихся различными по своей величине (большая и маленькая собачка и т.д.). Ребенок получает задание типа: «Покажи маленькую собаку», «Покажи большую морковку». После этого испытуемому предлагаются следующие вопросы: «Какая это груша?», «Какая это сумка?», «Какой это гриб?», «Покажи предметы одинаковые по размеру».

Таблица 3. Процедура проведения. Перед ребенком укладывается левая часть таблицы с изображением четырех предметов. После этого экспериментатор просит положить рядом соответствующие предметы, которые одинаковы по величине. В данном случае можно учесть возможность усложнения задания, дав только большие предметы, показав маленький гриб, большой дом. Предварительно предметные изображения из правой части таблицы вырезаются и наклеиваются на картон.

Таблица 4. Процедура проведения. На таблице изображены фигуры разного цвета и контуры этих фигур имеют такой же цвет. Перед проведением обследования цветные фигуры вырезаются и наклеиваются на картон. Перед ребенком ставится задача разложить указанные фигуры исходя из

цвета контура. Инструкция имеет следующий вид: «Положи фигуры на свое место». Затем перед ребенком ставится задача показать синий квадрат, желтый полукруг, красный овал и т.д.

Второй вид заданий. Цель – выявление особенностей восприятия детьми пространственных отношений предметов, умения ориентироваться на листе бумаги, умения определять правую и левую сторону, уровень комбинаторных способностей, умения проводить синтезирование частей в целое, умения выполнять сложную инструкцию.

Экспериментальный материал: серия таблиц.

Таблица 5.

Задание 1. *Процедура проведения.* Перед ребенком укладывается таблица, сопровождая это просьбой сказать, в какой руке мальчик держит мяч, на какую ногу девочка надевает сапог и т.д.

Задание 2. *Процедура проведения.* Перед ребенком выкладывается фигура из трех палочек с просьбой сложить рядом такую же.

Таблица 6. Процедура проведения. На таблице изображено пять разных предметов. Порядок, в котором они расположены, является таковым: вверху слева, вверху справа, посередине, внизу слева, внизу справа.

Перед ребенком размещается таблица, сопровождая это просьбой дать ответ на следующие вопросы: «Что нарисовано вверху?», «Что нарисовано внизу?». В задании могут быть и более сложные вопросы: «Что нарисовано вверху слева?», «Что изображено внизу справа?».

Таблица 7. Процедура проведения. Перед тем, как приступить к проведению обследования, каждое из изображений должно быть разрезано на части в соответствии с намеченными линиями – на три части по вертикальным линиям (леопард) и на четыре по диагональным линиям (дом).

Для начала проводится предъявление каждой из картинок в сложенном виде, после чего ребенка просят закрыть глаза и разъединяют картинку. После этого ребенок должен вновь ее составить. Предъявление таблиц является поочередным.

Анализ результатов: на основании полученных результатов исследования предметного гнозиса нами была составлена таблица 1.

Таблица-1. Уровень выполнения заданий исследования восприятия формы, величины, цвета предметов

Задания/функции	Уровни	Кол-во детей	%
Предъявление контура	Достаточный	35	54,6%
	Удовлетворительный	27	42,1%
	Низкий	2	3,1%
Узнавание перечеркнутых и наложенных друг на друга изображений	Достаточный	29	45,3%
	Удовлетворительный	29	45,3%
	Низкий	6	9,3%
Предъявление неполного рисунка.	Достаточный	15	23,4%
	Удовлетворительный	39	60,9%
	Низкий	10	15,6%

Как следует из анализа результатов, полученных при исследовании предметного гнозиса, – лишь половина из общего количества детей (54,6%) показали наличие достаточного уровня развития узнавания по контуру изображенного предмета. Ими полностью правильно было выполнено указанное задание. В 42,1% случаев было отмечено наличие затруднений (средний уровень). В этом случаи, перед ребенком выкладывалось 2 предметных картинок с предложением показать соответствующее контуру изображение. Количество детей выполнивших задание на низком уровне составило 9,3%. Результаты, полученные при выполнении задания на узнавание перечеркнутых и наложенных друг на друга изображений, дает возможность утверждать наличие трудностей в развитии предметного гнозиса, наблюдаемого у 45,3% испытуемых школьников экспериментальной группы. Однако надо сказать, что и детей, которые с точностью узнавали все предложенные им изображения, было также немало – 45,3%, предложенная задача воспринималась такими детьми как игра и они показывали неплохие результаты и удовлетворение своими ответами. Шесть испытуемых (9,3%) при выполнении задания были допущены ошибки. Следует отметить, что дети умеют принимать и пользоваться помощью взрослых в виде дополнительных вопросов и др. С выполнением

третьего задания «Предъявление неполного рисунка» удалось справиться только всего 23,4% детей из состава экспериментальной группы. Ими с легкостью узнавался рисунок предмета без существенной детали. 60,9% учеников допустили ошибки, набрав количество баллов, соответствующему среднему уровню. Некоторыми детьми, к примеру, вместо «белки без хвоста» в качестве ответа было указано «заяц», но после уточняющегося вопроса (Разве у зайца такие маленькие уши?) ими была исправлена ошибка.

При выполнении заданий исследования пространственного гнозиса испытуемым были даны задания на исследования возможности ребенка различать правую и левую сторону в собственном теле и проводилась проверка его возможностей различать правую и левую сторону зеркально, умение различать в импрессивной речи следующие предлоги: на, над, под, в, за, около, между, перед и др. на основании полученных в результате исследования результатов пространственного гнозиса, была составлена таблица 2.

Таблица-2. Уровень выполнения заданий на представления о пространственных отношениях

Задания/функции	**Параметры**	**Кол-во детей**	**%**
Исследование способности ориентироваться в частях своего тела, проверка возможности ребенка различать правую и левую сторону.	Достаточный	41	78,1%
	Удовлетворительный	15	23,4%
	Низкий	8	12,5%
Исследование способности ребенка ориентироваться в частях тела и проверка возможности различать правую и левую сторону зеркально.	Достаточный	25	39%
	Удовлетворительный	27	42,7%
	Низкий	12	18,7%
Различение в импрессивной речи предлогов: на, над, под, в, за, около, между, перед и др.	Достаточный	0	-
	Удовлетворительный	25	39%
	Низкий	39	60,9 %

При проведении исследования в экспериментальной группе было выяснено, что только 78,1% испытуемых без труда различают свою правую и левую стороны, и обладают достаточным уровнем ориентировки в собственном теле. При этом, было отмечено, что многих из них имели сомнения в своих ответах, долго думали. 23,4% детей с нарушением интеллекта по результатам исследования показали средний уровень ориентировки в частях тел, у них было выявлены ошибки в дифференциации сторон тела, отмены своих правильных ответов, просьбы в помощи и т.д. Некоторые из детей демонстрировали достаточно быстрое понимание того, что дали не правильный ответ и сами вносили правки. 12,5% испытуемым своими ответами показали низкий уровень. У данных детей отмечено наличие грубых нарушений в ориентировке собственных частей тела. Хотя все они являются правшами, но практически отсутствует сформированность возможности различать правые и левые части тела. 18,7% школьников не сумели показать правые и левые части на примере куклы. Кроме того, эти дети так же путали части тела (испытуемый вместо ушей показывал глаза). Наибольшее количество ошибок было допущено учениками 3 класса, что является соответствующим 3-му уровню (в данном случае имела место путаница в геометрических фигурах, непонимание сложной инструкции, наличие сомнений в своих силах).

В результате проведенного эксперимента было выявлено, что 60,9% с интеллектуальными нарушениями почти совсем не различают предлоги. Наблюдалось плохое понимание ими заданий и если даже и употребляли предлоги, то только такие, как «в» и «на». 39% детей понимали задание, но не смогли достаточно правильно пользоваться предлогами. В отличие от детей с низким уровнем, у них добавился предлог «за».

С целью проведения исследования нахождения предметов в пространстве, испытуемым было предложено задание на ориентировку на плоскости (листе бумаги). Результаты, полученные при проведении исследования, были занесены в таблицу 3.

Таблица-3. Уровень выполнения задания на ориентировку на плоскости

Уровни	Кол-во детей	%
Достаточный	14	21,8%
Удовлетворительный	18	28,1%
Низкий	32	50%

Результаты проведенного исследования дают возможность утверждать, что в экспериментальной группе половине детей (50%) присущ низкий уровень понимания нахождения предметов в пространстве. Данными испытуемыми не понимается то, где находится центр листа, они путают слова «вверх» и «вниз», «слева», «справа». Кроме того, испытуемые с трудом понимали инструкцию и задание выполняли с наличием многочисленных нарушений.

21,8% учеников смогли показать наличие довольно высокого уровня ориентировки на листе бумаги. Еще 28,10% детей продемонстрировали выполнение задания на среднем уровне – ими выдавались правильные ответы в случае необходимости отвечать «вверх» и «вниз», «в середине» (в центре), но допускались ошибки в дифференцировании «слева», «справа», в выполнении сложной инструкции по пространственной ориентировке на листе бумаги, выкладывание незнакомых фигур из счетных палочек. Имела место неуверенность в своих ответах, а также необходимость в проведении дополнительного разъяснения инструкции.

Таким образом, особенности развития оптико-пространственных функций у учащихся с нарушением интеллекта состоят в том, что у данных школьников хуже развиты возможности различения правой и левой стороны тела. Ими с трудом понимаются предлоги, которые отражают пространственные отношения, а также очень редко употребляют их в речи.

В процессе выполнения заданий по словесной инструкции испытуемые, имеющие нарушение интеллекта, затруднялись в понимании инструкции. Отмечается в данном случае наличие прямой зависимости непосредственно между тяжестью интеллектуальной недостаточности и степенью выраженности оптико-пространственных нарушений.

В процессе проведения исследования были отмечены случаи, когда испытуемые относились к выполнению задания, как к игре, чем повышался уровень мотивации к проведению ими поиска правильного ответа. Значимая для детей деятельность была более успешной, требовалось меньше усилий для поддержания концентрации внимания. Со стороны детей было проявлено эмоционально окрашенное отношение к предоставляемым ими ответам – наблюдалось сомнение в их правильности, наличие переживаний в случае неудачи и радости имевшему место успеху.

Резюмируя, можно отметить, что, как следует из представленных результатов констатирующего эксперимента, характерной особенностью младших школьников с диагностированной интеллектуальной недостаточностью свойственным является наличие качественного своеобразия сенсорно-перцептивной сферы, которое выражено в существенных нарушениях таких свойств восприятия как пространственная ориентировка, соотнесение и различение предлогов, выражающих пространственные отношения предметов, а также узнавание предметов в изменённых условиях (наложение предметов, неполный рисунок). Вместе с тем у всех учеников в процессе работы продолжает сохраняться проявление положительной мотивации, отмечается присутствие готовности к продолжению выполнения задания экспериментатора, имеет место проявление положительной эмоциональной реакции на подтверждение того, что успешно справились с выполнением предложенного им задания.

Список использованной литературы:

1 Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. – М.: АРКТИ, 1999.

2 Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе // Школа здоровья, 1997. – №3.

3 Меликян З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития // Школа здоровья, 2002.

4 Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 64 с.

УДК 376-056-264
МРНТИ: 14.29.31

Г.Н. Тулебиева[1]
[1]*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті*
Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

РИНОЛАЛИЯНЫҢ ЭТИОЛОГИЯСЫ, ТАРАЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Ерін және таңдай жарықшасы бар балаларды оңалту олардың диагностикалық, емдік, түзетушілік іс-шараларының бағыттары арқылы баланың анатомиялық, функционалдық және эстетикалық көрсеткіштерін жақсартуға бағытталады. Туа біткен таңдай және ерін жарықшасы бар балаларға арнайы медициналық және әлеуметтік көмек көрсетуді баланы дүниеге әкелуді жоспарлау кезеңінде немесе науқастың өзінің және оның ата-анасының медициналық көмек көрсету мекемесіне ең алғаш келген кезінен бастап мақсатты түрде қолға алған жөн. Бұл категориядағы балаларға көмек көрсетуде типті оперативті әдістер қолданылады. Ең тиімді операцияның түрі хейлопластика – жоғарғы ерін ақауларын түзеу, уранопластика – таңдай ақауларын түзеу болып саналады. Сөйлеу аппаратының перефириялық бөлімінің аномальды дамуына әсер ететін факторларды анықтау және ринолалиясы бар балаларға көмек көрсету мәселесі ерекше назар аударуды талап етеді.

Түйін сөздер: туа біткен жарықшалар, ерін жырығы, хейлопластика, патология, уранопластика, фиссурорафия.

Тулебиева Г.Н.[1]
[1]*КазНПУ имени Абая*
г. Алматы, Казахстан

ЭТИОЛОГИЯ РИНОЛАЛИИ, ПРИЧИНЫ

Аннотация

Реабилитация детей с расщелинами губы и неба направлена на улучшение анатомических, функциональных и эстетических показателей ребенка через проведение диагностических, лечебных, коррекционных мероприятий. Оказание специальной медицинской и социальной помощи детям с врожденными расщелинами губы и неба следует осуществлять целенаправленно на этапе планирования рождения ребенка или с самого начала пребывания самого больного и его родителей в учреждение медицинской помощи. При оказании помощи детям данной категории используются типичные оперативные методы. Наиболее эффективным видом операции является хейлопластика-коррекция аномалий верхней губы, уранопластика-коррекция неба. Проблема выявления факторов влияющих на аномальное развитие перефирического отдела речевого аппарата и оказания помощи у детей с ринолалией требуют особого внимания.

Ключевые слова: врожденные расщелины, хейлопластика, патология, уранопластика, фиссурорафия.

G.N. Tulebieva[1]
[1]*KazNPU named after Abai*
Almaty, Kazakhstan

ETIOLOGY RINOLALIYA, THE PROBLEM OF PROLIFERATION

Abstract

Rehabilitation of children with cleft lips and palate is aimed at improving the anatomical, functional and aesthetic characteristics of the child through diagnostic, therapeutic, corrective measures. The provision of special medical and social assistance to children with congenital cleft lip and palate should be carried out purposefully at the stage of planning the birth of a child or from the very beginning of the stay of the patient and his parents in a health care institution. When helping children in this category, typical operational

methods are used. The most effective type of surgery is cheiloplasty - correction of anomalies of the upper lip, uranoplasty-correction of the palate. The problem of identifying factors affecting the abnormal development of the periferic part of the speech apparatus and care in children with rhinolalia require special attention.

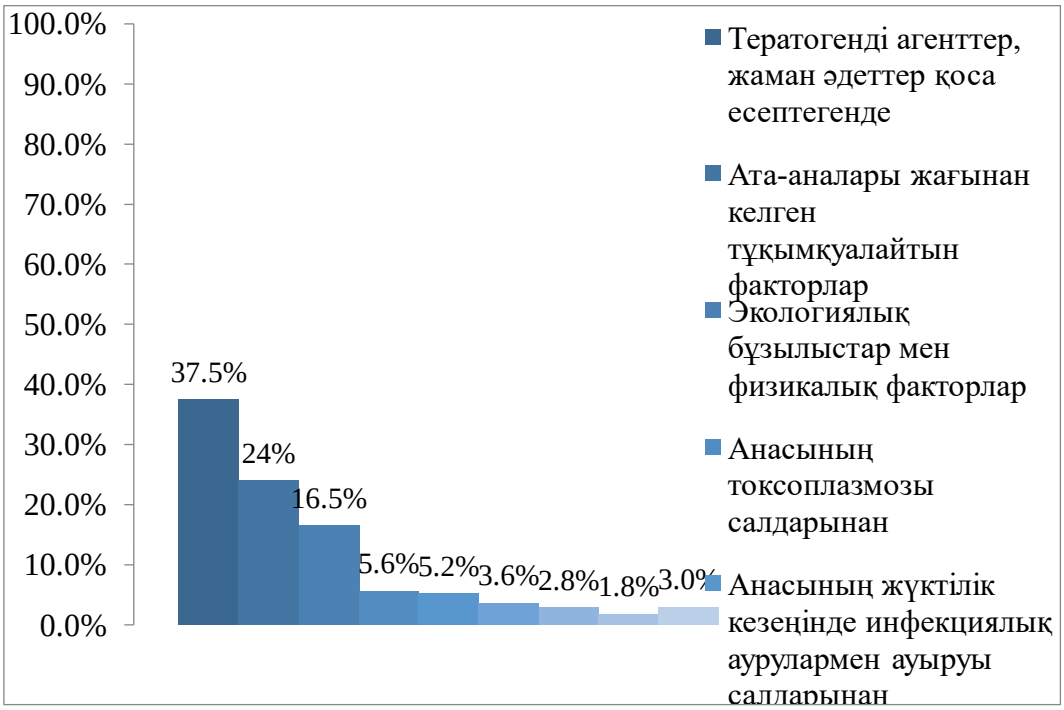
Keywords: congenital fissure of the ravine lip, cheiloplasty, pathology, uranoplasty, fisurare.

Туа біткен және жүре пайда болған жақ-бет аймағы жүйесі, ауыз қуысы мүшелерінің дамуындағы ақаулары ең көп тараған патологиялар қатарында деп есептеледі. Соның ішінде ерін және таңдай жарықтары туа біткен даму ақауларының ішінде бірінші орында тұрады. Баланың дамуындағы туа біткен ақаулар мәселесі жаһандық болып табылады. Солардың ішінде жақ-бет аумағының дамуындағы ақаулар үшінші орынды алып, үстіңгі ерін мен таңдай жарықшалары аса басымдылықпен ең негізгісі болып табылады.

Жақ-бет аумағының туа біткен ақаулықтардың пайда болуына әсер ететін келесідей этиологиялық факторларды атауға болады:

1) тұқымқуалаушылық; 2) қоршаған орта әсері; 3) көпфакторлы (мультифакторлы). Бұл мәселе Өзбекстанда, Украина, АҚШ, Ресей, Қазақстан, Жапония және тағы басқа аумақтарда зерттеліп келеді. Яғни, бұл бүкіл әлемдік деңгейде зерттелініп келе жатқан мәселелердің бірі деп айтуымызға болады [1, 2].

Туа пайда болған дамуындағы ақаулықтардың ішінде жақ-бет аумағы 2/3 дамудың тератогенді ақауларына жатады. Қоршаған ортаның экологиялық факторларының жүкті әйелдің организмі мен дамып келе жатқан ұрыққа жағымсыз әсер етулері туа біткен даму кемістігінің негізгі тератогенді факторлары болады. Айта кететін жайттардың бірі туа біткен ерін және таңдай жарықшасының 15%-дан 79% жағдайында басқа да мүшелер мен жүйелердің даму ақаулықтарымен сәйкес келеді [3]. Сондықтан да туа біткен жақ-бет аумағындағы жарықшасы бар балаларды кешенді тексеруден өткізу мақсатты түрде операциядан кейінгі қиындықтардың барынша алдын-алу үшін өте маңызды.



Сурет-1. Ерін және таңдай жарықшаларының пайда болуына әсерін тигізетін факторлар

Жоғарғы ерін және таңдайдың туа біткен жарықшалары баланың дамуына кері әсерін тигізетін факторлардың бірі ата-аналары жағынан келген тұқым қуалайтын факторлар (24%) болып есептеледі. Егерде туыстық некеге жол берілген болса бұл көрсеткіш қаупі бірнеше есе көбеюі мүмкін.

Тағы айтып кететін жайттардың бірі – ол анасының жүкті кезіндегі токсоплазмозы (5,6%), токсикоздың әсері (3,6%) мен инфекциялық немесе жыныстық ауруларының салдарынан (5,2%) болуы

мүмкін. Қоршаған ортаның экологиялық ластанулары мен улы заттардың анасының денсаулығына жүктілік кезеңінің I триместрінде зақым келтіруінен де болуы мүмкін. Себебі нәрестенің бет-әлпетінің құрылысы жүктіліктің 4-9 апталығында қалыптаса бастайды.

Жарықтың ең жиі кездесетін түрлері – жоғарғы ерін жырығы мен таңдай жырығы. Жоғарғы ерін жырығы – ұрықтың дамуы кезінде жоғарғы еріннің екі жағы ортаңғы бөлігінің бірікпеуінен болады. Ерін жырығы: жасырын (көрінбейтін), жартылай, толық, бір жақты, екі жақты, симметриялы, симметриялы емес болып бөлінеді. Ерін жырығы баланың бет әлпетін бұзады. Ерін жырығын баланың алғашқы айларында немесе бір жасқа дейін операция жасап емдеуге болады. Ең тиімді операцияның түрі хейлопластика – жоғарғы ерін ақауларын түзеу, уранопластика – таңдай ақауларын түзеу болып саналады.

Қазақстан Республикасында жыл сайын ерін және таңдай жарықшалары бар 350-400 балалар дүниеге келеді. ҚР аумағында бет-жағының туа біткен және тұқым қуалау патологиясының таралуы дені сау балалармен салыстырғанда 1:889 арақатынасын құрайды. Қоршаған ортаның ластануы мен бет-әлпетінің туа біткен және тұқым қуалау патологиясы бар балалардың туу жиілігінің деңгейі арасында өзара байланыс бар. Мұны Қазақстанның түрлі аумағындағы осындай патологиясы бар балалар санының қоршаған орта факторларының әсерінің өзгерісінен көре аламыз. Бұл көрсеткіш республиканың әртүрлі аймақтарындағы экологиялық жағдайына байланысты өзгеріп отырады (Алматыда – 1:638, Қарағанды мен Қызылордада – 1:700, Байқоңыр, Теміртауда – 1:450, және т.б.).

Ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек іштен туа пайда болған ерін және таңдайдың туа біткен жарықшалары бар балалардың денсаулық жағдайы 50-52% – анасының жүкті кезіндегі өмір сүру салтына, 20-25% – тұқым қуалау факторларына, 18-20% – қоршаған орта жағдайларына, ал 7-12% ғана денсаулық сақтау саласының қызмет деңгейіне байланысты болады.

Ал ерін және таңдай жарықшасымен туылған балалардың анасының жүктілік кезеңін зерттеу кезінде өткір респираторлық вирусты инфекциялардың жиілігінің (27,9%), гестоздар (12,4%), еңбегінің қауіптілігі (10%), күйзеліс (9,7%), анемия (3,2%), тұқымқуалайтын факторлардың (2,7%) жоғары екендігі байқалған. Ал таңдай жырығы бар балаларды зерттеу нәтижелерінің 57% ЛОР-органдарының созылмалы аурулары, 15,5% алиментарлы анемиямен және 6% созылмалы бронхит анықталған [4].

Жоғарғы ерін жырығы кезінде қосымша анатомиялық бұзылыстар байқалады: мұрын қанатының формасы өзгереді (ол шығыңқы болып келеді, перегородка қарама-қарсы жаққа ығысады), еріннің терілі бөлігі қарама-қарсы жаққа қарай қысқарады. Жоғарғы ерін жырығы кезінде бала өмірінің бірінші күнінен бастап сору функциясы бұзылады. Жоғарғы еріннің жасырын және жартылай жырықтары кезінде, жоғарғы жақтың қалыпты дамыған альвеолярлы өсіндісіне және таңдайға омырау тіндерін қысып, сору актісіне қатысатын еріннің дамымаған бұлшықеттерін тілдің белсенділігімен алмастыруы арқылы бала анасының омырауын алуы мүмкін. Жырықтардың басқа формалары кезінде баланың тамақтануы тек қана жасанды болуы мүмкін. Емү функциясының ауыр формалары ерін және таңдай жырықтары бірге кездескен балаларда байқалады. Туа біткен жарықшалары бар балаларды оңалту – мамандардың алдында тұрған күрделі мәселелердің бірі.

Типті оперативті әдістер:

1. Жоғарғы ерін жырығы (бір және екі жақтылы). Жоғарғы еріннің ерте пластикасы перзентханада немесе арнайы орталықтарда бала өмірінің бірінші сағатында, күнінде жүргізіледі. Бала ернінің ерте пластикасының қарсы көрсеткіштеріне туа пайда болған даму ақаулары, туу кезіндегі жарақат, асфиксия, анасындағы туудан кейінгі қабыну үрдісі. Хейлопластика Л.Е. Фролова әдісі бойынша жүргізіледі.

Ота бала өмірінің 6 айынан 12 айға дейінгі мерзімдерінде жүргізілуі мүмкін (оптимальді кезең). Әрбір балаға отаның радикальді және радикальді емес түрінің тиімдісін таңдайды. Радикальді емес отада – ақауды тек қана жабады (жара шеттерін жаңартады, теріні, ауыздың айналмалы бұлшықетін және ауыздың кіре берісіндегі шырышты қабықты түзету содан кейін еріннің шырышты қабығын, бұлшықетті және теріні қабаттап тігеді). Радикальді ота кезінде жырықты жояды, жоғарғы ерінді ұзартады және мұрынның формасын түзетеді (А.А. Лимберг, Л.М. Обухова).

2. Жоғарғы ерін жырығы сүйектің жақ аралық айқындылығымен бір немесе екі жақтылы болып келеді. Амбулаторлы жағдайларда Мак-Нил аппаратымен түзетіледі, содан кейін бала өмірінің 6айдан 12 айға дейінгі мерзімдерінде операция жүргізіледі. Хейлопластика әдістерінің ішінен А.А. Лимберг, Теннисон-Обухова әдісі, Хагедорн-Барского әдістерінің біреуімен жүргізіледі. Операция мерзімдері баланың жалпы жағдайына және ортодонтиялық емнің нәтижесіне байланысты болады. Индивидуальді жүргізіледі.

3. Жоғарғы еріннің және таңдайдың аралас жырығы бар балаға алдымен ортодонтиялық көмек жүргізіледі. Қозғалмалы (плавающий) обтуратор дайындайды, аппарат Т.В. Шаровамен алғашқы көмек көрсетілгеннен кейін әдістердің біреуі бойынша хейлопластика немесе велопластика, велофарингопластика жүргізіледі.

4. Қалдықты (екіншілік) хейлопластикадан кейінгі жоғарғы ерін деформациясы. Әртүрлі жастық кезеңде (3-5 және үлкенірек) косметикалық ақаудың айқындылығына және ата-анасының оған қалай қарайтынына байланысты оны жою үшін жүргізіледі.

5. Хейлопластикадан кейінгі мұрынның қалдықты деформациясы. Әртүрлі жастық кезеңдеде формацияны жою үшін жүргізіледі (14-16-18 жаста және үлкенірек жаста). Ринопластика, М.Лимберг, П.Новоселов, К.Козина бойынша әдістері бойынша ринохейлопластика, гнато-периосторинохейлопластика қолданылады.

Жоғарғы ерін пластикасынан кейінгі асқынулар: тігістің ығысып кетуі (тіндерді дұрыс препараттамаудан, тіндерді мұқият қабаттап тігудің жетіспеушілігінен жараның жиектерінің шығуы); жарада қабыну үрдісінің дамуы; ауыз қуысы кіреберісінде терең емес тыртықтың түзілуі.

Л.Е. Фролова әдісі 9 айдан кейін екінші кезең уранопластика операциясында жүргізіледі. Таңдай пластикасы жергілікті тіндер арқылы таңдай пластинкасы шырышты сүйек қабықшасы қиындыларын жылжыту арқылы жүргізіледі. Ақау аймағына тілік жасалынып, жанындағы бөліктеріне де қосымша тіліктер жасалынады. Шырышты қабықты маңындағы тіндерден ажыратып ақау аймағына жақындатып тігіс салынады.

Уранопластика операциясының негізгі қағидалары:

- туа біткен таңдайдай мен ерін жарықшаларының шетін тігу (жабу) (фиссурорафия);
- жұмсақ таңдайды ұзарту (ретротраспозиция);
- жұтқыншақтың ортаңғы бөлігін кішірейту (мазофарингоконструкция).

Патологияның сипаты мен ауырлығына тәуелді балаларға амбулаторлық немесе стационарлы бақылау ұсынылады. Маңызды буын – баланың нәрестелік жасынан көрсетілетін ортодонтикалық жәрдем болып табылады. Патология мен жасына қарай механикалық, қызметтік және аралас әсер етудің аппараттары дайындалады. Уранопластикадан кейін (таңдайға операция) жұмсақ таңдайды қалыптастыратын қорғаныс пластинкалары пайдаланылады және т.б. Психикалық даму жағдайына тәуелді жарықтары бар балалар аса әртекті топты құрайды: қалыпты психикалық дамыған балалар; ақыл-ес дамуы тежелген, олигофрениясы бар балалар (әртүрлі деңгейдегі). Кейбір балаларда бөлек неврологиялық микробелгілері бар: нистагм, көз саңылауларын, мұрын-ерін қыртыстарының жеңіл ассиметриясы, сіңір және перистальді рефлекстердің жоғарылауы. Осындай жағдайларда, ринолалия орталық жүйке жүйелерінің ерте кезектегі зақымдануымен шиеленіседі. Маңызды дәрежеде балаларда жүйке жүйесінің қызметтік бұзылулары, өзінің ақауына психогенді әсерлесулермен анықталған, жоғарылатылған қозушылық және т.б. жиірек байқалады.

Ерін және таңдай жарықшаларының әсерінен сөйлеу тілінің бұзылысы бар балалармен коррекциялық жұмыс дифференциалды түрде баланың жасына, артикуляциялық аппараттың шеткі бөлігінің қалпына және сөйлеу тілінің даму ерекшеліктеріне байланысты жүргізіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Супиев Т.К., Мамедов А.А., Негаметзянов Н.Г. Врожденная расщелина верхней губы и неба. – Алматы: КазНМУ, 2013. – 496 с.

2 Абралина Ш.Ш., Буржанова Д.М., Камбарова П.А. Факторы риска заболеваемости структуры врожденных пороков челюстно-лицевой области в Семиплатинском регионе // Актуальные проблемы врожденной и наследственной патологии челюстно-лицевой области в Республике Казахстан: Материалы Республиканской научно-практической конференции с Международным участием. – Алматы, 2012. – С.21-22.

3 Негаметзянов Г.М., Хиврич Л.И., Битикенова Г.Б. Организация ортодонтического лечения и реабилитации детей с врожденными расщелинами верхней губы и неба // Вопросы стоматологиии и челюстно-лицевой хирургии. – Алматы, 1994. – С.123-125.

4 Байзакова Г.Т. Структура врожденных расщелин верхней губы и неба в Семипалатинском регионе // Материалы Российского научного «Стоматологического форума 2003». – М., 2003. – С.9.

МРНТИ:14.29.01
УДК 376-056.36

Л.А. Бутабаева[1], А.Н. Есен[2]

[1,2]Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗЖАСАМДЫ МЕҢГЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзжасамды меңгеру ерекшеліктерінің теориялық негізі қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөзжасам дағдыларының ерекшеліктері зерттелінген. Мақаланың мақсаты есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың теориялық негізін анықтау.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, сөз, сөзжасам.

Бутабаева Л.А.[1], Есен А.Н.[2]

[1,2]Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЕМ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основы особенности овладения словообразаванием у детей с нарушениями слуха. Изучены особенности словоброзавательных навыков у детей с нарушениями слуха. Целью статьи является определение теоретических основ словообразовательного навыка у детей учащихся начальных классов с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, слова, словообразование.

L.A. Butabaeva[1], A.N. Yessen[2]

[1,2]Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES MASTERY OF WORD FORMATION IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

The article deals with the theoretical basis of the peculiarities of mastering word-formation in children with hearing impairments. The features of word-speaking skills in children with hearing impairments were studied. The purpose of the article is to determine the theoretical foundations of word-formation skills in children of primary school students with hearing impairment.

Keywords: children with hearing impairments, words, word expression.

Біздің зерттеуіміз естімейтін оқушыларды сөз жасамға үйретудің тиімді жолдарын іздестіруге бағытталғандықтан, баланың сөйлеуінің онтогенезін де қарастыруды талап етеді, өйткені, осы материалдар көптеген теориялық сұрақтарды зерттеуге және тиімді жолды тауып, оны практикаға қолдануға мүмкіндік береді.

Бірқатар зерттеушілердің еңбектерінде, адамның сөз жасамды меңгеру аспектісін іс-әрекеттің ерекше бір түрі – «сөзжасамдық іс-әрекеті» (Е.А. Земская, А.Г. Тамбовцева, Г.А. Черемухина, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева және т.б.); «екіншілік іс-әрекет» (Е.С. Кубрякова және т.б.);

«морфологиялық іс-әрекет» (Л.И. Айдарова және т.б.) деп қарастырады. Тілтану туралы ғылыми әдебиеттерде, «сөзжасамның іс-әрекеттік сипаты ауызша сөйлеу тілі сияқты салаларда өте белсенді қолданылады» деп көрсетілген [Е.А. Земская, 1992, 206 б.].

«Сөзжасам іс-әрекеті» терминін барлық ғалымдар қолдана бермейді. Кейбір авторлар, *сөйлеу іс-әрекеті кезінде сөзжасамды меңгеру* деп айтқан дұрыс деп есептейді. Ғалымдар өз көзқарастарын былай дәлелдейді: сөзжасам тіл ғылымының бір бөлімі, ал тілді барлық құрамдарымен бірге меңгеру сөйлеу іс-әрекеті кезінде іске асады.

Онтогенездегі сөзжасамның қалыптасу ерекшеліктерін талдағанда, осыдан жүз жыл бұрын басталған балалардың сөйлеу құлықтарын бақылауды тіркеуге мүмкіндік болады. Бұл еңбектердің қатарына – философтардың, психологтардың және И.Тэн тарихшының жазбалары; ағылшын ғалымы Ч.Дарвин мен неміс физиологы В.Прейердің күнделікті бақылаулары; Клара және Вельгельм Штерндердің кітабы; В.Леопольдтің «Билингвист баланың сөйлеу тілінің дамуы» атты төрт томдық еңбегі; И.А. Бодуэн де Куртенэнің күнделікті бақылау жазбалары жатады. Сонымен қатар, Н.А. Рыбников, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский және т.б. бірқатар ресейлік ғалымдардың да атын атау қажет. Осы ғалымдардың материалдарында, онтогенезде сөзжасамның қалыптасуы синтаксистік негізде жүретіні көрсетілген. Баланың алғашқы айтылулары «сөз-сөйлемдер» (А.Н. Гвоздев), «сөз-амалдар» (Н.И. Жинкин), «жалаңфразалар» (Н.И. Цейтлин), «сөз-мәтіндер» (Л.В. Сахарный) болатынымен негізделген.

