

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

«ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

Конференция посвящена 30-летию Республиканского государственного учреждения «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования»

27-28 октября 2022 г



Алматы 2022

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ ОҚУ-АҒАРТУ МИНИСТРЛІГІ
АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ
ҰЛТТЫҚ ҒЫЛЫМИ-ПРАКТИКАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MINISTRY OF EDUCATION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN
NATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CENTER FOR THE
DEVELOPMENT OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

**«МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚУ ПРОЦЕССИНЕ ЕҢГІЗУ:
ТАРИХЫ, МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ ДАМУ БОЛАШАҒЫ»**

атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдары,
«Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-
практикалық орталығы» Республикалық мемлекеттік мекемесінің 30-жылдығына
арналған
27-28 қазан 2022ж.

**«ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС:
ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»**

Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной
30-летию Республиканского государственного учреждения «Национальный
научно-практический центр развития специального и инклюзивного
образования»
27-28 октября 2022 г

**“INCLUDING CHILDREN WITH DISABILITIES TO THE EDUCATIONAL
PROCESS: HISTORY, PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS»**

Materials of the International Scientific and Practical Conference, dedicated to the
30th anniversary of the Republican state institution "National scientific and practical
center for the development of special and inclusive education"
October 27-28, 2022

Алматы 2022

УДК 376
ББК 74.3
В56

Под общей редакцией
профессора Сулейменовой Р.А.

Редакционная коллегия:

А.М. Кудеринова, З.А. Мовкебаева, И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина,
З.Б.Джангельдинова, Г.С.Дербисалова, Ж.К. Куттыбаева, А.Д. Сейсенова, А.Т.
Баймуратова, Г.Б.Ибатова, Ж.Б. Аханова, Е.В. Егорова

Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқу процессіне енгізу: тарихы, мәселелері және даму болашағы = Включение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: история, проблемы и перспективы развития = Including children with disabilities to the educational process: history, problems and development prospects: материалы Междунапродной науч.-практ. конф. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2022.- 669с- Каз., рус., англ.

ISBN 978-601-08-2832-2

В сборнике рассматриваются актуальные вопросы развития специального и инклюзивного образования, такие как, проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы специального и инклюзивного образования, создания специальных условий и сопровождения детей с ограниченными возможностями, современные проблемы развития специального дошкольного и школьного образования, вопросы оценки и консультирования развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями и др.

Расчитан на широкий круг специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями как в условиях специального, так и инклюзивного образования, педагогов, психологов, руководителей специальных организаций образования, ученых, преподавателей высших учебных заведений, докторантов, магистрантов и студентов.

Материалы публикуются в авторской редакции. Мнение авторов не всегда отражает точку зрения редакции. За достоверность предоставленных материалов ответственность несет автор. При перепечатке материалов ссылка на данное пособие обязательна.

УДК 376
ББК 74.3
В23

ISBN 978-601-08-2832-2

ННПЦ РСИО, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Сулейменова Роза Айтжановна	КАК СОЗДАВАЛСЯ НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МАЛАЯ ЧАСТЬ ИЗ СТРАНИЦ ИСТОРИИ	12
--------------------------------	--	----

СЕКЦИЯ 1. ПОДГОТОВКА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ

Головниц Л.А., Жигорсва М.В., Перверзсва М.В.	ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБРАЗОВАНИЯ	23
Дузелбаева А.Б., Хамитова Д. С., Бейсенова С.Б	О ПОНЯТИИ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	28
Дюсенбаева Б.А.	ИНКЛЮЗИВТИ БЛИМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚЫЗМЕТ ІСТЕУГЕ АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЫ ДАЯРЛАУ	35
Жумабаева З.Б., Даньярова Ш.Ш.	БЛИМ САПАСЫН АРТТЫРУДАҒЫ МУҒАЛИМДЕРДІҢ РӨЛІ	40
Жумагелдиева А. Д., Абаева Г.А.	ИНКЛЮЗИВТИ БЛИМ БЕРУДЕ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҚТАРЫНЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ	44
Змушко А.М., Гладкая В.В.,	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАЗНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	55
Карабут В.В., Кожаметова Л.К., Клышбаева А.К., Шанжархан А.	ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІК- ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗІ	63
Мовкесбаева З.А.	ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	68
Муминова Л. Р.	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ В УЗБЕКИСТАНЕ	73
Смагулова Н. К.	ИНКЛЮЗИВТИ БЛИМ БЕРУ: ПЕДАГОГТАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕСІ.	78
Терехова О.Е.	МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ	85
Хамедова Н.А.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89

СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ, КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Бабкина Н.В.	К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	92
Ержолова Ж.А., Бакмаганбетова Б.Н.	ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОНСУЛЬТАЦИЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В КАЗАХСТАНЕ	97
Ерсарина А.К.	ДИАГНОСТИКА И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИЯХ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ	104
Жакупова Д. Е., Сабирова А.К.	ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	109
Жук Т.В., Бусько Г.И.,	СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ	115
Корниенко Т. Ю.	ПОТРЕБНОСТИ И РЕСУРСЫ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.	122
Кудрина Т.П	РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	128
Кузнецова М.С.	МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ. ВЗГЛЯД РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ	134
Лемех Е. А.	ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ВОСПИТАННИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	140
Одинокова Г.Ю., Павлова А.В.	КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЛЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ИЛИ ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ПЕРЕХОД ОТ ОЧНОГО К ДИСТАНЦИОННОМУ ФОРМАТУ	146
Орлова А.Н.	УЧЕТ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ЭПИЛЕПСИЕЙ	151
Пономарева Л.М., Бабкина Н.В.	К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗНАЧИМЫХ ПАРАМЕТРОВ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	158
Пудов В.И., Зонтова О.В., Пудов Н.В.	ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	163
Радионов П. Н.	«РОЛЬ ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ»	171

СЕКЦИЯ 3. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абдигалиева Г. Т.	«АЛҒА БІР ҚАДАМ» АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕ АТА-АНАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУДЫҢ ТҮРЛЕРІ	177
Абдрахманова А. К.	«СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПАРТНЁРСКИХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЫ – ИНТЕРНАТА».	183
Абзалбек Д.С	БИЛИНГВИЗМ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	187
Абилова А. Б., Семёнок О.Ф.	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЖАМБЫЛСКОЙ ОБЛАСТИ	193
Акжолова Р. Е., Кошжанова И. С.	РАБОТА С КАРТОЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	199
Алибаева М.С., Кожакметова Ж. Б.	ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ТІЛ КЕМІСТІГІ БАР БАЛА ТІЛІН ТҮЗЕТУ ҮШІН ЗАМАНАУИ ОЙЫН ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІ ҚОЛДАНУ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ	205
Аңсағанова А. Б.	КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТЫ БАР КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ОЙЫН ӘРЕКЕТІНДЕ ДАМУ	210
Артюшина И. А.	РОЛЬ ТИФЛОПЕДАГОГА КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В АКТИВИЗАЦИИ АБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ	215
Атығасева Ж. Б.	ҚОСТАНАЙ ҚАЛАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕУ КАБИНЕТІНДЕ ЕРТЕ ЖАСАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	219
Ахметова Г. С.	ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАҒЫ МУЗЫКАТЕРАПИЯНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ	225
Базбацаева А.М., Бақытжанқызы А., Ептай Ө. Н., Жаңабай А.Н.	«АРНАЙЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН БОЛАШАҒЫ»	231
Базбацаева А.М., Бекнишова Р.А., Садуақасова С. М.	«БАЛАЛАРДЫ ДАМУ, ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ МЕН ТАЛАПТАРЫ»	235

Байдильдинов Т.Ж., Бояркина Т.И.	КОНСТРУИРОВАНИЕ УРОКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ	241
Баймуратова А.Т.	О ТЕКУЩЕМ СОСТОЯНИИ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН	246
Бекстаева А.Д.	АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕГІ БРАЙЛЬ ЖҮЙЕСІМЕН ОҚИТЫН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ ПӘНІ БОЙЫНША ОҚЫТУДЫ ДАМУ	254
Бигельдина З.А., Мухаммедина С.Г., Темірбаева Г. Т.	МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЕРЕКШЕ БЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ЗАМАНАУИ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР	260
Буркевич И. В., Мейрамова Б.Б., Усольцева О. В.	О СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ЧЕРЕЗ ЭКОЛОГИЗАЦИЮ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	266
Вафина А.И., Табанаква Т. А.	ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МАТЕМАТИКЕ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	271
Вдовницкая С. А.	УЧЕНИЕ С УВЛЕЧЕНИЕМ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	276
Герасименко И.Ф.	ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С УМЕРЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И АУТИЗМОМ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ДОМУ	283
Голубева М. Н.	ТЕХНОЛОГИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	289
Григорьева Л. Н.	«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ»	294
Грицова О.Е., Шапсхотова А.Т.	«ОПЫТ РАБОТЫ ПО ИНДИВИДУАЛЬНО- ГРУППОВЫМ ЗАНЯТИЯМ АКТИВНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»	300
Губаш Н., Мустафина Р.К., Гусманова Б.Е.	ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	306

Дербисалова Г.С.	О МЕТОДИЧЕСКОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РК	311
Демченко М. Н.	ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНИК И ТЕХНОЛОГИЙ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФП И РСВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	324
Дущенко С.Н., Ким Т.В.	ОКАЗАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ ЕГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	329
Ермагамбет Ә.Ы.	ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН І-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА САН ТУРАЛЫ ТҮСІНІКТЕРІН СЕНСОРЛЫҚ ЭТАЛОНДАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ	335
Ерсарина А.К., Абдрахманова А.К., Токарева А.С.	ВНЕДРЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН	340
Естемесова Ж.Т.	БЛІМ БЕРУДЕ ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫСТА БАЛАМА ЖӘНЕ ҚОСЫМША ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰРАЛДАРЫН КОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.	346
Жунусова А. У., Кадуркина О. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ - ИНТЕРНАТА.	353
Заринова Н. А., Михайленко Э.Б.	«РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НЕСЛЫШАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ»	359
Ибатова Г.Б., Рахманбергенова Б. А., Амиршева Б. Е.	ОНТОГЕНЕЗДЕ 4-6 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ЖӘНЕ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ҚАБЫЛДАУЫНЫҢ ДАМУЫ	365
Ибрагимова Е.В., Абилямажин Ж.Т.	ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ – ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	375
Иликбаева Ш.Ш., Қалдарова Б.Н.	СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕ КҮРДЕЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН АТА- АНАЛАРЫМЕН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫС БАРЫСЫНДА ЕСЕПКЕ АЛУ	382
Исенова М.Д., Третьякова Е.С., Нургожина А.А.	ИНТЕЛЛЕКТІ БҰЗЫЛУЫ БАР ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУІН ҰЙЫМДАСТЫРУ ТӘЖІРИБЕСІ	388
Кабдрахманова Л.Б., Михеева С. В.	ЗНАЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	397

Калжанова А. У.	РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.	403
Каримова М.Ж.	ЕСТУ ҚАБШЕТІ БҰЗЫЛҒАН ОҚУШЫЛАРҒА МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІ МЕНҒЕРТУДЕ ДЕНҒЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ТИМДІЛІГІ. (ТӘЖРИБЕМЕН ҰШТАСТЫРУ)	410
Каримова Ш.Т.	РОЛЬ ЛОГОПЕДА В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ С ПОЗИЦИИ ЕДИНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА	415
Каримжанова Ш.Ж.	ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	418
Киргизбаева Г.М., Сыздыков Т.К.	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ИНТЕРНАТЕ	423
Ким О. О., Баймурунова Г.Н.	«ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ПОСЛОВИЦ КАЗАХСКОГО НАРОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ»	429
Коваленко Н. Е., Лазута Е. В.	НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	436
Койшибаева А.С.	« ЧТЕНИЕ ПРОГРАММНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ»	440
Коңдратьева С.Ю.	СОВРЕМЕННЫЕ АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	444
Костельцева М. Ю.	ПЛАНШЕТ – СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.	449
Куангалиева Д.С.	«РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»	453
Кучикова К.С., Яковлева С.А.	«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ»	459
Қожамқұлова Қ. Е., Торекұлова Б.А.	«ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРМЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ»	465
Макеева Е. Н., Усолцева О. В.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА" ЧИТАЮЩАЯ ШКОЛА"	471
Мамонтова К.В., Лисовская Т.В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗЕРВОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ С ОНР	476

Мусаева Н. С.	ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРЕДОСТАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМ УЧАЩИМСЯ	483
Мусатирова Н. Т., Пшеничникова Л. М.	РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	489
Науkenова К. М.	«ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА».	495
Никитина Е. А., Саттарова Г. К., Қуаныш М. А., Мухтизарова М.Б.	"ЕРЕКШЕ БАЛАЛАР" АВА ТЕРАПИЯСЫ-ҚОЛДАНБАЛЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ТАЛДАУ	500
Николаева Т.В., Шматко Н.Д.,	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В РОССИИ	506
Нурманова Г. Г.	ЗНАЧЕНИЕ НАГЛЯДНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.	512
Нурсейтова Ж. Ж., Аманғалиева Н. Қ.	ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	516
Нурсейтова Ж.Ж.	ДИСЛЕКСИЯНЫҢ ПАЙДА БОЛУ ТАРИХЫ	523
Разенкова Ю.А	НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИКП РАО, РАЗВИВАЮЩИЕ ПРАКТИКУ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	530
Рахманбергенова Б.А., Ибатова Г. Б., Амирешева Б. Е.	МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ДАМУЫНА АТА-АНАНЫҢ КӨЗҚАРАСЫ	535
Сахарина В.В.	ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	544
Сейсенова А.Д.	АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ САЛАЛАРЫНДА ҰҒЫМДЫҚ АППАРАТТЫ ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ	550
Сейсенова А. Д.	ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ДЫБЫСТАУ ДАҒДЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	555
Спанова Н.М., Сембекова Ж. К.	АРНАЙЫ БІЛІМНІҢ ҚЫР-СЫРЫ	566
Тарасова В. М.	«АНАЛИЗ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРАКТИК ОНЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	572

Ташетова М.К., Алтысбаева М. Б.	АҚЫЛ-ОИ КЕМІСТІГІ БАР КҰШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ БЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ	578
Ткаченко Л. А.	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	584
Тулепова Л.Ж.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ ШКОЛЬНИКОВ	590
Тыщенко Н. Ю.	СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕМ И СТАРШЕМ ЗВЕНЕ»	593
Чолакиди-Балакирева Т.И., Кушаева Ж.М., Кайралалова Р.К.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.	599
Чориева Д.А.	РОЛЬ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	604
Шатилова Н.А.	КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.	608
Ширбачеева Г. Ш.	ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ КАЧЕСТВЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	614
Ярошенко О.В.	ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И КРАЕВЕДЕНИЯ В ДУХЕ КАЗАХСТАНСКОГО ПАТРИОТИЗМА.	619
Яснiновская Г.А.	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ.	623

СЕКЦИЯ 4. ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА: ОПЫТ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Алиаскарова А.А., Нұршабаева Ә.Қ., Жакеева А.Е	ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	630
Алибаева Д.Ж., Андамасова Д. С., Каженова З. Ж., Твалладзе Е.И.	РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.	636
Алиходжаева Г. С.	ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОО	641
Аханова Ж.Б.	ЖАЛПЫ БЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЕБҚ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУЫНДАҒЫ ҚИЫНДЫҚТАРЫН ТАЛДАУ	650
Бегежанова Р.К.	«ИНКЛЮЗИВТІ МӘДЕНИЕТ – ИНКЛЮЗИВТІ БЛІМ БЕРУДІҢ ТАБЫСТЫЛЫҒЫНЫҢ НЕГІЗГІ ФАКТОРЫ»	658

Von Tetzchner, S	AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION: A MEANS FOR INCLUSION	663
Егорова Е.В.	ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ	669
Елисеева И.Г.	ПОРЯДОК СОСТАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	676
Карпова И. В.	«ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»	682
Кошинулова Б. А., Смагулова Ш. Ш.	«ЕРЕКШЕ БЛИМ БЕРУДИ ҚАЗЕТ ЕТЕТИН БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ»	687
Кривницкая С.К.	К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА «АҚ НИЕТ» В СВЕТЕ ИЗМЕНЕНИЙ ИПА	692
Кулакова Л.В.	ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ.	702
Наурызбаева Г.А., Омарова К. Б. .	ИНКЛЮЗИВТІ БЛИМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖҰМЫС ІСТЕУДІҢ ТИМДІ ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІ	708
Нұрлан М. Н.	ИНКЛЮЗИВТІ БЛИМ БЕРУДИ ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМУ	713
Рощина Г.О., Алхатова Т.С.	КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ПРОЕКТИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИЕЙ В ИНКЛЮЗИИ: РОССИЙСКО-КАЗАХСТАНСКИЙ ОПЫТ	719
Спицкая Я.А., Хайретдинова Д.Ф., Кондратьева Е.В.	«ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ».	732
Стамбекова Г.Б.	ПРИМЕНЕНИЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОЛЛЕДЖА	741
Тлеумбетова А.У.	БЛИМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ МӘДЕНИЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ӘЛЕУМЕТТІК - БЛИМ БЕРУ ЖОБАЛАРДЫҢ РӨЛІ	747
Умбетова Ж.Е.	ИНКЛЮЗИВТІ БЛИМ БЕРУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ	752
Шевченко В.Н.	РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ	758

КАК СОЗДАВАЛСЯ НАЦИОНАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. МАЛАЯ ЧАСТЬ ИЗ СТРАНИЦ ИСТОРИИ

*Сулейменова Роза Айтжановна
доктор педагогических наук, профессор
Генеральный директор центра САТР
Организатор и первый руководитель ННПЦ РСИО*

Конечно, сложно в рамках вступительного слова рассказать всю историю создания Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (далее – Центр). Но с некоторыми событиями более подробно вы сможете ознакомиться в Кратком очерке, посвященном 25-летию Центра САТР и моему 75-летию юбилею и размещенном на сайте Центра САТР www.satp.kz

Постановлением Кабинета Министров Республики Казахстан от 31 марта 1992 года № 305 был организован «Республиканский центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с дефектами умственного или физического развития» (РНПЦ САТР). В 2004 году был переименован в Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦ КП), а в 2020 году – в Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО).

Представленные выше изменения названий являются свидетельством истории развития не только Центра, а изменений, произошедших в стране, в обществе к проблемам лиц с инвалидностью и к детям с ограниченными возможностями.

В 1992 году действительно пришлось дать такое длинное и довольно-таки жёсткое название для того, чтобы люди поняли, о чём и о каких детях пойдёт речь, а также как должна развиваться система специального образования в Казахстане. В моём выступлении будет показано, как это всё происходило, с какими трудностями приходилось сталкиваться и ЧТО мы преодолевали именно в период перестройки.

Я хочу начать своё выступление с того, что, когда мы уже более-менее встали на ноги, а именно с 1995 года, мы проводили очень много различных семинаров, курсов повышения квалификации. И мне в память врезалась фраза одной слушательницы во время экскурсии по центру: «конечно, если бы нам создали такие условия, то можно было бы работать».

Я хочу сказать, что никто никому не создавал никаких условий, все эти условия создавали мы сами.

Исторически сложилось так, что в Казахстане не было ни научно-исследовательской лаборатории, ни, тем более, института, занимающегося проблемами специального образования. Подобная ситуация привела меня к созданию в республике Центра, который занимался бы вопросами научного, методического, правового и информационного обеспечения специального образования и проводил научную и методическую работу, аналитику и давал предложения правительству о том, как должна развиваться система оказания комплексной (в рамках межведомственного взаимодействия) помощи детям с ограниченными возможностями.

Этому, конечно, способствовала работа с 1977 года на дефектологическом факультете, которая позволила сформировать видение того, какой должна быть система специального образования, и что для этого нужно делать.

В 1992 году я ушла из Казахского педагогического института имени Абая практически в никуда. Конечно, это решение не было бы реализовано без поддержки семьи, именно мужа, который сказал: «реализуйся, а я семью прокормлю».

Итак, результатом многих хождений по кабинетам стало принятие Постановления Правительства Республики Казахстан от 31 марта 1992года № 305 «Об организации Республиканского центра социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с дефектами умственного или физического развития».

Постановление было принято, но было неясно, кто и как будет это всё реализовывать. Нужно было разработать концепцию содержания деятельности и

развития центра, его структуру, отразить в Уставе и разработать Положение о центре.

Главная трудность заключалась в отсутствии какой-либо нормативно-правовой базы для его финансирования. Центр был зарегистрирован как государственно-общественная форма собственности. С принятием в 1994 году Гражданского кодекса, который определил две формы собственности – государственную и частную, РНПЦ САТР был преобразован в государственную форму собственности.

Также необходимо было найти помещение. В Министерстве образования сказали искать помещение и посоветовали рассмотреть детские сады, которые на тот момент массово приватизировались.

В советское время были ведомственные детские сады, например, фабрика Гагарина, Жетісу, завод Поршень, АЗТМ и др. Я обошла 22 детских сада, но все они уже в начале 1992 года были приватизированы.

Я обратилась к заместителю председателя Государственного комитета государственного имущества Сарыбаю Султановичу Калмурзаеву и рассказала ему об идее создания центра, и, что практически все ведомственные дошкольные организации были уже приватизированы. Он тогда сказал, что есть единственный детский сад Биокombината, являющийся Союзной собственностью, которой может распорядиться Госкомимущество.

10 октября 1992 года было вынесено Постановление о передаче здания детского сада Биокombината РНПЦ САТР.

Однако никто не собирался передавать Центру это здание, т.к. на него «положила глаз» Корпорация КРАМДС. В те годы это была мощная корпорация, имевшая свой банк КРАМДС банк и многое другое, президентом был господин Те.

Мне пришлось вступить в борьбу с командой, состоящей из вице-президента корпорации КРАМДС, председателя райисполкома Советского района (ныне-Алмалинского), директора Биокombината за здание детского сада.

Эта борьба длилась с 10 октября 1992 года по 27 апреля 1993 года. 27 апреля 1993 года был подписан акт о передаче детского сада на баланс РНПЦ САТР.

Конечно, ясно, что это были муки ада: прокуратура вплоть до Генеральной, суды и конечный итог – Высший арбитражный суд Казахстана. Сарыбай Султанович Калмырзаев, видя все наши мучения, выделил комнату, как сейчас помню, №124 в доме министерств, по адресу пр. Коммунистический - угол ул. Советской, напротив старого дома Правительства.

Вот в этой комнате мы и разрабатывали концепции, писали планы научной работы, пытались зарабатывать.

Финансирование началось только во втором полугодии 1993 года и только в виде небольшого фонда заработной платы и коммунальных услуг.

Нужно отметить, что Министерство образования держало центр практически все годы на голодном пайке. Каждую копейку приходилось вырывать с боем.

Здание получили довольно-таки в удручающем состоянии: крыша текла, стены были обшарпанные, в некоторых местах ободранные полы и т.д.

Но для нас самым главным было сохранить то, что досталось от детского сада. Охраны не было, и мы с сотрудниками центра установили дежурство и по ночам караулили. Ночевали в детском саду. В одну прекрасную ночь около 12, мне позвонила наша сотрудница, к.м.н., Хакимжанова Гульнур Дюсеновна (которая в дальнейшем организовала отдел социальной работы) и сообщила, что во двор подъехал грузовик, чтобы вывезти вещи из детского сада. Конечно, мы стали звонить в милицию, прибежали среди ночи и смогли отстоять вверенное нам имущество детского сада.

В помещении нужен был ремонт, и я ходила с постоянно протянутой рукой ко многим бизнесменам. Разные были люди: кто-то кормил «завтраками» и откровенно водил за нос. Первым спонсором был президент компании «Казтуркмунай» уважаемый Измухамбетов Бактыкожа Салахитдинович, выделивший нам 1000000 тенге на ремонт.

Я хочу показать, как работали наши сотрудники на примере ныне покойного Пак Бориса Васильевича, отвечавшего за хозяйство, по профессии строитель, ранее работал в проектной институте. В те годы проектные институты повально закрывались. Зная основы работы сметчика, Борис Васильевич высчитывал, сколько на квадратный сантиметр уйдёт краски на батареи, стены и др. - мы берегли каждую копейку.

Ярким примером того, что никто не воспринимал и не понимал идею создания системы специального образования свидетельствует наш поход к министру образования.

Я со своей коллегой, первым автором «Эллипе» для учащихся вспомогательной школы Омирбековой Кутжан Кудайбергеновны пришли к министру с вопросом о том, что нужно разрабатывать учебники на казахском и на русском языках, должны быть свои учебные программы для детей с нарушениями в развитии. И мы услышали от министра: «біз дені сау балаларға оқулық жаса алмай, масқара болып жүргенде, қайдағы кемтар балалар туралы сөз шығарып отырсыз». Я, как человек эмоциональный, буквально вскочила и высказала всё, что я думаю по этому поводу.

Нужно отметить, что было полное непонимание со стороны Министерства образования, особенно со стороны финансистов министерства, и нас практически держали в чёрном теле.

Помимо ремонта, нужно было закупать оборудование, технические средства реабилитации. Конечно, стоял вопрос какие ТСР, какое оборудование и т.д.

В апреле 1994 года в Казахстане была выставка медицинского оборудования, на которой были представлены технические средства реабилитации и аудиологическое оборудование, слуховые аппараты, развивающее оборудование (сенсорная комната, мягкая комната, различные вертикализаторы, стендеры для детей с ДЦП и др.) др. Увидев все это богатство, я решила, что будем писать просьбу в Министерство финансов о выделении

средств на приобретение такого оборудования. Никто не верил, что нам выделят финансирование, но все-таки я обратилась в Министерство финансов.

Это было начало второго квартала 1994 года, министром был Дербисов Еркешбай Жайлаубаевич и работали прекрасные специалисты. Нашу просьбу приняли и включили в бюджет 1995 года.

Это были средства в долларах, и я знала, что Министерство образования никогда не даст их центру, а направит на что-то другое. Я убедила руководителя валютного отдела не перечислять денежные средства в Министерство образования, а сразу направить компаниям, заключив напрямую договоры поставки из Великобритании.

Конечно, это был беспрецедентный случай, такое сейчас невозможно, но это был 1995 год. Как были злы на меня в Министерстве, когда узнали, что валютные средства ушли мимо них!

Мы получили оборудование, провели широкую презентацию для организаций образования и руководителей управлений образования с приглашением Сары Алпысовны Назарбаевой. Центр посетил вице-премьер Тасмагамбетов Имангали Нургалиевич.

Это была диковинка и было очень много желающих посмотреть уникальное оборудование. Нужно отметить, что оборудование, приобретенное в 1995 году, до сих пор цело и невредимо и в прекрасном состоянии. К сожалению, такого не скажешь о поставляемом в настоящее время оборудовании различными поставщиками.

Понимание, что обучение детей, тем более детей с нарушением в развитии невозможно без технических средств реабилитации, развивающего оборудования и др. позволило нам сформулировать предложения в МТиСЗ населения РК о необходимости государственной программы обеспечения ТСР, компенсаторными и вспомогательными средствами, которые были направлены на имя министра Карагусовой Г.Ж. и в ее лице нашли поддержку.

В дальнейшем удалось сформировать и обосновать для МОН необходимость оснащения организаций специального образования

коррекционно-развивающим оборудованием. В 2016 году был принят 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», который был пересмотрен в 2022 году.

Я надеюсь, что благодаря этому приказу вы сможете поднять материально-техническую базу ваших организаций на соответствующий уровень.

Большим достижением является то, что в результате большой научно-исследовательской работы мы смогли сформулировать, КАКОЙ должна быть система специального образования в Казахстане, предложить систему медико-социальной и коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, сформулированную в Законе «О социальной медико-педагогической и коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», принятом в июле 2002 года.

В результате научных исследований мы предложили Казахстану такие новые виды организаций, как реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции. Почему? Потому, что в советское время была жёстко дифференцированная сеть организаций специального образования: 8 видов школ и 8 видов детских дошкольных организаций для детей с нарушением (с нарушением интеллекта, незрячие, слабовидящие, неслышащие, слабослышащие, с задержкой психического развития, с нарушением речи, опорно-двигательного аппарата).

Понимая, что видов нарушений намного больше, нужно было думать о том, как оказывать помощь другим детям.

Нами была создана модель реабилитационного центра, которая стала темой диссертационного исследования Халыковой Багланы Сансызбаевны.

Мы понимали, что должна быть диагностико-консультативная служба, начинающаяся в системе здравоохранения (в роддомах и учреждениях ПМСП) со скрининга нарушений, с раннего выявления и должна быть взаимосвязь с организациями образования.

В СССР были психолого-медико-педагогические комиссии, собиравшиеся один раз в год в мае месяце и занимавшиеся практически сортировкой детей по видам школ. В июне 1991 года вышло постановление Кабинета Министров СССР об организации, постоянно действующих психолого-медико-педагогической консультаций. Ухватившись за это Постановление, я смогла добиться того, чтобы психолого-медико-педагогические консультации действовали на постоянной основе и являлись начальным звеном в системе специального образования.

Первая психолого-медико-педагогическая консультация находилась в полуподвальном помещении Дворца школьников на проспекте Достык, бывшей ул. Ленина. Первой заведующей Республиканской психолого-медико-педагогической консультации была Айжан Избергеновна Измагамбетова, с ней начала работать Алия Касымхановна Ерсарина, которая в дальнейшем стала заведующей.

Задачей научной работы Алины Касымхановны была разработка инструментария «Скрининговая аттестация для медсестер кабинета здорового ребенка (ныне - Кабинет развития ребенка), для проведения скрининга психофизического развития детей.

Скрининговое обследование детей раннего возраста в Казахстане имеет более чем двадцатилетнюю историю. Проведение скрининга психофизического развития в Республике Казахстан с 2002 года регламентируется Законом РК от 11 июля 2002 года № 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (гл. 3 ст.9 п.2). После принятия вышеуказанного закона были разработаны правила проведения скрининга (утверждены приказом Министра здравоохранения РК от 29 января 2003 года №83 «Об утверждении Правил организации скрининга психофизических нарушений у детей раннего возраста». Приказ утратил свою силу приказом и.о МЗСР РК от 15 июля 2016 года №619.

Приказ № 83 о скрининге психофизического развития детей раннего возраста должен был стать мостиком между учреждениями первичной медико-

санитарной помощи и психолого-медико-педагогическими консультациями. Однако в 2016 году Министерство здравоохранения при принятии Приказа 704 без согласования с Министерством образования и науки РК заменило скрининговую аттестацию на шкалу развития, предложенную неврологами. Шкала развития не может являться инструментарием для оценки психофизического развития. В настоящее время ведется работа по возврату инструментария психофизического скрининга, удастся ли это, покажет время.

Хотелось бы отметить, что за этот период было проведено очень много серьёзных научных исследований, которые были положены в основу Закона «О социальной медико-педагогической и коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».

В основу Закона была положена концепция межведомственного взаимодействия Министерств здравоохранения, образования и социальной защиты для создания государственной системы ранней коррекционно-педагогической помощи как путь включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. По данной проблеме были защищены 2 докторские диссертации: моя и Мовкебаевой Зульфии Ахметвалиевны, а также кандидатская диссертация Жалмухамедовой Асии Каировны.

Очень интересной была кандидатская диссертация Баймуратовой Алуы Толегеновны «Лекотека как звено в системе коррекционно-развивающего обучения». Эту идею мы приняли от наших шведских коллег, где очень развита лекотека (библиотека игрушек), способствующая правильному умению обращаться с игрушками, чтобы они были по-настоящему развивающими. Нужно развивать лекотеки, как составную часть работы с родителями, а именно семейно-центрированной формы обучения, что было бы хорошими научно-методическими исследованиями. За этот период было защищено 7 диссертаций на соискание кандидата педагогических наук и 2 докторские причем по коррекционной педагогике.



Система специального образования



Конечно, разработать вышеизложенное было невозможно в 90-е годы в связи с отсутствием финансирования научных исследований. Для развития центра было необходимо изучение зарубежного опыта и установления контактов с зарубежными специалистами. Всё это стало возможным благодаря неустанному труду по написанию проектов в различные международные организации для получения грантов.

Нужно отметить, что в те годы в Казахстане было представительное количество международных организаций, но помимо этого мы писали проекты и получали двухлетние гранты от Европейских стран по программам Лиен Тасис, Тасис Фаре.

С 1999-2001 годы проводился проект ЮНЕСКО со странами Центральной Азии и Тихоокеанского Азиатского региона по вопросам inclusion education детей с ООП (включения в образовательный процесс). Хотелось бы подчеркнуть,

что специальное образование (special education) является формой включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс.

Однако международные организации давали гранты только неправительственным организациям, то есть гражданскому сектору.

Так, в связи с преобразованием в 1996 году РНЦП САТР в государственную форму собственности, мы больше не имели права претендовать на получение грантов от международных организаций. И нами было принято решение организовать Общественное объединение «Центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями умственного и физического развития» (ОО «Центр САТР»), через которое мы продолжили получать гранты для развития научной, методической работы РНЦП САТР.