Бір сөзді сөйлемді қолданатын кезде бала не сөзжасамды, не сөз өзгертуді меңгермейді. Сөзді жеке элементтерге бөлінбейтін, біртұтас деп қабылдайды. Ол белгілі бір жағдаймен бекітілген, сондықтан да, Н.И. Жинкиннің «сөйлеу амалы» деп айтқанын жағдайды ескермей, түсіну қиын.

Сонымен, бала алдымен сөзді «жағдайдың бір бөлігі» деп қабылдайды [М.М. Кольцева, 1958], жағдаймен бекітілу – барлық психологтар бірауыздан келіскендей, сөздің қызметінің қалыптасуының негізгі және міндетті шарты. Сөздің мағынасын еститін бала спонтанды, заттық іс-әрекет және қарым-қатынас незінде, арнайы оқытусыз меңгеріп алады. Бірақ, «туында сөзді бала нақтылық немесе жағдай деп емес, сөйлеу тілінің қалыптасқан құралдары арқылы жасалатын өзіндік ерекшеліктері бар, сөйлеу тілінің белгілі-бір бөлігі деп түсінуі қажет» [Н.М. Юрьева, 1990, 113 б.]. Сөйлеу іс-әрекетінде сөзжасамның қалыптасуын қамтамасыз ететін белгілі бір жағдай мен соған сәйкес уақыт кезеңін талап етеді.

Бала екі жасқа келгенше, баланың сөйлеуінде сөздер бірбүтін болып табылады [А.Н. Гвозьдев, Н.А. Рыбников және т.б.]. баланың сөйлеуінде алғашқы сөздің айда болуын А.Н. Гвоздев 1 жас 1 айында байқаған. Оған дейін сөздер морфологиялық элементтерге сәйкес келмейді, сондықтан да «оларды аморфты түбір сөздер» деп атаған [А.Н. Гвоздев, 1961, 163 б.]. Бір сөздің әртүрлі формаларын балалар бір сөз деп түсінеді. «Морфемдерді сөздің бір бөлігі деп бөліп алмайынша, морфема ескі сөзге жаңа мағына бермейді, жаңа сөз пйда қылады. Бұл құбылыстың мағынасы, бала бір сөздің әр түрлі формасын қоршаған ортадағы әр түрлі заттар екен деп ойлайды. Бірақ қоршаған ортаны таныған сайын, сөйлеу ьілін де меңгере бастайды» деп А.М. Шахнарович жазған [А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990, 29 б.].

Морфемдерді бөліп алу балалар үшін қиындық тудыратынын ескеру керек. өйткені «...сөздің морфологиялық элементтерін меңгеру сөзді меңгергеннен айырмашылығы бар: бала әрқашанда жекелей сөздерді естиді, бірақ жекелеген морфологиялық элементтерді ешқашан қабылдамайды; оларды өте ірі бірліктерде ғана ажыратады» [А.Н. Гвоздев, 1961, 159 б.].

Баланың сөйлеу іс-әрекетін меңгерумен заттық іс-әрекетті меңгеруінде еш айырмашылық жоқ. Д.Б. Эльконин бала сөздің формасын меңгергенде затты меңгерген сияқты меңгереді [Д.Б. Эльконин, 1958]. Сондықтан, заттық іс-әрекет пен қарым-қатынас қоршаған ортаны танудың, тілді толығымен меңгерудің және сөзжасамды жартылай меңгерудің негізі болады. Естімейтін оқушылардың сөзжасамды меңгеруін зерттеу процесінде сөзді морфологиялық талдау қабілетін «...баланың өз бетімен жасаған аналогиясының пайда болуы» деп, қалыпты баладағы сияқты жүреді деп есептеген [А.Н. Гвоздев, 1962, 161 б.]. Аналогия бойынша пайда болу, баланың сөзжасамды меңгере бастағанын көрсетеді. Бірақ, туынды сөзді меңгеру – еліктеу емес, сөздерді ересектің артынан қайталауы емес. А.Н. Гвоздев. балада көз жұмып еліктеу мен үлгі бойынша қайталау болмау керек дейді. «Толығымен сәйкес келетін аналогия бойынша көрсету, баланың сөздер мен формаларды жасауды өз бетімен меңгергенін көрсетеді» [А.Н. Гвоздев, 1961, 460 б.]. Н.М. Юрьева қате жасалған емес, дұрыс жасалған туында сөздер «...ересектің сөзіне еліктегені емес, сөзжасамдағы баланың өзбетімен жасағанның нәтижесі болып табылады» деп атап кеткен [А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990, 108 б.].

Сондықтан, естімейтін оқушылардың сөзжасам процесін зерттегенде, жаңа сөз жасау балалар үшін өздерінің шығармашылығының жемісі ретінде болуына жағдай жасау керек. Және еліктеуге жол бермеу керек. Сурдопедагогтардың атап кетуінше, естімейтін бала еститін балаға қарағанда, үлгіге қатты мұқтаж, себебі олар сөйлеу тілін арнайы мақсатты бағытталған оқыту арқылы меңгереді. Сонымен қатар, сөйлеу тілін онтогенезде меңгеру үшін еліктеп қайталаудың әсерін ғалымдар жоққа шығармайды. Заттармен әрекет қылғанда, сөз бөліктерін қайталағанда көрініс табады. «Тілдің құрылымдарын еліктеп қайталау – деп жазған С.Н. Цейтлин, – оларды өзінің тілдік жүйесіне енгізу тәсілі болып табылады» [С.Н. Цейтлин, 2000, 39 б.].

Баланың сөзжасамды қаншалықты меңгергенін баланың шығармашылық материалдары арқылы анықталады. Баланың шығармашылығының нәтижесі тілдік нормамен сәйкес келуі де мүмкін, келмеуі де мүмкін. «Баланың сөйлеуіндегі жаңашылдық деп, бұрын соңды қолданбаған сөздерін жатқызады».

Ғалымдар келесідей мәліметті келтіреді: сөз шығармашылық –әр баланың табиғи сөйлеуі. Балалар белсенді түрде қолданыста жоқ жаңа сөздерді жасап шығарады [А.Н. Гвоздев, Т.А. Мехович, Т.Н. Ушакова, М.И. Черемисина, К.И. Чуковский және т.б.]. сөз шығармашылығы баланың тілдің грамматикалық құрылымын меңгерудің бірден бір жағдайы деп психологтар мен лингвистердің ойы бір жерден шығады [А.Н. Гвоздев, Л.В. Сахарный, Ф.А. Сохин, т.б.].

Ғалымдар баланың сөзшығармашылығының себебін ашқан. Т.Н. Ушакованың бірқатар еңбектерінде, баланың сөзшығармашылығы сөйлеудің физиологиялық механизмдерінің жұмыс істеуінің салдарынан, шартты-рефлекторлы байланыстың нәтижесі» [Т.Н. Ушакова, 1970, 1972, 1974, 1979]. К.И. Чуковский, баланың тілді және тілдік жүйенің ерекшеліктерін меңгеруіндегі еліктеу мен шығармашылыққа негізделген жаңашылдық, баланың интуативті түрде сезімге ұмтылына әкеледі. К.И. Чуковский мынадай қызық мәлімет келтіреді: әр түрлі балалардың сөйлеуінде бірдей ауытқулар кездеседі [К.И. Чуковский, 1962, 1970]. А.Н. Гвоздев, бала бір затты немес құбылысты атау үшін сөздік қорында соған сай келетін сөз болмай қалғанда сөз шығармашылыққа жүгінеді, деп жазған [А.Н. Гвоздев 1961]. Н.М. Юрьева тілдік нормаға келмейтін сөзжасамдардың себептерін анықтаған: біріншіден, баланың заттық әлемді тану ерекшеліктері («бейнелік неологизмдер»), екіншіден, тілдік жүйені тану ерекшеліктері («грамматикалық неологизмдер»). «Бейнелік неологизмнің» болуы «...бала өзіне бұрын таныс емес заттардың мазмұнын түсінуде қиналады. Сол затты атау үшін баланың таңдап алған сөз мотивтендіруші сөздер болады» [А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990, 106б]. «Грамматикалық неологизмдер» – «...баланың сөзжасам жүйесінің жалпы моделі мен нақты сол тілдің сөзжасам ережелері сәйкес келмеуі». Демек, баланың сөзшығармашылығының нәтижесі, баланың ана тілінің ережелеріне сәйкес келмейтін сөздерді шығаруы.

Сурдопедагогика үшін, егер баланың сөйлеу тілінде түрлі тілдік құралдар болмаса, онда бала туынды сөздің бағдарламасын дұрыс жүзеге асыра алмайды және оны жасай да алмайды деген ғалымдардың тұжырымдары өте маңызды болып табылады.

Ғалымдар бірауыздан: туынды сөзді тудырудың ең басты жағдайы мотив деп келіскен. Соынмен, А.М. Шахнарович былай деп жазған: «...сөзжасамның қалыптасуында мотивтендіруші аспектінің болғаны өте маңызды» [А.М. Шахнарович, 1983, 191 б.]. Қарым-қатынас қажеттілігін қанағаттандыратын балада сөзді немесе бірқатар сөздерді пайдалану қажеттілігін пайда қылдыратын мотивті тудыру үшін арнайы жағдай жасау керек [А.М. Шахнарович, А.Г. Тамбоцева, Г.А. Черемухина және т.б.]. А.Г. Тамбовцеваның ойынша, «сөзге, оны түсінуге жіне қолдануға қажеттілік» тудыратын проблемалық сөйлеу жағдайы болуы тиіс дейді [А.Г. Тамбовцева, 1980, 45 б.].

Сонымен, зерттеулер көрсеткендей, балада сөздерді қолдануға деген қажеттілік пен іс–әрекет мотивы болмаса, онда бала сөзжасамды меңгере алмайды. Естімейтін оқушыларды сөзжасамға үйрету процесіне басшылық қылғанда осы жағдайды ескеру қажет.

Жоғары да атап кеткеніміздей, балалардың сөзжасамды меңгеру негізінде нақты механизмдер жатыр. Баланың шығармашылығының қалыпты емес механизмдері туралы ғалымдардың көзқарастары әртүрлі болып келеді. Көптеген авторлар, тілдік нормалар мен балалар шығармашылығының сәйкес келмеуі аналогия сияқты пайда болудан басқа ештеңе емес деп есептейді. Ресейлік ғалым А.Н.Гвоздев бірінші болып осындай қорытындыға келді. Автордың ойынша, тілдің жеке, ретсіз элементтері реттелген «тірі» элементтерімен алмастырылса, аналогия бойынша пайда болады деп есептеген. Баланың сөйлеу тілінде аналогия бойынша пайда болу көпжақты, «тілдің морфологиялық жасалуының барлық түрін қамтиды» [А.Н. Гвоздев, 1961, 13.б]. А.Р. Лурия, балалардың шығармашылығын «морфологиялық дифференцияланған сөздердің» қалыптасу кезеңі ретінде анықтайды

[А.Р. Лурия, 1975, 34 б.]. Балалардың шығармашылығы туралы А.М. Шахнаровичте аз жазбаған. А.М. Шахнаровичтің А.Н. Гвоздевтен айырмашылығы, балалардың шығармашылығындағы қателер – «ол түсінудегі аналогиялар емес, алынған білімдерін дұрыс жеткізуге белсенді шығармашылық ұмтылу» [А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, 1990, 29 б.]. А.М. Шахнаровичтің ойынша, баланың шығармашылығы кездейсоқ емес. Ол «үлгі – тип» әрекетімен негізделген.

А.М. Шахнаровичтің тұжырымдамасында екі байланыс жүйесі бар екенін дәлелдейді: бір-бірімен қиылысатын және өзара қабысатын: 1 – «бала – заттар», 2 – «бала – адамдар». Бірінші жүйе баланың заттар әлемімен қатынасын анықтайды, ал екнішісі – адамдар әлемімен қатынасын анықтайды. «Сонымен екі байланыс орнатылады: 1 – «морфема – дыбыстау» және 2 – «морфема – заттық қатынастар». Елес кезінде осы байланыстар қиылысып, генерализацияның негізі болып табылады [А.М. Шахнарович, 1990, 29 б.].

А.М. Шахнарович ұсынып отырған тұжырымдама баланың туынды сөздің мағынасын меңгерумен байланысты қарастыру Л.С. Выготскийдің теориясымен тікелей байланысты. Л.С. Выготский былай деп жазған: «Сөз әрқашан бір затқа ғана қатысты болмайды, бір топқа немесе заттардың класына тиесілі болады. Осыған байланысты әр сөз жасырын жалпылауды білдіреді, әр сөз жалпылайды және психологиялы көзқарас тұрғысынан сөздер ең алдымен, жалпылауды білдіреді» [Л.С. Выготский, 1982, 17 б.].

А.М. Шахнаровичтің зерттеулерінің нәтижесінен мынадай қортынды жасауға болады: естімейтін балалардың сөзжасамды меңгеру қиындығы, дыбыстап сөйлеудің негізінде дыбыстық формасының толыққанды қалыптасу мүмкіндігінің жоқтығымен байланысты. Бірақ, естімейтін балалар сөзжасам механизмдерін меңгере алмайды деген сөз емес. «Тым асыра компенсация» теориясына сүйене отырып (Л.С. Выготский), естімейтін балаларды сөйлеуге үйретуге, сақталған анализаторлардың зақымдалған есту анализаторы орнына жұмыс істеуі арқылы іске асады. Л.С. Выготский жазғандай: «асыра компенсациялау процесі екі күш арқылы анықталады: дамыту мен тәрбиелеуде көрінетін әлеуметтік талаптар және психиканың сақталған күшімен» [Л.С. Выготский, т.5, 1983, 48 б.]. компенсаторлық іс-әрекеті сурдопсихологтар (К.И. Вересотская, И.М. Соловьев, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаболин, Ж.И. Шиф және т.б.) еңбектерінде көрініс таба бастады. Жоғарыда келтірілген материалдар көрсеткендей, естімейтін балаларды тілге оқытудың бірде-бір әдістемесінің шамасы келмейді, егер, екінші сигналдық жүйенің даму мәселесін ескермесе. Сонымен, естімейтін балалардың компенсаторлық мүмкіндігінің дамуына әсер ететін арнайы оқыту жағдайын жасау маңыздылығын ескеру керек.

Соңғы жылдары А.М. Шахнарович тұжырымдамасы кең таралып, көптеген ғалымдардың қолдауына ие болып отыр. Г.А. Черемухина, баланың шығармашылығы жүзеге асатын негізді генерализация құрайды деп атап кеткен. Осы көзқарастан ғалым мәселені зерттеуге тырысады. Қазіргі кездегі бар сөзжасам талдауларының ішінде автор, синтаксистік тұжырымдаманы таңдайды. Синтаксистік тұжырымдама соңғы жылдары сөзжасам теориясына өз бетіндік бағыт ретінде мықтап бекіп алған. Г.А. Черемухина: «...баланың сөйлеу тіліндегі толық емес сөзжасам, сөздің синтаксистік құрылымының жасалуының нәтижесі болып табылады [А.Г. Черемухина, 1981, 121-122 б.]. А.М. Шахнаровичтің артынан Г.А. Черемухина, сөздің семантикасы «аяққы предикативті синтагмасы» [Г.А. Черемухина, 1981, А.М. Шахнарович, 1976], оны былай түсінуге болады: заттық жағдай мен тығыз байланысты баяндаудың бастапқы формасы және сөздік бірліктерге айналдырамыз» [Г.А. Черемухина, 1981, 55 б.]. Мысалы, бастапқы баяндайтын формасы: аттың үстінде отырған адам; сөз – универ – отырғышта (ат, ит, т.б.). Сөзді өзгерту үшін бала сөйлеу арқылы қарым-қатынасты талап етеді. Сонымен, сөзжасаудың нәтижесі «сидник» және «атшы».

Кіші мектепке дейінгі жаста (3-4 жаста) сөзжасам кезінде алынған сөздері нақты әрекеттің көмегімен түсіндіріледі. Орта мектепке дейінгі жаста (4-5 жаста) сөздің мағынасын түсіндіруде сөздің құрамына назар аударып, морфемдерді бөлшектеу арқылы жасайды. Ересек мектепке дейінгі жаста (6-7жас) сөзжасамның басты механизмі – лексемдерді қайтадан жасау. Кейінірек, сөздік қорының дамуымен, заттарды атау процесін синтаксистік емес, лексикалық деңгейде анықтайды. Бірақ «универбизация механизмі» толығымен жоғалып кетпейді. Мектепке дейінгі кезең бойы «...синтаксистік деривация бірсөзді атаулардың жасалу процесінің ғана емес, оның мағынасын «танып білу» процесінің де анықтаушы факторы болып табылады [Г.А. Черемухина, 1981, 61 б.].

Г.А. Черемухинаның зерттеулері көрсеткендей, сөзжасамды дұрыс меңгеруі үшін бала заттық және сөйлеу іс-әрекетін белсенді қолдануын талап етеді. Ерекше психолингвистикалық ереже негізінде қалыптасатын балалық шығармашылық, сөйлеу іс–әрекетіндегі сөзжасамды меңгерудің міндетті жағдайы болып табылады.

Осы мәселеге қатысты балалардың сөз тудыру шығармашылығының ерекшелігі жайлы көптеген мақалалар мен монографиялар, диссертациялық зерттеулер, хрестоматиялар мен сөздіктер (С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, 1996; Т.В. Кузьмина, Э.И. Столярова, 1994; Т.А. Мехович, 1983; В.К. Харченко 1994 және т.б.) бар. Осы және басқа да еңбектердің материалдарында, мектеп жасынжағы балалар сөзжасам ережелерін толығымен меңгеріп, сөз шығармашылық сипаттағы қателер мүлде болмайды деп көрсетілген. Бірақ, мектеп жасындағы балалардың көбі сөйлеудің ішкі формасын сүйеніп, қоршаған ортадағы құбылысты немесе заттың мағынасын білдіретін сөзді жасауда , оның мағынасын қате түсінеді немесе дұрыс емес сөз жасайды. 9-10 жастағы балаларға жүргізілген эксперименттің материалдарын талдай отырып, Л.В. Сахарный былай деп жазған: «...көптеген он жасар оқушылар ересек адамдардың сөздерін толық түсінбейді. Салт-әстүрге, діни шараларға қатысты сөздерді білмегендіктен, олар ол сөздердің мағынасын жалған түсініп алады. [Л.В. Сахарный, 1989, 65 б.].

Л.В. Сахарныйдың зерттеулері, сөздің құрамы балаларға таныс емес сөздердің мағынасын түсінуге көмектеседі. Бірақ, сөздің құрамына қарап мағынсын табыу қате болып жататынын көрсетті.

Баланың сөздің құрамына сүйеніп сөздің мағынасын түсінуге тырысатыны жайлы А.Н. Гвоздев те айтып кеткен. А.Н. Гвоздевтің байқауынша, баланың бұндай қабілеті 4,6 жасында анық байқалады [А.Н. Гвоздев, 1961, 39 б.].

Онтогенездегі сөзжасамды меңгеру проблемасының түрлә аспектілерін зерттей келе, ғалымдар балалық сөз шығармашылығының түрлі типтерінің (түрлері, кезеңдері, деңгейлері) бар екенін анықтады. А.Г. Тамбовцева мектепке дейінгі балаларға тән сөз шығармашылық процестің үш типін көрсетеді:

1. *«Сөйлеудегі қателер»* – 2,6 жастан 3,6-4 жасқа дейінгі кезеңді қамтитын баланың сөз шығармашылығының типі. «Жинақтаушы кезең» деп те атайды, себебі, бала туынды сөздердің қоын жинай отыра, біруақытта сөзжасамды меңгерудің алғышарттары да қалыптасады. Сөзтудыру фактілері кездейсоқ болады, кейбіреулері ғана нақты жағдаймен тығыз байланысты.

2. *«Өзінің сөз шығармашылығы»* – балалардың сөзжасамды меңгерудің екінші типі (3,6 жастан 5,6-6 жасқа дейін). Бұл жас кезеңінде балаларда атаулар жайлы жалпыланған елестері қалыптасады. Бала өз сөз қорындағы тілдік материалды өңдейтін белсенді жасаушы болып келеді.

3. *«Бағдарлаулық әрекеті»* 5-6 жастағы балаға тән. Бұл кезде бала өз тіліне сынмен қарап, айналасындағыдалрдың сөйлеуінен өз сөзінің ауытқуларын біліп отырады.

Еститін балалардың сөзжасамды меңгеру деңгейлерін бөліп көрсті қажеттілігін Н.М. Юрьева айтып кеткен. Сөзжасамды меңгеру деңгейлерін, баланың тілдік қабілеттілігінің қалыптасу деңгейіне сүйеніп, бөліп көрсеткен. Н.М. Юрьева топтастыруда тілдік қабілеттің сөзжасам бөлігінің қалыптасуының үш деңгейін ұсынған:

I деңгей баланың жалпылау қабілетінің қалыптаспағанымен сипатталады, сөзжасайтын жұрнақтарды түсінбейді;

II деңгейдің ерекшелігі, бұнда «модель-типтер» қалыптасады. Баланың сөздік қорында туынды сөздер саны ұлғаяды. Сөзжасауда бала өзінде бар заттыө және тілдік тәжірибесіне сүйенеді. Бірақ, балалар морфемдердің жалпы дыбысталуын сүйеніп, олардың фонематикалық құрамын ескермейді;

III деңгей сөз тудыруды жоғары шеберлігінің қалыптасқанының көрсеткіші болып табылады. «Тілдік қабілеттіліктің сөзжасам құрамының қалыптасу» кезеңі ересеке мектепке дейінгі кезде ғана қалыптасады [Н.М. Юрьева, 1990, 136-138 б.].

А.Г. Тамбовцева мен Н.М. Юрьеваның онтогенездегі сөзжасамның қалыптасу уақыты мен сипаты туралы мәліметтер бір-бірімен қайшы емес. Осы зерттеу материалдарын толықтыра отырып, А.Н. Гвоздевтің еститін балалардың сөзжасамды меңгеру ерекшеліктерін ашып көрсеткен еңбегін қарастырайық. Біздің зерттеуіміз үшін бұл материал өте құнды болып келеді.

Күнделікті жазбаларын талдай келе А.Н. Гвоздев, баланың алғашқы сөздері болып келетін зат есімдер 1,9 жасында туынды сөздер болып келеді. Зат есімдердің алғашқы жұрнақтары – кішірейтетін немесе еркелететін жұрнақтар. Олардың саны өте ккп және бала оларды дұрыс қолданады. Бұндай мәліметтерді Л.И. Гараевада [1987] көрсеткен. 2 жастан кейін кішірейтетін немесе еркелетіп көрсететін жұрнақтарға үлкейтетін жұрнақтар қосылады, 3,4 жаста әрекетке қатысты сөздерді жұрнақтармен қолдана бастайды. А.Н. Гвоздевтің айтуынша, сөйлеу тілінің басқа бөліктеріне қарағанда, бала жұрнақтарды көп қолданады. Ол «балаға түсінікті тұрмыстық сөйлеу тілінде кеңінен қолданылады және бала соны тез меңгеріп алады» [А.Н. Гвоздев, 1961, 406 б.].

Баланың сөйлеуінде зат есімдер сияқты *етістіктер де* көп кездеседі. Басында бала естістіктерді басқа сөздерден жасайды. 5 жастан 9 жасқа дейін етістіктерді әр түрлі сөздерден жасай бастайды. Көбіне олар жалғауларды қосып жасайды. 2,4 жасында жалғауларды қолдану мүлде тоқтайды.

Сын есімдер зат есімдерге, етістіктерге, үстеулерге қарағанда кейінірек пайда болады. Көбіне кішірейтетін және еркелететін жұрнақтарды қолданып жасайды. кейінірек басқа да түрлері пайда болады. Үлкейтетін жұрнақтар ұзақ уақыт бойы сақатлып қалады.

Үстеулер баланың сөзінде ерте пайда болады. Бірақ 2,2 жасқа дейін туынды емес үстеулерді қолданады [А.Н. Гвоздев, 1961, 421-453 б.].

Сонымен, бала алдымен нақыт мағынасы бар, тұрмыста көп қолданатын туынды сөздерді меңгереді. Мағынасы нақты оқиғамен байланысты емес туынды сөздерді меңгеруі, баланың сөйлеу іс-әрекетінің тәжірибесіне байланысты.

Еститін бала мектепке дейінгі жаста сөзжасамды практикалыө жолмен меңгереді. Мектеп жасында сөйлеу іс-әрекеті тәжірибесінің ұлғаюына байланысты сөзжасам дағдылары жетіледі. Бастауыш мектептің өзінде сөзжасам оқу пәні болып, оқушылар түрлі жаттығулар жасап жаттығады. Бұнда жұмыстар баланың сөздің қорының кеңіп, орфографиялық сауатының және лингвистикалық компетенциясының жоғарылауына әкеледі.

Онтогенезде сөзжасамды меңгерудің іс-әрекеттік негізі бар: ол баланың заттық іс-әрекет жағдайында және ересектермен қарым-қатынас барысында жүзеге асады. Баланы сөз жасауға итермелейтін заттық іс-әрекет нақты бір жағдайларға байланысты. Баланың тіліндегі алғашқы туынды сөздер нақты бір жағдайға байланысты болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Академия, 2000. – 200 б.

2 Зыкова Т.С. Развитие речи младших глухих школьников в системе коррекционного обучения: Дис...докт.пед.наук. – М., 1993. – 321 б.

3 Речицкая Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. – Л., 1990. – 138 с.

4 Носкова Л.П. Педагогические и лингвистические основы обучения глухих детей языку: Дис...докт.пед.наук. – М., 1992. – 346 с.

5 Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // Язык-речь-творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 320-340 б.

МРНТИ: 14.29.01
УДК 376-056.36

Л.А. Бутабаева[1], Ш.В. Имашова[2]

[1,2]Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының психологиялық педагогикалық диагностикалау бойынша материал ұсынылған. Мамандардың кешенді жүйелі ықпал ету құрылымы қарастырылған. Танымдық функцияларын дамыту мен түзетудің қажеттілігі негізделіп, ойлау үрдісін түзетуге бағытталған арнайы шаралар мен зерттеу жолдары ұсынылған.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар, түзету, ойлау.

Бутабаева Л.А.[1] , Имашова Ш.В.[2]

[1,2]Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье представлен материал по психолого-педагогической диагностике мышления детей начальных классов с ЗПР. Рассматривается структура комплексного систематического воздействия специалистов. Обоснована необходимость коррекции и развития познавательных функций. Представлены пути исследования специальных мероприятий, направленных на коррекцию процессов мышления.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, коррекция, мышление.

L.A. Butabaeva[1], Sh.V. Imashova[2]

[1,2]Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

WAYS OF STUDYING FEATURES OF DEVELOPMENT OF THINKING OF CHILDREN ELEMENTARY SCHOOL WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract

The article presents material about psychological-pedagogical diagnostics of thinking of children of elementary classes with delayed mental development. Considered the structure of the integrated systematic impact of specialists. Justified the necessity of correction and development of cognitive functions is. Presented the ways of research, special measures aimed at correction of thinking processes.

Keywords: children with delayed mental development, correction, thinking.

Қазақстан Республикасындағы арнайы білім берудің қазіргі жағдайы өткен кезеңдермен салыстырғанда өзгеше. Ерекше білім беруді қажет ететін өскелең ұрпақтың өмір салтын қалыптастыратын мәселелер арнайы білім беру, психикасын дамыту, денсаулығын сақтау, еліміздің әлеуметтік саясатымен, қоғамдық санадағы өте маңызды өзгерістермен көрініс беруде.

Осы мәселелерге дәлел ретінде тоқталатын болсақ, Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы өз күшіне енген. Сонымен қатар, 2010 жылдың 1 ақпанында бекітілген «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын» атауға болады.

Бүгінгі таңда арнайы білім беру саласында да, жалпы білім беру саласында кең тарап отырған категориядағы балалардың бірі – психикалық дамуы тежелген балалар балалар болып саналады.

Психикалық дамудың тежелуі (ПДТ) – бұл психиканың толықтай немесе оның жеке қызметтерінің дамуының уақытша артта қалуы, және уақытылы , тиімді педагогикалық және психологиялық, түзете дамытушылық үрдісте қайтымды диагноз болып келеді. Аталған термин орталық жүйке жүйесінің минимальды органикалық зақымдануымен немесе функциональды жетіспеушіліктері бар балаларға қатысты, сонымен қатар ұзақ уақыт бойы әлеуметтік дерпивацияда болған балаларға қатысты қолданылады.

Психикалық дамуы тежелген балалардың ойлау үрдісі негізгі танымдық үрдістің бірі ретінде олардың білім алуына, жалпы тұлға болып қалыптасуында ерекше ролді атқаратындығы белгілі. Арнайы педагогикалық, психологиялық және түзете дамытушылық көмекті қажет ететін аталмыш категориядағы балалармен жұмыс жасайтын мамандардың (педагогтар, дефектологтар, олигофренопедагогтар т.с.с.) тиімді жұмыс жолдары баланың болашағына аса зор әсер етіп, әрі қарай дамуын айқындайды. Себебі, зияты зақымдалған балаларда ол органикалық түрде болса, ал психикалық дамуы тежелген балаларда мидың зақымдалуы функциональды түрде болып, арнайы түзетушілік

дамытушылық жұмыс нәтижелері негізінде қайтарымды болып келеді. бүгінгі таңда тіпті жалпы білім ортасында дда психикалық дамуы тежелген балалар қатарының саның артуы байқалады. Оған тұқымқуалаушылықтан бастап, ұзақ созылмалы аурулар салдары, күйзеліс, жағымсыз тәрбие салдары, педагогикалық салғырттық т.с.с. ықпал етеді. Конституциялық, психогенді, соматикалық және органикалық ағзалық деп бірнеше түрге бөлінетін психикалық дамудың тежелуі бір бірінен айрықшаланатындығы белгілі. Осыған орай мамандардың ықпал ету жолы да айқындалады. ПДТ танымдық үрдістердің, соның ішінде ойлау процесінің дамуының да тежелуімен айқындалатындығы белгілі. Осы орайда кешенді жұмыстардың бірі ойлау процесін дамытуға да негізделеді.

ПДТ балалардың ойлауын түзетудің көптеген әдістері бар. Оларға дамытушы ойындар мен логикалық жаттығуларды шешуді жатқызуға болады.

ПДТ балалар мектепте оқытудың басында интеллектуалдық және эмоционалды дамудың қажетті деңгейіне жетпейді және ол орталық жүйке жүйесінің дамымауымен байланысты (қозу мен тежеу үрдістерінің әлсіздігі). Балалар жазуды және оқуды қиындықпен меңгереді. Олар білім және дағдының көлемі бойынша оқуға дайын емес, оқытуда қиындықтар сезінеді.

ПДТ баланың педагогикалық үрдісін ұйымдастырудың алдында оған диагностикадан өту қажет. Бұл диагностика психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссиямен жүргізіледі (балалар психологы, дефектолог, логопед, психиатр, невролог және басқа да мамандар). Аталған тексеруге кіреді: баламен әңгімелесу; оның медициналық карточкасын зерттеу; шарттардың талдау; эмоционалды үрдістерін зерттеу; сөйлеу тілін тексеру. Жүргізілген тексерулердің негізінде психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияның мүшелері балада психикалық дамудың тежелуі бар ма әлде жоқ па жайлы қорытынды жасайды, кейін оны оқыту мен тәрбиелеу бойынша ұсыныстар береді.

ПДТ балалар түзету-дамыту сыныптарында, жалпы мектепте инклюзивті білім беру жағдайында оқиды. Мұндай сыныптардың мақсаты оларды оқыту және дамыту ерекшеліктеріне жағдай жасаудан тұрады. Ол жағдайларға жатады:

- баланы оқыту мен дамытудың ұйымдастырушылық формасын дұрыс анықтау;
- жеке сабақтарды жүргізу;
- педагогикалық кадрларды дайындау;
- оқытудың әртүрлі құралдары мен әдістерін қолдану;
- оқытуда артық жүктеменің жоқтығы;
- түзету пәндерінен ерекше оқулықтарды қолдану.

Егер мұндай балалар бір жылын түзету балабақшасында өткізсе немесе педагог-дефектологпен жұмыс жасаса, онда олар мектепте оқуға біршама дайын болады. Бәрінен бұрын мүмкіндігінше ертерек жұмыс жасаған дұрыс. Бірақ сонда да мәселелер туындауы мүмкін.

Балалармен жұмыс бірнеше қағидаларға негізделеді: кешенді ықпал ету; жеке ықпал ету; диагностикалау мен түзетудің бірлігі; комммуникациялық бағыттылық.

ПДТ балаларды оқытудағы маңызды мәнге санауға дайындық алады. Бастапқыда балаларды белгілері бойынша заттарды топтастыру мен топтауға оқыту, көру-моторлы бағдарлауын дамыту, ойлау операцияларын белсендендіру қажет.

Оқытуда әртүрлі ойындардың көмегімен танымдық үрдістерін, эмоционалды сферасын дамытуға ерекше көңіл бөлінеді. Себебі, Л.С. Выготская атап көрсеткендей, ойнағаннан мектепке дейінгі баланың санасында тәртіп формалары, жеке дамуының мотивтері қалыптасады, яғни ересектерше болуға, жаңа мотивтері дамиды [13]. Ойын барысында балалар шартты әдістер көмегімен әртүрлі өмірлік жағдаяттарды қайталайды. Осының барлығы балада сөздік-логикалық ойлаудың дамуына әкеліп соғады. Ол қоршаған әлем жайлы, білім, ойын барысында тұрмыстық оқиғаларды көрсетеді. Олар баланың қабылдауын, қиял үрдістерін, зейінін, жадын және ойлауын дамытады. Дял сол үшін ПДТ балалармен, әсіресе сөздік ойындар ойнау қажет (мысалы, жыл мезгілдерін, түстерді, жануарларды таниды).

Сөйлеу тілін түзету логопедпен жеке де, топта да жүргізіледі. Сөздік-логикалық ойлауын дамыту үшін әртүрлі тесттер қолданады. Мысалы, «Вербальды емес топтастыру» (заттарды, жануарларды нақты бір қағида бойынша топтастыру); «Кезекті суреттер» (суреттерді логикалық кезектілігі бойынша орналастыру).

Тілдің лексикалық-грамматикалық құралын және байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру бойынша сабақ жоспары бар. Ол өзіне үш кезеңді қосады. Бірінші кезеңде балабақшадағы мамандықтарды, ағаштарды, жидектерді, саңырауқұлақтарды, жемістерді, көкөністерді оқиды; екінші кезеңде – киімдер, жануарлар, спорт, көліктер, мамандықтар, тағам түрлері, ыдыс-аяқ; үшінші

кезеңде – ғарыш, әртүрлі елдің жануарлары, жәндіктер, гүлдер, мектеп. дыбыс айтумен және фонематикалық естуін дамыту, сөздік қорын байытумен жұмыс. Сөздікке кіруі тиіс: әртүрлі мамандықтарды білдіретін зат есімдер, заттардың белгілерін білдіретін сын есімдер, еңбек іс-әрекетін білдіретін етістіктер, эмоция мен көңіл-күйді, заттардың орнын білдіретін сөздер.

ПДТ балалармен педагогикалық үрдісті ұйымдастырудың негізгіне жатқызады:

Біріншісі – бұл балалардың жағымды психологиялық жағдайда болуы (9-12 адам), ол педагогқа жаңа материалды өтуде, оны қайталауда және оқығанды қайталауда сөздік, көрнекі және тәжірибелік әдістерді тиімді үйлестіруге мүмкіндік береді;

Екіншісі – балаға әртүрлі мамандар жағынан әсер ету (дефектолог, психолог, логопед, әлеуметтік педагог); базалық оқу пәндерін оқу (математика, орыс тілі, қоршаған орта, дене шынықтыру, риторика);

Үшіншісі – ұзартылған күн топтарын қолдану, үй тапсырмасын толығымен орындауға мүмкіндік береді.

ПДТ балаларды түзетуге тағы да сауықтыру жұмыстарының блогын қолдану қажет. Оған балаларда дұрыс өмір сүру түрін қалыптастыру; денсаулықты нығайту әдістері; физикалық сабақтар жүргізу және т.б. Сенсорлы және моторлы сфераларын дамыту блогына танымдық іс-әрекеттерін дамыту, эмоционалды сферасын дамыту, балалардың шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру жатады.

Психикалық дамуы тежелген балалармен мен жұмыс жасаудың спецификалық әдістері де бар: біріншіден, зейінге арналған жаттығулар; екіншіден, тапсырманы орындауға бірнеше талпыныс беру; үшіншіден, тапсырмаларды бөліп және балаларға кезектілігімен беріп отыру; төртіншіден, баланы егер ол шаршаса жаттығуды орындауын талап етпеу; бесіншіден, мұндай балалардың жеке тұлғасына таза қызығушылық таныту. Олар оны ерекше құрметтейді; алтыншыдан, ата-аналарымен жұмыс. Ата-аналарын ПДТ балаға уақытылы көмек көрсетілсе ары қарайғы мәселелерінің азаюына мүмкіндік болатынын түсіндіру. Баламен күнделікті сөйлесіп, сабақ оқып, педагогты талаптарын орындау қажет. Алға жылжуларын байқау қажет, ол бәріне өзі үйренеді деп отыра бермеу қажет. Тек ата-анамен педагогтардың бірлескен жұмыстары ғана мұндай балаға падасын тигізуі мүмкін.

Әрбір сабақты белгілі бір ережемен құру қажет. Мысалы, гимнастика (баланың көңіл-күйін көтереді, ол әрі қарай жұмыс қабілетін), негізгі бөлім (ол жаттығулар мен тапсырмалардан тұрады), қорытынды бөлім (аппликации, сурет салу, өрнек қию). Қоршаған ортану зерттеуге жеке көңіл бөлу қажет.

Сонымен қатар балалар әртүрлі ойындар ойнап, бір нәрсе құрастырулары қажет (мысалы, ЛЕГОдан, кубиктерден). Кейбір мамандар құм терапиясын жүргізу қажет деп санайды.

Яғни, ПДТ баламен сабақ жүргізбес бұрын оны диагностикадан өткізу қажет. Одан әрі түзету сыныптарының шарттары мен қағидалары анықталады. Түзетудің негізгі әдістерінің бірі ойындар болып табылады. Кейін педагогикалық үрдісті ұйымдастырудың негізгі ұстанымдары анықталды.

Оқыту әдістемесі – бұл педагогикалық үрдістің әдістері, тәсілдері, жаттығулар, техникалары.

ПДТ балаларды диагностикадан өткізуде келесі ережелерді ұстану қажет:

• тексеру басында баламен байланыс орнату;

• тексеру уақытында тапсырмаға деген қызығушылықтарын демеп және мадақтау;

• көмектің әртүрлері тексеру хаттамасына жазылады;

• тапсырманың түрі нұсқадан басталады, бала тапсырма не жайлы түсінді және оны орындаудан қанағаттанды;

• балаға жартылай функционалды тапсырмалар беріледі. Ол бірнеше танымдық көрсеткіштеріне бағытталған;

• тестілеудің ұзақтылығы баланың жай-күйіне, шаршауына байланысты, алғашқы рет 20 минуттан аспайды;

• баланың шарған кезінде іс-әрекет түрін ауыстыру қажет (жазуға оқу, суретке қарап әңгіме құрау; жеңіл-ауыр, вербальды-вербальды емес және т.б.);

• бірнеше звенолыны беруде безендірілуі бойынша тілдік конструкциялар қолдану қажет, тапсырманы қайталап беру (нұсқауларды жеке бөліктерге бөледі -мағыналық бөлік) [1].

Әрбір тапсырманы орындауын бағалай отырып, келесі көрсеткіштерді талдайды:

• баланың өз іс-әрекетін ұйымдастыру қабілеті: тапсырманы орындауды ол қалай бастайды, тапсырмада қаншалықты түсінеді және бағдарлана алады, сол тестілеу үрдісі қалай (әрекеттері жоспарлы немесе шашыраңқы, немесе импульсивті реакциялары, «девиантты» тәртіп);

• баланың тапсырманы орындауда қолданатын жұмыстары (рационалды немесе рационалды емес);

• баланың өзін, өзінің іс-әрекетін бақылай алу, жұмысында қателерін көру, оны тауып және түзету қабілеті;

• баланың үлгіні қолдана алу қабілеті: үлгі бойынша жұмыс істеу, үлгімен өз әрекеті, кезектіліпен бақылау жүргізу;

•баланың өз жұмысының қорытындысына қатынасын бағалауы: соңғы нәтижесінде қызығушылығы көрінеді ме; индефферентті қарым-қатынас көрсетеді; тәжірибе жүргізушінің бағалауына бағдарланады;

• тапсырманың мазмұнын түсінуі, көмекке қалай қарайды, тапсырмада көрсетілгенді ауыстыруды жүзеге асыру мүмкіндігі [4].

Осы мәліметтердің барлығы міндетті түрде хаттамада тіркеледі.

Психологиялық дамуының диагностикасын жүргізе отырып, келесі міндеттерді қояды: баланың жеке және интеллектуалдық даму деңгейін анықтау.

Бар әдістемелердің үлкен таңдауында мәселе зерттелетін балаларға нақты әдістемелер мен тесттердің оптимальды таңдалуында жатыр.

Психологиялық тексеруге жеке әдістемелерді де, сол сияқты олардың жиынтығын таңдауда негізгі ережеге келесі шарттар жатады:

• тексеру бағдарламасы баланың психологиялық дамуы жайлы қорытындығы қажетті компоненттерден тұруы қажет;

• қолданылатын әдістемелер ПДТ балалар тапсырмалар орындауда қажетті көмек бере алатын шараларды қарастыруы тиіс;

• тексеру ПДТ-дың жұмысқа қабілеттілік ерекшеліктерінің күшіне қарайы ұзақ болмауы тиіс.

Сонымен, оқыту үрдісінде қолданылатын кейбір әдістемелерді ашып қарастырайық.

ПДТ балаларды оқытуда қолданылатын, жадыны дамытуға арналған ойындар.

Егер бала әріптерді нашар есте сақтайтын болса, онда келесі әдістемені қолдануға болады. Санау таяқшаларынан әріптер құрастыру, ермексаздан жапсырмалау, суретін салу, дощечкада өртеп салу, түрлі-түсті қағазда қию. Сондай-ақ балаларға саусақпен әріптің бедерлі сызбасының үстінен жүргізуді ұынуға болады.

«Дермолексия» тәсілі – педагог баланың алақанына немесе арқасына әріпті салады, ал ол ол қандай әріп екенін көзін жұмған бойы табуы қажет. «Топты топтастыру» тәсілі. Мысалы, дауысты және дауыссыздарға. «Әріпті аяқтап жазу» немесе «Әріпті өзгерту» тәсілі (мысалы, Ш дан Ц жасау үшін не істеу керек).

Тапсырманы күрделендіру қажет – әртүрлі шрифтімен әріптерді, сызылған әріптерді қолдану, дұрыс жазылған әріптерді табу, «Қандай әріптер кішкентай», «Бірдей әріптер нешеу?», «Басқа түспен боялған әріптерді табу».

Жадыны дамыту үшін «Қандай әріп жоқ?» тәсілін қолдануға болады. Педагог балалның алдына әріптер жазылған карточканы қояды (3-5). Бала оны есте сақтауы қажет. Кейін ол көзін жабады, ал мұғалім әріпті алып тастап, басқасын қояды, олардың кезектілігін ауыстыруы да мүмкін. Бала карточкалар қандай кезектілікте болғанын және қайсысын қосып, қайсысын алып тастағанын айтуы қажет. Ақырындап әріптердің санын көбейту қажет. Бұл әдісті тек әріптерді ғана емес, сонымен қатар басқа да заттарды есте сақтауға қолдануға болады. Мысалы, мамандықтарды, жануарларды, жыл мезгілдерін [2].

«Геометриялық пішіндер» жаттығуы. Балаларға әртүрлі түсті 4 геометриялық пішін ұсынады. Әр пішінде сандар бар. Есте сақтау үшін 10-20 секунд (1 қосымшаны қараңыз). Кейін педагог сұрайды: «Сендер қандай пішіндерді есте сақтадыңдар?», «Қандай сандарды есте сақтаңдар?», «Қандай түстер болды?», «Әрбір пішін қандай түсте болды?».

Фонематикалық естуді дамыту. Олар қарапайым жаттығулардан басталады: «Сөздегі бірінші дыбысты анықтаңыз», «И дыбысын естіген кезде карточканы көтеріңіз», «Суреттегі сөзді табыңыз және бірінші дыбысты атаңыз», «Нақты бір дыбыстан басталатын сөзді атаңыз».

Сөздік қорын дамыту үшін келесі тәсілдерді қолдану қажет: «Бұл қандай мамандық екендігін табыңыз» (жануар ма, зат па, көкөніс пе, жеміс пе, жидек пе), «Не істеп жатыр?».

Байланыстырып сөйлеу тілі мен оқуын қалыптастыру. Оларға келесідей тәсілдер жатады: буындардан сөз құрастыру; бағыттауыш бойынша сөз құрастыр; қайталанатын буындармен сөздер оқу, сызылған әріпті жаңа сөз пайда болатындай етіп ауыстыру; бірдей ритмикалық құрылымы бойынша біріктірілген сөздерді оқу; мәтінді оқу және қатесін табу; сөздің екінші жартысын оқу; кері

айналып қалған мәтінді оқу; түсіп қалған әріпті немесе буынды табу; сөздік баспалдақтарды оқыту; жаттауларды оқу; мәтінді сөз немесе басқа арқылы оқу.

Сонымен, мысалы, «Мәтіндегі сөйлемдердің кезектілігін қалпына келтіру», «Мәтін мен суреттерді салыстыру», «Заттың артық суреттелуін алып тастау», «Әртүрлі нысандардың екі суреттелуін шатастыру».

Ұзақмерзімді жадыдан сөздерді таңдауға бағытталған ассоциативті сөздік жаттығулар. Мысалы, ерекшеленген сөзді мағынасы сәйкес басқа сөзбен ауыстырыңыз: «Иваның иілгіш бұтақтары қалың қармен көмкерілген». Тәсіл: ұсынылған сызба бойынша немесе белгілі бір тақырып бойынша сөйлем құрастырыңыз.

Жазбаша дағдыларын қалыптастыру. Мысалы,

Қолдан жазылған, баспаша жазылған мәтіндерді, сонымен қатар тапсырмалармен мәтіндерді көшіріп жазу. Сонымен бірге бала өз қателерін тауып және оны түзеуі қажет.

Есту диктанты. Педагог диктанттан кейін оқушыларға кімде қанша қате барын хабарлайды. Мұғалім диктанттың мәтінін көрсетеді, ал балалар өзбеттерінше қателерін табады және олардың түрлі-түсті қаламдармен түзетеді. педагог даму динамикасын бағалайды.

Графикалық диктант. Оқушыларға әріптер түсіп қалған және емлелері қоылмаған мәтін ұсынады. Олар оның барлығын өздері қойып шығуы қажет.

ПДТ балалардың ойлауын дамыту.

«Талдау» және «Жинақтау» ойлау операцияларын қалыптастыру. Талдау – тұтасты бөліктерге бөлу, жинақтау – бөлшектерді ортаққа біріктіру.

Балалық шақтан баламен түрлі-түсті пирамиданы жинау қажет. Бастапқыда бірнеше сақиналарын (4-5), кейін олардың санын өсіру қажет. Балаларға түрлі тақырыптарда кубиктерден және қатты қағаздан пазлдар жинауды ұсынады. Оларды геометриялық пішіндердің суретін салуға үйретеді.

Біршама күрделі ойын «Вьетнамдық ойын» болып табылады, онда бөлшектерден пішіндер жинау қажет. Балаларға суреттер, ойыншықтар береді, ал олар олардың қасиеттерін суреттеулері қажет. Сонымен қатар «Суреттеуі бойынша затты тап» тәсілін, яғни жұмбақты қолданады.

Балаларды геометриялық пішіндер немесе олардан ойша суреттерін құрастыруға үйрету қажет. (2 қосымша)

«Салыстыру» ойлау операциясын қалыптастыру. Бастапқыда балаларды заттардың айрықша және ортақ белгілерін табуға үйрету.

Балаларға ұқсас суреттер мен ойыншықтарды табуды ұсынуға болады («Тура осындай ойыншықты тап»). Олар неге дәл осы затты таңдап алғандарын түсіндірулері тиіс. Содан кейін нысанның айрықша сипаттамаларын атауды ұсыну қажет. Бастапқыда бір ғана айырмашылығы бар заттарды береді. Балалар біртіндеп заттарды салыстыруға үйренеді (Мысалы, екі машинаны салыстырыңыз, екі ойыншықты салыстырыңыз). Тапсырманы орындауды жеңілдету үшін жоспарын ұсынуға болады (заттар несімен ұқсас несімен айрықша екенін айтып түсіндіру). ПДТ балалар сөздік материалдарды біршама қиын салыстырады (мысалы, мысықпен итті , қарағай мен еменді салыстыр).

Сонымен қатар балаларға заттардың бірдей суреттерін табуды ұсынуға болады. (3 қосымша).

«Жалпылау» және «Топтастыру» ойлау операцияларын қалыптастыру. Мұнда көптеген әдістемелер бар. Негізгілерін келтірейік.

«Сиқырлы қап» ойыны. қапқа әртүрлі түстегі допшалар салады. Бала оны алып, түсін атауы тиіс. Осы ойынды геометриялық пішіндерді оқытуда қолдануға болады.

«Қажет емес ойыншықтар» ойыны. Педагог балаларға ойыншықтарды таратып беріп: «Олар маған қызық емес, олармен не істеу керекгін білмеймін» деп айтады. балалар өздеріне бұйырған ойыншықтар жайлы айтып беруі тиіс, сонымен қатар ол жайлы оқиға ойластырып: «Онымен не істеуге болады?» (ойнау), «Мен сендерге не әкелдім» (ойыншықтар) деген сұрақтарға жауап берулері тиіс.

«Қуыршақты серуенге киіндірейік» ойыны. Мұнда балалар заттарды дұрыс кезектілікпен киіндіруге үйренеді.

«Заттарды бір сөзбен атаңыз» ойыны. Балаларға заттар тобын атайды:

Тауық, ат, сиыр, қаз;

Қасқыр, түлкі, аю, бұғы;

Қарағай, емен, аққайың, бұта;

Алма, алмұрт, апельсин, банан.

«Дүкен» ойыны. Балаларға дүкенге көп заттар әкелгендігін, бірақ онда бәрі шашылып жатқанын айтады. Балалар тауарларды сәйкес бөліктерге бөліп қоюлары қажет. Бөлімдері келісіледі.

«Нақтылау» ойлау операцияларын қалыптастыру.

«Үш затты ата» ойыны. Педагог балаға допты лақырып тұрып бір сөз айтады, ал бала допты қағып алып айтылған сөзге қатысты ассоциациялы үш сөз атауы тиіс. Мысалы, жабайы жануарлар - түлкі, аю, қасқыр.

«Мамандықтар» ойыны. Педагог мамандықты атайды, ал балалар сол жұмысқа қажетті заттарды атауы тиіс. Мысалы, «Дәрігер – халат, скалпель, және басқа».

«Жалғастыр» ойыны. Педагог түрлік түсінікті атайды, ал балалар басқа түрлік түсініктерді атауы тиіс. Мысалы, жүргізуші «диван», ал балалар «үстел, орындық, кресло және т.б.».

Логикалық ойлауын дамыту үшін әртүрлі тапсырмаларды қолданады.

«Сөйлем құрастырыңыз» жаттығуы. Балалар бір-бірімен байланыспайтын кез келген үш сөз ойластыруы қажет. Әрі қарай осы сөздерден барлық үшеуін қолдана отырып, көп сөйлем құрау беріледі.

«Артығын тап» тапсырмасы. Кез келген үш сөзді алады және олардың ішінен артығын алып тастайды. мысалы,

ит, мысық, орындық;

липа, қабырға, қарағай;

қоңыз, шортан, окунь.

Бұл ойын әртүрлі заттардың арасында байланыс орнатуға көмектеседі. Ойын тағы да нысандарды салыстыруға көмектеседі.

«Заттарды қолдану әдістері» жаттығуы. Балаларға кез келген түсінік беріледі, мысалы, «сағат». Баланың міндеті – олардың қолданудың мүмкіндігінше көп әдісін атау.

Сөздік-логикалық ойлауын дамыту.

«Сурет бойынша заттарды топтастыру» жаттығуы. балаларға суреттер таныстырылады және оларды топтарға біріктіруге мүмкіндік беріледі. Мысалы, көкеністер мен жемістер; үй жануарлары мен жабайы жануарлар.

«Заттар несімен ерекшеленеді, түсіндір» тапсырмасы. Мысалы, банан және алма, орындық және кресло.

«Бөлшектерін атау арқылы затты тап» ойыны. Мысалы,

Мұрт, құлақ, ұзын құйрық, төрт аяғы бар(мысық);

қас, мұрын, ерін, көз (бет-әлпет);

Еден, төбе, қабырғалар (бөлме).

Ұсақ моторикасын дамыту бойынша ойындар мен жаттығулар. «Шарик»жаттығуы. Ұртын үрлеп және желін шығару қажет. Сонымен бірге барлық саусақтарын «шымшымға» жинау қажет. Ал үрлеген кезде саусақтар шариктің формасына жайылатын болады.

«Құлыншақ» тапсырмасы. Ерінмен жымиып, ауызды кішкене ашыңқырап, тілдің ұшымен таңдайды қағамыз. Бұл жерде оң алақанды қырымен өзіңнен ары қарай, бас бармақты жоғары қаратып, жоғарғы жағына сол қолды жалы ретінде, үлкен саусақты жоғары қаратып жасау керек. Үлкен саусақтар құлақты білдіреді.

«Өрмекші». Қолдар партаның шетінде тұрады. Педагогтың нұсқауы бойынша партаның үстімен жылжыта бастайды. Ұқсас ойын «Екі аяқ» деп те аталады.

Психикалық дамуы тежелген балалардың педагогикалық үрдісін ұйымдастырмас бұрын психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссия өткізетін диагностиканы жүргізіп алу қажет. Оған балалар психологы, дефектолог, логопед, психиатр, невролог кіреді. баламен әңгімелесу өткізеді, тапсырмалар орындайды және соның негізінде қорытынды шығарады. ПДТ балалар түзете-дамыту сыныптарында оқытылуы тиіс, онда әрқайсысына өзінше жол табады. Мұнда олар санды өтеді, ойлаудың барлық үш түрін дамытады, әртүрлі ойындар ойнайды, қызықты жаттығулар орындайды. Сонымен қатар дәрі-дәрмекпен емделу курсынан, сумен емдеу және құммен емделу курсытарынан өтеді. Әрбір сабақ белгілі бір жоспармен өтеді. Педагог балаларды қызықтыруға тырысып, үлкен нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік алады.

Бізбен психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс әдістемелерінің мысалдары мазмұндалды. Жадыны, фонематикалық естуді, байланыстырып сөйлеу тілін, оқу және жазу дағдыларын қалыптастыруға, ойлау операцияларын дамытуға (талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау, топтастыру, нақтылау), логикалық ойлауын дамытуға, ұсақ моторикасын дамытуға бағытталған ойындар, жаттығулар мен тапсырмалар тізбегі көрсетілді. Аталған әдістемелер көрсетілген көптеген кітаптар бар.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982.

2 Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Под ред. Л.С. Цветковой. – Москва-Воронеж, 2001.

3 Альтхауз Д., Дум Э. Подбери отгадку. Цвет, форма. Количество. – М.: Просвещение, 1984.

4 Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 1997.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

МРНТИ: 14.29.21
УДК 376.3

А.Н. Аутаева[1], А.А. Оралова[2]

[1,2]Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ТЕРЕҢ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚЫЗМЕТ ЕТУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Соңғы жылдары мүмкіндіктері шектеулі балалардың саны күн санап артып келеді. Мүмкіндігі шектеулі балаларға өзіне-өзі қызмет ету дағдысы – күрделі үдеріс, оларға ортада өз орындарын таба білетіндей етіп бағыт берген жөн. Әлеуметтік қорғау және денсаулық сақтау министрлігінің нұсқауында келісілгендей, әлеуметтік қамту жүйесіндегі интернат үйлеріне ақыл-ойы орташа, ауыр және терең деңгейдегі балалар қабылданады. Мақаланың мақсаты зияты терең зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет етуі дағдыларының теориялық ерекшеліктерін анықтау.

Түйін сөздер: білім беруде арнайы қажеттіліктері бар балалар, өзіне-өзі қызмет көрсету, дамудың күрделі бұзылуы, психикалық даму ерекшеліктері.

Аутаева А.Н.[1], Оралова А.А.[2]

[1,2]Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В последние годы количество детей с ограниченными возможностями растет с каждым днем. Навыки самообслуживания детей с ограниченными возможностями – сложный процесс, ориентированный на них таким образом, чтобы они могли найти свое место в среде. В дома-интернаты системы социального обеспечения принимаются дети среднего, тяжелого и глубокого уровня умственной отсталости, согласованные с инструкцией Министерства здравоохранения и социальной защиты. Целью статьи является определение теоретических особенностей навыков самообслуживания детей с глубоким поражением интеллекта.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями в образовании, самообслуживание, сложные нарушения развития, особенности психического развития.

A.N. Аитауева[1], A.A. Oralova[2]

[1,2]Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL FEATURES OF SELF-HELP SKILLS OF CHILDREN WITH PROFOUND INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

In recent years, the number of children with disabilities is growing every day. Self-service skills of children with disabilities are a complex process, focused on them so that they can find their place in the environment. Children with moderate, severe and profound mental retardation are admitted to the boarding houses of the social security system in accordance with the instruction of the Ministry of health and social protection. The purpose of this paper is the determination of the theoretical characteristics of self-help skills of children with deep lesions of the intellect.

Keywords: children with special needs in education, self-service, complex disorders of development, psychological features of development.

Қазіргі таңда қоғам өзгерісіне байланысты негізгі мәселелердің бірі ретінде зияты зақымдалған балалардыңөзіне-өзі қызмет ету дағдыларына тәрбиелеу қажетті болып отыр. Елбасы Н.Назарбаев-тың 2018 жылғы 5 қазандағы «Қазақстандықтардың әл-ауқатының өсуі: табыс пен тұрмыс сапасын арттыру» атты Қазақстан халқына Жолдауында Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға арналған «кедергісіз орта» қалыптастыруға зор мән берілуге тиіс деп көрсетілген.

В.Карвялис, Г.Мерсиянова, С.Мирский, Н.Павлованың еңбектерінде зияты терең зақымдалған балалардың іс-әрекеті мен өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары мен біліктерін қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктерін зерттелді. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде интеллектісі бұзылған балалардың әр түрлі дағдыларын қалыптастыру мәселесі толық зерттелген (Г.Г. Зак, Ю.Карвялис, Е.Л. Ковалева, В.В. Коркунов, В.Ф. Мачихина, С.Л. Мирский, Н.Б. Лурье, Е.А. Стребелева және басқалар).

А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец және т.б. ғалымдардың зерттеулерінде зияты зақымдалған балаларға жалпы танымдық процестердің дамымауы тән және олардың қалыпты құрдастарына қарағанда таным қажеттілігін аз дәрежеде сезінеді. Сондықтан бұл балалар қоршаған орта туралы түсініктерді толық емес яғни бұрмаланған түрде алады, соның салдарынан олардың өмірлік тәжірибесі өте аз. Қазақстанда әлеуметтік қорғау министрлігінің мекемелерінде осы санаттағы адамдарға негізінен лайықты күтім қамтамасыз етіледі.

Т.В. Лоза өз мақаласында ата-аналар мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуын ескермегенде, бала өзінің іскерлігін қалыптастыруға бағытталған тиісті тәрбие мен оқытуды үйрене алмайды деп жазады. Даму процесі баяу болады,өйткені өзіне күтім жасау дағдыларын қалыптастыру бойынша тиісті шаралар дұрыс қабылданбайды.

М.С. Певзнер және К.С. Лебединская Олигофренияның бес негізгі түрін бөледі, олардың әрқайсысының патофизиологиялық, клиникалық және педагогикалық сипаттамасы бар.

- Бірінші формаға олигофренияның күрделі емес түрі жатады. Жалпылау процестерінің әлсіздігіне байланысты танымдық қызметтің неғұрлым күрделі формаларының дамымауы тән. Бұл топтың балалары негізінен салыстырмалы түрде жұмысқа қабілетті; олардың сөйлеу тілі мен моторикасы әдетте қатты бұзылмаған.
- Екінші түріне нейродинамикалық процестердің бұзылуымен асқынған олигофрения жатады. Бұл формада танымдық қызметтің жеткіліксіздігі, психомоторлық тежелу және тежелу құбылыстарымен үйлеседі.Осы топтың кейбір балалары тез қозады, тепе-теңдік сақтай алмайды, басқалары, керісінше, тез шаршайды.
- Үшінші түрі – Олигофренияның психопатияға ұқсас мінез-құлық түрлерімен-психикалық дамымауы айқын аффектілік қозу құбылыстарымен сипатталады. Аурудың осы типтегі балалар жиі эмоционалды түрде қозғалады, олардың көтеріңкі көңіл-күйі жылаңқылық, сияқты өзгереді.
- Төртінші түрі – әртүрлі анализаторлардың бұзылуымен ерекшеленеді. Бұл жағдайларда көру, есту, сөйлеу, тірек-қимыл аппаратының бұзылуымен интеллектісінің бұзылуы қатар жүреді. Жалпы моториканың дамымауы, еріннің және тілдің қозғалысының үйлесімсіздігі, сөйлеу тілі жүйесінің

дамымауы, қозғалыс талдағыштарының бұзылуы байқалады. Сөйлеу кемістіктерін түзету үшін логопедиялық сабақтар жүргізіледі.

• Бесінші түріне айқын маңдай жеткіліксіздігі бар балалар жатады. Аурудың бұл түрінде танымдық қызметтің дамымауы мақсаттылықтың күрт бұзылуымен байланысты. Бұл топтың балалары жалпы ішкі секреция бездерінің, моториканың күрт бұзылуымен ерекшеленеді. Тәрбиешінің осы топтағы балалармен түзету жұмысы өзіне тән психикалық бұзылыстарды барынша жеңілдетуге бағытталған.

Өзіне-өзі қызмет көрсету-өзіне күтім жасау, негізгі қажеттіліктерді өз бетінше орындау, басқа адамдардың көмегінсіз қоршаған ортада тиімді тәуелсіз өмір сүруді қамтамасыз ету қабілеті.

Қалыпты даму кезінде бала бір жастан кейін өзіне бағытталған жеке әрекеттерді жүзеге асыра алады: бас киімді кию және шешіп тастау, биязы жүнді шұлықты шешу, өзі қасықпен тамақ жеп, шыныаяқтан шәй ішу қабілетіне ие болады. Бұл дағдыны бала оны күтетін ересектердің іс-әрекеттеріне еліктей отырып, өзі үйрене алады. Және кейінгі дағдылар ересектердің тікелей қатысуымен қалыптасады, олар әрекет үлгісін береді, дұрыс нәтижені мақұлдайды және бір мезгілде баланы өз іс-әрекеттерін бақылауға және бағалауға, оларды үлгімен салыстырып тексеруге үйретеді.

Өзіне қызмет дағдыларының міндеттері: «Қоршаған әлем жайындағы танымдық түсініктерін кеңейту, баланың тілін дамыту, қарапайым санитарлық-гигиеналық дағдыларды қалыптастыру, өз-өзіне қарапайым қызмет көрсете алуға үйрету, жеке және ұжымдық ұйымдастыру қабілетін қалыптастыру, балардың дене бітімін шынықтыру». Бұл мақсаттар тәрбие жұмысының үрдісінде, күнделікті өмірде және балалармен жүргізілетін арнайы сабақ барысында жүзеге асуы тиіс. Мүмкіндігі шектеулі балалардың ақыл ойындағы кемшіліктерді түзету, орнын толтыру, дамыту – педагогика саласындағы басты мақсат. Мұндай балалардың ақыл-ойын дамытып, белігілі бір ортаға бейімдеу өте күрделі болғандықтан, оларға өте қарапайым тапсырмалар қолдана отырып, олардың қызығушылығын, қозғалыс әрекеттерін байқауға болады. Бүгінгі таңдағы осындай балалар үшін ең басты мәселе, мүгедек балаларды сәби кезінен бастап анықтап, оларды жан-жақты дамытып, қоршаған ортаға бейімделуіне жағдай жасауымыз керек. Сондықтан менің негізгі атқаратын қызметім, әр баланың қабілет-қарымын анықтап, дұрыс бағыт-бағдар беріп, жарымжан балалардың жастайынан жасық болмай өсуіне ықпал етуім керек.

Зияты зақымдалған бала талдай, синтездей, жалпылай, нақтылайды және абстрагациялай алмайды. Сонымен қатар, пәндік-практикалық ойлау қабілеті шектеулі сипатқа ие. Мұндай балаларға мақсатты бағыттылықтың бұзылуы тән: пайымдаудың бірізділігінің болмауы, бір пәннен екінші пәнге "ауысуы", ойлау қабілетінің реттеуші қызметінің әлсіздігі тән. Сондай-ақ зияты зақымдалған оқушылардың сезімдері мен қабылдауы төмен дәрежеде сарылануымен және баяулатылығымен ерекшеленеді.