Это дало возможность научным сотрудникам получать какую-то зарплату, иметь возможность переводить зарубежные материалы, выезжать в командировки и общаться с коллегами для изучения зарубежного опыта, таким образом заложить серьезный фундамент в содержание работы Центра.

В январе 2008 года, понимая, что в Центре сформирован профессиональный коллектив, я ушла с поста директора Центра, предложив и согласовав с ответственным секретарем МОН РК кандидатуру Халыковой Б.С. на должность директора. Каково было мое удивление, когда вместо кандидата педагогических наук прислали завуча школы глухих г. Сайрам Южно-казахстанской области, причем не имевшего соответствующего образования.. Этот факт тоже является свидетельством отношения и понимания проблемы специального образования в Казахстане.

В настоящее время в Казахстане произошли значительные изменения в отношении к детям с ограниченными возможностями и лицам с инвалидностью, ставятся вопросы включения (inclusion) их в образовательный процесс и в активную социальную жизнь и Национальный научно-практический центр занимает в этом достойное место.

**ПОДГОТОВКА КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ
КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ**

**ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ОБРАЗОВАНИЯ**

Л.А. ГОЛОВЧИЦ,
доктор педагогических наук, профессор,
М.В. ЖИГОРЕВА,
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», Россия, Москва
М.В. ПЕРЕВЕРЗЕВА,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования», Россия, Москва

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы подготовки студентов вуза к работе с детьми с множественными нарушениями. Представлены результаты изучения сформированности различных компонентов профессиональной готовности: мотивационно - ценностного, когнитивного, деятельностного.

Аңдатпа. Мақалада жоғары оқу орындағы студенттерін күрделі бұзылулары бар балалармен жұмыс істеуге дайындау мәселелері қарастырылған. Кәсіби дайындықтың әртүрлі компоненттерінің – мотивациялық, құндылық, танымдық, іс-әрекеттік - қалыптасуын зерттеу нәтижелері ұсынылған.

Abstract. The article deals with the problems of preparing university students to work with children with multiple disorders. Key results of studying the formation of various components of professional readiness are presented: motivational, cognitive, activity.

Ключевые слова: множественные нарушения, тяжелые множественные нарушения, профессиональная готовность, компоненты, условия.

Keywords: multiple disorders, severe and multiple disorders, professional readiness, components, conditions.

Негізгі сөздер: күрделі бұзылыстар, ауыр деңгейдегі бұзылыстар, кәсіби дайындық, компоненттер, шарттар.

Расширение и обновление нормативной и теоретико-прикладной базы специального образования в Российской Федерации является обоснованием для пересмотра содержания программ подготовки студентов, внедрения дополнительных дисциплин с целью повышения уровня профессиональной

готовности будущего специалиста к работе с детьми с множественными нарушениями. Несмотря на наличие в учебных планах подготовки студентов дефектологических факультетов специальных курсов, ориентированных на работу с детьми с множественными нарушениями, в научных и практических публикациях отмечается недостаточный уровень подготовки специалистов к работе с ними. Отмечаются следующие проблемы в процессе подготовки обучающихся:

- недостаточное количество учебных дисциплин, направленных на изучение и образование детей с множественными нарушениями;
- отсутствие взаимосвязи при изучении различных разделов специальной педагогики и психологии и дисциплинами, ориентированными на образование лиц с множественными нарушениями развития;
- ограниченность количества учебных пособий для студентов по данной тематике;
- недостаточность практических учреждений для проведения рассредоточенной и концентрированной практики;
- трудности овладения технологиями коррекционно-развивающей работы вследствие ограниченности учебного времени, отводимого на изучение курса и проведение практики.

Группа детей с множественными нарушениями развития разнообразна в силу множества комбинаций первичных сенсорных, двигательных, речевых, интеллектуальных нарушений, комплексе которых вызывает трудности социальной адаптации и образования обучающихся. Каждое первичное нарушение, представляющее собой структурный компонент множественных, имеет сложную иерархическую структуру первичных и вторичных расстройств. Это усложняет общую структуру дефекта и приводит к своеобразию психофизического развития ребенка.

Большинство авторов определяют готовность к профессиональной деятельности как целостное личностное образование, характеризующееся совокупностью внешних и внутренних мотивов, побуждающих студентов к

реализации своих профессиональных знаний, навыков и умений в современной социокультурной сфере; наличием высокого уровня сформированных общепрофессиональных компетенций, а также выработанной рефлексией [1, 2, 4].

Цель данного исследования – выявление готовности студентов и магистрантов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», к работе с детьми с множественными нарушениями развития.

К исследованию были привлечены 39 студентов бакалавриата четвертого года обучения, обучающихся по профилям «дошкольная дефектология», «сурдопедагогика» и 32 магистранта, обучающихся по программе «Лечебная педагогика в образовании детей с ОВЗ» Московского педагогического государственного университета. Всего 71 человек.

Для определения степени готовности к работе с детьми с множественными нарушениями студентов и магистрантов были разработаны анкеты, включающие 45 вопросов, соответствующие следующим компонентам:

– **Мотивационно-ценностный** - выявление личностной мотивации обучающихся к выбранному виду профессиональной деятельности, наличие позитивного отношения к возможностям обучающихся с множественными нарушениями.

– **Когнитивный (общепедагогический и специальный профессиональный)**, состоящий из 2-х блоков вопросов:

1. Оценка усвоения материала дисциплин общепрофессионального и профессионального блока, умение использовать их в различных педагогических ситуациях; способности к поискам инновационных и нетрадиционных методов обучения; владения современными технологиями педагогической работы; наличия способности к работе в условиях междисциплинарной команды специалистов образовательных организаций.

2. Выявление у студентов знаний в области теоретико-методологических основ психолого-педагогической диагностики и помощи детям с

множественными нарушениями; наличие представлений о своеобразии психофизического развития данной группы детей; понимание специальных образовательных потребностей обучающихся.

– **Деятельностный (практический)** – выявление возможности проектирования индивидуальных образовательных программ; адекватная оценка достижений в развитии и обучении детей; наличие представлений о специфике «обходных путей», необходимых для обеспечения развития и обучения детей с различным сочетанием первичных нарушений; умение организовать взаимодействие воспитанников с детьми и взрослыми, владение навыками альтернативной коммуникации.

По всем вопросам, входящим в анкету, студенты оценивали свою готовность к работе и знания в области общепедагогической и профессиональной подготовки в диапазоне от 1 до 10 баллов. Данные проведенного исследования выявили, что мотивационно-ценностный компонент и общепедагогический блок когнитивного компонента у обучающихся сформированы лучше. По сравнению с этими компонентами отмечен более низкий уровень сформированности деятельностного (практического) компонента (рисунок 1).

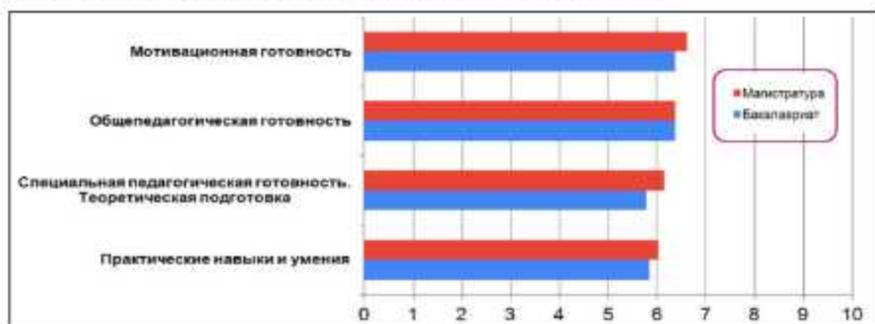


Рисунок 1. Оценка готовности студентов к работе с детьми с множественными нарушениями развития

Результаты проведенной работы позволяют сформулировать ряд рекомендаций по повышению уровня подготовки студентов к работе с детьми с множественными нарушениями развития:

1. Введение новых учебных дисциплин, направленных на освоение технологий коррекционно-развивающей работы с лицами, имеющими множественные нарушения. В качестве примера можно предложить разработку учебной дисциплины «Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями» [1]. Предлагаемая дисциплина может быть включена в план подготовки студентов старших курсов и являться дополнением к теоретическому курсу.

2. Включение в содержание учебных дисциплин по специальной педагогике и психологии разделов по изучению и образованию детей с множественными нарушениями развития с учетом ведущего нарушения. Например, раздел «Глухие и слабослышащие дети с другими первичными нарушениями» в курсе «Дошкольная сурдопедагогика»;

3. Более активное использование в учебно-методическом процессе научно-методической литературы по проблемам изучения и образования лиц с множественными/ комплексными нарушениями (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Т.А. Баилова, Е.Л. Гончарова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, С.Б. Лазуренко, А.М. Царев, Л.А. Головниц, Н.Н. Павлова, М.В. Переверзева и др.).

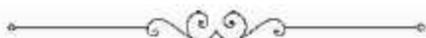
4. Использование в учебном процессе современных технологий разработки индивидуальных образовательных программ для лиц с множественными нарушениями (УМК СИПР, конструктор ИПКР) [3, 5].

5. Целесообразно включение в блок производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности учебной практики в образовательных организациях для детей с множественными нарушениями развития, особенно для тех профилей подготовки, где данный вид практики не представлен в учебных планах.

Таким образом, система подготовки студентов и магистрантов к работе с детьми с множественными нарушениями требует совершенствования теоретической подготовки, изменения учебных планов за счет включения практико-ориентированных дисциплин и педагогической практики, направленных на подготовку к работе с детьми с множественными нарушениями.

Список литературы

1. Головчиц Л.А., Жигорева М.В., Переверзева М.В. Профессиональная подготовка студентов к работе с детьми с множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. №5. С. 34-45.
2. Жигорева М.В. Подготовка специалистов для решения профессиональных задач в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов I международной междисциплинарной научной конференции. М.: «Когнитив-Центр». 2019. С. 309-313.
3. Интерактивный конструктор индивидуальной программы коррекционной работы для дошкольников со сложными сенсорными нарушениями [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/interaktivnyj-konstruktor-individualnoj-programmy-korrekcionnoj-raboty-dlya-doshkolnikov-so-slozhnyimi-sensornymi-narusheniyami/>
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
5. Учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) [Электронный ресурс]. URL: <http://умксипр.pdf/> (дата обращения: 20.06.22).



О ПОНЯТИИ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

ДУЗЕЛБАЕВА А.Б.

PhD, преподаватель-исследователь,

ХАМИТОВА Д.С.

PhD, старший преподаватель,

БЕЙСЕНОВА С.Б.

преподаватель

НАО «Павлодарский педагогический университет»,

г. Павлодар, Республика Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями. Авторами дается анализ понятия «готовности». Понятие «готовность» рассматривают как сложное психолого-педагогическое явление, которое объединяет, раскрывает качество образования и является наиболее содержательным определением понятия «профессиональная подготовка».

Аңдатпа. Мақалада мұғалімдердің мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеуге дайындығының өзекті мәселелері қарастырылады. Авторлар «дайындық» ұғымына талдау жасайды. «Дайындық» ұғымы білім беру сапасын біріктіретін, ашатын және «кәсіби дайындық» ұғымының ең маңызды анықтамасы болып табылатын күрделі психологиялық-педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылады.

Abstract. The article deals with topical issues of teachers' readiness to work with children with disabilities. The authors analyze the concept of "readiness". The concept of "readiness" is considered as a complex psychological and pedagogical phenomenon that unites, reveals the quality of education and is the most meaningful definition of the concept of "professional training".

Түйінді сөздер: дайындық, даярлык, арнайы педагог, мүмкіндігі шектеулі балалар, ЖОО.

Ключевые слова: готовность, подготовка, специальный педагог, дети с ограниченными возможностями, ВУЗ.

Keywords: readiness, training, special teacher, children with disabilities, university.

Учет требований меняющегося периода в современном времени, а также работа с детьми с ограниченными возможностями требуют концептуальных основ организации процесса подготовки специальных педагогов, а также определения содержания и технологических компонентов этого процесса, дифференциации и формулировки понятия «подготовка» при подготовке специальных педагогов. Этот запрос актуален как для современного мира, так и для самого государства.

В целом, понятия «подготовка» рассматриваются как в философском, социальном, психологическом плане, так и в разных концептуальных подходах. Например, в философском контексте понятие «готовность» рассматривается как ситуация, когда готовность к выполнению какой-либо деятельности способствует или препятствует проявлению активности.

Подробно остановившись на понятии «подготовка», мы отмечаем, что некоторые специалисты раскрывают сущность понятия «подготовка» в своих исследованиях. Так например, у зарубежных ученых Ю. К. Бабанского, В. В. Серикова, В. И. Андреева, А. А. Вербицкого понятие «подготовка» близко к психолого-педагогическим основам процесса профессиональной подготовки, сущности профессии, ее специфическим особенностям и функциям.

Под понятием «готовность» Х. Т. Шерязданова предложила обратить внимание на организацию психологической подготовки будущих специалистов как отдельного процесса, учесть особенности обучающихся в содержании и методиках обучения. По ее мнению, психологическая подготовка должна включать в себя работу психодиагностической и психокоррекционной направленности [1].

В дальнейшем, раскрывая понятие «подготовка», были рассмотрены учеными А. Нухулы, З. А. Мовкебаевой, Г. А. Абаевой, Ж. Жылбаевой и др.),

проводившие работу в условиях модернизации, и их труды по подготовке будущих специалистов.

Нургалиева Г. К. затрагивает повышение качества подготовки современных специалистов как одну из важных проблем в развитии высшего образования. По мнению ученого, качественная подготовка специалистов предполагает:

- углубление обучающихся в предметную область передаваемых знаний, овладение ими способами «проникновения» в изучаемую область познания;

- формирование у них внутренних потребностей и прогрессивных интересов к познанию неизвестного;

- изучение мотивации обучающихся к творческому характеру выбранной профессии;

- выявление умений и навыков, стимулов, формирующих самостоятельную работу обучающихся;

- выделить факторы, влияющие на качество профессиональной подготовки специалистов [2].

В исследованиях современных зарубежных исследователей Логиновой, Л. Ф. Сербиной, А. Н.Смирновой, Н. А.и др. при подготовке студентов-специальных педагогов в вузе особое внимание уделено формированию их профессионально-личностных качеств и определению значения этих качеств в профессиональной подготовке будущего специального педагога. В работах указанных ученых учителя-специальные педагоги должны обладать чувством любви к детям, терпимости, серьезности, оптимизма, эмпатии, ответственности. На основе сравнительного анализа к системообразующим профессиональным ценностям учителя-специального педагога были отнесены такие качества, как профессионализм, доброжелательность и опыт.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к педагогу в области специального образования, сформулированными в работах Р. О. Агавеляна, Н.М. Назаровой, И. А. Филатовой [5], специальному педагогу как представителю педагогической профессии должна быть присуща профессионально -

педагогическая культура. Кроме того, по мнению исследователей, для специальных педагогов, обладающих в основном качествами, составляющими интеллектуальный и волонтерский блоки, очень важны следующие качества: наблюдательность, способность к профессиональному мышлению дефектолога, позволяющие получить максимум информации о детях с ограниченными возможностями; мотивация оказывать помощь таким людям, оказывать положительное влияние на личность ребенка с отклонениями в психофизическом развитии, способность целенаправленно действовать для достижения положительных результатов. Следует также отметить, что профессионально-личностные качества, присущие педагогу, работающему со взрослыми, имеющими отклонения в развитии, изучены значительно меньше.

По мнению российских ученых, определяющим условием педагогического общения с особым ребенком, основанного на квалификации, является овладение специальным педагогом средствами педагогического действия, т. е. с точки зрения способа квалификации, характеризующим определенный уровень квалификации (некомпетентности) учителя-специального педагога в процессе организации и осуществления общения с ребенком с ограниченными возможностями определенными навыками и знаниями особое внимание можно уделить формированию квалификации.

В связи с необходимо использовать таких технологий для коррекции и компенсации вторичных нарушений в развитии ребенка с ограниченными возможностями, обеспечивающих его социальную адаптацию и интеграцию, что, в свою очередь, определяет большое разнообразие всех видов профессиональных компетенций. Вместе с тем, по мнению многих авторов (А. Б. Галанов, т. к. Королевская, О. И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Е. Л. Норкина и др.), Одной из инновационных технологий являются информационно-коммуникационные технологии. Авторы доказывают, что одним из основных инструментов эффективного выполнения профессиональной деятельности специального педагога в динамично развивающейся системе дистанционного

образования является информационно-коммуникационная компьютерная технология [6].