Есте сақтау қабілеті бұзылған: тану, есте сақтау, қайталау. Көмекші мектептің оқушысы баяу есте сақтайды, ал қабылданған материалды қалыпты оқушыға қарағанда неғұрлым тезірек ұмытады. Зияты терең зақымдалған балалардың есте сақтау көлемі төмен, соған қатысты есте сақтау көлемі мен материалдық абстрактысы арасындағы байланыс анықталады: неғұрлым мәлімет абстрактылы, айырмашылық болса, соғұрлым мәлімет есте нашар сақталады. Есте сақтаудың нақтылығы мен беріктілгі төмен деңгейде. Қайта жаңғырту барысында олар көбіне қалдырады, логикаларын бұзып толық орындарын ауыстырады, жиі айтқанын қайталайды, әртүрлі кездейсоқ ассоциацияға негізделіп жаңа элементтерді қосады. Зияты зақымдалған балалар ырықсыз есте сақтауды қолданады. Күнделікті түзету-дамыту жұмыстарын жүргізе отырып сөздік қорын молайтуға жағдай жасадым. Сондықтан мұндай балалардың психологиялық қауіпсіздігін сақтау, мейірімділік пен қамқорлық жағдайын туғызу, олардың қиыншылығын түсіну және жағдай жасауды талап етеді. Өзіне-өзі қызмет ету дағдыларының қалыптастыру жолдарының бірі күнделікті тұрмыста (жуыну, тамақтану, киіну т.б.) іске асырылатын әрекеттерді меңгеру. Балалар тамақтануға келгенде өзінің тиісті орнына отыруын қадағалалап отырамын. Тамақтану кезінде олардың тазалығына мән беремін (үстіне тамызбау, аузын жауып шайнау, кесені екі қолмен ұстау т.б.). Осы тұрмыстағы іс-әрекеттерді пайдалануда баланың психологиялық ерекшеліктеріне мән берген маңызды. Баланың қызығушылығын көбінесе түрлі ойындар ойнату арқылы байқай отырып, оның өзіне қызмет ету дағдысын қалыптастыруды басты назарыма алдым. Мысалы, «Таза бала боламын», «Ғажайып ойыншықтар», «Бұл кімнің киімі?», «Құрастыру», «Сыңарын тап» және тағы да басқа ойындар, балалар белсенділігін арттырады және икемділік дағдысы қалыптаса бастайды. Көріп қабылдау және кеңістікті бағдарлауын дамытуға арналған жұмыс барысында затты толық мөлшерде көріп есте сақтауын

қалыптастыру, заттың бөлшегін бөліп қарау, екі затты салыстыруға, заттардың атын атағанда солдан оңға қарай көзбен қадағалауға, кезектілікпен орналастыру тәрізді дағдылары қалыптасады. Осы бағытта түзету-дамыту жұмыстары нәтижелі болу үшін әр түрлі жаттығулар мен ойын түрлері кеңінен пайдалану тиімді. Сабақта қолданылатын материалдар: суреттер, табиғи материалдар, дөңгелектер, кубиктар, т.б. түрлі түсті болуы шарт. Жаттығулар алдымен ойыншықтардан бастап, біртіндеп түрлі формалар мен фигураларға көшеді. Сабақта қолданылатын жаттығулар келесі кезекпен жүргізіледі:

- көрсету (Дәл мен сияқты жаса. Дұрыс істедің бе? Салыстыр);
- талдап көрсеткендей ойда сақтап жасау (Қарап, есіңе сақта, осылай жаса. Салыстыр);
- нұсқау бойынша орындау (мұғалім айтып отырады, балалар жасайды); Әр берілген тапсырмаларды өз бетімен орындауын қадағалау қажет:
- керек затын топ ішінен таңдап алу;
- біркелкі заттарды бөліп көрсету;
- суреттегі заттардың сыңарларын табу;
- еркін өз бетімен құрастыру және жапсырумен айналысу.

Үйрету мен есте сақтау жұмыстарында қолдың ұсақ бұлшық еттерін дамыту мәселелері шешіледі. Қол мен саусақтардың қимылын жеделдету және қозғалыс үйлесімін қалыптастыру, қағазды қайшымен қию, жапсыру және ретімен орналастыру, түрлі фигуралар құрастыру. Балалардың жалпы қимыл-қозғалысының, саусақ, бұлшық еттерінің сау балаларға қарағанда кеш және қиындықпен дамуын ескере отырып, бұл бағытта арнайы түзету, дамыту жаттығуларын жүргізу дәстүрлі жұмысыма айналды. Жаттығу түрлері: қолды созып алақанды жоғары-төмен, екі қолды бірден кезек ұстау; қолды созып немесе бүгіп алға ұстау, саусақты біріктіріп, ашып, алақанды жоғары, төмен, қаратып ұстау; екі қолдың саусақтарын біріне-бірін қарама-қарсы қойып түйістіру; жұдырықты ашып-жабу; саусақтарды шерту; қарындашты, қаламды, таяқшаларды саусақтарға қыстыру. Саусақ қимыл жаттығуларын жасау барысында тобымдағы бала қасықты өзі ұстап тамақты жеуге үйренді. Терең ақыл-ойы кем балалармен түзету-дамыту жұмыстарын, жаттығулар мен түрлі тапсырмалар жүргізгенде әр баланың даму және жеке ерекшеліктерін еске ала отырып есте сақтау, ойлау, әрі қызығушылық пен белсенділік қабілеттерін дамытып, арттырып отырдым. Осы жұмыстарымның барлығы ата-аналармен үнемі тығыз байланыс жасап және әр түрлі әдіс-тәсілдерді қолдану, тәрбиеленушілердің өзіне-өзі қызмет ету дағдысын қалыптастыру негізгі мақсатыма жеткен жетістігім болды.

Н.П. Олейникова балалардың өзіне-өзі қызмет көрсетуін қалыптастыру бойынша түзету-тәрбие жұмысының негізгі бағыттарын белгілейді.

1. Тамақтану дағдыларын қалыптастыру. Бұл бағытта балаларды оқытудың келесі міндеттері шешіледі:

- тамақ ішуге қажетті заттарды, азық-түліктерді ажырата білу;
- осы заттарды дұрыс қолдана білу;
- тамақ алдында қолды жуу, үстелге қажетті құралдарды қою, тамақ ішу кезінде қасық, шанышқы пайдалану, тамақты төкпей, ұқыпты жеу, тамақты мұқият шайнау;
- жуылмаған жидектер, көкөністер, жемістер жеуге болмайтынын білу.

2. Гигиеналық дағдыларды қалыптастыру. Бұл бағытта келесі міндеттер шешіледі:

- дененің бөліктерін (бас, көз, шаш, мұрын, ауыз, тіс, құлақ, мойын, кеуде, іш, қол, аяқ, саусақтар және т.б.) ажыратуға және атауға үйрету.);
- санитария және гигиена заттарын және олардың орнын білу;
- таңертең және кешкі тазалық уақытын өткізуге үйрету: қолды, бетті жуу, сүлгімен сүрту.

3. Ұқыптылық дағдыларын қалыптастыру. Бұл бағытта келесі міндеттер шешіледі:

- түскі ас алдында үстел жаяюды үйрету, тамақ кезінде тамақты ұқыпты жеуге, майлықты пайдалануға, тамақтан кейін ыдысты жинауға және жууға үйрету;
- өз артынан төсектерді жинай білу, киім ауыстыру кезінде-өз орындығына киімді белгілі бір ретпен жинауға үйрету;
- дәретхана бөлмесінде дәретхана қағазын пайдалану, дәретханадан кейін қолды сабынмен жуу, сүлгімен сүрту, өз бетінше тарана білу;
- ойын бөлмесінде ойын және ойыншықтарды жинап тастау;
- үй-жайды жинауға үйрету: шаңды сүрту, бөлме өсімдіктерін суғару.

4. Киіну және шешіну дағдыларын қалыптастыру. Бұл бағытта келесі міндеттер шешіледі:

- киім және аяқ киім заттарын ажырата білу дағдыларын қалыптастыру;
- педагогтың қатысуымен киінуге және аяқ киімге үйрету, шешкен киім мен аяқ киімді ілуге үйрету;
- бәтеңкелерді киюге, бауларды байлауға, оң және сол аяққа арналған аяқ киімдерді ажыратуға, ірі және ұсақ түймелерді, түймелерді және т.б. тағуға үйрету;
- дұрыс киінуге (киім мен аяқ киім), өз бетінше киінуге үйрету. Балаларды өзінің сыртқы келбетін дұрыс қадағалауға үйрету.

В.М. Мозгованың зерттеулерінде, зияты зақымдалған балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету қызметі тиісті дамымайды. Себебі, ойлау, назар, қабылдау, есте сақтау, психикалық процестердің қалыптаспаушылығымен немесе жеткіліксіз дамуымен байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Алиев Ю.Б. Эмоционально-ценностная деятельность школьников как дидактическая основа их приобщения к искусству // Современные проблемы образования: Сборник. – Тула, 1997.

2 Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1991.

3 Жуковская Р.И. Игра и её педагогическое значение. – М., 1990.

4 Крупская Н.К. О дошкольном воспитании. – М., 2000.

5 Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. №3, 4, 5, 6. – М., 2010.

6 Тілашар. Логопед. Изд «Према», № 6-7. – А., 2011.

7 Заречнова Е.А. Организация социально-бытовой среды, способствующей реализации потенциальных возможностей детей с множественными нарушениями развития. Дефектология, 2010. – №3.

УДК 376.33
МРНТИ 14.29.27

М.Э. Усенова[1]
[1]Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік белсенділігін дамытудың маңызы қарастырылған.

Есту қабілеті бұзылған баланың жеке тұлғасын қалыптастыру баяу жүреді, бұл олардың әлеуметтік тәжірибені меңгерудегі белгілі бір қиындықтармен, іс-әрекет тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесімен, шығармашылық іс-әрекет тәжірибесімен, шындыққа деген эмоциялық құндылықты көзқараспен байланысты. Бастауыш сынып есту қабілеті зақымдалған оқушылардың бейімделу кезеңінде эмоционалдық ыңғайсыздықты бастан кешіреді, қандай да бір ішкі шиеленіс пен күйзелісте болады. Барлық балаларда, әдетте, жүйке, психикалық және физикалық күштің жоғары деңгейі бар. Осы кезеңдегі баланың мінез-құлқындағы барлық өзгерістер оның мектепке бейімделуі процесімен байланысты. Есту қабілеті бұзылған бар балалардың психофизикалық ерекшеліктерін, олардың материалды меңгеру ерекшелігін ескере отырып, олармен экскурсиялар өткізу барынша мұқият дайындықты талап етеді. Ол мыналарды қамтиды: оның мақсатын, міндеттерін, мазмұнын, әдістерін анықтау; оқушыларды дайындау: экскурсияның мақсаты, мазмұны, ұйымдастырылуы, экскурсия барысында жұмыс түрлері туралы әңгіме, экскурсия кезінде оқушылар табуға тиісті сұрақтар қою; оқушылардың оқылатын материалды түсінуін бақылау нысандарын ойластыру; игерілген материалды бекіту мақсатында экскурсияны аяқтайтын әңгіме мазмұнын анықтау. Балалардың ата-аналарымен өзара әрекеттесуіне үлкен мән беріледі. Отбасы есту қабілеті зақымдалған баланы әлеуметтендіруде маңызды рөл атқарады; ата-аналар балаларды тұрмыстық және қоғамдық-пайдалы еңбекке қатысуға дайындай отырып, балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын, оқуға оң көзқарасын қалыптастырады.

Түйін сөздер: әлеуметтендіру, дағды, өзіне-өзі қызмет ету, естімейтін және нашар еститіндер, индивид.

Усенова М.Э.[1]
[1]*КазНПУ им. Абая,*
Алматы, Казахстан

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В данной статье рассматривается значение развития социальной активности учащихся начальных классов с нарушениями слуха.

Формирование личности ребенка с нарушением слуха происходит медленно, что связано с определенными трудностями в освоении ими социального опыта, опытом реализации приемов деятельности, опытом творческой деятельности, с точки зрения эмоциональной ценности к действительности. Начальные классы испытывают эмоциональную дискомфорт в период адаптации детей с нарушениями слуха, находятся в какой-либо внутренней напряженности и стрессах. У всех детей, как правило, существует высокий уровень нервной, психической и физической силы. Все изменения в поведении ребенка на этом этапе связаны с процессом его адаптации к школе. С учетом психофизических особенностей детей с нарушением слуха, особенностей их усвоения материала проведение экскурсий с ними требует более тщательной подготовки. Он включает в себя: определение его цели, задач, содержания, методов; подготовку учащихся: рассказ о цели, содержании, организации экскурсии, видах работ в ходе экскурсии, вопросы, которые должны быть найдены учащимися во время экскурсии; продумание форм контроля понимания учащимися изучаемого материала; определение содержания рассказа, завершающего экскурсию с целью закрепления изученного материала. Большое внимание уделяется взаимодействию детей с родителями. Семья играет важную роль в социализации ребенка с нарушением слуха; родители формируют у детей навыки самообслуживания, позитивное отношение к учебе, готовя детей к участию в бытовом и общественно-полезном труде.

Ключевые слова: социализация, навыки, самообслуживание, неслышащие и слабослышащие, индивид.

Usenova M.E.[1]
[1]*KazNPU them. Abay,*
Almaty, Kazakhstan

IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF PUPILS OF THE INITIAL CLASSES WITH HEARING DISABILITIES

Abstract

This article discusses the importance of the development of social activity of primary school students with hearing impairments.

The formation of the personality of a child with hearing impairment is slow, which is associated with certain difficulties in the development of social experience, experience in the implementation of methods of activity, experience of creative activity, in terms of emotional value to reality. Primary classes experience emotional discomfort during the period of adaptation of children with hearing impairments, are in any internal tension and stress. All children tend to have high levels of nervous, mental and physical strength. All changes in the child's behavior at this stage are associated with the process of adaptation to school. Taking into account the psychophysical characteristics of children with hearing impairment, the peculiarities of their assimilation of the material, excursions with them require more careful preparation. It includes: the definition of its purpose, objectives, content, methods; training of students: a story about the purpose, content, organization of excursions, types of work during the tour, the questions that should be found by students during the tour; thinking through forms of control of students ' understanding of the studied material; determining the content of the story, the final tour to consolidate the studied material. Much attention is paid to the interaction of children with their parents. The family plays an important role in the socialization of the child with hearing impairment; parents form self-service skills in children, a positive attitude to learning, preparing children to participate in household and socially useful work.

Keywords: socialization, skills, self-service, inaudible and hard of hearing, individual.

Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайда елімізде балаларды өз бетінше өмірге сүруге дайындауда, есту қабілеті зақымдалған балаларды әлеуметтендіру мәселелерін шешуде арнайы оқыту мен тәрбиелеудің рөлі туралы үлкен мәселе болып отыр. Осыған байланысты дамуында ауытқуы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеудің мақсаттары, міндеттері, мазмұны мен технологиялары қайта ойластырылады.

Естімейтін және нашар еститін балаларды бақылау және оқыту практикасы даму кемістігі бар адамдардың тек еститін адамдардың ғана емес, сондай-ақ естімейтін мен нашар еститін балалардың микрооциумына да қосылуы кезінде елеулі қиындықтарды бастан өткеретінін көрсетеді.

Есту қабілеті зақымдалған баланың жеке тұлғасын қалыптастыру баяу жүреді, бұл олардың әлеуметтік тәжірибені меңгерудегі белгілі бір қиындықтармен, іс-әрекет тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесімен, шығармашылық іс-әрекет тәжірибесімен, шындыққа деген эмоциялық құндылықты көзқараспен байланысты.

Бастауыш сынып есту қабілеті зақымдалған оқушылардың бейімделу кезеңінде эмоционалдық ыңғайсыздықты бастан кешіреді, қандай да бір ішкі шиеленіс пен күйзелісте болады. Барлық балаларда, әдетте, жүйке, психикалық және физикалық күштің жоғары деңгейі бар. Осы кезеңдегі баланың мінез-құлқындағы барлық өзгерістер оның мектепке бейімделуі процесімен байланысты.

Т. А. Власовтың айтуынша, арнайы мектептің мақсаты білім берудің мазмұны мен технологиясын жаңартуға бағытталған, оқыту процесін саралауға және дараландыруға, өмірлік құзыреттілік пен шығармашылық қабілеттілікті дамытуға, балалардың әлеуметтік бейімделуіне баса назар аударады. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын әлеуметтендіру процесінде теориялық заңдылықтарды анықтаумен М.Мид, С.Т. Шатский, Н.Ф. Голованова, А.С. Макаренко, П.П. Блонский айналысты [1].

Есту қабілеті бұзылған балалардың дамуы сыртқы әлеммен өзара әрекеттесудің ерекше жағдайларында жасалады. Бұл ретте бұзылған дамудың тапшы түрі есту талдағышының бастапқы ақауы онымен байланысты функциялардың неғұрлым тығыз дамымауына, сондай-ақ есту арқылы байланысты басқа да бірқатар функциялардың дамуының бәсеңдеуіне әкеп соғады. Қоршаған ортамен қарым-қатынаста есту қабілеті бұзылған бала сынайтын қиындықтар оның жеке қасиеттерін қалыптастыруға әсер етеді. Есту қабілетінің бұзылуы салдарынан мектеп оқушыларының айналасындағылармен қалыпты қарым-қатынасы қиындайды, материалдарды меңгеруі шектеулілігі байқалады. Естуі қабілеті зақымдалған балалардың төмен белсенділігі мен дербестігін еңсеру мақсатында жаңа білім алуда және оларды практикалық қызметте қолдануда белсенділігін едәуір арттыра отырып, оқу процесінің сипатын өзгерту ұсынылады. Оқу үдерісінің сипатына елеулі өзгерістер көрнекі-тәжірибелік қызметті енгізеді. Ол оқушылардың ойлау белсенділігін дамытуға қолайлы жағдай жасайды. Макеттер жасауға қатыса отырып, нысандарды, өсімдіктерді бақылап, қағаздан, пластилиннен, ағаштан жасалған металарды жасай отырып, жоспарлар мен кестелерді сызып, оқылған мәтінді иллюстрациялай отырып, алаңдарды есептеп және өлшей отырып, оқушылар білімді белсенді меңгереді, салыстыра отырып, талдайды, қорытады. Сабақтарда қолданылатын әртүрлі қызмет жағдайында балалардың танымдық белсенділігі дамиды, оқу іс-әрекетінің жаңа формалары құрылады, әдістердің арақатынасы өзгереді, мұғалімнің рөлі артады, оның қызметі неғұрлым шығармашылық болып табылады.

Ең алдымен, есту қабілеті зақымдалған кіші мектеп жасындағы баланың психологиялық ерекшеліктерін ескеру қажет: өз қызметінің нәтижелерін объективті бағдарлай алмауы және өзін-өзі бақылауы болмауы және т.б. білімді кез келген тексеру бұрын зерттелген материалдың сипаты мен көлемімен және оқушылардың психикалық және физикалық дамуының деңгейімен анықталуы тиіс.

Әлеуметтік белсендіру мәселесі педагогикада бірнеше бағытта шешіледі: оқытудың ұйымдастырушылық формаларын жетілдіру, жаңа білім алуда оқушылардың белсенділігін дамыту, сабақтың әр түрлі кезеңдерінде дербес жұмыстарды кеңінен қолдану, қазіргі заманғы техникалық құралдарды пайдалану, оқу үрдісін басқару әдістері мен тәсілдерін жетілдіру, оқытылатын оқу пәндеріне танымдық қызығушылықты дамыту.

Есту қабілеті зақымдалған әлеуметтік белсенділігін арттыруда көрнекті кеңестік психолог Л.С. Выготский елеулі үлес қосты [2].

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын әлеуметтік белсенділігін арттыруда:

1. Оқушының оқу үдерісіне қанағаттануы: балаға мектептке бейімделуі, ол сенімсіздік пен қорқыныш сезбейді.

2. Бағдарламалық материалдардың оқу жеңілдігі. Егер бірінші сынып оқушысы оқудағы қиындықтарға тап болса, онда оны қиын сәтте қолдау қажет, баяу сынауға болмайды, сондай-ақ басқа балалармен салыстырмау қажет.

3. Оқу тапсырмаларын орындау кезінде оқушының дербестік дәрежесі, тапсырманы өзі орындауға қолданылған әрекеттерден кейін ғана ересектердің көмегін пайдалануға дайындығы.

4. Сыныптастарымен және мұғаліммен тұлғааралық қарым-қатынасқа қанағаттанушылық-оқушының мектеп ортасында игергенінің ең маңызды белгісі.

Бірінші сыныптан бастап балаларды жаяу серуен-экскурсиялар өткізу ,онда мектеп-интернаттың тәрбиеленушілері мектепке жақын орналасқан көшелермен, әдемі ғимараттармен, ескерткіштермен танысуы. Экскурсиядан оралған соң балалар күнделіктердегі көрінген қызықты және пайдалы істерге қуана сурет салады.

Есту қабілеті бұзылған бар балалардың психофизикалық ерекшеліктерін, олардың материалды меңгеру ерекшелігін ескере отырып, олармен экскурсиялар өткізу барынша мұқият дайындықты талап етеді. Ол мыналарды қамтиды: оның мақсатын, міндеттерін, мазмұнын, әдістерін анықтау; оқушыларды дайындау: экскурсияның мақсаты, мазмұны, ұйымдастырылуы, экскурсия барысында жұмыс түрлері туралы әңгіме, экскурсия кезінде оқушылар табуға тиісті сұрақтар қою; оқушылардың оқылатын материалды түсінуін бақылау нысандарын ойластыру; игерілген материалды бекіту мақсатында экскурсияны аяқтайтын әңгіме мазмұнын анықтау [3].

Есту қабілеті бұзылған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін жетілмеуі себептерінің бірі педагогикалық үдерісті тиімді ұйымдастыру болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың осы санатында жеке шектеулердің қалыптасуына әкеледі. Бұл, атап айтқанда, оларда коммуникативтік мәселелерді жасауға ұмтылу, нәтижені жылдам алу мақсатында маңызды еңбек операцияларын меңгеру мен орындауға елемеушілік байқалады. Сондықтан есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамыту мәселесі де өзекті міндеттердің бірі болып табылады. Осыған байланысты есту қабілеті бұзылған оқушылармен жұмыс жасайтын педагогтарда дағдыларды қалыптастырылуы тиіс:

- есту қабілеті зақымдалған бастауыш оқушылармен қарым-қатынас;
- аралас топтағы білім алушыларға төзімді қарым-қатынасты қалыптастыру;
- есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ата-аналарымен конструктивті қарым-қатынасты құру;
- білім алушыларда жалпы оқу іскерліктерін дамыту;
- есту қабілеті оқушылардың кәсіби дамуын қолдау жобаларын әзірлеу.

Психологтар мен сурдопедагогтардың зерттеуінде есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушының әлеуметтік белсенділігін, сыныптан тыс уақыттағы оқу қызметіне қызығушылығын тәрбиелеу олардың ақыл-ой қызметінің қиындықтарымен, ойлау операцияларының жеткіліксіз дамуымен (талдау, синтез, нақтылау, салыстыру, жіктеу және жүйелеу, жинақтау, абстракция, логикалық тәуелділіктерді орнату және т.б.), есте сақтау тәсілдері (мағыналық арақатынас, есте сақталатын объектілердің жіктелуі, тірек пункттерді бөлу, жоспар құру және т.б.) байланысты екенін көрсетеді), сурет тәсілдері (сипаттама бойынша, мәтін негізінде, сурет, сызба бойынша және т.б. заттың бейнесін жасау) [4].

Бастауыш сынып есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін арттыруда балалар мерекелері маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, концерт (театр қойылымы) оқушылардың шығармашылық тұрғыдан өзін-өзі жүзеге асыруының негізгі және соңғы түрі болып табылады. Балалардың бірлескен іс-әрекетінде ортақтылық сезімі дамиды, бұл белсенді өмірлік ұстанымның қалыптасуына ықпал етеді. Мерекелерді дайындау мен өткізуге қатысу есту қабілеті бұзылған балаларды толыққанды адамгершілік тәрбиелеу, оларды мәдениетке баулу, жалпы әлеуметтік бейімдеу үшін маңызды.

Балаларды әлеуметтік белсенділікті қалыптастыру оның іс-әрекетін белгілі бір ұйымдастыруды болжайды. Белсенділік іс-әрекетті жандандыру таным процесін ұйымдастыруды талап етеді, онда таным объектісі оқушының іс-әрекеті саласына енгізілген, ал олардың арасындағы диалектикалық өзара іс-қимыл жеке тұлғаның белсенділігінің пайда болуына алғышарттар жасайтын еді. Тұлғаның белсенділігін қалыптастыруды қамтамасыз ететін қызметті ұйымдастырудың белгілі бір тәсілдерін пайдалану болып табылады.

Балалардың ата-аналарымен өзара әрекеттесуіне үлкен мән беріледі. Отбасы есту қабілеті зақымдалған баланы әлеуметтендіруде маңызды рөл атқарады; ата-аналар балаларды тұрмыстық және қоғамдық-пайдалы еңбекке қатысуға дайындай отырып, балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын, оқуға оң көзқарасын қалыптастырады.

Ата-аналарға еліктей отырып, бала бірте-бірте мейірімділік, адалдық, тәртіптілік және еңбексүйгіштік сияқты адамгершілік қасиеттерге ие болады.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметік белсенділігін арттыру процесінде бірқатар жеке ерекшеліктерін қалыптастыру қажет:

- тұлғаның шығармашылық және танымдық белсенділігі, өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейі;
- интеллектуалдық-тұлғалық сипаттамалар жиынтығы, жеке тұлғаның мәдениетін, белсенділігін және бағалау қабілетін анықтайтын тұлғаның перцептивті қасиеттері;
- қарым-қатынас дағдылары, оған қажеттілік;
- өзін-өзі бағалау және талаптану деңгейі.

Осы бірқатар жүйені ескере отырып, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың әлеуметтік белсенділігін дамытудың орны ерекше болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Зыкова Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I-II вида: пособие для учителя / Т.С. Зыкова, Э.Н. Хотеева. – М: ВЛАДОС, 2003. – 200 с.

2 Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 352 с.

3 Сурдопедагогика: учеб. пособие для студентов дефектол. ф-в пед. ин-тов Л.В. Андреева, К.А. Волкова, Т.А. Григорьева и др. / под ред. М.И. Никитиной. – М: Просвещение, 1989. – 384 с.

4 Скурлыгина А.Н. Психологические особенности слабослышащих детей // Дефектология, 2005. – №5. – С.67-70.

УДК 323.28
МРНТИ 11.25.41

Қ.С. Тебенова[1], А.С. Кударинова[2], А.Т. Сексенбаева[3]

[1,2,3]Қарағанды Мемлекеттік Университеті
Қарағанды қ., Қазақстан

ӘЛЕУМЕТТІК ТЕХНОЛОГИЯ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУ ӘДІСІ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Қазіргі таңда еліміздегі оқу-тәрбие жұмысына байланысты болып жатқан жаңартулар білім мен тәрбие жұмысын қайта қарауды міндеттейді. Бүгінгі таңда тиянақты білім беру жүйесінде, балалармен тәрбие жұмысын дамыту мақсат болып отыр. Осыған байланысты мектептің алдына қоятын ең басты мәселесінің бірі – өркениетті, прогресшіл бағыттағы азаматтық-адамгершілік қасиеті мол, терең білімді ұрпақ тәрбиелеу.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Дені сау ұлт» үшін инфрақұрылымын дамытудың маңызы жоғары екендігін айта отырып, балалық шақтан бастап дене шынықтыру мен спорттық даярлыққа және оған білім жағынан ең қолайлы мүмкіндіктер туғызуға ерекше ден қойылуына аса көңіл бөлді.

Түйін сөздер: әлеуметтік желі, технология, дамыту, сөйлеу тілі, еліктеу әдісі, психологиялық әсер ету, ақпараттандыру.

Тебенова К.С.[1], Кударинова А.С.[2], Сексенбаева А.Т.[3]

[1,2,3]Карагандинский Государственный Университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан

СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В настоящее время совершенствование воспитательной работы в стране обязывает пересмотреть воспитательную работу. На сегодняшний день цель развития воспитательной работы с детьми в системе комплексного образования. В связи с этим одной из основных проблем, стоящих перед школой, является воспитание цивилизованного, прогрессивного, образованного поколения.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем Послании народу Казахстана «Повышение благосостояния народа Казахстана – основная цель государственной политики» подчеркнул важность развития инфраструктуры для «здоровой нации», начиная с детства и заканчивая физкультурой, спортивной тренировкой и воспитанием. с особым акцентом на создание наиболее благоприятных условий.

Ключевые слова: социальная сеть, технология, развитие, речевой язык, метод подражания, психологическое воздействие, информирование.

K.S. Tebenova[1], A.S. Kudarinova[2], A.T. Seksenbayeva[3]

[1,2,3]KSU of the name of academician E.A. Buketov,
Karaganda, Kazakhstan

SOCIAL TECHNOLOGY AS A METHOD OF LANGUAGE DEVELOPMENT

Abstract

Currently, the improvement of educational and pedagogical work in the country obliges to revise the educational and educational work. To date, the goal of developing educational work with children in the system of integrated education. In this regard, one of the main problems facing the school is the upbringing of a civilized, progressive, civilized, educated generation.

President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev in his Address to the people of Kazakhstan “Improving the well-being of the people of Kazakhstan is the main goal of state policy”, stressed the importance of developing infrastructure for a “healthy nation” from childhood to physical education, sports training and education with particular emphasis on creating the most favorable conditions.

Keywords: social network, technology, development, verbal language, imitation method, psychological impact, informing.

Қазақстан Республикасында 2011-2020 жылдарға дейін білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасының негізгі мақсаты – білім берудің бәсекеге қабілеттігін арттыру, экономиканың тұрақты дамуы үшін сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз ету арқылы адам капиталын дамыту деп көрсетілген.

Жоғарғы педагогикалық білім берудің қазіргі кезеңдегі ең өзекті мәселесі- бәсекелестікке қабілетті, еңбек нарығында сұранысқа ие бола алатындай кәсіби мамандар дайындау. Бұл жоғарғы орындарда білім сапасын арттыру, жаңа технологиялармен қамтамасыз ету, әлемдік білім кеңестігінің тәжірибелерін игеру арқылы ғана жүзеге асады.

XXI ғасыр – ақпараттық қоғам дәуірі, технологиялық мәдениет дәуірі, қоршаған ортаға, адам денсаулығына ұқыпты қатынас дәуірі. Адамзаттың жаңа дәуіріне жаңа білім беру жүйелері мен оқытудың жаңа моделдері сәйкес келу қажет [1].

Тіл – адамдардың интеллектуалды әрекетін реттеушісі, адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас жасау құралы және сананың тіршілік ету әдісі болып табылады. Сөйлеу тілін іске асыратын функциональді жүйелер – күрделі әрі көпсатылы. Қалыпты дамыған тілдің болуы үшін баланың бас миының белгілі бір дәрежеге жетуі, артикуляциялық аппаратының қалыптасуы, есту қабілетінің сақталуы және жан-жақты дұрыс тілдік ортаның болуы шарт.

Сөйлеу тілінің дамуы барысында бала ана тілінің барлық жақтарын меңгереді: фонетика, фонематика, лексика, грамматика, байланыстырып сөйлеу. Сөйлеу адамның тіршілік етуіндегі маңызды функция болғандықтан, оның қамтамасыз етілуін бас миындағы Брока және Вернике сөйлеу аймақтары.

Сөйлеу механизмдерінің күрделілігі оның бұзылыстарын анықтайды. Сөйлеудің кемшіліктерінде дауыс шығару және дыбыс айтудың зақымдалуы, дыбыстарды фонематикалық деңгейде ажыратпау, сөздік қорының тапшылығы, грамматикалық бұзылыстар, өздігінен сөйлеу әрекетінің дамымауы жатады. Осы бұзылыстар қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауға тосқауыл болып, оқу мотивациясына кері ықпалын тигізіп, жалпы тұрақты үлгермеушілкті туғызуы мүмкін.

Қазіргі уақытта теориялық дамуды және «қарым-қатынас психологиясын» қолдануды қажет ететін көптеген практикалық бағыттар бар. Бұл салалар: БАҚ және насихаттау (радио, теледидар), жарнама қызметі. Көпшілік алдында сөз сөйлеу психологиясына қызығушылық артып келеді.

Психологиялық әсер – адамдардың сана-сезімінің идеологиялық және психологиялық құрылымын өзгерту, эмоционалдық жағдайларды өзгерту, нақты және жанама психологиялық мәжбүрлеудің әр түрлі әдістерін қолдана отырып, мінез-құлықтың жекелеген түрлерін ынталандыру мақсатында жүзеге асырылатын адамдарға (адамдарға және топтарға) әсер ету тәсілі [2].

Адамға ақпараттың психологиялық әсері адамның мінез-құлқын және іс-әрекеттерін реттеу тетіктерінің өзгеруін көрсетеді. Әсер ету құралдары ретінде:

1. Ауызша ақпарат, бірақ сөздің мағынасы әр түрлі адамдар үшін әртүрлі болуы мүмкін және әртүрлі әсер етуі мүмкін екенін ескеру қажет (өзін-өзі бағалау деңгейі, тәжірибе кеңдігі, интеллектуалды қабілеттер, жеке тұлғаның мінез-құлқы мен жеке басының ықпалы);

2. Ауызша емес ақпарат (сөйлеудің интонациясы, мимикасы, ым-ишара тілі көңіл-күйге, мінез-құлқына, сенім дәрежесіне әсер етеді);

3. Сұранысты қанағаттандыру деңгейін реттеу (егер адам басқа адамға немесе топқа өздерінің қажеттіліктерін қанағаттандыру деңгейін реттейтін болса, онда өзгертулер болуы мүмкін, егер мойындамаса, әсер осындай болмайды).

Балалардың сөйлеу тілін дамытуда біз психологиялық әсер етудің еліктеу әдісін қолданып отырмыз.

Еліктеу әдісінде үйретуші мен үйренуші екеуіде бір сөзді, бірақ әртүрлі етіп айтады: үйретуші ересек адамдармен сөйлескендегіден көрі бір шама қарқындырақ, сөзінің дыбысын артикулдеп және сөзінің дауыс ырғағын мәнерлеп сөйлейді, ал үйренуші тыңдайды да, қайталайды, оның сөзіне еліктейді, сөйлеу қимылын үйренуге (дауыстың артикулиациясымен модулиасиясы) және мағынасын түсінуге тырысады (затты, қимылды және т.б. көрсететін дыбыс комплекстерінің мәліметін салыстырады). Мұндайда тәрбиеші үшін орфоэпиялық норма деңгейінен төмен түспеу және баланың сөзіне еліктемеу («сақауланбау», «шолжаңдамау») аса маңызды.

Бұл әдісті қолдану сәби шағынан бастап, кейінгі шақтарда (тек балалар бақшасында ғана емес, мектепте, тіпті есейгендеде) жалғыстырып отырады.

Еліктеу әдісіне үйрену тұрмыстық іс әрекеттерді атқару кезінде, айталық, баланы шомылдыру кезіндегі баламен қатынас процесінде де еріксіз түрде болуы мүмкін.

А.С. Макаренко сөйлеу тілін дамыту кезінде еліктеу әдісі өте маңызды екенін айтты. Тек қана мысал арқылы, ойлау қабілетінің бағасымен емес, ойын жағдайларын талқылау арқылы оң нәтижеге қол жеткізуге болады. Ал ойын барысы ересектерге еліктеу арқылы жүзеге асады [3].

Сөйлеу тілін дамыту барысында барлық балалар, ересектердің артикуляциясына қарай отырып, яғни еліктей отырып, өздерінің артикуляциясын ұқсаттыруға тырысады.

Біздің зерттеу жұмысымыздың барысында еліктеу арқылы дыбыстарды, буындарды, кейіннен тақырыптар бойынша сөздерді дамытуға өз үлесімізді қоса отырып, нәтижелілігін көрсетеміз.

Сөйлеу тілін еліктеу арқылы дамыта отырып, динамикасын көру үшін біз SMM әдісін іске қостық.

SMM – бұл 2000-шы жылдардың ортасында пайда болған жаңа жұмыс әдісі. Константин Максимюк SMM-ды келесідей анықтайды:

«SMM – social media marketing», яғни әлеуметтік желілердегі маркетинг. Шындығында – «әлеуметтік медиада жұмыс істеу» деген синоним, алайда ол насихаттауға назар аударады. «Clicknet» агенттігінің операциялық директоры Кэтрин Антошевская «SMM» терминін былайша анықтайды:

«SMM – әлеуметтік желілерде брендті алға жылжыту бойынша іс-шаралар жиынтығы, сондай-ақ тұтынушыға сөйлеу және тыңдау мүмкіндігі» [4].

SMM форумдар, блогтар, әлеуметтік желілер, жылдам хабар алмасу қызметтері, яғни барлық әлеуметтік медиа арналары арқылы өнімдер мен қызметтерді насихаттаудың жаңа, бірақ перспективалық тәсілі болып табылады. Ол 7 жыл бұрын маркетинг нарығында пайда болды және оның жоғары тиімділігін дәлелдей алды.

Жұмыстың авторы SMM-ның мынадай ерекшеліктерін атап өтеді:

1. Мақсатты аудиториямен тікелей байланыс мүмкіндігі.
2. «Интернеттегі» режимде оның реакциясын қадағалау мүмкіндігі.
3. Мақсатты аудиториямен күнделікті байланыс мүмкіндігі.
4. Байланыстың салыстырмалы түрде төмен құны бойынша табысты компаниямен үлкен резонанс (адамдар өздері репопторлар жасайды және бренд ұсынатын ақпаратты бөлісуді қалайды).
5. Өнімділік.
6. Брендтің назарын аударатын мақсатты аудиторияны тамаша қамту.
7. Дербес және онлайн-қызметтің интеграциясы.
8. Мақсатты жарнама мүмкіндігі.

Қазіргі кезде интернет ортасы тез қарқынмен социализацияланды, яғни оны негізгі тренд деп атауға да болады. Сол себепті әлеуметтік медиа маркетинг танымал және тиімді құралға айналды [5].

Пайдаланушылардың керемет белсенділігі және олардың әлеуметтік желілерде ұзақ уақыт бойы қызығушылығы – мұның барлығы SMM-мен айналысатындар үшін бірдей оң рөл атқарады. Екінші жағынан, соңғы бірнеше жылда пайдаланушыға мазмұнмен қаныққан, оның айналасында тығыз ақпарат шуы пайда болды, сондықтан да пайдаланушы шынымен ненің пайдалы және пайдасыз екенін ажырата алмайды.

SMM классикалық мағынада (яғни, әлеуметтік желілерде брендке арналған іс-шаралар жиынтығы) Facebook, Twitter, Вконтакте, кейінірек Instagram и YouTube сияқты әлеуметтік желілерде пайда болды.

Әлеуметтік желілерде, үрдістерде және технологияда SMM технологиясында жылжыту әдістері.

SMM дұрыс стратегияны жасау, дұрыс мазмұнды құру және тиімді насихаттау үшін түрлі іс-шаралар кешенін білдіреді. Әр бренд өзінің мақсаттарына, аудиториясына, қалаған нәтижесіне және бюджетіне негіздеп құрады.

Соңғы жылда SMM жылжыту қалай өзгерді? Біріншіден, бұрын әлеуметтік медиа маркетинг әдістері әлдеқайда жасырын түрде болса, қазіргі кезде аудиториямен ашық түрде жұмыс жасау технологиясын қарастыру мүмкін болды.

Бұрынғыға қарағанда қазіргі кезде біз платформаларды белсендірек пайдаланамыз – бұл танымал Вконтакте, Одноклассники, Facebook, Instagram, Telegram және Twitter ғана емес, ол сондай-ақ сіздің Pinterest, бизнес, әлеуметтік желі LinkedIn, микроблогтар сервисі Tumblr және Flickr хостинг әлеуметтік Интернет қызметтері мен фото табылады, YouTube және Vimeo, Coub Vine бейне хостингтері, сондай-ақ жеке messager WhatsUpp, Viber және жеделхат хостинг жаңа форматтары және т.б.

Заманымызға сай қазіргі қоғамды ақпараттандыруда педагогтардың біліктілігін ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану саласы бойынша көтеру негізгі міндеттерінің біріне айналды. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – білім беру бағдарламаларын меңгеру үшін жағдайлар жасау керек» – деп көрсетілген.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Инновации в технике, технологии и образовании. – 2012.

2 Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – Б.28.

3 Чалдини Р.Б. Психология влияния. Убеждай. Воздействуй. Защищайся. – СПб.: Питер, 2016. – Б.336.

4 Быков И. Интернет-технологии в связях с общественностью / Быков И., Мажоров Д., Слуцкий П., Филатова О. – Спб., 2010. – Б.46.

МРНТИ: 14.29.29
УДК: 376-056.36

Л.А. Бутабаева[1], А.Х. Әлихан[2]

[1,2]Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҮСІНІК АЙТУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың түсінік айту дағдыларын қалыптастырудың жолдары ұсынылған. Білгілі болғандай, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілінің барлық компонентінің дамымауы салдарына өзіндік өйлеу тілі зақымдалып, өз ойын түсініп айтуына да кері ықпал етеді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың түсініп айту дағдыларын қалыптастыру мақсатқа бағытталған түзетушілік педагогикалық жұмысты талап етеді. Сондықтан байланыстырып сөйлеу тілді қалыптастырудың нәтижелі жолы ретінде түсінік айту ерекшеліктеріне аса зор мән беріледі.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, түзету, байланыстырып сөйлеу тілі.

Бутабаева Л.А.[1], Алихан А.Х.[2]

[1,2]Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПЕРЕСКАЗА ДЕТЕЙ С ОНР

Аннотация

В статье представлены пути формирования навыков пересказа у детей с общим недоразвитием речи. Известно, что вследствие недоразвития всех компонентов речи самостоятельная речь детей с ОНР отличается недостаточно развитым умением связно и последовательно излагать свои мысли. Формирование навыков пересказа у детей с ОНР требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Особая роль в этой работе отводится обучению пересказу как эффективному средству формирования связной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коррекция, связная речь.

L.A. Butabaeva[1], A.Kh. Alikhan[2]

[1,2]Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

WAYS OF FORMATION THE SKILLS OF RECOUNTING CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article presents the ways of forming retelling skills of children with general speech underdevelopment. It is known that, due to the underdevelopment of all components of speech, independent speech of children with GSD is notable for an underdeveloped ability to express their thoughts in a coherent and consistent manner. The formation of retelling skills in children with OHP requires focused corrective and pedagogical work. A special role in this work is given to teaching retelling as an effective means of forming coherent speech.

Keywords: general speech underdevelopment, correction, connected speech.

Қазіргі таңда жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың түсінік айту дағдыларының ерекшеліктерін зерттеу қажеттілгі туындап отыр, өйткені дефектіні сапалы түзету үшін балалардағы барлық спецификалық ерекшеліктерді білу қажет.

Түсінік айту дамуының ерекшеліктері мәселесін зерттеуді бізден бұрынғы Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, В.П. Глуховым, Т.А. Ткаченко сынды ғалымдар қарастырған. Ю.Ф. Гаркуша, Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева өз зерттеулерінде, балалардың түсінік айту кезінде көрініс алатын лексика, граматика, фонетика салаларындағы жетіспеушіліктерді көрсеткен.

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

Ары қарай әдеби мәтін ретінде мазмұндау үшін шығармаларға қойылатын талаптарды қарастырамыз. Түсінік айтуға арналған шығармалар. Түсінігін айтуға арналған мәтіндерге қойылатын белгілі талаптары бар. Әр шығарманың тәрбиелік мәні бар, біздің қоғамға қажетті тұлғалық қасиеттерді дамыту қажет. Кішкентай балаларға мазмұны жағынан олардың тәжірибесіне жақын мәтіндер таңдалады, бұл баланың түсінік айту кезінде болып жатқан оқиғаға өзінің жеке көзқарасын білдіруге мүмкіндік береді.

Шығармада балаға таныс, мінез құлқы ерекшеленіп тұратын кейіпкерлер болуы керек; іс-әрекетке түсуші тұлғалардың мақсаты балаға түсінікті, іс-әрекет кезектілігі анық болуы керек.

Сюжетті, нақты қойылымы бар, шығармалар таңдалу керек.

Шығарманың тілдік қоры баланың сөздігінде бар сөздермен, қысқа нақты сөз тіркестерімен, күрделі граматикалық формаларсыз сипатталау керек. сонымен қатар шығарма тіліне тағы бір қойылатын міндетті талап – мәнерлі болуы, нақты және ауқымды анықтамалардың болуы, салыстырулар болған жөн; балалардың сөйлеу тілі мәнерлігінің қалыптасуына әсер ет етін тура сөйлеу тілінің болуы маңызды.

Түсінігін айтуға арналған шығармалар көлемі жағынан қолжетімді болуы керек, оны балаланың зейіні мен есте сақтау қабілеттерінің деңгейін ескере отырып таңдайды. Осыған байланысты әдіскер тәрбиешілердің қате жіберуін алдын алу керек, балаларға бағдарламамен ұсынылған ертегілер тізімі беріледі.

Орта сыныптардың бірінші сабақтарында балаларға бәрнеше рет алдында оқылған ертегілерді пайдаланса болады, «Жеті лақ», «Мақтақыз бен мысық» және т.б. Мектепке дейінгі сыныптарға күрделі сюжетті емес шығармаларды, сонымен қатар миниатюра әңгімелерді немесе табиғат туралы көркем шығармаларды ұсынуға болады.

Түсінігін айту сабақ бөлігі ретінде айына он екі реті жүргізіледі. Осыған негізделе отырып түсінігін айтуға арналған болашақ мәтіндердің тізімін құрастыруға болады, сонымен қатарт олардың күрделенуі, жаныр түрленуі, мезгілге байланысты тақырыптық сәйкестігі, қайталануы ескеріледі. Осы критерийлерге сәйкес келетін, балалардың заманауи өмірр түсініктерін бекітетін, авторлар шығармаларын іздестірген жөн (спорт, мәдениет, еңбек).

Сабақтың құрылуы оның міндеттеріне байланысты анықталады. Балаға ең бірінші мәтінді есте сақтап түсінуді үйрету керек. З.М. Истоминаның және басқада психологтардың зерттеулерінде көрсетілгендей, материалды түсіну, логикалық ойлау байланыстарын орнату есте сақтауын жеңілдетеді. Егер кіші мектеп оқушылар ересектің түсіну талабы сәйкес мақсаттары орындамаса, ал ересек балалар мақсатты қабылдау біліктілігіне ие болады – есте сақтау және еске түсіру, түрлі іс-әрекеттерде *мнемикалық* тәсілдерді пайдалана алады. Осыған орай балаларға түсінігін айтуға, мазмұнды, сөздікті, мәтінді ауызша айтудың мәнерлі формаларын белсенді меңгеруге дайындық уақытын ұсыну керек. Ал содан кейін монолог айту кезінде сөйлеу тілін басқару кезеңі жүреді.

Яғни түсінік айту сабақтары келесідей типтік құрлымда болады:

1. Кіріспе бөлім. Баланы жаңа шығарманы қабылдауға дайындау, бастысы оның ойы (суреттерді көрсету, балалардың жеке аналитикалық белсендіру).

2. Көркем шығарма бойынша еркін қабылдауды қамтамасыз ету үшін, түсінік айту жайлы ескертпей алғашқы оқыту. Егер шығарма балаларға таныс болса бұл екі этап жүзеге асырылмайды.

3. Түсінік айту және есте сақтауға нұсқаулық бере отырып екіншілік оқыту.

4. Дайындақ әңгімелесу (шығарманы талдау). Оның мақсаты: мазмұнды нақтылау (бейнелердің сипаты және бастысы оның идеясы), сөйлеу тіліне зейінің аудару (нақты түсініктерді көрсету, салыстыру, фразеологизімдер), мәнерлеп түсінік айтуға белсенді дайындық жасау (іс-әрекеттердегі тұлғалардың тікелей сөйлеу тілі бойынша жұмыс жасау, ырғақ, екпін, интонацияны сезіну). Бұл мақсаттардың барлығы мәтіннің сюжетін кезектілікпен талдау бірлестігінде орындалады. Егер күрделі шығарма 3-6 күн бұрын алдын ала оқылған және талданған жағдайда немесе балалар түсінік айтуды өз бетінше еркін айта алса, 1 және 4 кезеңдер жүзеге асырылмайды.

5. Талдау нәтижелерін жинақтайтын, қайта оқу. Кей кезде нұсқаулық беріледі: «Мен қалай оқитынымды тыңдаңдар».

6. Балаларға мәтінді есте сақтау мақсатында, сұраққа жауап беруге дайындық кезіндегі үзіліс (бірнеше секунд).

7. Түсінігін айту (3-4 адам). Педагогтың белсенді қатысуы. Аяғында сөйлеу тілі анық баланы шақырып немесе эмоциялық тәсілдерді қолдану керек (кейіпкерлер бойынша түсінік айту).

Кейбір сабақтарда екі мәтінді байланстырған тиімді: бірінші – балаларға таныс емес, салыстырмалы түрде жеңіл, екінші – балаларға таныс, ол қысқа болуы керек. бұл балалардың зейінін белсендендіреді.

Жылдың екінші жарты жылдығында түсінік айту репертуары жинақталғанда балалардың таңдауымен таныс ертегілері бойынша түсінік айту сабағын өткізсе болады. Педагог екі немесе үш ертегіні атап, кім қандай ертегіні баяндайтыны туралы балаларға ойлануға мүмкіндік береді. Бұндай сабақтар балалардың өз еркімен таңдау және қыщзығушылықтарын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Бір қатар тәсілдер нұсқаулық сипатында болады – олар баланы болатын мәнерлеп түсінік айтуға дайындайды. Бұл тәсілдердің басым бөлігін дайындық әңгімелесу кезінде шығарманы талдау барысында пайдаланады, балалардың түсінік айту арасында, қажет болса сабақ барысында да пайдаланылады.

Бастапқы тәсіл шығарманы оқу үлгісі болып табылады. ол ең күрделі немесе маңызды үзінділер мен сөз тіркестері таңдап оқумен бірге жүзеге асады.

Әңгімелесу үрдісінде балаларға сұрақ қойылады, сонымен қатар сөйлеу тілінің мәнерлігі де (Арман қалай сөйлейді сыпайы ма, әлде дөрекі ме? Мына сөйлемдегі ең маңызды сөз қайсысы?), түсіндіру, ұсқаулықтар пайдаланылады. Жаттығулар да маңызды орын алады – сөздер мен фразаларды жеке және хормен қайталау, айту түрлері, сәйкес келетін ырғақты таңдау.

Әдіскер педагогтарға нұсқаушы тәсілдердің қызметін түсіндіре отырып, оларды пайда болатын қателерден сақтау керек: дайындық базасында мәтінді толықтай талдаудың қажеті жоқ, балаларға мазмұнды тек қарапайым жағынан түсіндіретін артық сұрақтар қою. Әңгімелесу балаларды олардың мазмұндауының дұрыс болуына бағытталуы керек, ол салыстырмалы түрде қысқа мерзімді.

Тәсілдердің басқа тобы жаттықтырушы және бағалаушы бағытта болады, оларды балалардың мәтінді толықтай меңгеру мақсатында пайдаланады.

Түсінік айтудың байланысты және бір сарында болуына жету үшін педагогтың сөздерді немесе сөз тіркестерін айтып отырған жөн болады. Оқытудың бастапқы кезеңдерінде бала және педагогтың бірігіп түсінік айтуы тәжірибеде пайдаланылады (басталған фразаларды баланың аяқтауы, сөйлемдерді кезектесіп айту), сонымен қатар үлгі бойынша түсінік айту (педагог айтқаның балаланың қайталауы, әсір есе бастапрқы фразаларды). Бала өзіне сенімділікпен түсінік айту кезінде де баланың мағыналық және грамматикалық қателерін түзетіп отыру міндетті.

Әңгімелесудегі сияқты түсінік айтудағы сияқты, түсінік айту арасында, егер олардың сапасы төмен болған жағдайда жаттығулар мен нұсқаулықтар пайдаланылады. Шығарма логикалық бөліктерге бөлінген кезде және ұзақ болған жағдайда (ерт егілер «Мақтақыз бен мысық», «Бауырсақ»), бөліктеп түсінігін айту пайдаланылады, бұл жерде педагог баланы тоқтату немесе маңызды жерін сызып айту арқылы өзі ауыстырады.

Педагогтың түсінік айтуды бағалауы белсенді білім беру рөлін атқарады. Бірінші және екінші түсінік айтуды жан жақты талдайды, бірақ бұл жағдайда да жағымды сапалы сипаттағы қасиеттердің көп еместігі айтылады. Кей кезде педагог кезекпен айтылған екі түсініктемені өзара салыстырады, осы кезде балаларды бағалауға тартады.

Кей жағдайларда баларға мазмұнын айтуды, сөйлемді басқаша айу, мәтіннің соның немесе бір бөлігін жақсартуды, түзетуді ұсынған тиімді. Кей кезде бағаның орнына бағалаушы сұрақ қойған жақсы: сендер қалай ойлайсындар мәтінді көңілді айту керек пе еді? Қалай ойлайсындар Арман сөйлем аяғын анық айтты ма?

Шығармашылық іс-әрекетті бағалау, яғни түсінігін айтуын бағалау орындау нұсқаларын пайдалануға мүмкіндік беретін болуы керек. Балаларға олардың бағалау талдауларыныа сәкес келетін сөдерді айту керек: «Менің ойымша...», «Мен Арманға ... деп кеңес беремін», «Мүмкін былай дұрыс болады...».

Басқа сөздік тәсілдерд арасында, сонымен қатар сұрақтар да пайдаланылады, бірақ сабақтың нұсқаушы бөлігіне қарағанда аз болады. Сұрақ қоюдың ең қолайлы уақыты – түсінік айтқаннан кейін.

Егер шығармада диалог болса, онда педагогқа көмек ретінде, бала сөйлеу тілінің мәнерлігін қалыптастыруда, түсінік айту кейіпкерлерге бөліну арқылы жүргізіледі. Балаларды қысқа фразаларды хормен қайталаулар белсендендіреді. Мысалы «Мақтақыз бен мысық» ертегісіндегі мысықтың айтатын сөздерін барлық балалар қйталай алады. Өйткені мысықтын айтатын сөздерін педагог алдын ала бекітіп қойған.

Сөздік түсінігін айтудан кейін, кейбір сабақтардағы тәсіл ретінде даматизация ойыны пайдаланылады, немесе мәтінді бейнелер мен ойыншықтарды бейнелеу арқылы түсіндіру жүзеге асырылады.

Жоғарғы топтарда мәтінді басқалар арқылы немесе кейіпкерлер арқылы айту, сонымен қатар оқығаны бойынша, басқа кейіпкер қосу арқылы ұқсас түсінік айту. Осы тәсілдердің еңгізілу қажеттілігін сызып айтқымыз келіп отыр. Балаларды оқытушы синтаксистік жаттығулары дидактикалық, жаттықтырушы мәтіндерде пайдаланған орынды.

Түсінік айту бойынша сабақ жүргізудің тәжірибелік тәсілдерін В.В. Гербованың, Э.П. Короткованың еңбектерінен көруге болады. Әдіскер педагогқа шығармашылық ықпал ету арқылы жағдай жасауды кеңес ретінде ұсыну керек, білім беру тәсілдерін пайдалану формаларын толық ой елегінен өткізуді, кей жағдайда олардың кешенділігін дамытуды ескерген жөн (әсір есе түсінігін айту кезіндегі мәнерлілікті қалыптастыру бойынша).

Жоғарыда айтылғанның барлығы түсінік айту тәсілдерін түрлендіруді және еңгіузуді талап ететіндігін айтады, классикалық мәтіндерге қамқорлықпен сезім білдір. Балалардың білім беруші синтаксистіка жаттығулары сөйлеу тілінің тура және қосымша сөйлеу тілінде, дидактикалық, жаттықтырушы мәтіндерінде тиімді болады.

Осы топтағы балалар үшін сабақты құрастыру ерекшеліктері: арнайы дайындық жұмысын жүргізу (көрнекі сюжеттін немесе мәтіннің мазмұнын алдын ала талдауға және қабылдауға дайындық жасау); тілдлік материалды арнайы сөздік талдау; сабаққа лексикалық және граматикалық жаттығуларды, ойын тәсілдерін, зейінді, көру және сөздік қабылдауды белсендіруші; байланыстырып сөйлеу дағдыларын меңгеруді жеңілдететін көмекші әдістемелік тәсілдерді пайдалану (тірек сұрақтар, сөздік үлгі, түрлі көрнекі материал).

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды түсінігін айтуға оқыту сабақтарының құрлымы бастауыш білім беру бойынша типтік бағдарламалар негізінде құрылады (Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Н.С. Жукова, Г.В. Чиркина).

Ұйымдастыру кезеңі:

1. Әдеби шығарманы оқу, суреттерді, сурет сериаларын, кестелерді қарастыру;
2. Шығарма, сурет мазмұны бойынша әңгімелесу;
3. Монологтық байланыстырып ауызша сөйлеуін құрастыру.

Сөйлеу тідлі бұзылыстары бар балаларды түзете оқыту және тәрбиелеу саласындағы Т.А. Ткаченко, В.П. Глухов, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филечева, Л.Н. Ефименкова сынды мамандар сөйлеу тілі дамымаған балаларға бейімделген өзгеше сабақ құрлымдарын ұсынады, яғни оның өзіндік ұстанымдары және ерекшеліктері болуы керек.

Сабақты жоспарлау үрдісі белгілі мақсат міндеттерден басталады және олар нақты құрастырылған болуы керек. Олардың ішіндегі негізгісі: балаларда тілдік қарым-қатынас дағдыларын бекіту және дамыту; байланысқан монологтық сөйлеу дағдыларын қалыптастыру; әсемдікті сезіну, шығарманың, суреттін тәрбиелік мәнін түсіну, сөйлеу тілі ерекшеліктерін, авторлар және суретшілер пайдаланатын жаңалықтың шыңайылығы; байланысқан сөлеу тілі мазмұндаудың құрылуын қадағалау және бақылау дағдыларын дамыту; ауызша сөйлеу тілдік хабарлауды қалыптастырумен тығыз байланысты бір қатар психикалық үрдістерді (қабылдау, есте сақтау, елестету, ойлау операциялары) мақсатты бағытталған іске қосу.

Сабақ құрлымы:

1. Кіріспе бөлім.

Мақсаты: Балаларды шығарманы қабылдауға (суреттер, сызба) және белсенді таным іс-әрекетіне дайындау. Тәртіпке салушы сипаттағы құралдарды емес, таным потенциалын іске қосатын дайындық жаттығуларын, әдіс және тәсілдерін қоса отырып әңгімелесуді пайдаланады.

Бұл кезеңнің ұзақтығы 1-2 минут.

2. Тақырыпқа кіріспе.

Бұл кезеңде ойынды пайдаланға, кейіпкерлер жайлы жұмбақ жасыру, білімдерін іске қосу ды мақсат ретінде алған дұрыс. Бұл жерде бар түсініктерінің көлемін, сенсорлық эталонының нақтылығын, лексикалық қорды және оның граматикалық деңгейін пайдаланған дұрыс. Сонымен қатар синонимдерді, антонимдерді, сипаттау және берілген шығарма бойынша сөйлеу тілінің даму деңгейін өзгеруге бағытталған басқа лексикалық жаттығуларды пайдалану керек. Оның ұзақтығы 5 минут.

Мысалы, балалар мәтін түсінігін айту кезінде. «Кімнің құйрығы?», «Кімнің мүйізі?» деген сияқты ойын өткізуге болады. Дидактикалық материалдар пайдаланылады. Суретте құйрық, жануарлар келбеті жеке бейнеленген. Баланың алдында мақсат қойылады: «Барлық жануарлар өз құйрықтарын жоғалтты. Оларға өздерінің құйрықтарын табуға көмектемс». Бала жануар басын тауып оны атау керек, және сәйкес құрықты да. Суреттерді бірге қоса отырып бала сын есімдерді қайталайды.

3. Ұсынылған шығарманы лексико-граматикалық талдау (мәтінді педагогтың оқуы, суретті талқылау, сипаттаушы сызбалаларды түсіндіру).

4. Көрнекілік арқылы балалардың байланыстырып сөйлеуін моделдеу. Байланысқан кезектілігі бар хабарландыруды балаларға жеңілдетіп беретін тәсілдерді максималды пайдалану, сонымен бірге шығарма сюжетіндегі тбасты мағыналық бөліктері пайдалану керек. бұл балалардың мәтінді және суретті дұрыс баяндауға мүмкіндік береді. Сюжетті модельдеу әдісін шартты-көрнекілік сызбасы арқылы пайдалану керек.

В.П. Глухов оны құрастыру үшін штативте орналасқан мәтіннің жеке фрагменттерін білдіретін блок-шаршыларды пайдаланады.

Сюжеттік мазмұндарды модельдеу кезінде блоктар біртіндеп кейіпкерлердің, нысаналардың бейнелі шартты силуэттарымен толықтырылады.

Т.А. Ткаченко өз әдісінде тірек сигналдарын пайдаланады,н бұл сызбалық суреттер. Бұл суреттерді дайындау үшін шығармашылық қабілеттердің болуын талап етпейді. Кез келген педагог таңдалған мәтін бойынша бұндай суреттерді сала алады. Тірек суреттер көру жоспары бола отырып байланыстырып сөйлеуді қамтамасыз ететін сөйлеу тілі құралдары сөйлеу үрдісін бағыттайды.

Балаларды жоспарлау іс-әрекетіне үйруде фланелеграфты пайдалануға баолады. Бұл байланысты мәтін құрау және дайындық үрдісі кезінде тапсырманы түрлендіруге мүмкіндік береді мысалы, тапсырманы екі баланың арасында сюжетті модельдеуге бөліп беру, негізгі мағыналық бөліктерді қалыптастыру, мәтін кезектілігі және өзара байланысуы. Сонымен қатар ол көрнекі мазмұндағы элементтерді кеңістікте бағдарлауға және жинақтауды дамытуға, кеңістіктік түсініктерін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Т.В. Большева сияқты жоспарлауға көрнекілік ретінде мнемокестелерді және мнеможолақшаларды қолдануға болады – «бұл белгілі бір ақпарат салынған сызба» және коллаж.

Коллаж бұл – түрлі суреттер, әріптер, геометриялық фигуралар, сандар жапсырылған картон қағазы. Коллаждың басты міндеті – біріктіру, яғни барлық суреттерді, әріптерді, геометриялық фигураларды, сандарды өз ара байланыстыру. Осылайша есте сақтауға арналған сюжеттәк материалдарды іріктеу жүзеге асырылады.

1. Сергіту сәті.

2. Білімдерін өзектілеу.

Логопед балаларды түсінігін айтуға және көрнекі сызбаны өз беттерінше құрастыруға бағыттай отырып мәтінді оқиды. Сурет бойынша, балалардың назарын мәтін кезектілігіне аударады, «Суретке кіру», мәтінді суреттеуші сызбалалар әдісін қолданады.

3. Балалардың монологты ауызша байланысты түсінік құрастыруы.

Логопедтің балалар мазмұндауын қандай көңіл күймен тыңдап отырғаны маңызды. Қуанышты, қызығушылықпен, мейіріммен тыңдау ең ұялшақ баланың өзіне үлкен көмегін тигізеді. Және керісінше – көңілсіздік, немқұрайлылық қабілеті жоғары баланың өзінің енсесін түсіріп жіберуі әбден мүмкін. Ұзақтығы 10-15 минут.

4. Балаларға арналған мәтіндерді талдау және талқылау.

Талдау жасау барысында байланысты құрастырылған мәтінді талдау кезінде толықтығы, мазмұнды жеткізу кезектілігі, мағынасы жағынан мәтінге сәйкес келуі, қысқа сурет сериалары сияқты қасиеттері ескеріледі. Әсір есе балалардың зейінін, бейнелік мәнерлеу құралдарын пайдалануға, шығармашылық элементтерін танытуға аудару маңызыды.

Мәтінді топтық талқылау кезінде балалар өздерінің толықтыруларын еңгізеді, сөздерді пайдалану кезінде кеткен қателерді айқындайды. Осылайша сөйлеу тілі бұзылдыстары бар балаларды лексемаларды таңдауда, сөз формаларын дұрыс пайдалануға және сөйлемдерді құрауда жаттықтыруда қосымша мүмкіндіктер беруге болады.

5. Бейнелеу немесе сурет салу.

Бұл кезеңді көптеген ғалымдар сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларды байланыстырып сөйлеу тіліне оқытуда өте тиімді деп есептейді. Байланысқан мәтінді құрастырғаннан кейін балаға өз қалауы бойынша мәтін сюжетіне сурет салу ұсынылады. Қандай да бір зат немесе іс-әрекет мәтінде қалай бейнеленгенін есіне түсіру. Осыдан кейін балалар өз суретеріне сүйене отырып мәтін фрагментін құрастыра алады.

В.П. Глухов тұжырымдауынша: «Сурет салу әдісін пайдалану мәтінді жақсырақ түсінуге, өз бетінше түсінік айту дағдыларының қалыптасуына мүмкіндік береді. Суретке негізделу баланың түсінік айтуын мәнерлі, эмоционалды, ақпараттық етеді».

Бұл өзінде қиял, таңдау, көркем шығарма әдебиетін байланыстыратын нәтижелі тәсіл. Бала көркемшығарманы бейнелеу құралдары арқылы жаза отырып өзінің қабылдауын, зейінін, қолын жаттықтырады.

Айта кететін жайт, байланыстырып сөйлеу тілін дамыту сабақтарында балалар тез шаршайды, олар сұрақтарды тыңдауын тоқтатады, толық емес жауаптармен жауап береді. Дұрыс жоспарланған сабақ жұмыстын түрлі әдістері мен тәсілдерінен тұрады: мәселелі сұрақтар, танымдық міндеттер, бағдарламалық міндеттер, логикалық тапсырмалар. Сабақты дайындауда маңыздысы ол көрнекілікті таңдау.

Бірінші бөлім бойынша қорытынды.

Сөйлеу тілі бұл – күрделі психикалық қызмет. Бір жағынан оның дамуына қабылдау, есте сақтау, ойлау, қиял, зейін сияқты психикалық үрдістер әсер етсе, екінші жағынан барлық психикалық үрдістер сөйлеу тілінің қатысуымен дамиды. Сөйлеу тілі адамдардың өзара қарым-қатынасының құралы. Ол, бала дамуның барлық кезендерінде тәртібін реттеуде үлкен рөл атқарады. Сондықтан да сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттері дамуы өте маңызды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды уақытша сөйлеу тілі дамуының тежелуі бар балалардан ажырата алған жөн. Бұл жерде ескеретін жайт жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда белгілі уақыт аралығында тұрмыстық-ауызша сөйлеу тілі, ойын және заттық іс-әрекетке, қоршаған ортаға деген қызығушылығы, эмоционалды таңдауы дамиды. Яғни бұл дегеніміз, психикалық дамуы сөйлеу тілінің дамуына қарағанда жақсы дамуды білдіреді. Сонымен жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың түсінік айту ерекшеліктері олардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытудың ажырамас бөлігі. Осы орайда, оны қалыптастырудың жолдарын білу керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Сомкова О.Н. Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка // Дошкольная педагогика №1, 2008. – С.12.

2 Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2005.

3 Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет изучения: учеб. пособие для студентов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 840 с.

4 Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 219 с.

5 Лебедева И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности. Специальное образование, 2011. – №3. – С.136-141.

УДК 376
МРНТИ 14.29.01

И.А. Бутабаева[1], А.О. Айтбаева[2]

[1]Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернаты, Семей қ., Қазақстан

[2]№1 есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернаты, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынас жасау ерекшеліктері, қалыптастыру жолдарына шолу жасалған. Сөйлеу тілінің грамматикалық қалыптасуына әсер ететін факторлар, заттық-тәжірибелік оқытудың әсері қарастырылған. Заттық-тәжірибелік іс-әрекетке байланысты диалогтік сөйлеу тілінің дамуы кезеңмен жүретіні және есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасын қалыптастыруда заттық-тәжірибелік іс-әрекет маңызды рөл атқаратыны, себебі олар оқушыларда өмір сүру түсініктерін қалыптастыратыны келтірілген.

Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың диалог арқылы қарым-қатынас бірліктерін меңгеру тіл дамыту сабақтарында диалогті жаттау жолымен емес, ал коммуникативті қатынастар мен байланыстарды білдіру дағдылары мен тәсілдерін біртіндеп меңгеру арқылы жүзеге асырылатыны баса айтылған.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, қарым-қатынас, диалогтік сөйлеу тілін дамыту, заттық-тәжірибелік іс-әрекетке оқыту.