На тему профессиональной подготовки специального педагога российский исследователь Л. А. Гладун выделяет множество методических компетенций. Он считает, что специфика методологической компетентности включает в себя многоаспектность методической работы специального педагога, его необходимость устранять нарушения и развивать детей со специальными образовательными потребностями, решать различные методологические проблемы с разнообразием слушателей и иметь значительное количество специфических предметных и коррекционных методов. Высокий уровень методологической компетентности ученого специального педагога обусловлен его системными комплексными знаниями и общими методами осуществления методологических действий. Необходимость овладения несколькими предметными методами подразумевает особенности методических компетенций специального учителя.

По мнению ведущих дефектологов (Назарова Н.М., Аксенова Л. И., Богданова Т. Г., Морозов С. А. и др.), В отношении профессиональной квалификации специального педагога существуют следующие общие педагогические требования: подвижность и уравновешенность нервной системы; концентрация, распределение, переключение, устойчивость внимания; большая память, разговорный интеллект, гибкость интеллекта, педагогическая интуиция; осторожность, внимательность; способности: гностические, коммуникативные, дидактические, организационные, умение обучать предмету; личностные качества: умение, любовь к детям, воля, доброта; коммуникация, самоконтроль, эмпатия;

При этом на проблеме компетентности отечественных специалистов по подготовке специальных педагогов в своих исследованиях остановились следующие ученые: З. А. Мовкебаева, Г. А. Абаева, А. К. Реаддинова, Г. С. Оразаева, А. К. Жалмухамедова и др.

По мнению ученых-дефектологов, в качестве признака подготовленности специального педагога могут быть учтены следующие особые качества:

- сдержанность, серьезность, сила воли;
- доброта, забота, любовь к детям, чувство долга и ответственности за свою судьбу;
- настойчивость и планирование в достижении целей, уверенность в успехе;
- всегда искать новые пути и средства достижения цели.

Нами также было рассмотрено понятие «готовность» в различных формах, одна из которых-подготовка педагога в энциклопедическом словаре [3] предусматривает теоретические знания и практические умения, с определенным уровнем сформированности физических, физиологических и психологических качеств человека, переходящего к самостоятельной трудовой деятельности и обеспечивающего успешное выполнение работы в определенной квалификации. Готовность проявляется как стремление к труду, понимание роли труда и осознанное отношение к труду как способность выполнять соответствующие квалификационные задания.

Понятие «готовность», на наш взгляд, рассматривается как сложное психолого-педагогическое явление, которое объединяет, рассматривает качество и является наиболее содержательным определением понятия «профессиональная подготовка». Взаимосвязанные психологические характеристики и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, поведенческие режимы, профессиональные знания, навыки, позволяющие специалисту работать в выбранной профессии [4]. Понимание готовности как целостного знания характеризуется психофизиологической, эмоционально-волевой, когнитивной мобилизацией личности в момент ее включения в деятельность определенной направленности.

При этом понятие готовности целесообразно рассматривать не только с педагогической точки зрения, но и с точки зрения подготовки специальных педагогов при работе с детьми с ограниченными возможностями. Студент,

окончивший вуз, должен быть готов к осуществлению коррекционной и психолого-педагогической поддержки с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Иметь соответствующие компетенции для работы с детьми с ограниченными возможностями.

В связи с этим современная профессиональная подготовка специального педагога личностно-ориентированным подходом к студенту, его личности, должно быть предусмотрено обязательное профессиональное воспитание, осуществляемое не только учебными пособиями, но и привлечением к участию в благотворительных мероприятиях, волонтерской деятельности в специальных организациях образования.

Статья подготовлена в рамках проекта: ИРН АР14870333 «Подготовка специальных педагогов для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования».

Список использованной литературы

- 1 Шерязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: автореф. ... док. психол. наук. – 1999. – 47 с.
- 2 Нургалиева Г.К. Психолого – педагогические основы ценностно – ориентированной личности: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 1994. -379 с.
- 3 Безрукова В.С. Основы духовной культуры // Энциклопедический словарь педагога. – 2000.
- 4 Бондаренко С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
- 5 Филатова И. А. Проблемы ценностных оснований профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. – Ярославль, 2013. – Т. 4. – С.84-87
- 6 Норкина Е.Л. Подготовка будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Йошкар-Ола, 2012. – 235 с.



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚЫЗМЕТ ІСТЕУГЕ АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЫ ДАЯРЛАУ

ДЮСЕНБАЕВА Б.А.,
аға оқытушы

Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті
коммерциалық емес акционерлік қоғамы, Қазақстан, Петропавл қ.

Аннотация. Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыратын бас маман ретінде инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогтарды даярлауды жаңғырту қажеттілігі қарастырылады.

Аннотация. В статье рассматриваются необходимость модернизации подготовки специальных педагогов в условиях инклюзивного образования как в качестве главного специалиста, организующего психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями.

Abstract. The article discusses the need to modernize the training of special teachers in the context of inclusive education as the main specialist organizing psychological and pedagogical support for children with disabilities.

Түйінді сөздер: дайындық, арнайы педагог, инклюзивті білім беру, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, мүмкіндіктері шектеулі балалар.

Ключевые слова: подготовка, специальный педагог, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями.

Key words: training, special teacher, inclusive education, psychological and pedagogical support, children with disabilities.

Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беруді жаңғырту ХХІ ғасырдың жаһандық және пәнаралық құзыреттері тұрғысынан жүзеге асырылады. «Қазақстан-2050» Стратегиясында білім беру секторының алдына елдің бәсекеге қабілеттілігі мен дамуын арттыру үшін жоғары білімді ұлтты қалыптастыруды көздейтін маңызды міндет қойылған. Бұл ретте «білім мен кәсіби дағдылар заманауи білім беру, кадрларды даярлау және қайта даярлау жүйесінің негізгі бағдарларына айналатыны» көрсетіледі [1]. Қазақстан Республикасының Президенті Қ. Тоқаевтың «кәсіптік білім берудің бүкіл жүйесін еңбек нарығында талап етілетін құзыреттерді қалыптастыруға қайта бағдарлау» үрдісі айқын байқалады, онда білім беру ұйымдарының басты басымдығы білім беру сапасы болып табылады [2].

Бұл үрдіс 2021 жылы бекітілген «сапалы білім беру «Білімді ұлт» ұлттық жобасында байқалады, ол білім берудің барлық деңгейлеріндегі білім алушылардың білім сапасын арттырудың маңызды мақсатын алға тартады. Іс-

шаралардың бірі дағдылар мен құзыреттерді дамыту бойынша үздіксіз білім беруді қамтамасыз ету, сондай-ақ жоғары білім беру ұйымдарының түлектерін «жаңарту» болып табылады [3].

Еліміздің барлық мамандардың кәсіби құзыреттілігі мен кәсіби даярлығын дамыту проблемасын тиімді шешуге елеулі түрде бағытталуы педагогтарға да заңды әсер етті, өйткені білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында қазіргі заманғы білім беру жүйесіне уәжді және білікті педагогтар өте қажет.

Сондықтан мемлекеттік құжаттарда мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау үшін кәсіби дайындалған кадрларды даярлаудың маңызды міндеті тұр.

Сонымен қатар, білім беру мониторингі бойынша Дүниежүзілік баяндамада көрсетілгендей (2021). «Орталық және Шығыс Еуропа, Кавказ және Орта Азия инклюзивті және білім беру: барлығы үшін бәрі үшін», аймақтағы қолдау мамандары мұғалімдермен ынтымақтастықта инклюзивті ортада жұмыс істеуге әлі дайын емес, өйткені елдер негізінен инклюзивті білім беруге, демек, қызметкерлерді тиісті даярлауға медициналық көзқарасты қолдайды» [4].

Арнайы педагогтарды (дефектологтарды) даярлау, оларда инклюзивті - бағдарланған құзыреттерді қалыптастыру мәселесі бойынша теорияда белгілі бір шетелдік және отандық зерттеу тәжірибесі жинақталған.

Осылайша, көптеген зерттеушілер инклюзивті білім беруді сәтті енгізу көбінесе білікті педагогтардың инклюзивті білім беруге оң көзқарасына байланысты екендігімен келіседі, арнайы мұғалімдерге инклюзивті сыныптарда мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс істеу үшін қажетті білім мен дағдылар жетіспейді, сондықтан оларға сынып пен уақытты басқарудың тиімді педагогикалық дағдылары, оқушылардың қазіргі деңгейіне бейімделген оқу процесін қолдау мүмкіндігі, оқушыларды жоғары деңгейдегі ойлауға тарту мүмкіндігі, сондай-ақ оқу үлгерімін көтермелеу және қолдау қажет [5].

D'Alonzo B. J., Giorano G., Cross T. L. зерттеушілері мүмкіндігі шектеулі оқушыларды сәтті қамту үшін қажетті құзыреттілікті қамтамасыз ету үшін арнайы педагогтарды даярлау бағдарламасын қайта қарау қажеттілігін

дәлелдейді. Авторлар инклюзивті білім беру модельдерін тиімді енгізу үшін арнайы педагогтарға қажетті нақты білім мен дағдыларға қатысты маңызды мәселелерді көтереді. D ' Alonzo B. J., Giorano G., Cross T. L. ғалымдарының зерттеу мақсаты мүмкіндігі шектеулі оқушыларды инклюзивті жағдайда тиімді оқыту үшін қажетті арнайы педагогтарға арналған негізгі құзыреттіліктерді анықтау және растау болды. Олар мүдделі тараптардың үш маңызды тобы: мектеп директорлары, арнайы тәрбиешілер және жалпы тәрбиешілер қажет деп санайтын құзыреттерді қарастырды [6].

Қазіргі уақытта арнайы білім беру ұйымдарында жұмыс істеу үшін арнайы педагогтің (дефектологтың) кәсіби құзыреттілігін дамыту туралы мәселе толық зерттелген (Корженевич Т. Л., Яковлева Я. И., Аслаева Р. Г., Загребельная Е. А., Бородин В. А., Норкина Е. Л., Филатова И. А., Воденникова Л. А., Кузьмина, А.И. Сергеева). Осы мәселе бойынша қазіргі бар зерттеулердің ішінен А.И. Сергееваның «бакалавриат деңгейінде ЖОО-да дефектологтарды инклюзивті бағдарланған даярлауды ұйымдастыру ерекшеліктері» атты жұмысын атап өтуге болады [7]. И. А. Филатованың зерттеулерінде «дефектолог-педагогтарды деонтологиялық дайындаудың теориялық-әдіснамалық аспектілері ашылады» [8]. Зерттеуші С.Е. Гайдукевичтің пікірінше, «инклюзивті білім беруді дамыту дефектолог-мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі спектрінің кеңеюімен байланысты. Жаңа құзыреттерді қалыптастыру кәсіби даярлықтың мазмұны мен әдістемелік қамтамасыз етілуін жаңғыртумен, инклюзивті білім беру жағдайында маманның кәсіби қызметінің жеке әдістемелік аспектілеріне тереңдетілген зерттеулер жүргізумен қамтамасыз етіледі» [9].

Осылайша, қазіргі уақытта шетелде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін арнайы мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін анықтау бойынша белгілі бір тәжірибе жинақталған деп айтуға болады.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа арнайы педагогтарды даярлау мәселесі зерделенуінің қазіргі жай-күйін сипаттай отырып, бұл мәселе оны зерделеудің басында ғана тұрғанын атап өтуге болады. Мовкебаева З.А. [10], Өмірбекова К.К.[11], Дүзелбаева А. Т. [12] және т.

б. сияқты қазақстандық зерттеушілер инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеу үшін арнайы педагогтарды даярлау мәселелерін белсенді зерттеді. Бұл зерттеулерде арнайы педагогтардың кәсіби құзыреттілігі мәселелері зерттеледі, оның ішінде инклюзивті мектепте білім беру және түзету қызметіне оларды дайындау ерекшеліктері ашылады. Осылайша, қазақстандық зерттеуші З.А. Мовкебаева арнайы педагогтарда арнайы жағдайлар мен инклюзивті білім беру ортасын құрастыру, оқу-әдістемелік кешендерді бейімдеу, консультациялық көмек ұйымдастыру және басқа мамандармен, ата-аналармен және балалармен нәтижелі өзара іс-қимыл жасауға байланысты құзыреттерді қалыптастыру қажеттілігін атап өтті. Көріп отырғанымыздай, Қазақстанда кәсіби құзыреттілікті анықтау бойынша белгілі бір тәжірибе жинақталған және жоғары оқу орнында арнайы педагогтарды даярлаудың кейбір жалпы мәселелері зерделенген. Алайда, осы уақытқа дейін инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогтарды жұмысқа даярлау мәселелері жеткілікті зерттелген жоқ. Қазіргі заманғы отандық зерттеушілердің көзқарасы бойынша арнайы педагогтардың (дефектологтардың) инклюзивті білім беруді оның инклюзивті компонентін өзектендіру арқылы ұйымдастыру сияқты аспектілер қалуда.

Арнайы педагогтардың инклюзивті дайындығының жеткіліктілігін зерттеу мақсатында біз БВ019 – «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын студенттер мен түлектерді даярлауға қатысты олардың пікірлері мен түсініктерін анықтау мақсатында М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университетінің оқытушыларымен және әлеуетті жұмыс берушілермен сұхбаттасу түрінде ұйымдастырдық. Өңгіме барысында келесі мәселелер талқыланды:

1. ЖОО-да инклюзивті білім беру ұйымдарында алдағы кәсіби қызметке арнайы педагогтарды толық даярлау жеткілікті ме?

2. Инклюзивті білім беру ұйымдарында алдағы кәсіби қызметке арнайы педагогтарды даярлау үшін «арнайы педагогика» білім беру бағдарламасының қандай танымдық компоненттерін жаңғырту керек?

3. Инклюзивті білім беру ұйымдарында алдағы кәсіби қызметке арнайы

педагогтарды даярлау үшін ПОҚ-ның кәсіби біліктілігін арттыру қажеттілігі бар ма?

Профессор–оқытушылар құрамы мен жұмыс берушілердің сұхбаттасу материалдарын талдау келесі қорытындыларды тұжырымдауға мүмкіндік берді:

Жұмыс берушілердің пікірінше, студенттерді еріктілік қызметке қосу және оларды инклюзивті білім берудегі болашақ жұмысқа ынталандыруды арттыру мақсатында ассистент ретінде тарту арқылы болашақ мамандарды инклюзивті педагогикалық қызметке біртіндеп қосуды ұйымдастырған жөн.

Білім беру бағдарламаларына инклюзивті білім беру жағдайында жұмыстың әртүрлі бағыттарына дайындайтын жаңа пәндерді енгізу қажет: ата-аналар мен мұғалімдерге кеңес беру, пәнаралық ынтымақтастықты ұйымдастыру, жеке дамытушы бағдарламаларды әзірлеу, балалардың алуан түрлілігі жағдайында оларға жеке-сараланған тәсілдерді іріктеу, инклюзивті білім беру жағдайында оқу материалын бейімдеу және ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар оқушыларды критериалды бағалау.

Инклюзивті білім берудің өзекті мәселелерін зерттеуге бағытталған курстық және дипломдық жұмыстардың тақырыбын өзгерту қажет.

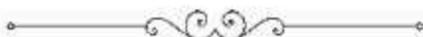
Инклюзивті білім беру саласында кәсіби өсу және өзінің кәсіби құзыреттілігін арттыру үшін ЖОО оқытушыларының біліктілігін арттыру мен өзін-өзі дамытуға өзекті қажеттілік бар.

Осылайша, инклюзивті білім беру ұйымдарындағы кәсіби қызмет үшін арнайы педагогтарды тиімді даярлау үшін қоғамда болып жатқан елеулі әлеуметтік өзгерістерге және инклюзивті білім беру идеяларын таратуға, сондай-ақ жұмыс берушілердің түлектерге қойылатын арнайы педагогика бойынша заманауи талаптарына сәйкес дайындық мазмұнын түбегейлі өзгерту қажет. Арнайы педагогтарды инклюзивті білім беруге бағдарлай отырып, оларды даярлау жөніндегі модульдік білім беру бағдарламаларын қайта қараған жөн.

Әдебиеттер тізімі

1 Қазақстан Республикасының Президенті - Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың «Қазақстан-2050 «Стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы 2012 жылғы 14 желтоқсан.