Бутабаева И.А.[1], Айтбаева А.О.[2]

[1]школа-интернат для детей с нарушениями слуха, г. Семей, Казахстан

[2]школа-интернат №1 для детей с нарушениями слуха, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности речи детей с нарушениями слуха. Проведен обзор особенностей коммуникации детей с нарушениями слуха, путей формирования. Предусмотрены факторы, влияющие на грамматическое формирование речи, влияние предметно-практического обучения. В связи с предметно-практической деятельностью развитие диалогической речи происходит поэтапно и немаловажную роль играет предметно-практическая деятельность в формировании коммуникации детей с нарушениями слуха, так как они формируют у учащихся представления о жизни.

Кроме того, было подчеркнуто, что овладение единствами общения учащихся с нарушениями слуха осуществляется не путем формирования диалога на занятиях по развитию речи, а через постепенное овладение навыками и способами выражения коммуникативных навыков.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, коммуникация, развитие диалогической формы речи, обучение предметно-практической деятельности.

I.A. Butabayeva[1], A.O. Aitbayeva[2]

[1]Boarding school for children with hearing impairment,
Semey, Kazakhstan

[2]Boarding school №1 for children with hearing impairment,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF COMMUNICATION DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

This article discusses the features of speech of children with hearing impairments. The review of communication features of children with hearing impairments, ways of formation is carried out. The factors influencing grammatical formation of speech, influence of subject-practical training are provided. In connection with the subject-practical activity, the development of Dialogic speech occurs in stages and an important role is played by the subject-practical activity in the formation of communication of children with hearing impairments, as they form students' ideas about life.

In addition, it was emphasized that mastering the unity of communication of students with hearing impairments is carried out not through the formation of dialogue in the classroom for the development of speech, but through the gradual acquisition of skills and ways of expressing communication skills.

Keywords: children with hearing impairments, communication, development of dialogical form of speech, teaching of subject-practical activity.

Есту қабілеті зақымдалған тұлғалар үшін қарым-қатынас, олардың сөйлеу тілін қабылдау және айтумен байланысты мәселелер туындайды. Коммуникацияның сәттілігіне қарсыластын нақты, жауап айтуы әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың дыбыс айтуын зерттеген ғалымдар И.Г. Багрова, К.А. Волкова, Е.П. Кузьмичева, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.З. Яхинаның айтуынша бұл балалардың дыбыс айту қабілеттілігі бір қатар ерекшеленетін себебі. Бұл дауыстың түрлі ауыт-қулары: баяу, әлсіз, дауысы тым жоғары немесе тым азайған, фальцет немесе мұрындық, өте биік немесе өте аласа. Сөздерде бір дыбыс басқа дыбыспен жиі алмасады, сөздің басы немесе аяғы төмен айтылады [1]. Бұл жағдайлар естімейтін және есту қабілеті зақымдалған тұлғалар арасындағы қарым-қатынасты айтарлықтай қиындатады.

Коммуникация үрдісін сипаттау барысында сұхбаттасушылардың лексикалық қорының ерекше-ліктерін ескерген жөн. Кейбір естімейтін және есту қабілеті зақымдалған ерте жастағы сөйлеу тілінің даму кезеңдерінде балалардың сөздік қорының бұрмалануы соншалықты, олар тіпті күделікте тұрмыстық заттарды, әс-әрекеттерді және сипатын атай алмайды. Көп жағдайда олар сөзді басқа мағынағы сәйкстендіріп айтады. Р.М. Боскис бұндай балалардың сөйлеу тіліне тән орын басуларды ажыратады: бір заттын орнына оған сай оның белгілерін айтады (мысалы «күрдеше» орнына «жы-лы»); бір заттың орнына сол жағдайға сәйкес оның бөлшегін ғана атайды; бір біріне қажеттілігіне қарай ұқсас заттарды атайды (мысалы, «құрай» орнына «ағаш»); берілген затқа байланысты іс-әрекетті атауы мүмкін («су» орнына «ішем») [4]. Р.М. Боскис ойынша есту қабілеті зақымдалған балалар үшін мағыналық алмастырулар да тән, бір сөзді айтылу және бойынша ұқсас бірақ мағынасы мүлдем басқа сөзбен алмастыру. Мысалы «алма-амал», «көше-көрпе». «Сөйлеу тілін толық естіп қабылдай алмауының салдарынан есту қабілеті зақымдалған балаланың сөйлеу тілі тәжірибесі шектеулі, сөздік қорының сандық жетіспеуіне және бұл сөздерді өздігінше қолдануға әкеледі». Естімейтін және есту қабілеті зақымдалғандерге тән лексикасының ерекшеліктері еститін адамдармен қарым-қатынасты бұрмалайды.

Есту қабілеті зақымдалған балалар үшін де сөйлеу тілінің бұзылыстары тән. Сөйлеу тілінің грамматикалық қалыптасуына келер болсақ олар мәтіннен жұлмаланып алынған, мағынасыз, кенеттен құрастырылған сөз жасам, оларды сөз немесе сөйлем деп айту қыйын. К.В. Комаров, И.Л. Шаповалдың зерттеулері осы санаттағы балалардың сөйлеуі дыбыстық жағынан бұрмаланған, сөз таптарын елестететін өзінше сөйлемдерге біріккен сөздерден немесе реті бұзылған сөз тіркестерінен тұрады деп көрсетеді. Бір қатар жағдайларда логика жағынан болу керек сөз ком-понентерінің болмауы анықталады. Сөйлеген кезде кейбір сөз таптарының айтылмауы немесе өзіне

тән емес қолданылуы мүмкін. Көп жағдайда жазбаша сөйлеу тілінде сөйлем мүшелерін дұрыс емес пайдалануын анықтауға болады. Бұл көп жағдайда есту қабілеті зақымдалғандердің сөйлеу тілін түсінбеуге әкеп соқтырады.

Л.Г. Паромонова өз зерттеулерінде жоғарыда айтылғанмен келіседі. Оның еңбегінде (1997) «сөйлеу тілі анализаторларының қызметінің бұзылуы (есту) балалардың сөйлеу тілінің дамуының артта қалуына әкеп соқтырады» деп жазған бұл әлеуметтену нәтижесіне әсер етпей қоймайды. Автор болжауынша есту қабілеті зақымдалған баланы әлеуметтендіру және білім беру үшін «баланың есту деңгейі емес сөйлеу тілі жағдайы маңызды, өйткені есту деңгейі бірдей балалардың сөйлеу тілі қарым-қатынасынң мүмкіндіктері әр түрлі болуы мүмкін».

Л.Г. Парамонова өз зерттеулеріндгі анықтамасында «есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу тілі қызметі толықтай зардап шегеді» деген. Сонымен қатар «естіп қабылдауын шектеулі болғандықтан есту қабілеті зақымдалған балаларда диалогтік қарым-қатынастың бағытталған сөйлеу тілін түсіну саласы зардап шегеді». Есту қабілеті зақымдалған бала кейбір дыбыс жиілігтерін мүлдем қабылдамайды, бұл оның қоршаған ортаның сөйлеу тілі дыбыстарының көбін ажыратуға кедергі жасайды. Л.Г. Парамонованың ойынша сөйлеу тілін толықтай естіп қабылдай алмау жағдайында дұрыс қабылдауға келесідей тәсілдер әсер етеді. Біріншіден, сөйлеу тілі қарым-қатынасының нақты жағдайын ескеру (яғни, есту қабілеті зақымдалған бала алғашында және кейін айтылған сөздердің мәніне қарай қарсыластын сөйлеу тілінде нақты қандай сөз пайдаланып тұрғанын болжайтын мәтін түрі). Екіншіден, көршілес сөздердің мәнін ескеру, есту қабілеті зақымдалған бала белгілі сөдерді естіп ажырата алмаған жағдайда оларды сөз тіркестерінде түсінеді. Үшіншіден, көршілес сөздердің грамматикалық жағын ескеру, егер сөз мағынасын түсінуге алдыңғы немесе кейінгі сөздің грамматикалық формасы әсер еткен жағдайда. Төртіншіден, сөз мағынасын түсінуде маңызды рөл атқаратын дыбыс артикуляциясын көріп қабылдауына сүйене отырып. Осындай тәсілдерді Л.Г. Парамонованың ойынша еститін адамдар да жиі қолданады. Ал есту қабілеті зақымдалғандер үнемі «қиын қабылдау» жағдайында болады.

Есту қабілеті зақымдалған балалрдың сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасауына Л.Г. Парамонованың ойынша сөйлеу тілінің лексика-грамматикалық жағы маңызды. Ол бұндай балалардың сөздік қорының ерекшеліктерін көрсетеді: сөз қорының аздығы, нақты сөз мағынасын түсінбеу, мағынасына қарай жақын сөздермен алмастыру, сөз жалғауларын бұрмалау, дауыссыз дыбыстарды тастап айту және т.б. Л.Г. Парамонованың айтуынша есту қабілеті зақымдалған балалардың грамматикалық сөйлеу тілі күрделі бұзылған. Олар сөздерді сан есім және сөз таптарында өзара келістіру тәжирибесін меңгере алмайды, ол күрделі аграмматизімге әкеп соқтырады. Фразалық сөйлеу тілі көп жағдайда болмайды – тек бір бірімен байланыспайтын грамматикалық сөздер жиынтығынан тұрады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың дыбыс айтуы да зардап шегеді. Көптеген сөйлеу тілі дыбыстарын естімегендіктен немесе оны «сейілтіп» естіп қабылдау барысында есту қабілеті зақымдалған бала оларға еліктей алмайды. Л.Г. Парамонованың есептеуінше есту қабілеті зақымдалған балалрдың 96%, тіпті жоғарғы сынып оқушыларында да сөйлеу тілі дыбыстарын айтуда ақаулықтары бар. Бұл жағдайаттар есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникациясына жағымсыз әсер етеді.

А.С. Пагребенныйдің зертеулерінде терең сөйлеу тілі зақымдалған естімейтін және есту қабілеті зақымдалған балалрға тән тілдік марфологиялық заңдылықтарын пайдалану қателіктері көрсетілген. Бірінші сынып оқушылары үшін жалғауы бар, туынды сөйлеу тілінің мағынасын түсіну үлкен қыйындық туғызады. Сондықтан есту қабілеті зақымдалған балалрдың қарым-қатынас үшін аса маңызды сөз элементтерін пайдаланбайтындығы немесе дұрыс қолданбауы қалыпты жағдай.

К.И. Тутжанованың ғылыми еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тіліндегі жетіспеушіліктер біртіндеп арнайы ұйымдастырылған педагогикалық үрдіс жағдайында түзетіле алады.

Заманауи сурдопедагогикалық ғылым есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтік қарым-қатынасының актуалді мәселелеріне ерекше мән береді. Нашар еститін және естімейтін балаларды тілге оқыту үрдісі сөйлеу тілі қарым-қатынасын қалыптастыру және балалардың сөйлеу тілін мақсатты меңгеруге бағытталған. Ету қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқытудың педагогикалық жүйесін құрастыруға бір қатар ғалымдардың еңбектері арналған, И.Г. Багрова, Л.М. Быкова, Л.А. Головчиц, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, И.В. Колтуненко, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, Е.А. Малхасьян, Е.Н. Марциновская, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, Л.Г. Парамонова, Т.В. Пелымская, Е.Г. Речицкая, К.И. Туджанова, И.Л. Шаповал, Н.Д. Шматко. Осылардың кейбіреуіне нақты тоқтала кетсек.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілі теориясының дамуына үлкен үлес қосқан С.А. Зыков. Оның естімейтін балалардың ауызша сөйлеу тілін зерттеуі сөйлеу тілі дамуы мен балалардың ұйымдастырылған іс-әрекетінің байланысын ашып көрсетеді. С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, М.А. Зыкованың еңбектерінде естімейтін балалардың ауызша сөйлеу тілін дамытуда негізгі басымдылық заттық-тәжірибелік оқыту атқарады.

Бұл сабақтарда тек сөйлеу тілі материалын меңгеру ғана емес, оқушылар ұжымымен сөйлеу тілі коммуникациясын меңгеру жүреді.

С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, М.А. Зыкованың, Т.В. Нестеровичтің зерттеулерінің көрсеткішіне сүйенсек есту қабілеті зақымдалған балаларды заттық-тәжірибелік оқыту жағдайында, тілге оқытудың коммуникативті жүйесі сөйлеу тілін қатаң жүйесі мен жоспарланған сөйлеу тілін дамытуды болжайды [3]. Заттық-тәжірибелік іс-әрекетке байланысты диалогтік сөйлеу тілінің дамуы кезеңмен жүреді. Бірінші кезеңде балаларды сөйлеу тілінің құрамдас бөлігі ретінде сөздермен және сөз тіркестерімен таныстыру жүргізіледі. Бұндай таныстырулардың бірнеше тәсілі бар. Осының ішінде С.А. Зыков бойынша негізгілерін қарастырсақ: 1) заттық-тәжірибелік іс-әрекет жағдайында сөйлеу тілі материалымен таныстыру; 2) затты немес іс-әрекетті көрсету; 3) аталған іс-әрекеттерді орындау; 4) сөздік құралдар арқылы түсіндіру; 5) балалардың логикасы мен ойлауын пайдалану және дамыту. Жаңа сөйлеу тілі материалын тәжірибеге енгізу, қайталау, бекітудің, келесі кезеңдерінде, коммуникативтілікке бағытталған оқушылардың заттық-тәжірибелік іс-әрекетін ұйымдастырудың түрлі формалары пайдаланылады. Бұл формалар: мұғалімнің сыныппен фронтальді сабағы; «кішкентай мұғалім» мен жұмыс; топпен, жұппен, тізбепен жұмыс. Тіл дамыту сабақтарында есту қабілеті зақымдалған балармен басқа жұмыс түрлері ұйымдастырылады: жабық суретпен жұмыс; көрген фильм оқылған мәтін, қызықты оқиға және жасалған жұмыс бойынша әңгімелесу [3].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасын қалыптастыруда заттық-тәжірибелік іс-әрекет маңызды рөл атқарады, өйткені олар оқушыларда өмір сүру түсініктерін қалыптастырады. Естімейтін және есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтік сөйлеу тілін дамытуда заттық-тәжірибелік оқыту сабақтарында жасалатын іс-әрекеттің жоспарын құрастыру мүмкіндіктерге жол ашады. Өз іс-әрекетін нақты жоспарлау, жоспардың әр пункттін жүйелі қалыптастыру, сәтті қарым-қатынас, диалогтағы ілікпе сөздерді дұрыс қалыптастырудың кепілі болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды заттық-тәжірибелік іс-әрекетке оқыту сабақтарында жоспарланған жұмысты орындау үшін балалар материалдар мен құралдарға сұраныс жасайды. Е.Н. Марциновскаяның зерттеулерінде көрсетілгендей құралдар мен материалдарға ұсынысты құрау сонымен қатар жасалған жұмыс бойынша мәлімдеме жасау – заттық-тәжірибелік сабақтардағы диалогтік сөйлеу тілін қалыптастыру жұмыстарының негізгі түрі. Оқушылар жазбаша және ауызша сөйлеу тілі формасында болжанған зат формасына керекті құралдар мен материалдарды мұғалімге ұсынды. Жұмыс аяқталғаннан кейін естімейтіндер немесе есту қабілеті зақымдалғандар жүргізген жұмыс жайында жазбаша немесе ауызша есеп береді. Бұл жұмыс мұғалім сұрақтары арқылы жүзеге асырылады («Бірінші, сен не істедің?»), мұғалімнің бағыттауы бойынша («Қағазды бүкте» бала жауабы «мен бірінші қағазды бүктедім»), жоспар пунктерінің негізінде («6 тік төрт бұрыш сызу», бала жауабы: «Мен бастапқыда 6 тік төрт бұрыш сыздым»).

А.С. Зыкованың ойынша есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасын дамытудың аса маңызды шарты мотвация болып табылады [3]. Осыған байланысты арнайы (түзету) мекемелерінде сөйлеу тіліне ояту және іске қосу түрлері пайдаланылады. Бірінші қатарда, сабақта оқушылардың сөйлеу тілі іс-әрекетін бағалау. С.А. Зыков ойынша сабақта естімейтін балалардың белсенділігін ынталандыру барысында баға қоюдан көрі «заттық» бағалау қолданған мақсатты. Оған жататындар: әдемі материалдардан дайындалған жетон тарату (шеңбер, шаршы) және басқа фигуралар.

С.А. Зыков зерттеулерінде есту қабілеті зақымдалған балалрдың қарым-қатынасын дамытудың негізгі шарттары берілген – ауызша сөйлеу тілі материалын есту-көру арқылы қабылдау, сонымен қатар сөйлеу тілінің дыбыстық айтылуын меңгеру.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды диалогқа оқыту көп қырлы және күрделі үрдіс ретінде А.Г. Зикеев зерттеулері ашып көрсетеді. Ол өз еңбектерінде қарым-қатынастың лингвистикалық негіздеріне мән берген және есту қабілеті зақымдалған оқушылардың диалогтік сөйлеу тілінің даму әдістемесіне жүгінеді. Зерттеуші ілікпе сөзге диалогтік түйін сөз ретінде мән береді.

Бізге белгілі қарым-қатынастың түрлі топтастырулары бар. А.Г. Зикеевтің ойынша есту қабілеті зақымдалған балаларды диалог арқылы қарым-қатынасқа үйретудің мақсаты жұп ілікпе сөздерін біріктеру ерекшеліктері бойынша топтастыру болып табылады: 1) сұрақ-жауап бірігулер; 2) хабар-

лау-сұрақ (жауабы) 3) хабарлама-хабарлама; 4) іс-әрекетке итермелеу – сұрақ (жауап); 5) іс-әрекетке итермелеу – альтернативті реакция (келісу немесе бас тарту). Диалогтік бірліктердің ең жиі кездесетін формасы сұрақ-жауап конструкциялары. Онда ең бірінші әңгімелесушінің жаңа мәліметті хабарлауға, бірденені растауға, қандайда мәліметті нақтылауға ояту диалогтің коммуникативті міндеттері. Тәжірибеде есту қабілеті зақымдалған балларды тілге оқытуда А.Г. Зикеев сұрақ-жауаптық бірліктердің бес түрін бөлді [5].

1. Белгілі бір ойдың элементін анықтау, оны атауға итермелеу сұрақ-жауаптық бірліктер.

– Кинотеатрда фильм қашан болады?

– Сейсенбі.

– Нақты қай кинотеатрда?

– «Алатау»

Бұл тип диалог арқылы қарым-қатынасесту қабілеті зақымдалған балалр келесі сыныптарда оны жетілдіре отырып бастауыш білім алудың бірінші жылынан бастап оқиды.

2. Нақтылауды немесе кейінге қалдыруды талап ететін сұрақ-жауап бірліктері.

– Сен бүгін киноға барасыңба?

– Жоқ.

– Неге?

– Менің кешке жаттығуларым бар.

3. Сурақ-жауапты, хабарландыруды қосатын диалогтік бірліктер. Бұндай диалог арқылы қарым-қатынастың пайда болуы бірінші ынталандыру ілікпе сөздерді талап етеді.

– Кеше барлығы киноға бара алмады.

– Неге?

– Алмастың жаттығулары болды.

4. Хабарландыруды және қарсы хабарландыруды қосатын диалогтік бірліктер. Бұл жұмыс түріне сөйлем мүшелерін қалдыру, тілдік жабдықтаудың аздығы сәйкес.

– Мен киноға барғанды жақсы көрем.

– Менде.

– Ал маған ұнамайды. Онда көңілсіз.

5. Жауап реакциясына және іс-әрекетке итермелеуді құрайтын диалогтік бірліктер.

– Киноға барайық?

– Қашан?

– Кешке?

– Барайық.

Есту қабілеті зақымдалған баланы сәтті әлеуметтендіру үшін жоғарыда айтылған диалог түрлерінің барлығын меңгерген жөн. Сұрақ-жауап бірліктері - диалог түрі - есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің даму тәжірибесінде айтарлықтай қыйындықтар туғызбайды. Ойын және тәжірибе іс-әрекетін ұйымдастыра отырып педагог балаларға үлгіге қарап өз диалогін құрастыруға дайын диалогті ұсынады. Есту қабілеті зақымдалған балаларды бұндай диалог арқылы қарым-қатынас типтеріне үйрету, хабарландыру-жауап (сұрақ) – белгілі ынталандырушы ілікпе сөздердің коммуникативті бағыталуынан туындайтын қиындықтармен байланысты. Осыған байланысты А.Г. Зикеевтің ойынша есту қабілеті зақымдалған балаларды әңгімені хабарлаудан бастауға және оны сұрақ немесе жауаппен жалғастыруға үйрету өте маңызды. Жаңа бір нәрсені хабарлауды ынталандыратын бірінші мәлімет берушіде бар оны жартылай мазмұның ашатын сурет, зат, мәтін. Осы жағдайда тығылған затты немесе жасырылған сөзді табу, ойын іс-әрекеттері кең пайдаланылады. Бұл жағдайда қатысушылардың бірі зат жайында қандайда бір мәлімет береді (суда мекндейді), ал басқасы алынған мәлімет бойынша нақытылайды, сұрайды (Ол балық па?).

Хабарлау-сұрақ, хабарлау-хабарлау сияқты белгілі қиындықтар туғызады, өйткенін есту қабілеті зақымдалған баланы диалогті бірінші бастауға яғни хабарлауды бірінші жасау және сұрақтарға жауап қайтаруды болжайды. Бірақ хабарлау-сұраққа қарағанда хабарлау-хабарлау диалогі қарсыластын бірінші мәлімет бойынша хабардар болуын болжайды (- Маған қысқы ауа райы ұнайды. – Менде қысты жақсы көремін). Бұл жұмыс түрлері күрделі бірақ есту қабілеті зақымдалған баланың болашақта белсенді және қызықты әңгімелесуші болып қалыптасуы үшін өте маңызды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасын қалыптастыру ең бастысы тіл дамыту сабақтарында түрлі мәндік қатынастарды сипаттайтын синтаксистік құрамдарды меңгеру кезінде жүзеге асырылады. Оқушылардың диалог құрамын және ілікпе сөздерді меңгеру келесі кезектілікпен

жүреді: ынталандыру сөйлем – хабарлы сөйлем – диалог. Мысалы 1) Тақтаны гупкамен сүрт. 2) Асан тақтаны губкамен сүртеді. 3) Асан тақтаны немен сүртті? - Губкамен. Есту қабілеті зақымдалған бала үшін қысқаша жауап беру оңайға түспейді. Бұған оларды шектеулі сөйлеу тілі тәжірибесі кедергі жасайды. А.Г. Зикеев ойынша оқушы сұраққа қысқаша жауап бермес бұрын оның толықтай жауап беру тәжірибесі болуы керек [5].

Оқушылардың диалог арқылы қарым-қатынас бірліктерін меңгеру тіл дамыту сабақтарында диалогті жаттау жолымен емес, ал коммуникативті қатынастар мен байланыстарды білдіру дағдылары мен тәсілдерін біртіндеп меңгеру арқылы жүзеге асырылады. Бұған түрлі жаттығулар жағдай жасайды. Мысалы, диалогті н бойынша құрастыру, диалогтағы ілікпе сөздерді толықтыру, диалогта жоқ сөздерді қою, диалогті жалғастыру, диалогті берілген жағдайат бойынша құрастыру. Бағдарлама талаптарымен анықталғандай бастауыш сыныптың жоғарғы сынып есту қабілеті зақымдалған оқушылары қиял жағдайында диалогті құрастыру барысында, мұғалім бір диалогтің басын ұсынғанда, коммуникативті дағдыларды дамытады. Мысалы, «Сен дүкенге келдің. Саған салат жасау үшін азық-түлік сатып алу қажет. Сен сатушыдан не сұрайсың?». Бұндай жаттығулар балалардың меңгеріп алған материалдар негізінде орындалады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың диалог арқылы қарым-қатынасын дамытуда сабақ басында жүргізілетін «сөйлеу тілі жаттығулары» негізгі орын алады. Осы әңгімелесу барысында оқушылар ауа райы, мерзім, ал жоғарғы сыныптарда мектеп өмірі, қызығушылықтары жайлы мәліметтер береді.

Заманауи сурдопедагогика есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған интернат педагогтарының алдында сөйлеу тілін дамыту бойынша бірқатар міндеттер қояды [2].

Олардың негізгілерін атайтын болсақ:

- еститіндер ортасында қабылданған сөйлеу тілі нормаларына есту қабілеті зақымдалған оқушыларды үйрету;
- еститін құрдастарымен, ұжым мүшелеріндегі кез келген адаммен диалог жүргізу дағдыларын қалыптастыру;
- қарым-қатынас жасай алуды және қарым-қатынас жасау қорқыныштарын жеңуді дамыту;
- ересектермен, құрдастарымен соның ішінде еститіндермен қарым-қатынас жасау қажеттіліктерін қалыптастыру.

Сөйлеу тілі қарым-қатынасын қалыптастыру түрлі жас шамасындағы оқушылар тобынан тұратын үнемі қарым-қатынасты талап ететін өз ара, бөтен ететін адамдар арасында іс-әрекет түрлерін ұйымдастыру арқылы жүргізіледі.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік қарым-қатынасты қалыптастырудың мүмкіндігі экскурсия, ойын әрекеті, заттық-тәжірибелік іс-әрекеттін пайдалана отырып ұйымдастырылған топтық жұмыс барысында туындайды. Оқушыларда сөздік қорын молайту жүзеге асырылады, кейбір сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасы мен айтылуы нақтыланады, грамматикалық құрлымдар, түрлі коммуникативті дағдылары қалыптасады.

Әдістемелік әдебиеттерде көрсетілгендей, есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтік сөйлеу тілін дамытуда сюжеттік рөлдік ойындар және сөздік ойындар маңызды рөл атқарады.

Сюжеттік-рөлдік ойын – бұл шындықты сипаттау. Сондықтанда осы ойын үрдісінде балалар адам өмірінің іс-әрекет жайында көптеген білімдерді меңгереді, олардың түрлі коммуникативті жағдайларын меңгереді. Сюжеттік-рөлдік ойындардың негізгі себебі – рөлдік қарым-қатынас. Осыған орай есту қабілеті зақымдалған балалардың сюжеттік-рөлдік ойындарында қалыптасып келе жатқан диалогтік сөйлеу тілі коммуникативті бағытқа ие. Біздің зерттеуіміз үшін аса маңызды мәселелердің бірі ауызша сөйлеу тілін дамыту және меңгерген сөздікті сюжеттік-рөлдік ойындармен байланыстыра отырып бұл ойындар сөйлеу тілін дамытудың бірқатар мәселелерін шешеді.

Сөздік ойындар сөздік материалды қабылдау және талдаумен байланысты. Олар сөздікті байыту мен белсендендіруге, сөз мағынасын меңгеруге, туған тілінің синтаксистік және грамматикалық формаларын меңгеруге бағытталған. Мектеп-интернаттарында есту қабілеті зақымдалған балалар үшін келесі сыныптан тыс сөздік ұйымдар ұйымдастырылады: сөздердегі әріптерді ажырату, сөздерді құрастыру және ойдан шығару; деформацияланған мәтіннен сөйлем, мақал құрастыру; сөз тіркестерінен байланысқан мәтін құрастыру. Көп жағдайда ребус шешу ұйымдастырылады. Бұл жұмыс есту қабілеті зақымдалған баланың сөздік қорын молайтады, олардың жан жақтылығын кеңейтеді, олардың ойлауын дамытады. Сыныптан тыс жұмыстарда сөйлеу тілі ойындарын пайдалану нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған оқушылар нақты нәтиже жасау, анықтама немесе талқылау жасау біліктіліктерін меңгереді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік қарым-қатынас жасаудың қолайлы мүмкіндіктері заттық-тәжірибелік іс-әрекеттерді пайдалана отырып үйірме сабақтар шеңберінде ұйымдастырылады [2]. Үйірме сабақтарында сөйлеу тілін дамытудың мынадай міндеттері шешіледі: сөздік қорын молайту және нақтылау; сөз айтудың грамматикалық құрылымы анықталады; ересектер және балалармен қарым-қатынасқа түсу біліктілігі дамиды; сөздік қарым-қатынас мотивациясы пайда болады.

Әдебиеттерде диалог қызметінің сипаты, табиғаты терең зерттелген, оның оқу үрдісінде, өзара қатынаста жүзеге асырудың түрлі әдіс-тәсілдері талқыланған. Заманауи сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балалардың сабақта сөйлеу тілін дамытудың түрлі әдістері бар.

Сонымен қатар сурдопедагогикалық зерттеулерде есту қабілеті зақымдалған балмлардың сабақтан тыс уақытта диалогтік сөйлеу тілін дамытудың, ауызша коммуникациясының сипатын ашатын нақты әдістемелер аз. Осыған байланысты есту қабілеті зақымдалған оқушылардың ауызша қарым-қатынасының ерекшеліктерін анықтау және сабақтан тыс кезде диалогтік сөйлеу тілін қалыптастыру жүйесін құрастыру қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Богданова Т.Г., Ярошевич Н.О. Проблемы социализации глухого подростка // Вопросы теории и практики сурдопедагогики. – СПб.-М., 2000. – Вып. I. – С.23-28.

2 Зыкова М.А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 16 с.

3 Речицкая Е.Г. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы. – М., 2005. – 156 с.

4 Гайдова Ю.В. Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2005. – 135 с.

5 Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. – 304 с.

6 Зикеев А.Г. Книга для учителя школы слабослышащих. / Под ред. К.Г. Коровина. – М., 1988. – 120 с.

УДК 376-056.36
МРНТИ 14.29.01

Л.Қ. Макина[1], А.Б. Айтжанова[2]

[1,2]Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТТЕРІН ДАМЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру ерекшеліктері мәселесінің теориялық аспектілері қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жас және дербес ерекшеліктеріне, психикалық және даму деңгейіне сүйене отырып, ұлттық адами сапаларының қалыптасуының өлшемдері мен көрсеткіштері көрсетілген.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, адамгершілік, тәрбие.

Макина Л.К.[1], Айтжанова А.Б.[2]

[1,2]Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НАЧАЛЬНОГО КЛАССА

Аннотация

В этой статье рассмотрены проблемы теоритических аспект детей начальных классов с нарушениями слуха. Основываясь на личностные и возрастные качества у детей с нарушениями слуха начальных классов были рассмотрены народные качества и результаты.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, нравственность, воспитание.

L.K. Makina[1], A.B. Aytzhanova[2]

[1,2]Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF FORMATION OF MORAL QUALITIES AT STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS OF AN INITIAL CLASS

Abstract

This article discusses the problems of theoretical aspects of primary school children with hearing impairments. Based on the personal and age qualities of children with hearing impairments of primary classes were considered folk qualities and results.

Keywords: children with hearing impairment, morality, education.

Негізгі жалпы адамгершілік моральдық жағдайлар мыңдаған жылдар бойы, халық әлеуметтік қанауды және моральдық кемістіктерді жоюда адамгершілік тәрбиені қалыптастырған. Халықтар арасындағы сияқты, жеке адамдар арасындағы қарым-қатынасқа түсуде өмірлік ережелердің бұзылмауы жай ғана карапайым мораль мен әділеттілік ережелерге сүйеніп, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасуда.

Естімейтін және нашар еститін балалардың адамгершілігін тәрбиелеу тарихы 18 ғасырдың екінші жартысында басталды, сол кезде кейбір елдерде естімейтін балаларды оқыту мен тәрбиелеу үшін арнайы оқу орындар ашылды. Бұл уақытта естімейтін балаларды оқытуда нақты екі педагогикалық жүйе – «мимикалық әдіс» және «таза ауызша әдіс» тіркелді. «Мимика – ымдау әдісін» жақтаушылар француз ағартушыларының ойын басшылыққа ала отырып (Кондильяк және т.б.), есту қабілеті зақымдалған бала өзінің дамуында табиғи салымы мен қасиеттерін жетілдіру негізіне сүйене адамгершілік дамуының жоғарғы сатысын меңгере алады деген көзқарасқа келді.Оқушылардың адамгершілігінің қалыптасуына әлеуметтік ортаның әсер етуін ескере отырып, ғалымдар арнайы оқу орындарының оқыту мен тәрбиелеу жағдайына үлкен ұйымдастырушылық рөлінің басымдылығын атап көрсетті (А.И. Дьячков, 1957). «Таза ауызша әдісті» жақтаушылар (С.Гейнике, Ф.М. Гилль, И.Фаттер) негізделген және бір тапсырманы алға тартты: ауызша оқыту. Күрделі және ұзақ үрдістің құрылысы балаларды жан-жақты тәрбиелеу мүмкіндігінен айырды.

Ресейлік сурдопедагогтар есту қабілеті зақымдалған балалардың адамгершілік тәрбиесіне үлкен мән берген. В.И. Флери мәлімдемесі бойынша есту қабілеті зақымдалған бала туылғаннан мейірімділік пен қатыгездікті, өзін-өзі тәрбиелеу мен моральдық наным қалыптастыруда жеке тәжірибесінің маңыздылығын, ұстаздардың бала адамгершілігінің дамуындағы маңыздылығын, адамгершілік құндылығы кезінде көрнекі материалдарды (әсіресе иллюстрацияларды) ажырату қабілетіне ие болатынын атап көрсетті (В.И. Флери, Н.М. Назарова, Г.Н. Пениннің дәйеккөзі бойынша, 2008). 1847 жылы В.И. Флеридің танымал шығармаларының бірі «адамгершілік ережесі» жарық көрді, ол тарихта алғашқы есту қабілеті зақымдалған балалардың өз бетімен оқи алуына арналған сурдопедагогикалық шығарма. Г.А. Гурцев адамгершілік тәрбиесі жұмысында тыңдау мен көну тәрбиесіне көп көңіл бөлген.

20 ғасырдың басында П.Д. Енько балаларды «еркін тәрбиелеу» ойын дамытты. Бұл ой өз бейнесін Н.М. Лаговскийдің, Н.А. Рау, Ф.А. Раудың еңбектерінде тапты, ал ол өз кезегінде Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоций, Ф.Дистерверг (З.А. Пономарева, 2006) көзқарастарының жақтаушылары болып табылады.

Тәрбиелік жүйе гуманизм, табиғи түсінігін тәрбиелеу ойына, өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жетілдіру қабілеті бар естімейтін баланы жеке тұлға ретінде түсінуіне негізделген.

20 ғасырдың ғалымдары – А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Н.Г. Морозова және т.б. коммуникативті дидактикалық жүйе жағдайында естімейтін балаларды тәрбиелеу жүйесін құрастырды. С.А. Зыковтың басшылығымен құрастырылған, тәрбиелік жұмыстарды жетілдіруге бағытталған сипаттамалар ұстаздарға тәрбиелік үрдістің өзгешелігін көбірек ескеруге, есту қабілеті зақымдалған балалардың мүмкіндіктерін толығырақ ескеруге мүмкіндік берді (Г.Н. Пенин, 2006).

Есту қабілеті зақымдалған баланы оқыту мен тәрбиелеудегі басты мақсат оның тұлғасының үйлесімді дамуы болып табылады (Т.Г. Богданова, 2002; Г.Л. Выгодская, 1975; Л.А. Головчищ, 2001).

Адамгершіліктің дамуы балалардың сәтті әлеуметтенуі болып табылады. Мектепке дейін және мектеп жасындағы есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеу бағдарламасында мынадай адамгершілік қасиеттерді – адалдық, сыпайылық, ұқыптылық, сезімтал, қайырымдылық, еңбекқор және т.б. тәрбиелеу қажеттілігін көрсетеді.

Адамгершілік тәрбие дегеніміз – бұл мақсатқа бағытталған адам тұлғасын толық қалыптастыру, сана-сезімімен және алынған білімді іс жүзінде жүзеге асыра алу дәрежесімен – мінез-құлқымен өлшенеді. Демек, бұдан шығатын қорытынды: бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік тәрбиелілігі (тұлғаның қалыптасуы) өз кезегінде кіріктірілген біртұтас тұлғалық құрылым болып табылатын когнитивті, эмоциялық және мінез-құлықтық компоненттерін қамтиды. Осыған орай есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жас және дербес ерекшеліктеріне, психикалық және даму деңгейіне сүйене отырып, ұлттық адами сапаларының қалыптасуының өлшемдері мен көрсеткіштері айқындалды.

Аталмыш өлшемдер мен көрсеткіштер негізінде есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік тәрбиелілігінің үш деңгейі (төмен, орта, жеткілікті) белгіленді.

Төмен деңгей – Тұлғаның жағымды сапалары мейірімділік, шыншылдық, әділдік, жауапкершілік, сыпайылық туралы және теріс эмоциялардың көріністері мен олардың сапалары туралы түсініктері жоқ және олардың арасындағы айырмашылық пен әр қасиетті сипаттай алатын мүмкіндігі жоқ. Өзін-өзі тәрбиелеумен айналыспайды, және де оны қажет етпейді. Шығармашылық пен дербестік танытпайды. Бастаған ісін аяғына дейін жасамай, тастап кетеді. Адамгершілік нормаларды білмейді, салауатты өмір салты мен оқушының міндеттері туралы элементарлы ережелерінен хабары жоқ. Қоғам алдындағы жауапкершілік туралы ұғымы қалыптаспаған немесе өте төмен қалыптасқан. Өзінің оқу, білім, еңбек міндеттерін үстіртін ғана түсінеді. Достарымен және ересектермен қарым-қатынасында адамгершілік нормаларын мүлдем сақтамайды. Сыпайылық, мейірімділік сияқты қасиеттері мінез-құлқында көрініс таппайды. Мемлекетінің өміріне ешқандай қызығушылық жоқ, білім алуда ешқандай қажеттілік танытпайды, оған әлеуметтік мағына бермейді, ұжымның іс-әрекетіне араласпайды. Күнделікті өмірінде бос уақыт өткізуді жақсы көреді, ойын-сауықпен демалысты өткізеді. Пәндер бойынша білімі толық емес, теориялық білімі практикалық біліммен сәйкес емес.

Орта деңгей – Тұлғаның жағымды сапалары мейірімділік, шыншылдық, әділдік, жауапкершілік, сыпайылық туралы және теріс эмоциялардың көріністері мен олардың сапалары туралы түсініктері жеткіліксіз, олардың арасындағы айырмашылық пен әр қасиетті әрқашанда сипаттай алатын мүмкіндігі төмен.

Жүйелі түрде өзін-өзі тәрбиелеумен айналыспайды, бірақ оның қажеттілігін түсінеді. Тек жұмысқа деген қызығушылық болған соң ғана, шығармашылық танытады, белгілі бір жағдаятта ғана өзін-өзі көрсетеді.

Ерік күші қажет ететін жұмыстарды орындамайды. Адамгершілік позициясы жеке, эгоистік тұрғыдан бағытталған көзқарастары қоғамның пайдақорлық сияқты тұлғалық қырларына сәйкес ұстанады. Қоғам еңбегіне жеткіліксіз араласады, белсенділігі нашар, әлеуметтік жобаларда және сыныптан тыс іс-шараларда үнемі белсенділік көрсетпейді, сыныптастарымен қарым-қатынасқа жиі түсе бермейді. Достарымен және ересектермен қарым-қатынасында адамгершілік нормаларын үнемі сақтамайды. Сыпайылық, мейірімділік көріністері жеткілікті деңгейде болғанымен, достарына қолдау көрсетуі төмен. Мектеп өмірінде, күнделікті тұрмыстық жағдайда этикет ережелерін жеткілікті ұстанбайды. Отанға, отбасына, жолдастарына қызмет етуге даярлығы төмен, адамдармен жақсы қарым-қатынаста өмір сүруге талпынысы төмен.

Жеткілікті деңгей – Тұлғаның жағымды сапалары мейірімділік, шыншылдық, әділдік, жауапкершілік, сыпайылық туралы және теріс эмоциялардың көріністері мен олардың сапалары туралы түсініктері бар, олардың арасындағы айырмашылық пен әр қасиетті сипаттай алатын түсінік қалыптасқан. Адамгершілік нормаларын біледі, салауатты өмір салты мен оқушының міндеттері туралы элементарлы ережлерінен хабары бар. Өзінің оқу, еңбек, қоғамдық міндеттерін терең саналы түрде түсінеді, қоғам өміріне араласады, және оның бөлшегі ретінде түсінігі мол. Білім алуға деген қызығушылығы бар, ерік-күші мол, және т.б. қоғам жұмыстарының талаптарына жауап береді, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі жетілдіруге құлшынысы бар, еңбек етуге қажеттілігі жеткілікті дамыған. Борыш сезімі, біреуге қамқор бола білу, ар-ұждан сияқты адамгршілік сезімдерін дамытады. Сыныптан тыс, сыныптағы іс-әрекеттерге белсенді қатысады, сыныптастармен қарым-қатынасқа тез түседі. Қоғамға пайдалы еңбекке араласуы өте жақсы, дербестік, тәртіптілік, еңбекқорлық танытады. Достарымен және ересектермен қарым-қатынасында адамгершілік нормаларын үнемі сақтайды. Сыпайы, мейірімді, достарына көмек беруге дайын, қарым-қатынасқа тез түседі. Өзін-өзі тануға деген қызығушылық танытады, өзінің іс-әрекетіне бақылау жүргізеді, өзіндегі жағымды сапаларын шыншылдық, сыпайылық, адалдық, жауапкершілік, тәртіптілік сияқты сапаларын дамытады.

Естімейтін балаларды тәрбиелеу (соның ішінде адамгершілікті) жүйесінің негізіне жалпы ғылыми, табиғи түсінік, мәдени түсінік, гуманизация ұстанымы, үлкендер мен баланың қызметтестігі жатады. Л.С. Выготскийдің, А.И. Дьячковтың, С.А. Зыковтың, Ф.Ф. Раудың еңбектерінде құрастырылған ұстанымдар маңызды болып табылады. Олардың ішінде: дамыту тәрбиесінің ұстанымы, тәрбиеге қызметті түрде қарау, тәрбиелеу үрдісіне бағытталған түзетулер, ерекше және жеке қарау ұстанымы, тәрбиелеу жүйесінің айқындылығы және қоғамға бейімделу үшін тәрбиеленушілерді ықпаландыру. Естімейтін және нашар еститін балалармен тәрбие жұмыс әдістемелік аспектілерін Г.Н. Пенин, М.И. Никитина, Н.М. Назарова, Е.Г. Речицкая, Л.А. Головчиц, В.Заболтина, З.А. Пономарева және т.б. өз еңбектерінде ашып көрсетті.

Сурдопедагогика және сурдопсихология саласындағы зерттеу сараптамасы есту қабілеті зақымдалған балалардың адамгершілігінің даму үрдісіне сөйлемді меңгеру рөлі басым деген қорытындыға алып келді, үлкендер тарапынан қарым-қатынас, сөйлесу, іс-қимыл адамгершілік дамуының маңызды көзі болып табылады (Н.А. Рау, Б.Д. Коркунская). Үлкендердің балалармен қарым-қатынас жағдайының негізіне эмоционалды жайлылықты қалыптастыру, үлкенге қызығушылықтың артуы, қызметтестікке ұмтылу, тілдесуде айқын құралдарды қолдану жатады. Естімейтін және нашар еститін балаларды тәрбиелеуде ұзтаздың ерекше мағынасын, сурдопедагогты кәсіби тәрбиелеу жауабын Н.М. Назарова айқын көрсетті (2009).

Адамгершілік тәрбие үлгісі сабақта, әрі сабақтан тыс уақытта жүргізіледі (Л.А. Головчиц, Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко және т.б., 1991). Адамгершілікті тәрбиелеу түрлеріне: сабақтан тыс жұмыстар, сабақтар, педагогикалық жағдайлар, жалпы істе танымдық ұжымдық қызметтер жатады. Тәрбие жұмыс түрлерін таңдау мәселесін зерттеу көп жағдайда мектеп жасындағы балаларға қатысты (О.А. Красильникова,З.А. Пономарева, Е.Г. Речицкая, Т.В. Суханова, Э.Н. Хотеева). Е.Г. Речицкаяның зерттеулерінде есту қабілеті зақымдалған балалар тәрбиесіне кешенді қарау айқындалады, тәрбиелік жұмыс түрінің бірі – экскурсия жүргізу үрдісінде адамгершілікті тәрбиелеу мүмкіндігі қарастырылады (Е.Г. Речицкая, 1988, 2005).

Сурдопедагогикада тәрбиелеу мәселесі А.И. Дьячковтың, С.А. Зыковтың, М.И. Никитаның, Н.М. Назарованың, Е.Г. Речицкийдің еңбектерінде қарастырылады. Н.М. Назарова балалардың даму ерекшеліктерін ескере заманауи жүйелеу әдісін ұсынды: ақпараттық (әңгімелесу, кеңес беру, мысал және т.б.), практикалық-іс-қимылдық (жаттығулар, тәрбиелеу жағдайлары және т.б.), себептік-бағалаулық (талап, ынталандыру, сөз ету, жазалау және т.б.), дәстүрлі емес әдістер (Н.М. Назарова, 1992, 2009). Тиімді әдістер мен тәрбие жұмыстарының тәсілдері ретінде: ұсыныс, кеңес, ескерту, адамгершілік әрекет практикасын ұйымдастыру және т.б. жатады (Б.Д. Коркунская, Н.Г. Морозова). Естімейтін және нашар еститін баламен тілдесудің барлық сатыларында үлкен қызметінің бағасы маңызды (М.Е. Хватцев). Үлкендердің уақытында бағалау арасында баланың дұрыс әрекеті, эмоционалды тәжірибе қалыптасуы, іс-қимыл әдеті қалыптаса бастайды. Ұстаз мақтау мен таңдануды білдіре баланы құшақтайды, басынан сипайды, өзіне жақын тартады. Ақпаратты беруде айқын мимика, пантомимика, табиғи ымдауды сияқты қосымша мүмкіндіктер бар (П.Л. Янн, 2003). Педагогикалық талап естімейтін және нашар еститін оқушылардың адамгершілік тәрбиесінің басты әдістерінің бірі ретінде қарастырылады (Г.Н. Пенин 1979, 1981, 1983, 2007).

Эмоционалды қабылдауды тәрбиелеуге, басқа адамдардың сезімін түсіну қабілетін қалыптастыруға, адамгершілікті ұғынуға өнер туындысымен түрлі жұмыс тәсілдері көмектеседі. Көркем мәтіндермен жұмыс жасау мейірімділік, сыпайылық, сезімтал, шынайылық сияқты түсініктерді ұғынуға көмектеседі. Бала әдеби тұлғалардың сезімін және автордың сезімін түсінуге үйренеді, сонымен қатар өз сезімін дәлелдемелі түрде айқын жеткізе алуға үйренеді (М.И. Никитина, 1979). Б.Д. Коркунскаяның жинаған мәтіндерінде балаларға қолжетімді сөздік бар, онда нақты өмірлік жағдайлар бейнелеген (Б.Д. Коркунсая, 2000).

Естімейтін және нашар еститін балалардың тұлға ретінде дамуында ойын мүмкіндіктері мен рөлдерін Г.Л. Выгодский зерттеді, онда ол балаларға ойынды басшылыққа алу мен ойнауға арнайы үйрету керектігінің маңыздылығын көрсетті. Ойын балалардың адамгершілік тәжірибесінің кеңеюіне, елестету қабілетінің дамуына, ойлауға, тілдесіп араласу қабілеттеріне әсер етеді. Ойынды қолдану бала ұжымында мейірімділік қарым-қатынасын нығайтуға бірлесіп ойын үрдістерінде тілдесу қабілетінің құрылуына, керекті көмек көрсетуге, бірлескен ұжымдық ойын ойнау қабілетін тәрбиелеуге, баланың адамгершіліктік жағымды қасиеттеріне бағытталған. Есту қабілеті зақымдалған балаларды арнайы ойындарға үйрету бала мінезін түбегейлі өзгертеді. Мұғаліммен жүргізілген бірлескен ойындар дұрыс қарым-қатынас жасауға дағдыландырады (Г.Л. Выготская, 1975). Түрлі театрланған ойындар эмоционалды ортаның дамуына, адамгершілікті ұғынуға, адамгершілікті іс-қимыл әдетін қалыптастыруға көмектеседі (В.В. Заболтина, 2007). Сонымен қатар үлкен тәрбиелік мәні бар театрланған ойындар шектеулі түрде әсер етеді және басқа ойын түрлерімен, басқа қызмет түрлерімен толықтырылуы қажет.

Тілді дамыту және қоршаған ортамен танысу сабақтарында балалар адамгершілік ұғымын білдіретін жалпылама сөздерді меңгереді. Жұмыстың тиімді тәсілдеріне мыналар жатады: ұстаздың айқын әңгімесі, ауызша-логикалық жаттығулар, ойдан құрастыру және т.б. Бала сөздігіне бірте-бірте адамды, оның іс-қимылын, эмоционалды жағдайын сипаттайтын сөздер ене бастайды. Жаңа және одан бұрын меңгерілген лексикаға ұқсас эмоция, жағдай, баға, іс-қимыл, адамгершілік түсінігін білдіретін, бұрын белгілі болған басқа сөздерді жаңа сөздік белгілермен сәйкестендіруді ескерту мақсатында түрлі мәтін енгізіледі (В.Петшак, 1991). Фонетикалық ырғақ, ән сабақтарында балалар сөйлемнің үндестік жағын дамытуға, түрлі интонациялық құралдар көмегімен эмоциясын білдіруге үйренеді (Т.А. Власова, А.Н. Пфафенродт, Н.Д. Шматко). Жұмыс барысында эмоционалды жағдайды білдіруге көмектесетін іс-қимыл мен ымды байланыстыру қолданылады (Е.З. Яхнина, 2003).

Адамгершілік тәрбиесі еңбек іс-қимылында іске асырылады. Есту қабілеті зақымдалған мектеп жасындағы балаларды «Еңбек» бағдарламасына сай тәрбиелеп, оқыту үрдісінде балаларда өзіне-өзі қызмет көрсету және қарапайым еңбек етуге, үлкендерге көмек көрсетуге, бір-біріне мейірімділік, қамқорлық қарым-қатынас әдеті пайда болады. Мектеп жасындағы балаларды еңбекке баулу еңбекқорлыққа тәрбиелеу, еңбекке қызығушылықты арттыру, оның мағынасын түсіну, үлкендер еңбегіне қосылу талабын арттыру сиякты тапсырмаларды шешуге мүмкіндік береді (Г.Н. Пенин, 1996, 2000, 2007).

Әлеуметтік-эмоционалды даму ерекшеліктері, әсіресе, қоршаған орта мен қарым-қатынас орнату заманауи компьютерлік техникаларды қолдануды меңгеруге көмектеседі. Әлеуметтік-эмоционалды даму көзқарасы бойынша «әлем сенің терезеннің сыртында» атты арнайы бағдарламаның маңызды бөлігі ретінде ақпаратты ала білу, әңгімелесушіні «тыңдау» және «есту», өз ойынды жеткізе білу, өзінің және басқалардың ойын салыстыру болып табылады (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Коралевская және т.б., 2003).

Есту қабілеті зақымдалған балаларда қоғамда қалыптасқан адамгершілікті ұғыну, сезіну, мінез-құлықты дұрыс бағыттауды меңгеру сияқты қалыптастыруда қиындықтар байқалады. Бұл қиындықтар елеулі түрде танымдық үрдіс дамуының ерекшеліктерімен негізделген. Естімейтін және нашар еститін тәрбиеленушілерде жағдайды қабылдау кезінде қиындықтар туындайды (сурет бойынша да, шынайы өмірде де). Еститіндерге қарағанда, олардың қабылдауы мен танып білуі баяу жүреді (К.И. Вересотская, 1941; И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, 1971). Еститіндерге қарағанда оларға оның жеке құрамдас бөліктерінің арасын анықтайтын қарым-қатынасты бөліп көрсету үшін үлгілерді (мінез-құлықты,эмоционалдық белгілерді анықтау) аңғару қиындау. Балалар қабылдау жағдайында жағдайға қатысы жоқ, жарқын заттарға назар аударады (Е.М. Кудрвцева, Ж.И. Шиф).

Тәрбиеленушілер көргенінің мазмұнын түсінбей, берілген тақырыпқа қатысы жоқ, өздерінің әсерлері, өздерін қызықтыратын оқиғалар жайында айта бастайды. Есту қабілеті зақымдалған балалар суретті, шынайы жағдайды қабылдау кезінде жеке заттарды және табиғи құбылыстарды, іс-қимыл-

дарды көрсетеді, кейіпкерлердің байланысынан тыс қалпын, кейіпкерлер орындайтын іс-қимылын баяндайды (М.М. Нудельман). Балалар бейнеленген кейіпкерлер қарым-қатынасына, олардың эмоциясына, мимикасы мен пантомимикасына сирек назар аударады (Г.Т. Овсепян, Н.В. Яшкова, A.Rinet және т.б.). Адамдар қарым-қатынасы терең айқындалған сайын кейіпкерлердің пантомимикалық және мимикалық айқын іс-қимылдары жақсы қарастырылады. Естимейтін және нашар еститін балалар ұзақ уақыт ішінде тек жарқын және қарапайым мимиканы қабылдайды, терең мағыналы мимиканы, эмоцияны түсіну баяу жүреді (Э.А. Евлахова). Шынайылықта қабылданған суреттегі бейнеленген көптүрлі қатынастар нақты және дұрыс қабылданбайды. Қабылдау жағдайын балалар белгілеп көрсетпейді және кейіпкерлер іс-әрекетінің салдарын ашып көрсетпейді, түсінбеген сынай танытады немесе сюжет түсінігін жеңілдетуді сұрайды (Е.М. Кудрявцева, Н.В. Яшкова).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтау ерекшеліктері олардың адамгершіліктерінің дамуымен айқындалады. Тәрбиеленушілер мінез-құлық тәсілін есте сақтап көрсетпейді, керісінше жағдайға қатысы жоқ заттарды бұрмалайды және әрекеттті орындамайды; маңызды емес ерекшеліктерді есте сақтайды, маңызды белгілер мен қасиеттерді жіберіп алады. Бірдей объектілерді, жағдайларды ерекшелей алмау оларды қате қабылдауға алып келеді. Балалар жаңа меңгерілген іс-әрекет тәсілін көрсетудің орнына, өздеріне бұрыннан белгілі тәсілді жиі қолдану арқылы дұрыс емес іс-әрекетті бейнелейді. Бұрын меңгерілген мінез-құлық тәсілі жаңа тәсілмен ұқсаса отырып, бала тәжірибесінен жиі шеттетіледі (Т.Г. Богданова, 2005; В.В. Синяк, М.М. Нудельман, 1975).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың адамгершілік сапаларының қалыптасуына ойлау қызметінің ерекшеліктері кері әсер етеді. Естімейтін және нашар еститін балалар көрнекі-бейнелік ойлау сатысында ұзақ уақыт бойы қалып тұрады (Т.Г. Богданова, 2009). Ойлау операциясы баяу дамиды. Жағдайды тудыратын екі іс-әрекетті, жағдайды, себепті салыстыра отырып балалар әрбір салыстырып отырған құрауыш мәніне әрдайым бағдарланбайды (Ж.И. Шиф). Оларда бірден іс-қимыл, әрекет үлгісімен тура жүретіні байқалады және меңгерілген іс-әрекет тәсілін жаңа жағдайға ауыстыруда қабілетсіздігі байқалады (Н.В. Яшкова).

Сөз мағыналарын түсінуге, сөздің жалпылама мағанасын меңгеруге, түсінік жүйесін қамтуға әсер етеді (Р.М. Боксис, А.П. Гозова, А.Г. Зикеев, Ж.И. Шиф және т.б.). Сөздік мағыналардың жүйесінің, толыққанды коммуникативті жүйенің болмауы балалардың белсенді зияткерлігін, адамгершілік сатысының құрылысын және жалпы адамгершілігінің дамуын бәсеңдетеді, ал салдары ретінде әдет жүйесінің құрылысын бәсеңдетеді (П.Олерон).

Естимейтін және нашар еститін балаларда логикалық байланыстарды және адамдар арасындағы қарым-қатынастарды меңгеруде қиындықтар байқалады (А.П. Гозова, В.А. Влодавец).

Елестетудің толық дамымауы тәрбиеленушілердің адамгершілік ортасының когнитивті және мінез-құлықтық құрауыштардың құрылуына кері әсер етеді. Естимейтін және нашар еститін көркем шығарманы оқу үрдісінде құрылған бейне үлкендердің түсіндіргенімен сай келе бермейді. Еститіндерге қарағанда естімейтін және нашар еститін балалар басқалардың уайымын елестете білу кешірек пайда болады. Олар жағдайды шығармашылық түрде ойлай алмайды, қабылдау жағдайында жоқ нәрсені елестете алмайды, оқиғаның қалай өрбитінін елестете алмайды, іс-қимыл нәтижесін болжай алмайды (М.М. Нудельман, 1979, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина, 2000).

Сонымен, ойлаудың, есте сақтаудың, қабылдаудың, елестетудің даму ерекшеліктерімен байланысты балаларда жағдайды, іс-қимылды, әрекетті сараптауда(көркем әдебиет оқу үрдісінде, адамгершілік қасиеті бар суретті көргенде, сонымен бірге шынайы өмірде) әрекет ету тәсілдерін анықтауда қиындықтар бар, ол өз кезегінде мінез-құлқына әсер етеді. Танымдық процестер ерекшеліктері есту қабілеті зақымдалған балалардың адамгершілігінің даму ерекшеліктерін анықтайды, олардың адамгершілік ортасының барлық үш құрауышының: когнитивті, эмоционалды, іс-әрекетінің құрылуын анықтайды.

Есту қабілеті зақымдалған баланың адамгершілік сапасының қалыптасуы оның эмоционалды ортасының дамуымен тығыз байланысты. Естімейтін балаларда сәби кезінен тілдесудің жетіспеуі салдарынан жандану кешенінің даму кідірісі байқалады, ол үлкендер сөзінің әсер етуіне байланысты өмірінің екінші жартысында арта түседі, ол олардың сөзалды коммуникативті дамуына кері әсер етеді. Бұл өз кезегінде жаңа тілдесу түрі – үлкендер қимылымен бірлесу негізінде тілдесудің кеш пайда болуына алып келеді. Е.И. Исенина бұл балалардың дамуында маңызды рөлді баға іздейтін көзқарас және коммуникативті бағыты бар біріккен көзқарас ойнайды деп атап көрсетті. Еститін балалармен салыстырғанда естімейтін балаларда бұл көзқарас түрлерінің қалыптасуының кеш пайда болуына, үлкендердің сөйлеуді қабылдай алмауы әсер етеді, сөзалды коммуникативті құрал ретінде ымның қалыптасуында артта қалу байқалады (Е.И. Исенина, 1984, 1988, 1990).

Естімейтін балаларда еститін балалар сияқты эмоционалды қалып байқалады (В.Петшак, М.Е. Кватцев, С.Н. Шабалин). Есту қабілеті зақымдалған балалардың эмоционалды ортасының дамуындағы негізгі бағыттар еститін баланың бағыттарымен сәйкес келеді; екеуі де сыртқы іс-әрекетті, құбылыс пен жағдайды дайын бағалау механизмімен туылған, олардың өмір сүруге көзқарасы бойынша өмірінің бірінші жылында өзіндік эмоциясы қалыптаса бастайды, ол жағдайлық сипатқа ие, яғни орындалған немесе болатын жағдайға бағалық қатынас білдіреді (Т.Г. Богданова, 2002, 2009). Бірақ еститін баламен естимейтін баланың өмірінің бірінші жылында-ақ айырмашылық байқала бастайды, атап айтатын болсақ, эмоцияның ерекшелігінде, объект күрделігінде, эмоционалды дыбыс білдіретін жағдай күрделілігінде, эмоцияны және олардың сыртқы белгілерін реттеу қасиеттерін дамытуда байқалады.

Естімейтін және нашар еститіндер басқа адамдардың эмоциясы мен сезімін, олардың ықыласын, мақсатын түсінуде қиналады, ол сөздік және ойындық тілдесудің шектеулігімен байланысты. Естімейтін және нашар еститін балалар өздерін басқаның орнына қойып көре алмайды. Өзінің эмоциясын білдіру кезінде де қиындықтар туындайды. Еститіндерге қарағанда бұл тәрбиеленушілерде реттеу, өзінің эмоциясын бағалау, сезімін бағалау қасиеті кеш қалыптасады. Балаларда бір-біріне талпыныс, жақындау, құшақтау, өзіне ұнаған баланы сипап көруден байқау алады, алайда бұл іс-әрекет жауапсыз қалады, себебі оны басқалар кедергі ретінде көреді (Н.Г. Морозова, 1985). Баланы көркем әдебиетке кеш араластыру баланың эмоционалдық әлемін біріктіріп, басқа адамдарға және кейіпкерлерге жаңашырлығының қалыптасуы қиындайды. Сөздік дамуының артта қалуы өзінің және басқалардың эмоционалдық жағдайларын сезінуге, тұлғааралық қарым-қатынасын алдын-ала жеңілдетуге әсер етеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда адамгершілік тәрбиеніқалыптастыруда түрлі қиыншылықтар кездеседі.

Ерте жаста есту қабілеті зақымдалған оқушыларда сөйлеу тілінің кеш дамуына байланысты қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсу қиын болып келеді. Сонымен қатар, естуінде кемістігі бар балалар қоршаған ортадағы сөздік қарым-қатынастан шектеледі, ұжымдық ойындарға қатыспайды. Бұл ұжымдық әрекетте қажетті адамгершілік қасиеттердің жеткіліксіз дамуына әкеледі.

Осы категориядағы оқушылардың қарым-қатынасқа түсудегі шектеу, сондай-ақ кейбір оқшаулану, адам ойын анық түсінбеу, өз қалауы мен қажеттілігін түсіндіре алмау, еститін адамдармен қарым-қатынасқа түсу барысында сенімсіздік, өшпенділік сезімін туғызады. Өшпенділік сезімі еститін адамдардың өріс қылық көрсету барысында аса түседі.

Егер үлкендер, ұстаздар есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеуде және оқытуда еститін адамдармен қарым-қатынасқа түсуді дұрыс ұйымдастырып, үйретпесе, олардың мінез-құлықтарында көбінесе қорқыныш, ашуланшақ, тұйықтық және т.б. сезімдері пайда болады.

Мұндай балаларды оқытуда арнайы түзету сабақтары жүргізілмесе, олар ұжымдық жұмыс, көмек қолын созу, қызығушылық таныту, достасу, мақсатқа жету сияқты қарапайым жеке қасиеттері дамымайды.

Осы категориядағы бала басқа адамдардың өмірге қатысты моральдық қасиеттерді сөз қылуы, балаларға арналған радио бағдарламаларды, үлкендердің тәрбиелік мақсатта айтылған әңгімелерді естімейді. Сонымен қатар, өз құрдастарымен салыстырғанда олар үнемі даму барысында артта қалып қояды.

Мұндай балалардың адамгершілік қасиеттерін дамытуда, оларға ұнайтын әрекеттерді қолдану: білімге деген құштарлық, еңбек сүйгіштік, ұнайтын адамдарға ұқсауы.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептерде ардамгершілік тәрбиені үйретудің міндеттері мен ерекшеліктері: бала мектепке алғаш келген сәттен бастап, мектеп ұжымындағы тәртіп дағдылары мен еңбек дағдыларын қалыптастыру әрекеті жүзеге асырылады.

Еңбекке және оқуға деген қарым-қатынасын күнделікті оқыту тәрбиелеу процесінде жүзеге асыру қажет.

Бұл біріншіден тапсырманы орындауда жауапкершілік сезімін тудырады.

Бастапқы кезеңде сурдопедагог пен тәрбиеші тәжірбие жүзінде берілген тапсырманы дұрыс, жақсы және адал орындатуға үйретуді мақсатқа алады, сол тапсырмаларды орындау барысында бала өмірлік тәжірибе жинап, адамгершілік тәрбиенің алғашқы баспалдағымен көтеріле бастайды.

Екіншіден, еңбекке және оқуға деген қарым-қатынасы тапсырманы нақты және тыңғылықты орындауға негізделеді. Бұл кезде тәрбиеші мен педагог бала қандай тапсырманы өз бетімен орындай алады немесе орындай алмайтынын анықтап, білмейтін дағдыларын дұрыс және тыңғылықты орындауға үйретеді.

Үшіншіден, ұжыммен, ұжымда, ұжым үшін жұмыс жасай білуі және талпынысы берілген қарым-қатынасты құруға арналған. Алғашында бұл жұмыс сынып ұжымына арналса, кейін мектеп ұжымы, соңында Отанына арналады.

Тәрбиеші ұжымдық жұмыс жасауда, жұмысқа деген қызығушылықтарын арттыра отырып, жұмыстың мақсаты мен міндеттерін дұрыс ұйымдастыруы қажет.

Педагог оқушыларды тәрбиелеуде мынадай міндеттерді алға қояды: өз білімін көрсете білу, өз білімдерімен дұрыс бөлісе білу, қиын кезеңде көмек қолын созу, қателерін түзеп көмектесу арқылы моральдық дағдылары мен әдеттерін қалыптастыру.

Сурдопедагог пен тәрбиешінің міндеттерінің бірі, жұмыстың жақсы жақтары мен олардың қорытындысын мақсатты түрде қызығушылықтарын танытатындай көрсете білу. Оқушыларды оқыта отырып, олардың еңбектерін басқара отырып, сыныптан тыс мерекелерді ұйымдастыра келе оқушылардың тәрбиесінде адамгершілік сезімін оятады.

Тәрбиеленушілердің сөйлеу тілінің дамуы мен ойлау қабілетінің деңгейлерін ескере отырып, сурдопедагог олардың сөздік қорын байыта отырып, қажетті түсініктерді қалыптастыра келе, көркем туындыларды оқуға және олардың мағынасын түсінуге үйрете отырып, әңгімелесудің түрін дұрыс ұйымдастыру қажет. Кезкелген көркем туындыларды немесе үзінділерді оқыту барысында, сурдопедагог адамгершілік тәрбиенің міндеттерін орындау керек екендігін естен шығармауы қажет.

Қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасқа түсу кезінде, оқыту мен тәрбиелеу процесі кезінде адамгершілік тәрбиенің тұлғалық қасиеті қалыптасады. Осы қасиеттер дағды, әдет, адамгершіліктік тәжірибе негізінде бірінші орында жүзеге асырылады. Сонымен қатар, адамгершіліктілік сезімдерді дамытуда, елестету мен түсіну негізінде орындалады.

Адамгершілік тәрбиенің мазмұны оның мақсаттары мен міндеттерімен тікелей байланысты. Бұл мазмұн тәрбиешінің жұмысы мен жүйелік бағдарламада көрсетілуі қажет. Бұл бағдарламалар педагог және тәрбиеші, мектеп басшыларымен бекітіліп құрастырылуы қажет. Бұл бағдарламалардың мазмұны жалпы мектеп бағдарламасының негізінде, есту қабілеті зақымдалған балалардың ерекшеліктеріне байланысты құрастырылуы қажет.

Есту қабілеті зақымдалған балалар мектепке алғаш келгенде, сөйлеу тілі дамымаған немесе мүлдем дамымаған болып келеді. Сонымен қатар, олар ненің дұрыс, ненің бұрыс әрекет екенін білмейді, қоршаған әлем туралы түсініктері мүлдем дамымаған, жүйке жүйелері нашар болып келеді.