- 2 Мемлекет Басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2020 жылғы 1 қыркүйек Қазақстан Жаңа нақты ахуалда: әрекет ету уақыты.
- 3 «Сапалы білім» Білімді ұлт ұлттық жобасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726
- 4 Білім беру мониторингі бойынша Дүниежүзілік баяндама. 2021 орталық және Шығыс Еуропа, Кавказ және Орта Азия. Инклюзивтілік және білім беру: барлығы үшін бәрін білдіреді. - 110-114 Б.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377711/PDF/377711rus.pdf.multi>
- 5 Chris Forlin and Diane Chambers. Preparing teachers for inclusive education: increased knowledge, but concern. Asia Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – №39 (1).
- 6 D'Alonzo, B. J., Giorano, G., & Cross, T. L. (1996). Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms. The Teacher Educator. – 1996. – № 31. – P. 304-312.
- 7 Сергеева А.И. ЖОО-да логопед-мұғалімдерді инклюзивті бағдарланған даярлау // Ғылыми-педагогикалық шолу (Pedagogical Review). – 2017. – № 2. – Б. 70-78.
- 8 Филатова И.А. Қазіргі білім беру жағдайындағы дефектолог-мұғалімдердің деонтологиялық дайындығы: дис. ... доктор пед. ғылым. – М., 2012. – 401 б.
- 9 Гайдукевич С. Е. Инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа дефектолог-мұғалімдерді даярлау: бағдарламалық-әдістемелік аспект / / балалық шақтың білім беру кеңістігі: тарихи тәжірибе, мәселелер, перспективалар: ғылыми жинақ, өнер және матер. III Халықаралық ғылыми.- практикалық конф., Коломна. - 2016. – Б.168-173
- 10 Мовкебаева З.А. Арнайы білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында арнайы педагогтердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру // Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы ("Арнайы педагогика"сериясы). - № 3 (42), 2015. - Б. 10-13.
- 11 Өмірбекова К. К. Қазақстанда ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік, түзету-педагогикалық қолдау міндеттеріне сәйкес дефектологиялық кадрлар даярлау туралы / / Арнайы білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру процесіне қосу мәселелері. – Алматы: Раритет, 2002. – Б. 28-31.
12. Дуэльбаева А.Б. Педагогикалық білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ дефектолог мұғалімдерді даярлау. // Педагогика және психология. – 2017. – №1 (30). – Б. 140-145.



БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУДАҒЫ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ РӨЛІ

ЖУМАБАЕВА З.Б.
педагог-ассистент

Средняя общеобразовательная школа-комплекс
эстетического воспитания №8, г.Петропавловск, Республика Казахстан

ДАНЬЯРОВА Ш.Ш.
педагог-ассистент

Средняя общеобразовательная школа-комплекс
эстетического воспитания №8, г.Петропавловск, Республика Казахстан

Аңдатпа. Бұл мақалада болашақ ұрпақтың білімі мен біліктілігін қамтамасыз етудің жолдары баяндалған. Сапалы білім беру үшін әртүрлі әдіс-тәсілдерді дұрыс қолданудың жолдары көрсетілген.

Аннотация: В этой статье описывается пути повышения качества образования - вершина обеспечения знаний и навыков будущих поколений. Существуют способы правильного использования существующих методов для обеспечения качественного образования.

Abstract. This article describes ways to improve the quality of education, which is the pinnacle of providing knowledge and skills for future generations. There are ways to properly use existing methods to provide quality education.

Бүгінгі таңда оқушының білімін арттыру мәселесі негізгі мәселелердің бірі болып табылады. Оқушының білім деңгейін көтерудегі негізгі тұлға – мұғалім екені бәрімізге мәлім. Бүгінгі кездегі білім берудегі басты мақсат- жан- жақты білімді, өмір сүруге бейім, өзіндік ой - талғамы бар, адамгершілігі жоғары, бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны тәрбиелеумен бірге оқушының бойындағы білімін ары қарай дамытып, жетілдіре түсу. Білім сапасы- мұғалімдер қызметінің сапасына тікелей байланысты болады. Ұстаз жайлы Ахмет Байтұрсынов былай деген: « Мұғалім қандай болса, мектеп те сондай болмақшы. Яғни, мұғалім білімді болса, ол мектептен балалар көбірек білім алып шықпақшы. Солай болған соң, ең әуелі мектепке керегі білімді, педагогикадан, методикадан жақсы оқыта білетін мұғалім». Басқаша айтқанда, білім сапасын көтерудің негізгі тетігі- мұғалім, сондай-ақ оның теориялық білімі мен кәсіби шеберлігі, шығармашылық қызметі. Оқушылардың білім сапасын арттыру, ең алдымен мұғалімнің кәсіби шеберлігіне, оқушылардың оқу іс-әрекетін педагогикалық сауатты ұйымдастыра білуіне байланысты болады. Оқыту теориясы қаншалықты дамытылғанымен, оқу бағдарламасы қаншалықты жетілдіргенімен, оқулық пен оқу құралдарының сапасы барынша жақсартылғанымен, мектеп керекті оқу құралдарымен керегінше жабдықталғанымен, оқу процесінде осының баршасына жан бітіріп, іске қосатын, оларды оқушылардың бақылау, байқау, зерттеу, оқу, үйрету тағы сол сияқты ісәрекеттер объектісіне айналдыратын кілт- ұстазда.

Бастауыш саты-оқушы санасының қарқынды дамитын құнды, қайталанбайтын сатысы, себебі “бүгінгі оқушы – ертеңгі азамат – қоғам иесі”. Балаларға ең алғаш жол көрсетуші, бағыт-бағдар беруші – бастауыш сынып ұстаздары. Қазіргі мектеп жағдайындағы білім берудің ұлттық моделіне өту оқыту мен тәрбиелеудің соңғы әдіс-тәсілдерін, жаңа инновациялық,

педагогикалық технологияны игерген, психологиялық – педагогикалық диагностиканы қабылдай алатын, педагогикалық жұмыста қалыптасқан тәжірибелік жұмыс кезінде өзіндік даңғыл жол салуға икемді, шығармашыл педагог -зерттеуші, ойшыл мұғалім болуын қажетсінеді. Мемлекеттік білім стандарты оқыту үрдісін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияны ендіруді міндет етеді. Сондықтан оқу-тәрбие процесіне жаңа инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдану оқушылардың білімге деген қызығушылығын, талпынысын арттырумен қатар, өз бетімен ізденуге, шығармашылық еңбек етуге жол салу [1]. Бастауыш сынып мұғалімдері өз сабақтарында оқушылардың тілін дамытуда, өздік жұмыс жасау, өз дағдыларын қалыптастыруда өз ойларын еркін жеткізе алуға баулауда. Заманға сай технологияларды қолдану ауқымы, түрлері өзгеріп отырады, бірақ, ең басты технологияларды тиімді, жүйелі қолдануды білу керек.

Инновациялық технологиялар: Жобалау технологиясы, Саралап даралап оқыту, Дамыта оқыту технологиясы, Модульдік оқыту технологиясы, Сынтұрғысынан ойлауды дамыту, Деңгейлеп оқыту технологиясы, Тірек сигналдары арқылы оқыту технологиясы, Ойын технологиясы.

Инновация технология нәтижелері: 1. Түрлі әдістерді пайдалану сабақты терең ашуға көмектеседі. 2. Оқушылардың сабаққа қатыстыруға мүмкіндік туады; 3. Олардың әрқайсының деңгейін анықтайды; 4. Оқушыларды ізденіске баулып, өз бетімен жұмыс жасауға үйретеді; 5. Оқушылардың көбін бағалауға мүмкіндік алады; 6. Оқушылардың қабілеттері, сөз санпау еркіндігі, ұйымшылдығы, шығармашылық белсенділігі артады; 7. Жеке тұлғалық сипатын дамытуға, шығармашылығын шыңдауға, өзіне деген кәсіби сенімін қалыптастырады. Сабақта қолданылатын әдістер көмегімен жеке тұлға ретінде жан-жақты дамыған, шығармашылық ойлау білімі игеріледі [2].

Педагогикалық технологияларды талдау барысында келесі факторлар ескерілуі керек: 1. Қарастырылған технология сабақтың тақырыбы мен мазмұнына сай болуы; 2. Тиімділігі, жүйелілігі және басқа жақтарын [3]. Білім берудің міндеті білім арқылы білік пен дағдыға қол жеткізу емес, солардың негізінде тәуелсіз, әлеуметтік және кәсіби біліктілікке ақпаратты өзі іздеп табу,

талдау және ұтымды пайдалану, қарқынды өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады. XXI ғасырда қоғам мен мемлекет дамуының ең бастысы білім болып табылатыны сөзсіз. Оның өлшемі тек сауаттылық деңгейімен (жазу, оқу, есептеу) өлшенбейді, оның критерийі - функционалдық сауаттылық. Келесі мыңжылдық – күзіреттілік білім беру жағдайында мұғалімнің инновациялық даярлығын қажет ететін, жаңа формацияның мұғалімнің инновациялық іс-әрекетінің кезеңі. Білім берудегі инновациялық үрдіс – педагогикалық идеяның, мәліметтер мен тұжырымдамалардың, теорияның, әдіс-тәсілдердің жаңа сапалық өзгерістерін қамтамасыз ететін үрдіс, яғни білім алушының қандайда бір іс-әрекетке күзіреттілігін қалыптастыру. Оқушының күзіреттілігін дамытуда педагогикалық технологиялардың алатын рөлі үлкен. Бастауыш сатыдағы оқытуда ойын технологиясын сабақ барысында қолдану тиімді, әрі жеңіл. Ойын балалардың негізгі іс-әрекеті ретінде психологиялық, анатомиялық-физиологиялық, педагогикалық маңызы зор қызметтер атқарады. Ойын баланың дамуына, әрі тәрбиелік дамытушылық мәнге ие бола отырып, адамның жеке тұлға болып қалыптасуына әсер етеді. Ойынның тәрбиелік маңызын жоғары бағалай келіп, А. С. Макаренко былай деп жазды: «Бала өмірінде ойынның маңызы зор, ересек адам үшін еңбектің, жұмыстың, қызметтің қандай маңызы болса, нақ сондай маңызы бар. Бала ойында қандай болса, өскен соң жұмыста да көп жағынан сондай болады». Сондықтан келешек қайраткерді тәрбиелеу ең алдымен ойыннан басталады. Ойын – баланың қажетті әрекетінің бірі ойынды кіші жастағы балалардың табиғаты керек етеді. Балалардың еңбегі, оқуы ойыннан басталады. Ойын арқылы оқушы білім алуға, оқуға қызықтыра отырып, тұлғалы дамуын қалыптастыруға болады. Баланы оқытуға итермелейтін үш күш бар: тыңдату, қызықтыру және мақсат қою. Тыңдату итермелейді, мақсат -жетелейді, ал қызығушылық- алға тартады. Ұстаз оқушының 117 қызығушылығын арттыру арқылы білімге жетелейді. Ұстаз- баланы ең алдымен қызықтыру арқылы күштарлығын ашады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Көрнекі құралдар арқылы орта мектеп оқушыларының зейінін ашу.
<https://stud.kz/referat/show/61412>
2. Білім беру барысында ақпараттық коммуникациялық технологияларды пайдалану.
<https://stud.kz/referat/show/61412>
3. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар.
<http://rmebrk.kz/bilim/boribekovakazirgi>



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҚТАРЫНЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

ЖУМАГЕЛДИЕВА А.Д.

Докторант, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

АБАЕВА Г.А.

п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс жүргізуде педагогтардың кәсіби даярлықтары туралы шет елдік және отандық ғалымдардың ой-пікірлері талданды. Инклюзивті білім беруде педагогтың кәсіби даярлығы өте маңызды, оқушы мен мұғалім арасындағы қарым-қатынасты дұрыс орната білу, баланың ерекше қажеттіліктерін анықтай алу, кездесетін кедергілерді жою міндеттері педагог маманының қызметіне айналды. Жүктелген міндеттерді орындау барысында педагогтың арнайы дайындығы болуы қажет болады.

Аннотация. В статье проанализированы мнения зарубежных и отечественных ученых о профессиональной подготовке педагогов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В инклюзивном образовании очень важна профессиональная подготовка педагога, задачей которого является умение правильно выстраивать отношения между учеником и учителем, выявлять особые потребности ребенка, устранять возникающие барьеры. При выполнении возложенных задач педагогу необходимо будет иметь специальную подготовку.

Abstract. The article analyzes the opinions of foreign and domestic scientists on the professional training of teachers in working with children with special educational needs. In inclusive education, the professional training of a teacher is very important, whose task is the ability to properly build relationships between a student and a teacher, identify special needs of a child, eliminate barriers that arise. When performing the assigned tasks, the teacher will need to have special training.

Кілт сөздер: кәсіби, даярлық, инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттілігі бар бала, педагог.

Ключевые слова: профессиональное, подготовительное, инклюзивное образование, ребенок с особыми образовательными потребностями, педагог.

Keywords: professional, preparatory, inclusive education, child with special educational needs, teacher.

Кіріспе. Қазіргі Қазақстандағы білім беру саласы шет елдік тәжірибелердің озық идеяларын жүзеге асыруда. Білім беру саласы жыл сайын жаңа міндеттерді шешуге, қоғам талаптарына жауап беруге деген қарқыны мен қозғалысы артуда.

Қоғам және нарық сұранысы ерекше білім беруді қажет ететін балаларға сапалы білім мен тәрбие беріп, қоғамның белсенді мүшесі болуға жағдай жасау болып отыр. Дамыған елдерде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды (ЕБҚБ) оқыту жалпы білім беру жүйесінде жүзеге асырылуда. Қазақстанда осы процесс жүріп жатыр және белсенді түрде зерттеулер жүргізіліп, нәтижелерін беруде. ҚР «Білім» туралы заңында 1 тарау 3 бабы бойынша баршаның сапалы білім алуға құқықтары тең екендігі бекітілген. [1] Білім беру ұйымдарында ЕБҚБ қабылдау және білім беру қалыпты жағдайда жүргізілуге тиістеледі. Яғни бала білім беру ұйымын өзі таудауға толық құқығы бар екенін айқындайды.

Қазақстан Республикасы заңнамасында балалардың құқығын қорғау құжаттарының негіздемесі болып «тең құқылы білім» қағидасы бекітілген. Қазақстан Республикасының Конституциясында ерекше білім беруді қажет ететін тұлғалардың білім алуына берілетін кепілдіктер, ҚР "Қазақстан Республикасындағы бала құқығы туралы" Заңында, ҚР "Білім туралы" Заңында, ҚР "Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы туралы" Заңында, ҚР "Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы" Заңында, ҚР "Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы" Заңында бекітілген.

Аталған Заңдар мен «Балалар мен жасөспірімдерді тәрбиелеу мен білім берудің объектілеріне санитарлық-эпидемиологиялық талаптарын», «Мүгедектердің өмір сапасын жақсарту бойынша Ұлттық жоспарды», «Мемлекеттік жалпыға міндетті орта білім беру стандартын (бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім)» атты нормативтік құжаттар мен Актілерді және Қазақстан Республикасы Үкіметінің «Білім беру саласында арнайы әлеуметтік қызмет көрсету стандартын бекіту туралы» Қаулысын талдай келе, барлық балалардың білім алуға деген құқықтарының кепілдіктері осы нормативтік

құқықтық Актілерде бекітілгенін және елімізде инклюзивті білім беруді дамыту бойынша жұмысты жетілдіруге мүмкіндік жасалып отығанына көз жеткіземіз.

Негізгі бөлім. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс барысында педагогтардың ролі туралы көптеген ғалымдардың (В.В.Хитрюк, О.С.Кузьмина, И.Р.Хафизуллина, О.В.Карынбаева, Е.Г.Самарцева, Ю.В.Шумиловская) зерттеулерін талдау арқылы маңыздылығын анықтаймыз. Педагогтің барлық жағдайға дайын болуы, кездесетін қиындықтарды өз біліктілігімен алып шығуы қажет. Осы қажеттіліктерді анықтап, оны қанағаттандыру зерттеу жұмыстардың мақсатына айналып отыр. Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесі білім беру саласындағы басты назарда алынып, біршама өзгерістер енгізілді.

Инклюзия саясаты, әдетте, бүкіл әлемде білімге қол жетімділікті және ондағы теңдікті қажет ететін адам құқықтары саласындағы күн тәртібінің бөлігі ретінде түсініледі. Алайда, білім алу құқығы дегеніміз не, оны қалай бағалау, талдау және т. б. туралы көптеген келіспеушіліктер бар. Мектепке орын беру кепілдігі, егер ерекше білім беру қажеттіліктері анықталған оқушыны қамтамасыз ету нысаны ұқсас жастағы басқа оқушылардан өзгеше болса, білім алу құқығына қол жеткізілді дегенді білдіре ме? Теңдікті қамтамасыз етудің әртүрлі формалары кепілдік бере ме? Арнайы білім мәселенің бір бөлігі ме, әлде білім берудегі теңдік сұрақтарына жауап беру және жауап беру үшін шешімнің бір бөлігі ме?