Сондықтан бала алғаш мектепке келгенде өзін сыныпта, дәліздерде, өз заттары мен мектеп құралдарын дұрыс ұстай білуге, өз сыныптастары мен үлкендермен қарым-қатынасқа дұрыс түсе білуге үйренуі қажет.

Оқыту мен тәрбиелеу барысында педагог маманы, баланы өзін дұрыс ұстауға, әділетті болуға, ақкөңіл сезімін білдіруге, сыныптастары мен ұстаздарғакөмектесуге үйрету керек. Бірлесіп атқарылатын жұмыстарды (сыныптық, сыныптан тыс)орындауда көмек көрсете білуі қажет.

Балаларда оқуға және еңбекке деген қалыпты көзқарасты тудыру жұмыс жоспарына кіреді. Барлық оқушылар бірге, жеке және күнделікті берілген тапсырмаларды ақылға сай, әділетті орындау қажет. Сонымен қатар қоғамдық және мектеп ішілік тапсырмаларды да орындауға қызығушылықтарын туғызу мектеп педагогтарының алдына қойған мақсаттарының бірі болуы қажет. Сонымен қатар, педагогтар мен тәрбиешілер балалардың әрекеттері мен тапсырмаларды орындауларын бақылап, талқылай келе, оларды мақтау арқылы немесе қателіктерін түзету арқылы балаларда адамгершілік сезімімен қатар, еңбекке деген сүйіспеншілік және жауапкершілік сезімдерін туғызады. Естімейтін балаларды еңбек сабағында дұрыс жан-жақты дамыту арқылы қоғамға қосу әр сурдопедагог маманының алға қойған мақсаттарының бірі болуы қажет. Осы топтағы балаларда еңбек сабағына аса зор көңіл аударылады. Жалпы айта келгенде, еңбек пәні және тағы басқа оқыту пәндері өзара бірбірімен тығыз байланысты, себебі баланың танымдық процестерін және жан-жақты дамыту арқылы біз оларды қоғамға қосуға мүмкіндік жасауымыз қажет.

Тәрбиешілер мен педагогтар бірлесе келе оқушылардың қоғамдық іс -шараларға белсене қатысуын жоспарлайды. Берілген тапсырма түрі балалардың орындауында қиыншылық туғызбайтындай, орындай алатындай етіп ұйымдастыра келе, тапсырманы орындау қорытындысы балаға айтылып, қоғамдағы адамдармен бағалануы қажет.

Берілген тапсырмаларды дұрыс ұйымдастыру және олардың міндеттерін дұрыс бағыттай білу арқылы, мақсатты түрде балалар тапсырмаларды орындау барысында ұжымдық, достық қасиеттерінің дамуы қалыптасады. Мектеп және қоғамдық жұмыстарға балаларды араластыру арқылы, балада Отан сүйгіштік сезімдерін қалыптастыру мақсатында ұйымдастырылады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу тілін және ойлау процестерін дамытумен қатар, эстетикалық әңгімелесулерді кірістіру оқу жоспарында жоспарлануы қажет. Сонымен қатар, адамгершілік тәрбиені қалыптастыруда көркем әңгімелерді оқытуда, берілген кейіпкерлердің іс-әрекеттерінің жағымды және жағымсыз жақтарын талқылау арқылы жүзеге асыруға болады.

Адамгершілік тәрбиені сәтті жүргізу үшін, оқушылардың әрекеті мен өмірін қатаң және нақты түрде ұйымдастыру қажет. Арнайы мектеп ұжымы адамгершілік тәрбиені атқару үшін арнайы жағдай жасауы керек. Сонымен қатар, күн тәртібін құрастыру және сол тәртіпті қадағалау қажет. Әр оқушы күн тәртібін уақытты орындау арқылы, оларда оны сақтауда жауапкершілік сезімі пайда болады. Ережелерді сақтау арқылы қажетті әдеттер жиынтығы пайда бола бастайды. Күн тәртібін қадағалау процесі барысында ұқыптылық, ұйымдастырушылық және ұжымшылдық қасиеттері тәрбиеленеді. Уақыт келе оқушылар ұйымдастырылған жұмысты уақытылы орындау олардың жұмыстарын жеңілдететініне көздері жетеді. Оқу процесі, сыныптан тыс, мектептен тыс ұйымдастырылған жұмыстар нақты анықталған жағдай барысында жүргізілуі тиіс. Егер оқушы сөздік бұйрықтарды түсінбесе, онда оған нені қай уақытта жасау қажеттілігі туралы ұсыныстарды көрсету қажет. Алғашқы кезеңдерде ережелерді елестету және қалыпты тәртіпті орындаубарысында оқушылар сөздік түсіндірмелі бұйрықтарды түсінбесе, олар өздерінің мұғалімдері мен тәрбиешілеріне ұқсау арқылы орындауы мүмкін. Мектеп қабырғаларында олар басқа бөтен адамдармен қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігі болмағандықтан, олар өздерінің тәрбиешілеріне ұқсауға тырысады. Сол арқылы оларда алғашқы өзін дұрыс ұстауға байланысты дағдылардың алғашқы этаптары қалыптаса бастайды. Сонымен қатар, осы кезеңді орындау үшін міндетті түрде тәрбиеші ұстануға лайықты үлгі болуы қажет. Көбінесе оқушылар өздеріне ұнайтын және сыйлайтын тәрбиешілер мен педагогтарға ұқсағысы келеді. Педагог үлгісі мен авторитеті оның атқаратын жұмысында көрсетіледі, егер педагог өз жұмысын жақсы көрсе, балаларға мейірімді және сонымен қатар, қатал болуы мен адал әрекеттері, өз жұмысын тыңғылықты орындауы, тәрбиелік оқыту жұмысын дұрыс ұйымдастыра білуі лайықты үлгі болуға және балалардың педагог бойындағы осы қасиеттерді байқауы жалпы оқыту процесі барысында орындалады. Бастауыш сынып оқушылары көркем әдебиеттердің мазмұнын дұрыс түсінбегендіктен, оларға мимикалық әрекеттерді көрсете отырып, кейіпкер әрекетін сомдау арқылы түсіндіруге болады. Тәрбие жұмыстарының мазмұнын, әдісін, түрлерін, құралдарын анықтау есту қабілеті зақымдалған тәрбиеленушілердің адамгершілігінің даму ерекшеліктерімен негізделеді. Есту қабілетінің нашарлауы мектеп жасындағы балалардың адамгершілікті дамуына кері әсер етеді. Тәрбиеленушілердің тұлға ретінде қалыптасуына әлеуметтік тәжірибенің жеткіліксіздігі, психикалық үрдістердің даму ерекшеліктері, сөйлеу, эмоционалды күшті орта ықпал етеді. Балаға қатысты ата-атасының лауазымы үлкен мәнге ие, баланың интернат түріндегі мекемеде жүрген кездегі жағдайы, баланың әлеуметтік ортамен байланысының бар жоқтығы және т.б. (Е.И. Исенина, 1986, 1996; Н.Г. Морозова, 1985; В.Петшак, 1989, 1990, 199).

Қорыта келгенде, естімейтін оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу түрлі жұмыстардың, мектеп қабырғасында көптеген іс-шаралардың, күн тәртібін қадағалау және еңбекке оқыту барысында, жалпы түрлі психологиялық сезімдеріне әсер ете отырып дамытуға болады. Осы берілген тапсырмалар түрі арқылы естуінде кемістігі бар балаларды қоғамнан шектетпей, оларды тең құқылы өмір сүруге тәрбиелеу арқылы қоғамға қосу әр азаматтың міндеті болып табылады. Сонымен, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуына әлеуметтік тәжірибенің шектеулігі, психикалық процестің даму ерекшелігі, сөйлемдік, эмоционалды-жігерлі орта әсер етеді. Маңызды факторларға мыналар жатады: балаға қатысты ата-ана ұстанымы, отбасылық тәрбиелеудің шарттары, қарым-қатынас стилі, ата-анада есту кемістігінің бар жоғы, мектептің жұмыс уақыты, баланың ұжымдағы жағдайы, әлеуметтік ортамен толыққанды байланыстың бар жоғы, құрдастарымен қарым-қатынасы және т.б.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

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

2 Пенин Г.Н., Кораблева Л.В., Пономарева З.А., Красильникова О.А. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. – СПб., 2006.

3 Зыкова М.А. Активизация речевого общения глухих школьников младших классов в совместной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. – 16 с.

4 Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности / Под ред. Е.Г. Речицкой. – М., 2005.
5 Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. – 304 с.
6 Зикеев А.Г. Книга для учителя школы слабослышащих / Под ред. К.Г. Коровина. – М., 1988. – 120 с.

МРНТИ: 14.29.01
УДК: 376-056.36

Л.А. Бутабаева[1], Ш.В. Имашова[2]

[1,2]Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ
Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Таңдалынып алынған тақырыптың өзектілігі, отандық әдебиеттерде психикалық дамуы тежелген балалардың ойлауын дамыту ерекшеліктеріне арналған жұмыстар болғанымен, аталмыш категориядағы балалардың ойлауының даму деңгейін көтеруге бағытталған әдістемелер әлі де жеткіліксіз зерттелген. Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының ойлауын дамытуға бағытталған жолдарын талдау көрсетілген.

Түйін сөздер: психикалық дамудың тежелуі, ойлау, әдістеме, дамыту, танымдық үрдістер.

Бутабаева Л.А.[1], Имашова Ш.В.[2]

[1,2]Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПУТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Актуальность выбранной темы подтверждается тем, что в отечественной литературе немало исследований, посвященных особенностям развития мышления у детей с ЗПР, однако остается неизученным вопрос о методиках, направленных на повышение уровня развития мышления у данной категории. В статье проводится анализ особенностей пути развития мышления у детей с ЗПР в школьном возрасте, направленные на повышение уровня развития мышления у детей начальных классов с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, мышление, методика, развитие, познавательные процессы.

L.A. Butabaeva[1], Sh.V. Imashova[2]

[1,2]Institute of Pedagogy and Psychology, Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

WAYS OF DEVELOPMENT OF THINKING IN CHILDREN OF ELEMENTARY SCHOOL WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Abstract

The relevance of the chosen topic is confirmed by the fact that in the domestic literature there are a lot of studies devoted to the features of the development of thinking in children with with delay of mental development, however, the question of methods aimed at increasing the level of development of thinking in this category remains unexplored. The article analyzes the characteristics of the path of development of

thinking in children with impairment of disabilities at school age, aimed at increasing the level of development of thinking in children of primary grades with impairment of vision.

Keywords: delay of mental development, thinking, methods, development, cognitive processes.

Зерттеудің эмпирикалық бөлімін құруда біз бастауыш мектеп жасындағы психикалық дамуы тежелген балаларда ойлау ерекшеліктерін анықтау, психикалық дамуы тежелген балалармен жұмысқа арналған бағдарламасын әзірлеу деген зерттеудің негізгі мақсатынан шықтық.

Зертттеу жүргізу үшін біз анықтаушы, қалыптастырушы және қорытынды эксперимент жүргіздік.

Бізбен анықтаушы экспериментте зерттеушілік жұмыстың негізгі кезеңдері бөлініп алынды.

Бірінші кезең – психикалық дамуы тежелген балалардың ойлау дамуының ерекшеліктерін кешенді зерттеу үшін психодиагностикалық құралдарды таңдаудан және психологиялық-педагогикалық қорытынды жасаудан тұрды.

Қажетті ақпаратты алу және зерттеу үшін зерттеудің құралдары ретінде бірнеше әдістемелер таңдап алынды: «Сөйлемді аяқтау», «сөзді қысқарту», «Ортақ мағынасы», «Арифметикалық тапсырма», «Қатарды жалғастыру», «екіденгейлі пішіндер», «Үшденгейлі пішіндер», «Сөздерді есте сақтау» интеллекті тестттері, «Оқиғалар кезектілігі» әдістемесі, «артығын тап» әдістемесі. (Қосымша).

Екінші кезең – «№9 ОЖМ» МОУ VII түрдегі арнайы (түзету) төртінші сыныптарының оқушыларының арасынан зерттелушілерді іріктеп алудан тұрды.

Зерттеудің тәжірибелік бөліміне қатысу үшін зерттелушілер есебінде компенсациялау түріндегі 4 «б» 4 «в» 4 «г» сыныптарының оқушылары тартылды. Зерттеуге жалпы 39 оқушы, 14 адам – 4 «б» сыныбынан және 13 адам – 4 «в» және 12 адам – 4 «г» сыныбынан қатысты.

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

Мәліметтерді алғашқы өңдеу қолданылған әдістемелердің талаптарына (кілттеріне) сәйкес жүргізілді. Екінші өңдеу барлық әдістемелер батареясында әр оқушыдан алынған нәтижелермен қорытынды кестелер құрастырылды, қорытындылау кестесіне талдау үшін келтірілген, зерттелген параметрлердің әрқайсысы бойынша ортақ көрсеткіштері мен пайыздық қатынастары есептелді. Сонымен қатар мәліметтерді математикалық-статистикалық өңдеу жүргізілді. Диаграммалардағы мәліметтерге қарап, біз аталған әдістемелер мен тесттерді қолдануда көптеген балалар төмен көрсеткіштер көрсеткенін көруге болады.

Зерттеу нәтижелері 4 сынып оқушыларының ойлау дамуының деңгейі төменгі деңгейде екендігін көрсетті. Оқушыларда диагностика жасауда көптүрлі қателер байқалады. Сонымен бірге, ПДТ балалар кейбір түсіндірулер мен тапсырмаларды түсінуде қиындықтары бар. Оларда көп қиындықты логикалық-грамматикалық қатынастар жүйесі сөздер ретімен бөлек және оларды аяқтау қажет сөйлемдерді түсіну тудырды; олар қиындықпен сөзді үлгісі бойынша салыстырады, ортақ мәнін көрмейді.

Үлкен қиындықты «Арифметикалық тапсырмалар», «Қатарды жалғастыру» және «Екіденгейлі пішіндер» тудырды.

Алынған нәтижелер ойлауды дамытуда, сонымен қатар ПДТ оқушыларда түзете-дамыту бағдарламасының көмегімен жадын, зейінін және сөйлеу тілін дамытуда жеке-дифференциаланған кешенді жолын ұйымдастыруға негіз болып табылады.

2.2 Бастауыш ПДТ оқушыларға арналған түзете-дамыту бағдарламасы.

«Оқыған қызықты» түзете-дамыту бағдарламасы оқу іс-әрекетінде қиындықтары бар бастауыш мектеп оқушыларына көмек көрсету және қолдауға, сонымен қатар баланың танымдық, эмоционалдық және жеке тұлғалық жақтарының қалыптасуына арналған. Бірлескен оқу-ойын іс-әрекетінде пайда болған қиындықтардың алдын алудың тиімді жолдарын табуға көмектеседі, VII-VIII түрдегі арнайы түзету бағдарламасымен оқитын ПДТ балаларда барлық психикалық үрдістерін дамытуға бағытталған.

Бағдарлама Е.В. Языкованың 4 сыныптарға арналған «Оқыған қызықты» бағдарламасы бойынша түзету-дамыту сабақтарының негізінде құрастырылған.

Аталған бағдарлама білім беру мекемесінің психологиялық-педагогикалық бағдарламасы болып табылады, бастауыш жалпы білім берудің мемлекеттік білім стандарттарының талаптарына сәйкес әзірленген.

Соңғы уақытта ПДТ балалардың көбеюі өсіп жатыр және мектеп табалдырығын аттап жатқан барлық балалардан 8% артық асып түседі. ПДТ балаларды психологиялық қолдау қажет, себебі олар:

• олар жаңаға, әсіресе мектепте білім алуға нашар бейімделеді;
• жаңа материалды меңгерудің аз ғана пайызы байқалады;
• қоғамда бейімделмеген;
• әлеуметтікке қарсы тәртіп байқалады.

Бағдарлама білім беру мекемесінің психологтарына арналған.

Бағдарлама бойынша жұмыстың негізгі критерийі ПДТ (төмендеген психикалық үрдістер) болып табылады.

Бағдарламаны әзірлеу VII-VIII түрдегі арнайы (түзету) бағдарламасының негізінде немесе танымдық ЖОД төмен деңгейдегі 4сынып оқушыларының негізінде әзірленген бастауыш жалпы білім берудің бейімделген жалпы білім беру бағдарламасымен оқитын ДМШ балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерімен шартталған.

Бағдарламаның мақсаты: ПДТ бастауыш оқушыларының танымдық үрдістерін олардың психикалық үрдістерін жақсартумен және танымдық сферасы төменгі деңгейдегі балалардың оқу деңгейін жоғарлатумен дамыту және түзету.

Бағдарламаның міндеттері:

Оқытушы:

• интеллектуалдық іскерліктерін дамыту (жалпылау, салыстыру, бөліп алу, жинақтау);
• оқушылардың қызығушылықтары мен қабілеттерінің ерекшелігінен шыға отырып білімдерін кеңейту және тереңдету.

Дамытушы:

• ойлауын дамыту;
• зейінін дамыту;
• жадын дамыту;
• қабылдауы мен бағдарлауын дамыту;
• оқу іс-әрекетін меңгерудің психологиялық алғышарттарын дамыту;
• барлық тілдік компоненттерін дамыту;
• қосылуын дамыту.

Тәрбиелеуші:

• оқуға деген оң мотивациясын қалыптастыру;
• топта жұмыс істеу, құрдасын тыңдау іскерлігін қалыптастыру;
• адекватты қайта қалыптасуын қалыптастыру.

Сабақтар бағдарламасы аталған міндеттерді шешуге және балалардың психикалық дамуына бағытталған.

Бағдарламаны жүзеге асыру бойынша ұйымдастыру кезеңдері.

Бағдарлама VII-VIII түрдегі арнайы (түзету) бағдарламасы негізінде әзірленген, бастауыш жалпы білім берудің бейімделген жалпы білім беру бағдарламалары бойынша оқытылатын 4 сынып оқушыларына есептелген. Бағдарлама аптасына 1 рет, 16 сағатқа есептелген, сабақ уақыты 40-45 минутты құрайды.

Сабақты жүргізу формасы – топтық, жеке (қажеттілігі бойынша). Жұмыс формасы сабақ мақсатына қарай таңдап алынады, оларға дәстүрлі әдістердің және сол сияқты инновациялық әдістердің жиынтығы тән. Сабақта жүзеге асатын тәсілдер ойындық жағдаятпен үйлеседі.

Бағдарламаның техникалық қамтамасыз етілуі.

Сабақты жақсы жарықтандырылған, желдетілген бөлмеде өткізу керек, сыныпты оқушының бойына сәйкес келетін жиһазбен жабдықтау қажет. Әр оқушыда болуы керек: «Дамытушы тапсырмалар, тесттер, ойындар, жаттығулар» оқу құралы (4 сынып), канцелярлық жабдықтар.

Күтілетін нәтиже.

ДМШ балаларға жағымды жағдай жасау ДМШ 4 сынып оқушыларының психикалық үрдістерін және жеке тұлғалық ерекшеліктерін түзетуді және дамытуды жеңілдетеді.

Нәтижесінде, аталған бағдарламадан өткен соң ДМШ балаларда:

• ойлауының жылдамдығы мен икемділігі өседі;
• заттардың маңызды белгілері мен заңдылықтарын бөліп алу іскерлігі, заттарды, түсініктерді салыстыруы дамиды;
• түсініктерді, заттарды, құбылыстарды жалпылау және топтастыру қабілеттері жоғарылайды;
• өзінің зейінін және жадын тұрақтандыру, ауыстыру іскерлігі жоғарылайды;
• кеңістікте жинақталу, көру-моторлы бағдарлану деңгейі жақсарады;

• өзбетінше тапсырма орындай алады, өзін-өзі бақылай алады, бағалай алады, өзінің қателіктерін іздеп және түзете алады.

Бағдарламаның жалпы құрылымы

1 блок – Диагностикалық – 1-2 сабақ. Сабақтар курсының басында диагностика жүргізіледі. Онда тесттер батареясы қосылған (қосым. қара).

2 блок – Түзете-дамытушы сабақтар – 12 сабақ. Сабақ танымдық үрдістерін, психикалық үрдістерін және эмоционалды-ерік сферасын дамытуға, түзетуге бағытталған.

3 блок – Диагностикалық – 2 сабақ. Сабақтар курсының аяғында диагностика жүргізіледі, түзету жұмысының динамикасы көрсетіледі.

Сабақтың жалпы құрылымы

1 бөлігі: "Гимнастика", оған саусақ гимнастикасы, артикуляциялық гимнастика, тыныс алу жаттығулары, болатын жұмысқа дайындық қосылған.

2 бөлігі: "Негізгі", танымдық сферасын түзету мен дамытуға бағытталған жаттығулар кіреді (ойлау, жады, зейін, қиял механизмдері. Өзін-өзі тану).

3 бөлігі: "Қорытынды", онда рефлексия және қорытынды жүргізіледі. Сабақты жүргізу бойынша жалпы ұсыныстар.

*Сабақ жүйелі және кешенді жүргізілуі тиіс, сол кезде ғана оң динамика байқалады.

*Сабақта тапрсырмаларды қиындықпен орындайтын оқушыларды белгілеп алып және олармен біршама тереңірек қайта дайындау.

* Оқушыларға тапсырмаларды орындауда мүмкіндігінше көбірек дербестік беру, мұғалім тек көмектеседі, түсіндіреді, бағыттайды. талқылауға барлық оқушылардың жауаптарын қосу.

*Диагностикалау тесттерінің нұсқауларының ережелерін сақтау қажет.

Сабақтар іс-әрекеттің жиі ауысуын қарастырады, ол сабақты біршама қызықты етіп өткізуге мүмкіндік береді. Күшті балалар жеке кітаппен жұмыс жасаса болады. Әрбір тапсырманың алдында қысқаша нұсқаулық беріледі, ал мұғалім бала дұрыс орындады ма бақылайды. Тапсырмалар қиындытың әртүрімен берілген, ол жұмысқа барлық баланы қосуға мүмкіндік береді.

Қорытындыда керемет кітапқа сайыс-қарау өткізу ұсынылады. бірінші сабақта балалар жақсы болуы үшін қызығушылықтары бар екендігін айту қажет. Кейбір сабақтар уақыты бойынша шектелмейді. Келесі кезде ол оны тез орындайтын болады. Кітаптағы барлық тапсырмаларға шығармашылық ықпал қажет.

Кейбір тапсырмалар қиындықтар тудыруы мүмкін, сол себепті егжей-тегжейлі талқыланады. Тек осындай жағдайда ғана аталған тапсырмаларды шешу іскерлігі және оны өзбетінше орындау мүмкіндігі қалыптасады.

Қорытындыларды жүргізу формасы

Өткен жұмысты бағалау бастапқы және қайталанған тестілеуді талдау болып табылады.

Зейінді диагностикалау:

Көру мағыналық жадының көлемін, мағыналық сөздік жадының көлемін, зейіннің ерекшеліктерін «шульте кестесі», «Сөйлемді аяқтау», «Сөздерді қысқарту», «Сөздерді салыстыру», «Ортақ мағынасы», «Арифметикалық тапсырма», «Қатарды жалғастыру», «Екіденгейлі пішіндер», «Сөздерді есте сақтау» интеллект тесттерімен, «Каос кубиктері», «Оқиғаның кезектілігі», «Артығын тап» әдістемелерімен зерттеу.

Тестілеу.

Қорытынды.

Жүргізілген түзету жұмыстарынан кейін ойлау үрдістерінің қалыптасқандық деңгейін анықтау.

Ойлау үрдістерінің даму деңгейін салыстыра отырып талдауын жүргізу үшін диагностикалаудың сол тотпамасы.

Тестілеу.

Тақырыптардың атауы «шартты» болып табылады, себебі әр сабақта танымдық үрдістерін дамыту тек бір үрдісте ғана емес, кешенде жүреді (ойлау, зейін, жады, көру-моторлы бағдарлау, кеңістіктік елестетулері).

Бағдарламаның мазмұны

1 Бөлімі. Диагностикалық блок

1 сабақ. Кіріспе сабақ. Техникалық қауіпсіздік бойынша нұсқаулық. Бағдарламамен және оқытумен таныстыру. Ойлау үрдісінің дамуын диагностикалау.

2 сабақ. Диагностика. Ойлау үрдісінің дамуын диагностикалау.

2 Бөлімі. Түзете-дамыту сабағы.

3 сабақ. Вербальды-логикалық ойлауын дамытуға арналған жаттығулар. «Теңдікті дұрыс жаса», «Ұқсастығы бойынша қой», «Айтылуын таңдап ал», «Қандай пішін жетіспейді?», «Коды бойынша суретті қалпына келтір». «Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

4 сабақ. Талдау танымдық қабілеттерін дамытуға арналған жаттығу. «Жетіспейтін буынды қой», «Сөз құрастыр», «Антонимін тап», «Қандай пішін жетіспейді?», «Коды бойынша суретті қалпына келтір», «Адалин» бағдарламасы бойынша жаттығу.

5 сабақ. Вербальды-логикалық ойлауын дамытуға арналған жаттығу. ««а» дыбысын қой», «Жетіспейтін буынды қой», «Ұқсастығы бойынша қой», «Қандай пішін жетіспейді?», «Коды бойынша суретті қалпына келтір». «Адалин» бағдарламасының жаттығуы

6 сабақ. Әртүрлі тәсілмен топтастыру жаттығуы. «Артық сөзді тап», «жануарлардың атауын тап», «Түсіп қалған сөзді қой», «Қандай пішін жетіспейді?», «Тура осындай суретті сал», «Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

7 сабақ. Бөлшектерді жүйеге біріктіру қабілеттерін дамытуға арналған жаттығулар. «Бір сөзбен жаз», «Сөзді қалпына келтір», «Ұқсастығын жаса», «Қандай пішін жетіспейді?», «Коды бойынша суретті қалпына келтір».«Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

8 сабақ. Топтастыру мен дерексіздендіру қабілеттерін дамытуға арналған жаттығулар. «Артық сөзді тап», «Қандай пішін жетіспейді?», «Шифрла», «бір сөзбен жаз», «тура осындай сурет сал», «Адалин» бағдарламасының жаттығулары

9 сабақ. Бөлшектерді жүйеге біріктіру қабілеттерін дамытуға арналған жаттығулар. «Жетіспей тұрған сөзді қой», «Сандық қатарды жалғастыр», «Жаңа сөз жаса», «Қандай пішін жетіспейді?», «Тура сондай пішін жаса», «Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

10 сабақ. Талдау танымдық қабілеттерін дамытуға арналған жаттығулар. «Сөзді қалпына келтір», «Сандық қатарды жалғастыр», «Антонимін тап», «Қандай пішін жетіспейді?», «Коды бойынша суретті қалпына келтір», «Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

11 сабақ. Вербальды-логикалық ойлауын дамытуға арналған жаттығулар «Ұқсас сөзді тап», «Бір сөзбен жаз», «Түсіп қалған сандарды тап», «Қандай пішін жетіспейді?», «Коды бойынша суретті қалпына келтір», «Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

12 сабақ. Зейінін және ассоциативті жадысын дамытуға арналған жаттығулар. «Сөзді қалпына келтір», «Шифрла», «Ұқсастығын жаса», «Қандай пішін жетіспейді?», «Тура осындай пішінді сал», «Адалин» бағдарламасының жаттығулары.

3 Бөлімі. Диагностикалық блок.

15 сабақ. Ойлау үрдістерінің даму динамикасын диагностикалау.

16 сабақ. Қорытынды жасау.

2.3 Тәжірибелік-эксперименттік зерттеудің нәтижелері.

Эксперименттің қалыптастырушы кезеңі аяқталғаны бойынша, түзету жұмысының 14 аптасынан кейін, бақылау эксперименті жүргізілген болатын. Оның бағдарламасы эксперименттің анықтаушы кезеңіне ұқсас жүргізілді. Экспериментке 39 оқушы қатысты, эксперимент тобын құрған- бұл эксперименттің қалыптастырушы кезеңіне қатысқан балалар. Алынған нәтижелерді біз эксперимент тобының бастапқы және соңғы нәтижелерімен салыстырдық. Нәтижелері диаграммаларда көрсетілген. 1 және 2 кестенің мәліметтерін талдау 4-сынып оқушыларымен жүргізілген түзете-дамыту сабақтары жақсы нәтиже береді және біз ПДТ балалардың интеллектуалдық қабілеттерінің дамуында алға жылжуды бақылай алуымызға мүмкіндік береді.

1 біріншілік және 2 екіншілік диагностиканың кестесінің мәліметтерін талдау 4-сынып оқушыларымен жүргізілген түзете-дамыту сабақтары жақсы нәтиже береді және біз ПДТ балалрдың интеллектуалдық қабілеттерінің дамуында алға жылжуды бақылай алуымызға мүмкіндік береді.

Зерттеудің эмпирикалық бөлігін құруда біз негізгі мақсаттан шықтық, яғни, бастауыш мектеп жасындағы психикалық дамуы тежелген балалардың ойлау ерекшеліктерін анықтау, психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс бағдарламасын әзірлеу болып табылады.

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

Зерттеудің құралы ретінде қажетті ақпаратты алу және зерттеу үшін келесілерден тұратын әдістемелер батареясы таңдап алынды: «Сөйлемді аяқтау», «Сөздерді қысқарту», «Сөздерді салыстыру», «Ортақ мағынасы», «Арифметикалық мапсырма», «Қатарды жалғастыр», «Екіденгейлі пішіндер», «Үшденгейлі пішіндер», «Сөзі есте сақтау» интеллектіге арналған тесттер, «Оқиғаның кезектілігі», «Артығын тап» әдістемелері.

Тәжірибеге барлығы 39 адам қатысты. Диагностика жүргізгеннен кейін көп бала төмен нәтиже көрсетті. Нәтижесінде танымдық, эмоционалды және жеке тұлғалық сферасының қалыптасуында қиындықтары бар бастауыш мектеп жасындағы балаларға көмек көрсету және қолдауға бағдарланған «Оқыған қызықты» бағдарламасы әзірленді, ол бірлескен оқу-ойын іс-әрекетінде пайда болған қиындықтардың алдын алу үшін тиімді жолдарын іздеуге әсер етеді, танымдық дамуының төмен деңгейі бар балаларда және ПДТ оқушыларда психикалық үрдістерінің дамуына бағытталған.

Содан соң қорытынды тәжірибе жүргізілді, ол біршама жақсаруды көрсетті, бастауыш мектеп жасындағы психикалық дамуы тежелген баламен уақытылы түзету жұмысын жүргізу оның ойлауының дамуына жағымды әсер етуі мүмкін деген зерттеудің болжамы дәлелденді.

Психикалық дамудың тежелуімен сөйлеу тілінде, физикалық дамуында, ойлауында, оқудағы нашар үлгеріммен сипатталатын психикалық дамудың артта қалуы түсіндіріледі.

Мәселе бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау көрсеткендей, ойлау – бұл мидың талдау және жинақтау жұмысының нәтижесі. Соған қарай адам заттарды және құбылыстарды таниды. ойлау сезімдік танымнен тығыз байланысты. Ол жоғары танымдық үрдіс болып табылады.

Психологиялық және педагогикалық зерттеулер психикалық дамуы тежелген балалардың негізгі қиындықтарының негізгі белгілерін анықтауға көмектесті. негізгілері болып: эмоционалды дамудағы тежелу, психикалық тұрақсыздық, тілдік дамуда артта қалу болып табылады. ПДТ белгілері әртүрлі болуы мүмкін. Мысалы, туу кезіндегі асқынулар; жүкті кезіндегі аурулары; алкоголь мен есірткіні жүкітілік кезінде қолдануы және тағы да басқа себептер.

Психикалық дамуы жетелген балалар көрнекі-әрекетті, көрнекі-бейнелік және сөздік-логикалық ойлауында бұзылыстары бар; физикалық дамуында артта қалған.

Біз педагогикалық үрдістің ұйымдастырылуын қарастырдық және әдістемелер кешенін таңдап алдық. Сонымен, педагогикалық үрдісті ұйымдастырмас бұрын, балалар диагностикадан өтулері тиіс. ПДТ балалар түзету-дамыту сыныптарында білім алулары тиіс. Психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс әдістемелері ойлауын, зейінін, логикасын дамытуға бағытталған.

Тәжірибелік жұмыс барысында алынған нәтижелерді есептеп, біз бұл балаларда аталған мәселелерін уақыты анықтап және түзету жұмысын жүргізу оң эффект береді деген қорытындығы келдік. Экспериментті жүргізу барысында ПДТ балалардың көрсеткіштері өскен, ол диаграммаларда көрініп тұр. Біздің зерттеуімізді математикалық статистика дәлелдеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 Лебединская К.С. Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. – М., 1985. – С.29-37.

2 Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. – М., 2000. – 79 с.

3 Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1972.

4 Никашина Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы // Обучение детей с задержкой психического развития. – М., 1981. – С.34-45.

5 Никашина Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1972. – №5.

Требования к оформлению статей

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентов и др. сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- при оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100 слов);
- шрифт «Times New Roman», размер шрифта основного текста – 11 пт, рисунков, диаграмм – 10 пт, межстрочный интервал – одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5 см. Формат – А4.
- левое поле – 2 см, правое – 2 см, верхнее и нижнее поля – 2 см;
- табличные сноски располагаются под таблицей, сноски (звездочки) в тексте ставятся внизу соответствующей страницы;
- ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках по тексту статьи, с указанием номера источника по библиографическому списку и страницы, либо статьи нормативного акта, на которые ссылается автор (например: [1, с. 15]);
- список литературы входит в общее число страниц статьи и оформляется в конце текста по мере упоминания источников (не более 10) в следующей последовательности: автор (Ф.И.О.), название работы (статьи), название источника (сборника, журнала и т.п.), место издания (город и издательство), месяц или номер (журнала, газет), год издания и номера страниц;
- резюме с ключевыми словами должно быть предоставлено на казахском, русском и английском языках.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им. Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.