Зерттеу әдістері. Инклюзивті орта құруда көптеген сұрақтар пайда бола бастайды. Ол сұрақтардың жауаптары көптеген зерттеулердің нәтижесінде қол жеткізе аламыз. Инклюзивті білім беруде педагогтің кәсіби құзыреттілігінің маңыздылығы қаншалықты екенін анықтау біздің мақаланың мақсатына айналды. Психологиялық-педагогикалық зерттеулердегі педагогтің кәсіби даярлығы бойынша ой-пікірлерді талдау арқылы ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс барысында маңыздылығын анықтау, талдау жасау және салыстыру арқылы жетеміз.

Талдау және нәтижелер. Көбінесе педагогтардың білімінің жеткіліксіздігі, дайындықтың жоқтығынан, инклюзияның негізгі кедергілерінің бірі болып табылады [2]. Дегенмен, талап етілетін білімнің шынайы табиғатын анықтау әрекеттері жиі сирек кездеседі. «Инклюзивтік тәжірибені алға жылжыту» [3] әрекеті педагогтарға оқу қиындықтары туралы білім қажет және олар оқытудың нақты әдістерін қолдануда шебер болуы керек деген ұсыныс жасады, бірақ бұл нені білдіреді? Арнайы және жалпы білім берудегі оқыту тәжірибесі мен педагогикасының деректері жалпы білім беруде қолданылатын оқыту стратегияларын ерекше білім беру қажеттіліктері бар деп анықталған оқушыларға көмектесу үшін бейімдеуге болатынын көрсетеді. Арнайы білім беруде ненің «ерекше» екенін анықтауға тырысқан Кук пен Ширмердің шолуы ерекше білім беру қажеттіліктері бар деп танылған оқушылар үшін тиімді оқыту әдістері, сондай-ақ білім беруде ерекше қажеттіліктері бар деп танылмаған оқушылар үшін де жұмыс істейтінін көрсетті. Льюис пен Норвич арнайы білім беруді шолу барысында осындай қорытындыға келді [4]. Олар оқыту стратегияларын арнайы білім беру қажеттілігінің белгілі бір түрімен байланысына қарай емес, жоғары қарқындылықтан төмен қарқындылыққа дейін континуум бойынша орналастыруға болатынын ұсынды. Тағы да басты назар оқытудың айқын әр түрлі тәсілдерінен гөрі стратегияны қолдануға аударылады. Бұл жалпы білім беретін педагогтар ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды оқытудың тиімді әдістерін білмейді немесе қолдана алмайды деген тұжырымды жоққа шығаратындықтан маңызды.

Дегенмен, оқушылардың айырмашылықтарына жауап беру жай ғана «жақсы оқыту» мәселесі емес, өйткені көбіне қолайлы нәрсе кейбіреулер үшін жұмыс істемейтінін білеміз. Шынында да, дәл осы пайымдау бастапқыда ерекше қажеттіліктерді оқытуды қамтамасыз етудің жеке нысаны ретінде дамытуға әкелді; бірақ арнайы немесе инклюзивті білім берудің ерекшелігін анықтауда да қиындықтар туындайды. Мұғалімдер нені білуі және не істеуі керек? Сараптаманың рөлі қандай және оны қалай пайдалану керек?

Біріншіден, мұғалімдер қызмет көрсету нысандары мен осы формалар аясында жүзеге асырылатын оқыту мен оқуды ажырата білу маңызды екенін білуі керек. Бұл маңызды айырмашылық, өйткені арнайы білім беру қажеттіліктеріне арналған әдебиеттерде екеуі жиі шатастырылады. Мұғалім ұстанатын оқытудың нақты тәсілі әдетте адамдардың қалай оқитыны туралы сенімдерімен анықталады. Арнайы қажеттіліктерді қамтамасыз ету бұзылу түріне қарай тарихи түрде ұйымдастырылғандықтан, оқыту тәсілдері мен қамтамасыз ету нысандары жиі араласады. Мамандандырылған оқу орындарында жұмыс істейтін мұғалімдер басқа жерде қолданылмайтын немесе табылмайтын арнайы оқыту әдістері мен процедураларын қолданатыны жалпы қабылданған. Шын мәнінде, жоғарыда талқыланғандай, контекст мүлдем басқаша болуы мүмкін болса да, шын мәнінде ерекшеленетін оқыту әдістері мен процедуралары емес. Бұл жеткізу режимдері немесе контексттер, оқыту теориялары мен оқыту тәсілдері арасындағы байланыс туралы бірқатар сұрақтарды тудырады.

Инклюзивті тәжірибені дамытқысы келетін мұғалімдердің негізгі міндеті – инклюзивті оқыту мәселесіне деген көзқарасын қайта қарау. Инклюзивті білім беруде оқушылардың ерекшеліктерін ескеру емес, «басқаларға қол жетімді емес» ұғымына қарсы тұру. Мектептегі білім берудің ұйымдық құрылымын өзгерту жекелеген мұғалімдердің қолынан келмеуі мүмкін, бірақ олардың жұмысы барлық оқушылардың оқуын қолдауға болатындығы туралы біліммен сусындауға болады.

Бұл тәсілді жүзеге асыру үшін мұғалімдер екі нәрсені білуі керек. Біріншіден, оқыту стратегиялары әртүрлі типтегі оқушылар үшін тиімді емес. Оқыту стратегияларына қатысты тиімді шешімдер кімге оқытылатыны сияқты, не үйретілетініне де байланысты. Екіншіден, тәрбиешілер оқушылардың барлығы бірдей емес екенін мойындауы керек. Оқушылар әртүрлі жолдармен ерекшеленеді және мұғалімдер әртүрлі айырмашылықтарға қалай жауап беру керектігі туралы үнемі көптеген шешімдер қабылдауы керек. Айырмашылықтардың өзі категориялық айырмашылықтан гөрі дәреже мәселесі

болып табылады, ерекше балалар ерекше немесе қосымша қажеттіліктері болуы мүмкін, егер оларды анықтау бырысында педагогтің білім дәрежесінен асып кететін болса оған қалай жауап беру керектігін білу қажет. Сондықтан, оқушылар қиындықтарға тап болған кезде, мұғалімдер оқушыны қолдау үшін не істей алатынын анықтауы керек. Бұл «түсіндірмелі қозғалыстар» мамандарды немесе арнайы білімді пайдалануды шетке ысырмайды, бірақ олар жеке оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтауды талап етпейді. Мамандарға жүгінген кезде, бұл мұғалімнің оқушының оқуды жеңілдетуге арналған сыныптық іс-әрекеттерге толық қатысуын қамтамасыз ету үшін күш-жігерін қолдау болып табылады.

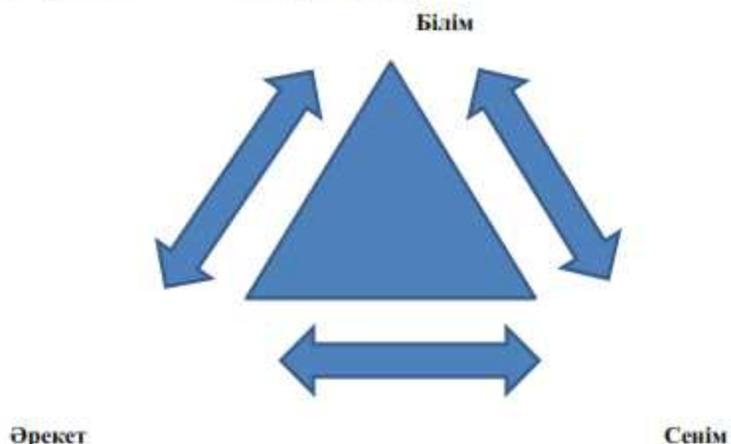
Инклюзивті тәжірибе – бұл инклюзивтік тұжырымдамаға мән беретін мектеп қызметкерлерінің әрекеті [5]. Бұл ұстаздар мен оқушылардың қолдаусыз өз бетінше іс-әрекет жасауы деген сөз емес. Керісінше, инклюзивтілік қолдауды пайдалануды, мұғалімдердің бүкіл сыныпты оқыту кезінде жеке айырмашылықтарға қалай әрекет ететінін, топпен жұмыс істеу кезінде жасайтын таңдауларын және маман білімін пайдалануды білдіреді.

«Осы үш нәрсе, білім алу құқығын жүзеге асыру туралы нақтырақ ойлау, қабілеттілік туралы детерминистік сенімдерге қарсы шығу және назарды оқушылардың айырмашылықтарынан барлығына арналған оқуға ауыстыру, ерекше қажеттіліктерді білім берудің күн тәртібін белгілейді, бұл оның сипатын өзгерте алады және мүмкін болашақта арнайы білімге айналады. Уақыт өте келе бұл білім беру процесін ұйымдастыруды және мектептегі басым тұжырымдамаларды өзгертуге көмектесуі мүмкін, осылайша арнайы білім беруді қайта қарау білім берудегі әртүрлілікті қайта қарауға айналады. Оқушылардың оқу процесінде кездесетін қиындықтары барлық оқушыларды қамтитын педагогикалық тәжірибеге әкелуі мүмкін» деп тұжырымдады [6].

Көптеген ғалымдар үшін инклюзивті білім беру тұжырымдамасы ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін білім беруден бас тартуды білдірсе, мектеп жүйелері кейбір оқушыларға ұқсас жастағы оқушыларға қолжетімді нәрседен «қосымша» немесе «басқа» нәрсе қажет болады деген идеяның айналасында

ұйымдастырылған. Бұл қосымша ереже мұғалімдердің кәсіби құзыретіне жатады. Оқушылар қиындыққа тап болған кезде не істеу керектігінің көптеген нұсқалары бар. Әрине, бұл таңдауға әсер ететін және шектейтін көптеген факторлар бар, бірақ ең аз түсінілгендердің бірі – мұғалімнің кәсіби даярлығы, оқытудың рөлі және олардың әртүрлі топтарды оқытудағы қиындықтарға қаншалықты жақсы дайындағаны болып отыр.

Мұғалімдерді айырмашылықтарға жауап беруге дайындау: инклюзивті білім берудің жаңа бағыты? «Барлығына арналған мектептерді» құру кезінде білім берудегі теңдікке қол жеткізудегі көптеген қиындықтардың бірі мұғалімдерді әртүрлі қоғамдардағы әлеуметтік және білім беру интеграциясы міндеттерін орындауға дайындауға қатысты. Rouse (2008) кәсіби даму мәселесін 1-суретте көрсетілгендей үш элемент арасындағы өзара үш бұрыштық қатынас ретінде көрсетуге болатынын ұсынды [7].



1-сурет. Кәсіби дамуының үш элементі (Rouse 2008)

Бұл модельде үш элементтің кез келген екеуі – білім, сенім және әрекет – үшіншісіне әсер етеді деп есептеледі. Бұл, әдетте, мұғалім адам құқықтарына негізделген инклюзивті философияға сенетін болса және оны басқа жағдайда алынып тасталуы мүмкін оқушыларды қосу арқылы сынап көруге дайын болса, мұғалімнің инклюзивті тәжірибе туралы білімі дамиды дегенді білдіреді. Сол сияқты, инклюзивтік қағидаға сенетін басқа мұғалімде «істеймін» деген сенім

болмауы мүмкін, бірақ инклюзивті тәжірибе курсынан өту арқылы инклюзивті тәжірибеге қатысуға сенімділік беретін білім алады. Басқа мұғалімдер инклюзивті тәжірибе туралы хабардар болуы мүмкін, бірақ әлі де оған сенетініне сенімді емес, бірақ инклюзивті этика бар мектепте жұмыс істеу («әрекет») арқылы олар бұл тәжірибенің тиімді болатынына сенімді. Бұл мысалдар барлық элементтер орнында болғанша күтудің қажеті жоқ екенін көрсетеді - мұғалімдер өздерінің білімдері, сенімдері мен тәжірибесі бойынша әртүрлі жерлерде болады. Сондықтан мұғалімдерге инклюзивті ықпал ететін білім, сенім мен тәжірибені дамытуға қалай қолдау көрсетуге болатыны маңызды мәселе болып табылады.

Біріншіден, мұғалімнің білімі мен кәсіби дамуы арасында айырмашылықтарды бар екенін басынан тануы керек. Мұны істеудің бір жолы - XX ғасырда білім беру саласында үстемдік еткен қабілет туралы детерминистік көзқарастардан бас тарту. Детерминистік көзқарастарды не алмастыруы мүмкін деген сұраққа жауап беретін жаңа әдебиеттер (мысалы, Харт, 1996, 1998; Харт және т.б., 2004, 2007) бар және бұл әдебиеттерде мұғалімнің бастауыш білімі үшін пайдалы болуы мүмкін ұсыныстар бар. АҚШ-тағы Питерс пен Рид (2006) педагогтар ойлау мен тәжірибеде қажетті өзгерістерді енгізу үшін қалыптылық сияқты ұғымдар туралы сенімдерді жоққа шығару және сынау үмітімен дамытатын «дискурсивті тәжірибе» деп аталатын әрекеттің мысалдарын жинайды. Бұл кейбір балалардың мүгедектігі мен оқудағы қиындықтары қайғылы, өйткені олар қалыпты емес деген терең тамыры бар сенімді әшкерелеу және әшкерелеу үшін маңызды жұмыс [8].

Екіншіден, мұғалімдерге мүмкіндігі шектеулі балаларды немесе «қосымша қажеттіліктері» бар басқа балаларды оқытуға біліктілігі жоқ екеніне сенімді болу керек. Оларда барлық балаларды оқытуға қажетті көптеген білімдер мен дағдылар бар, бірақ оларда бұл білімді оқуда қиындықтары бар балаларға көмектесу үшін тәжірибеде қолдануға сенімі болмауы мүмкін. «Мамандандырылған педагогика» бойынша әдебиеттер және арнайы білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру туралы мұғалімдер нені білуі керек

мұғалімдерге оқыту стратегияларын пайдалану бойынша нұсқаулар береді бұл барлық оқушыларға көмектесе алады [9-13].

Инклюзивті тәжірибеде қалай жүзеге асыруға болатынын тереңірек түсіну үшін алдымен инклюзивті тәжірибе – дифференциация деп қана санамай оны ауқымды түрде көруден басталады. Аталған ұғым мазмұнында бір ғана себепті түсіндіруді емес, жеке айырмашылықтарды (биология, мәдениет, отбасы, мектеп) жасау үшін өзара әрекеттесетін әлеуметтік-мәдени факторларды қамтиды. Инклюзивті тәжірибе балалар қиындыққа тап болған кезде осы факторлардың әсеріне тиісті жауаптарды анықтауда салыстырмалы үлестерін қалай сұрыптау керектігін түсінуді қамтиды. Сонымен қатар, бұл факторлардың әсерге қарамастан барлық балалар қиындықты бастан кешірмейтінін түсінуді қамтиды. Мұғалімдер жағдайды өзгерте алады Бұл дәлелді тәжірибенің және бұл «арнайы» білімнің негізі – қиындықтарға қашан, неге және қалай жауап беру керектігін білу, тек «не жұмыс істейді» деген қарапайым мәселе емес.

Талдай келе, мұғалімдер басқа мамандармен және олар арқылы жұмыс істеудің жаңа стратегияларын үйренуі керек. Қабілет ұғымы мұғалімдердің шешуі қажет оқыту мәселесі ретінде балалардың басынан өткеретін оқу қиындықтары түсінігімен ауыстырылса және егер мұғалімдер шынымен де барлық балаларды оқытуға білікті деп есептелетін болса, онда оқудағы қиындықтарға маманданған әріптестерінің тәжірибесі қалай болуы мүмкін? Әдебиеттерде бірлескен оқытудың әртүрлі үлгілері ұсынылған [14]. Тәжірибеден өтуші мұғалімдерге және бірлескен тәжірибені дамытқысы келетіндерге кәсіби дамуының бір бөлігі ретінде бірлескен оқытуға қатысу мүмкіндіктері қажет. Бірлескен оқытудың тиімділігін тексеру процедуралары Манчестер университетінің білім берудегі теңдік орталығында (CEE, 2007) әзірленуде және осы салада одан әрі зерттеулер мен әзірлемелер үшін орын бар.

Абердин университетіндегі «Инклюзивті тәжірибе» жобасымен тұжырымдалғандай, инклюзивті білім беру үшін мұғалімдерді оқытудың міндеті мұғалімдерді оқытуға жаңа көзқарасты әзірлеу болып табылады, осылайша олар:

- балалардың оқуына әсер етуі мүмкін білім беру және әлеуметтік мәселелерді/сұрақтарды жақсырақ білу және түсіну;

- осындай қиындықтарды қолдау және жеңу үшін қолдана алатын стратегияларды әзірледі.

Бүгінгі күні PGDE (бастауыш білім беру) және PGDE (орта білім) бағдарламалары бойынша кәсіптік оқу жоғарыда көрсетілгендей инклюзия мәселелерінің толық шешілуін қамтамасыз ету үшін кеңейтілген университеттік оқу бағдарламасымен бастауыш мұғалімдерді даярлаудың бірыңғай бағдарламасына біріктірілді. Қосымша элемент немесе таңдау пәні ретінде емес, тек кейбір оқытушы студенттер таңдаған негізгі бағдарлама аясында. 2007 жылдың көктемінде Абердин университетінің білім бөлімінің қызметкерлері жергілікті мектептердегі әріптестерімен және түлектерімен бірге осы мақсатқа жету үшін курстың кәсіби зерттеулер элементінің құрылымы мен мазмұнына өзгерістер енгізуді қарастырды және ұсынды. Шотландия үкіметінің қолдауымен Абердиндегі бастауыш мұғалімдердің білім беру реформасы қабілетке негізделген тәжірибені өзгертілген педагогикамен және оның басқалармен жұмыс істеудегі салдарымен анықтауға және ауыстыруға тырысатын зерттеу жобасын қамтиды.

Қорытынды. Инклюзивті білім беру тұжырымдамасы көп нәрсені түсіндірді: мысалы, нақты түсініктен - мүгедек балаларды жалпы білім беретін мектептерге қосудан бастап, үкіметтер мен халықаралық қауымдастық жауап беру тәсілі ретінде қолданатын оқушылар арасындағы әртүрлілікке өте кең әлеуметтік инклюзия тұжырымдамасына дейін түсіндірді [15]. Таңқаларлық емес, әдебиетте инклюзивті білім берудің мағынасы туралы түсінбеушілік бар және бұл мағыналардың көпшілігінің өзі түсініксіз. Бір жағынан, тар концептуалды тәсілдер «арнайы» сөзін «инклюзивті» деген сөзбен қарапайым ауыстыруға әкеліп соқтырғаны байқалды және айтарлықтай ештеңе өзгермейді. Екінші жағынан, анықтаманың соншалықты кеңейгені сонша, оның мағынасы жоқ немесе одан да жаманы, білім берудегі маңызды айырмашылықтар елеусіз қалады деген алаңдаушылық бар. Шынында да, жеке айырмашылықтарды

анықтауға байланысты қамтамасыз ету үлгілерінен бас тарту тәрбиелік маңызды айырмашылықтар жоқ дегенді білдірмейді. Бұл мұғалім тәжірибесі үшін нені білдіреді? Мектептегі білім беру құрылымында арнайы білім беруді алмастыратын инклюзивті білім беру үшін қажет түбегейлі реформаларды тек мұғалімдер ғана жүзеге асыра алмайды. Дегенмен, мысалы, Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007; Hart et al., 2004; O'Hanlon, 2003; Skidmore, 2004 көрсетілгендей, олар жеке тұлға ретінде барлығына не [11-15]. Ұлттық оқу бағдарламалары мен бағалау жүйелерінің шектеулері шегінде де өз сыныптарында жұмыс істеу тәсілін өзгерту мүмкіндігі. Мектеп құрылымына және ондағы жағдайына қарамастан, мұғалімдер «оқу қиындығы» мәселесінің табиғаты және оқушылар оқу кедергілеріне тап болған кезде не істей алатыны туралы әртүрлі ойлауы мүмкін. Осылайша, инклюзивті зерттеудің болашақ тенденциялары тәжірибеге бағытталған болуы керек: мұғалімдерге оқушыларды «қабілет» сияқты сипаттамалар бойынша ерекшелендіретін эксклюзивті құрылымдардың мағынасын түсінуге көмектесетін жұмыс әдістері және олардың оқушылары оқу қиындықтары бастан кешкен кезде не істеу керектігін білуге сенімділікті дамытуға қолдау көрсету.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы.
2. Florian, L., & Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399-412. <https://doi.org/10.1080/03057640120086648>
3. Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
4. Lewis, A., & Norwich, B. (2004). Special teaching for special children? *Pedagogies for inclusion: a pedagogy for inclusion?*. McGraw-Hill Education (UK).
5. Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
6. Florian, L., & Kershner, R. (2009). 3.5 Inclusive pedagogy. *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*, 173.
7. Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.

8. Peters, M. (2021). Teaching at the Intersection of Disability, Race, and Gender: Theorizing the Disability Studies Classroom (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa). <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-26675>
9. Davis, P., Florian, L., & Ainscow, M. (2004). Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study. Nottingham: Department for Education and Skills.
10. Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning. Corwin Press.
11. Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. The SAGE handbook of special education, 146-159.
12. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
13. Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). Achievement and inclusion in schools. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
14. O'Hanlon, C. (2003). Educational inclusion as action research: An interpretive discourse. McGraw-Hill Education (UK).
15. Skidmore, D. (2004). Inclusion: The dynamic of school development: The dynamic of school development. McGraw-Hill Education (UK).



**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАЗНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РЕСПУБЛИКЕ
БЕЛАРУСЬ**

ЗМУШКО А.М.,
заведующий кафедрой специальной и инклюзивной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственное учреждение образования «Академия последипломного
образования», Республика Беларусь, г. Минск

ГЛАДКАЯ В.В.,
профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственное учреждение образования «Академия последипломного
образования», Республика Беларусь, г. Минск

Анотация. В статье представлена система работы по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров для работы с разными категориями обучающихся, основные направления по ее совершенствованию в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

Аңдатпа. Мақалада білім алушылардың әртүрлі санаттарымен жұмыс істеу үшін педагог кадрлардың біліктілігін арттыру және қайта даярлау жөніндегі жұмыс жүйесі, білім

берудегі инклюзия кағидатын іске асыру жағдайында оны жетілдіру жөніндегі негізгі бағыттар ұсынылған.

Abstract. The article presents a system of work on professional development and retraining of teaching staff to work with different categories of students, the main directions for its improvement in the context of the implementation of the principle of inclusion in education.

Ключевые слова: повышение квалификации, переподготовка, инклюзивное образование, интегрированное обучение и воспитание, образовательный стандарт, диверсификация.

Түйінді сөздер: білістілікті арттыру, қайта даярлау, инклюзивті білім беру, интеграцияланған оқыту және тәрбиелеу, білім беру стандарты, эртаптаандыру.

Keywords: professional development, retraining, inclusive education, integrated education and upbringing, educational standard, diversification.

В Республике Беларусь несколько учреждений образования, в которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров для работы с детьми с разными образовательными потребностями (Институты повышения квалификации педагогических учреждений высшего образования, региональные институты развития образования). Ведущим учреждением дополнительного педагогического образования взрослых, в том числе и по этому направлению, является Академия последипломного образования, в которой на протяжении уже 30 лет функционирует кафедра дефектологии (с 2022 года – кафедра специальной и инклюзивной педагогики). Ежегодно кафедрой осуществляется повышение квалификации 25 категорий педагогических работников, более 2000 педагогических работников.

Деятельность кафедры с начала ее функционирования была направлена на повышение квалификации руководителей и педагогов (учителей, учителей-дефектологов, воспитателей) учреждений специального образования, созданных в республике для разных категорий детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Однако дополнительное образование взрослых оперативно реагирует на происходящие изменения в системе образования. Начавшееся с середины 90-х годов прошлого столетия и широко распространенное в настоящее время интегрированное обучение и воспитание повлекло за собой серьезные изменения в содержании деятельности педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования. Закономерное следствие этих изменений – новые требования к структуре и содержанию

профессиональных компетенций педагога основного образования, предусматривающие в качестве обязательных составляющих специальные профессиональные компетенции по работе с детьми с ОПФР. Государственный заказ на оказание в кратчайшие сроки профессиональной помощи воспитателям дошкольного образования и учителям, работающим в системе интегрированного обучения и воспитания, обусловил необходимость разработки учебных программ повышения квалификации соответствующей направленности. Разрабатываемые и реализуемые учебные программы базируются на системе специальных профессиональных компетенций педагогов по работе с детьми с ОПФР [1; 7].

В условиях интегрированного обучения и воспитания профессиональная деятельность учителей-дефектологов существенно отличается от их деятельности в условиях учреждения специального образования. В связи с существующей пока на уровне высшего образования системой специализированной подготовки учителя-дефектолога к работе с определенной категорией обучающихся (специальности «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Логопедия»), возникла необходимость в кадрах, подготовленных к профессиональной деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания. Данная потребность реализуется в процессе переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее педагогическое образование, по специальностям «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» и «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» (с присвоением квалификации «учитель-дефектолог»). Кафедрой был разработан образовательный стандарт и типовой учебный план переподготовки по специальности «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании». Анализ профессиональной деятельности учителя-дефектолога системы интегрированного обучения и воспитания позволил нам выделить профессиональные компетенции, на формирование которых должен быть направлен процесс подготовки такого специалиста [2]. Образовательный

стандарт переподготовки обновляется каждые четыре года (2012, 2016, 2020), что позволяет учитывать в содержании переподготовки специалистов актуальные ситуации, процессы, тенденции в развитии системы образования. Специфика профессиональной деятельности учителя-дефектолога в условиях интегрированного обучения и воспитания, особые профессиональные компетенции учитываются также при разработке учебных программ повышения квалификации данной группы специалистов.

Развитие практики интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР заострило внимание и на проблеме профессиональной компетентности руководителей учреждений дошкольного и общего среднего образования. Организация в учреждении основного образования интегрированного обучения и воспитания не может ограничиваться лишь формальным актом – открытием соответствующих групп (классов). Важным является осознание руководителем учреждения образования обязательной взаимосвязи: открытие таких групп (классов) предусматривает создание в учреждении образования особых (специальных) условий для детей с ОПФР. Осознание сути и необходимости создания таких условий зависит от профессиональной компетентности руководителя учреждения образования в вопросах содержания образования детей с ОПФР, организации образовательного процесса при разных формах интегрированного обучения и воспитания, специфики методики обучения и в вопросах коррекционной работы [3]. Общая осведомленность в данных вопросах позволит руководителю определить готовность учреждения образования к обучению и воспитанию детей с ОПФР – детей с особыми образовательными потребностями, а также смоделировать и планомерно создавать требующиеся специальные условия в случае ориентира на интегрированное обучение и воспитание. Об осознании руководителями учреждений дошкольного и общего среднего образования необходимости приобретения специальных компетенций по организации работы с детьми с ОПФР свидетельствует их стабильно высокий интерес к повышению квалификации по специально разработанным для них учебным программам, реализуемым в академии с 2013 года. При обновлении

учебных программ каждые два года мы стараемся учитывать запросы и пожелания, высказанные слушателями в процессе повышения квалификации.

Помимо организации указанного повышения квалификации по специально созданным программам, практически во все учебные программы для руководителей учреждений дошкольного и общего среднего образования (а именно эта категория является целевой для академии) включены темы, связанные с организацией образовательного процесса с детьми с ОПФР: организация интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания, современное состояние и тенденции развития специального образования, региональная модель инклюзивного образования и т.п.

В Республике Беларусь разграничиваются понятия «интегрированное обучение и воспитание» и «инклюзивное образование». И если интеграция реализуется с 1995 года, с момента ее нормативного закрепления, то понятия «инклюзивное образование» по-прежнему отсутствует в нормативной правовой базе [4; 5].

В новую редакцию Кодекса Республики Беларусь об образовании введено понятие «принцип инклюзии в образовании» [6]. Хотя работа в направлении развития инклюзивного образования и проводится уже много лет, вместе с тем первичным должно быть нормативное правовое закрепление инклюзивного образования. В связи с этим введение понятия «принцип инклюзии в образовании» является полумерой, которая не приведет к повсеместному распространению инклюзивного образования в истинном значении этого слова.

С 2016 года кафедрой реализуется несколько повышений квалификаций, связанных с тематикой инклюзивного образования. Так, в очной и в дистанционной формах реализуется учебная программа «Современные подходы в образовании: инклюзивное образование». Данное повышение квалификации адресовано широким кругам педагогической общественности: профессорско-преподавательскому составу, методистам учреждений дополнительного образования взрослых, методистам городских (районных) учебно-методических

кабинетов, педагогическим работникам учреждений дошкольного и общего среднего образования.

Особое внимание в этом, 2022 году, оказывается повышению квалификации по вопросам инклюзивного образования в рамках реализации совместного с Министерством образования проекта ЮНИСЕФ «Инклюзивное образование: благоприятная среда для реализации потенциала каждого ребенка». В рамках данного проекта на разных этапах разработки находится семь учебных программ повышения квалификации по разным аспектам инклюзивного образования, с разным количеством часов на их реализацию (от 36 до 72), в разных формах: как очной, так и заочной, дистанционной. Три повышения квалификации в рамках данного проекта реализованы уже в сентябре и получили высокие оценки со стороны слушателей.

Одно из мероприятий данного проекта, определенное для исполнения академии, – разработка образовательного стандарта переподготовки руководящих работников и специалистов по специальности «Инклюзивное образование» с присвоением квалификации «педагог инклюзивного образования». Целью данного направления переподготовки станет формирование у педагогов профессиональных компетенций по осуществлению образовательного процесса с детьми с разными образовательными потребностями (не только с детьми с ОПФР) в условиях совместного обучения и воспитания. Такое направление переподготовки является актуальным в связи с реалиями образовательной практики, но несколько опережает время по формальному основанию – инклюзивное образование не отражено в нормативной правовой базе, данной специальности нет в Общегосударственном классификаторе специальностей и квалификаций 2022 года.

Основные направления работы по повышению квалификации педагогических кадров в области работы с обучающимися с разными образовательными потребностями в Республике Беларусь отражают идею диверсификации содержания повышения квалификации, которая реализуется на следующих основаниях:

виды профессиональной деятельности специалистов в зависимости от места работы, спектра решаемых задач – дифференцированные по содержанию учебные программы повышения квалификации для учителей-дефектологов, работающих в разных образовательных условиях (учреждение специального образования, условия интегрированного обучения и воспитания, пункт коррекционно-педагогической помощи);

разная степень специальной профессиональной компетентности, обусловленная полученным профессиональным образованием, – дифференцированные по содержанию учебные программы повышения квалификации для учителей-дефектологов, учителей, воспитателей дошкольного образования, работающих с детьми с ОПФР;

возрастная группа детей с ОПФР – дифференцированные по содержанию учебные программы повышения квалификации для педагогических работников, работающих с детьми с ОПФР раннего, дошкольного и школьного возрастов;

разные функции профессиональной деятельности педагогических работников – дифференцированные по содержанию учебные программы повышения квалификации для руководителей учреждений образования и педагогов;

новые условия реализации педагогической деятельности – учебные программы повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования для широкого круга педагогических работников.

Ключевые тенденции развития системы образования отражены также в направлениях развития системы переподготовки:

разработка и реализация образовательных программ переподготовки по специальностям «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» с присвоением квалификации «учитель-дефектолог» – учет при этом особых условий профессиональной деятельности учителя-дефектолога в системе интегрированного обучения и воспитания, а также дифференциация

образовательных программ переподготовки специалистов с учетом возрастной группы обучающихся с ОПФР;

выделение новой специальности и разработка проекта образовательного стандарта «Инклюзивное образование» (квалификация – педагог инклюзивного образования) с учетом реальных образовательной практики, потребностей педагогических работников и расширения понятия «дети с особыми образовательными потребностями» иными, кроме детей с ОПФР, категориями обучающихся.

Список использованных источников

1. Гладкая В. В. Стратегия разработки инновационного содержания образовательных программ повышения квалификации руководителей и педагогических работников учреждений основного образования по вопросам обучения детей с особенностями психофизического развития / В. В. Гладкая // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 13 / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2015. – С. 27–40.
2. Гладкая, В. В. Компетентностный подход как методологическая основа определения содержания переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов по направлению «Специальное образование» / В. В. Гладкая // Трансформация содержания и технологий дополнительного педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода [Электронный ресурс] : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 29 ноября–9 декабря 2016 г. / ГУО «Акад. последиплом. образования»; редкол.: А. П. Монастырный (отв. ред.) [и др.] – Минск : АПО, 2016. – С. 44–48.
3. Гладкая, В. В. Основные направления развития профессиональной компетентности руководителя учреждения дошкольного, общего среднего образования при организации интегрированного обучения и воспитания / В. В. Гладкая // Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной среды : материалы конференции (Минск, 27–28 апреля, 2017) [Электронный ресурс] / ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2017. – С. 522–525. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования : IBM-совместимый компьютер ; Microsoft Windows XP/Vista/7/8 ; Adobe Reader ; CD-дисковод.
4. Змушко, А.М. Развитие понятийно-терминологического аппарата специального образования / А.М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2022. - № 3. – С. 3-12.
5. Змушко, А.М. Образование лиц с особенностями психофизического развития через призму новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании / А.М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. – 2022. - № 4. – С. 3-12.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
7. Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие для директоров и зам. директоров по учеб. работе учреждений общ. среднего образования и учителей, работающих в условиях интегрир. обучения и воспитания / В. В. Гладкая [и др.] ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2018. – 268 с.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЕБЕРЛІК- ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗІ

КАРАБУТ В.В.

педагогика ғылымдарының магистрі, сурдопедагог

КОЖАХМЕТОВА Л.К

оқыту ісі жөніндегі мектеп директорының орынбасары, дефектолог

КЛЫШБАЕВА А.К

оқыту ісі жөніндегі мектеп директорының орынбасары, дефектолог

ШАНЖАРХАН А.

бастауыш сынып мұғалімі, дефектолог

"Талдықорған қаласының облыстық есту қабілеті бұзылған

балаларға арнайы мектеп-интернаты" КММ,

Талдықорған қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада педагогикалық шеберліктің жан –жақты жүйелері қарастырылған. Педагог – өз ісінің шебері, жоғары мәдениетті, өз пәнін терең меңгерген, ғылым мен өнердің тиісті салаларынан хабардар, жалпы, әсіресе балалар психологиясының мәселелеріне қанық, оқыту мен тәрбиенің әдістемесін жетік игерген маман боуы керек екенін толық қанды түсіндіре білген.

Аннотация. В статье рассмотрены комплексные системы педагогического мастерства. Педагог-мастер своего дела, должен быть высококвалифицированным специалистом, глубоко знающим свой предмет, знающим соответствующие области науки и искусства, в целом, особенно в вопросах детской психологии, в совершенстве владеющим методикой обучения и воспитания.

Abstract. The article discusses the most comprehensive systems of pedagogical skills. A teacher should be a master of his business, a specialist with a high culture, deep knowledge of his subject, knowledge of the relevant branches of Science and art, in general, especially in the field of child psychology, who is well versed in the methods of teaching and upbringing.

Түйінді сөздер: педагогикалық шеберлік, педагогикалық әдеп, жұғысу, адамдар арақатынасының түрі, байсалдылық, ілтипаттылық.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая этика, коммуникабельность, тип взаимоотношений людей, серьезность, внимательность.

Keywords: pedagogical skill, pedagogical ethics, communication, type of relationships between people, seriousness, attention.

Педагогикалық шеберлік – ұстаздық талантпен тығыз байланысты. К.Д.Ушинский: «Педагогика теориясын қаншама жетік білгенмен, педагогикалық әдептің қыр – сырын меңгермейінше бұған оның оның қолы жетпейтіндігін», – айтады.

Педагогикалық шеберлік – тек қана мұғалімнің жалпы, жан – жақты және әдістемелік сауаттылығы ғана емес, ол – әр сөзді оқушыларға жеткізе білу, олардың толық қабыл алуы. Ұстаздық шеберлік: 1) мұғалімнің өмірге көзқарасы, оның идеялық нанымды, моральды бойына сіңірген адам екендігі; 2) пәнді жетік

білген, ойын толық жеткізетін және оқушылардың бойында әдеп, әдет, дағды сияқты моральдық нормаларды сіңіре білгендігі; 3) оқыту мен тәрбиелеудің әдіс – тәсілдерін меңгерген, білгенін қызықты да, тартымды өткізе алатын, педагогикалық әдеп пен талантын ұштастырған адам ғана шеберлікке ие болады. Болашақ ұстаздың педагогикалық мамандыққа өзін-өзі бағыттап, жұмысты ұйымдастыруы педагогикалық шеберлік негіздерін білумен шарттас. Бұл саланы зерттеуші ғалымдардың пікірінше педагогикалық шеберлік мынадай жүйелерге бөлінеді:

- педагогикалық іс – әрекеттегі гуманистік бағыттылығы;
- педагогикалық кәсіби білгірлігі;
- педагогикалық іс- әрекеттеке бейімділігі;
- педагогикалық техникасы [1].

Бұл аталған педагогикалық шеберлік жүйелері бір-бірімен тығыз байланыста жүзеге асады.

Зерттеу жүргізген ғалымдардың пікірінше, педагогикалық шеберлік жөніндегі ғылыми – зерттеу пайымдаулар мыналар:

- педагогикалық мақсаттылық, бағыттылық;
- тәрбие мен білім беру ісінің нәтижелілігі;
- әдістерді, құралдарды қолдана білудегі үйлесімділік;
- іс – әрекет мазмұнының шығармашылық сипат алуы[2].

Сонымен қатар әлеуметтік – қоғамдық өмірдің жаңаруына байланысты кәсіптік педагогикалық шеберлік деңгейіде дамуы тиіс. Педагогикалық кәсіптік шеберлікті дамыту міндеттер:

1. Педагогикалық білім бірлігі;
2. Педагогикалық кәсіпке бейімділігі;
3. Ситуациялардымеңгеру;
4. Балалардыңпсихологиялықжағдайынмеңгеру.

Педагогикалық техника негіздерін білу- қарым-қатынас жасау тнхнологиясын игерудің қажетті шарты. А. С. Макаренко: «Мен тек «бері кел» деген сөздерді 15-20 түрлі реңмен айта білгенде, бет әлпетімнің, тұрған тұрысымның, дауысымның 20 түрлі қылып өзгертуді үйренген кезде ғана өзімді

нағыз шебер деп есептей бастадым. Бірақ, маған біреуосыдан кейін келмесе де және не керек екенін сезбесе де мен қорыққан жоқпын», - деп жазған болатын [3]. Педагогикалық әдеп – мұғалімнің кәсіптік белгісі. Ол белгі адамның үйреншікті әдетінен, сөйлеген сөзінен, тіпті киім киісінен де байқалуы мүмкін. Мұғалім кәсібінің ерекшелігі ең алдымен оның педагогикалық әдебінде жатады.

Ал, педагогтық әдеп ұстаз шеберлігінің *төртінші* құрамды бөлігі десе болады.

Педагогтық шеберлік – тек қана мұғалімнің жалпы жан-жақты және методикалық сауаттылығы ғана емес, ол - әр сөзді оқушыларға жеткізе білу, олардың толық қабыл алуы, толғанып бойға сіңіруі. К.Д. Ушинскийдің сөзімен айтқанда, «педагогика теориясын қаншама жетік білгенімен, педагогтық әдептің қыр – сырын меңгермейінше бұған оның қолы жетпейді».

Педагогтық әдепті оқушылардың жүрегіне жол таба білу деп түсінген жөн. «Әдеп» (такт) сөзі «жұғысу», «адамдар ара-қатынасының түрі» мағынасында қолданылады. Әдеп – адамдардың өзара жақсы қарым – қатынас жасауына қажетті жағдай.

Әдепті мұғалім оқушылардың жүрегіне жол таба біледі. Жол таба білудің нәзік жолдары: ерік – жігер, ұстамдылық, ілтипаттылық, дәйектілік, талап қоя білушілік, зейінділік, қалжыңдай білушілік, орынды мысқыл, ептілік, зіл – оспаққа үйірсектік, көзқарас және дауыс ырғағының мол болуы.

Педагогтық әдеп – творчество, ақыл-ой әрекеті, айрықша іскерлік. Әдепті мұғалім педагогтық әр түрлі әдіс-тәсілдердің мол арсеналын меңгеріп қана қоймай, сонымен қатар оларды ақыл таразысына салып өлшеп, орнымен пайдалана да біледі.

Педагогтық әдепті дамытуға септігін тигізетін жекелеген психологиялық және педагогикалық жайттар бар, сенім, әділдік, байсалдылық, ұстамдылық қасиеттері:

Байсалдылық.

Байқағыш мұғалім шәкірттерінің ішкі әлеміне терең үңіліп, көңіл – күйлерін қабақтарынан танып, әр қайсысының мінез – құлық ерекшеліктерімен санаса біледі. Байқағыштық педагогтық мамандық сияқты аңғару, сезу арқылы

жүре бара қалыптасады. Адамның жан – дүниесіне жол табу тәсілдері қалай іздестірілсе, сезімталдық – байқағыштық тәсілдері де соған ұқсайды.

Ілтипаттылық.

Қандай түрде болмасын мұғалімдер тарапынан оқушыларға ілтипат болмаса, мұның өзі олардың араларына түбі сызат-жарықшақ түсірмей қоймайды.

Сенім.

Педагогтық әдеп мұғалімнің оқушыларға сенім арта білу қабілетін де қамтиды. «Оқушыға сенім арту тәлім – тәрбие жұмысының принципі» деп Макаренко әдемі айтқан.

Әділдік.

Әділ мұғалім оқушылардың кемшілігін, қателігін кешіре алады. Егер мұғалім әділ болғанның үстіне әдебі мол, көңілді, жайдары болса, мектепте одан беделді адам болмас та еді. Мұғалімнің әдеп сақтамауы оның айнымалы мінезінен немесе өзіне-өзінің ұдайы талап қоймауынан және оқушының білімін бағалай білмегендігінен болуы да мүмкін.

Төзім және сабыр сақтау.

Мұғалімнің педагогтық әдеп әлемі үшін төзім мен сабыр сақтау сияқты қасиеттердің үлкен, тіпті көп жағдайда шешуші мәні бар. Сабырлылық, өзін-өзі ұстай білушілік сияқты қасиеттер ұстаздың белсенді құралы болуы қажет. Басқа мамандық иелері сияқты педагог та жұмыс бабында кездесетін қиыншылықтарды күні бұрын көре білуге және оларды жеңе білуге дайын болуы тиіс.

Оқушылармен ортақ тіл табысу – мұғалімдердің құрметті мамандығының құрамды бөлігі, арнайы педагогикалық шеберлік. Мұндай шеберлікті жете меңгеру – балалардың психологиясын қалай білетіндікке, жұмыс істейтін ұжымның ерекшеліктеріне, өмірлік және педагогикалық тәжірибемізге тікелей байланысты[4].

Сабаққа қойылатын талаптар (педагогикалық техникалар):

Сабақты оқушылардың белгілі бір тобының қабілетіне лайықтап, олардың бос отыруға уақыты болмайтындай қарқында жүргізу;

Тәртіп бұзушыларға үсті-үстіне тапсырма беріп қою керек;
Оларға орынсыз тіл тигізуге, қорқытуға болмайды;
Оқушылардың болымсыз қылығына ескерту жасамаңыз;
Сыныпта тәртіп орнатуға басқа адамдардан көмек сұраудың қажеті жоқ;
Бүкіл сыныппен немесе олардың басым көпшілігімен айтыс-тартысқа түспеңіз, егер ондай жағдай бола қалса, оны ұзаққа созбай келісімге келу керек;
Мына бір қағиданы еске сақтаңыз: кінәлағаннан гөрі мақтауға бейім тұрған жақсы.

Оқушы жүрегіне жол табуға орасан зор мәні бар нәрселер:

Көңіл-күй әрқашанда көтеріңкі болсын!;

Адал сөз беру, ант беру (кешірім сұрау);

Баға қою;

Гүлдер мен орындықтар;

Сынып сағаты (жиналысы) сабақ емес қой?;

Ескертудің орынды болғаны жөн;

Сылтаудың да жөні бар.

Оқушылармен тіл табысудың, оларға әсер етудің әр түрлі құралдары бар:

Адамдық қадір-қасиетті құрметтеу;

Ықпал жасау шамасы;

Шешімге келу;

Көңіл қалдырмау;

Оқушымен жеке әңгімелесу кезіндегі мінез-құлық;

Оралымды жолдар;

Білімді бағалау;

Көңіл күй;

Әзіл. Тапқыр сөз;

Педагогикалық тактика[5].

Құметті әріптестер, ұлағатты ұстаздар, бала жанының дәрігерлері, бұл жоғарыда айтылған мәселелер тек менің ғана көкейімде жүрген мәселелер емес, барлық қоғамдағы, яғни педагогика саласында жүрген адамдардың өмірлік іс-тәжірибелері мен ғылыми зеттеулерінен туындап отырған мәселелер. Біз де

пендеміз, біздің де (мұғалімдердің) қателесіп, артық кетіп жататын күндеріміз баршылық. Алайда бала тәрбиесін өз қолына алған педагогтың әдеп тұғырынан шығып, педагогтық тактиканы ұстанбауы кешірілмес қателік. Баланы тек сезіммен ғана тәрбиелеу мүмкін емес. Бала тәрбиесіне келгенде өте жауапкершілікпен қараған жөн деп санаймын. Біздер, ұстаздар қауымы, аяулы әріптестерім, педагогикалық әдептің шеңберінен шықпайық дегім келеді!

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Сағытаев Т.С.// Педагогикалық шеберлік негіздері// Қарнағанды-1996ж.
2. Кукушкин В.С. //Педагогикалық қызметке кіріспе// Ростов-2002ж
3. С.Қалиев, Ш. Майгаранова,Г. Нысанбаева ,Бейсенбаева //« Оқушылардың тұлғалық қасиеттерін дамытудың педагогикалық негіздері»// Алматы «Білім» 2001.
- 4.Қан-Қалик В.А. Никандаров Н.Д.// Педагогикалық шығармашылық// -м.1990.
5. Е.И Машбиц «Психологические основы управления учебной деятельности» Киев 1987.



ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

МОВКЕБАЕВА З.А.

Профессор-исследователь КазНПУ имени Абая,
Главный научный сотрудник ННПЦ РСИО
Республика Казахстан, г. Алматы

Аннотация: Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларға білікті психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуге арнайы педагогтарды даярлау мәселесі көтеріледі. Бұл мәселені зерттеудің шетелдік және отандық тәжірибесі талданады, оның өзектілігі инклюзивті білім берудің кең таралуымен анықталады.

Аннотация: В статье поднимается проблема подготовки специальных педагогов к оказанию квалифицированной психолого-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Анализируется зарубежный и отечественный опыт исследования данной проблемы, актуальность которой определяется широким распространением инклюзивного образования.

Abstract: The article raises the problem of training special teachers to provide qualified psychological and pedagogical support to children with disabilities in inclusive education. The article analyzes foreign and domestic experience in the study of this problem, the relevance of which is determined by the wide spread of inclusive education.

Включение детей с ограниченными возможностями (ОВ) в общеобразовательный процесс вызывает определенные трудности, связанные с недостаточно эффективной организацией их психолого-педагогической поддержки и сопровождения. В значительной степени это обусловлено

отсутствием инклюзивно ориентированных профессиональных компетенций у специальных педагогов, не владеющих навыками профессиональной деятельности в общеобразовательных дошкольных и школьных организациях. Увеличивающееся количество инклюзивных организаций встречает серьезные трудности в процессе обучения детей с ОВ и испытывает острую потребность в квалифицированной помощи специальных педагогов. В связи с поставленной в «Национальном проекте «Качественное образование «Образованная нация» [1] конкретной задачей обеспечить к 2025 году 100% «охват детей с ограниченными возможностями развития специальной психолого-педагогической поддержкой и ранней коррекцией», возникает необходимость обеспечения инклюзивных организаций специальными педагогами с сформированными инклюзивно ориентированными компетенциями. Вместе с тем, сложившаяся в казахстанских вузах подготовка специальных педагогов традиционно нацеливает обучающихся на предстоящую профессиональную деятельность в специальных детских садах и школах, реабилитационных центрах, кабинетах психолого-педагогической поддержки и др. Решение указанного противоречия возможно лишь в случае серьезного пересмотра процесса подготовки специальных педагогов в вузе с переориентиром их на будущую работу в инклюзивных организациях.

В настоящее время зарубежными исследователями безусловно доказано, что для реализации успешного включения детей с ОВ в общеобразовательный процесс представляется недостаточной традиционная подготовка специальных педагогов (Yasutake и Learner) [2]. Исследователи Chris Forlin и Diane Chambers указывают на недостаточность эффективных педагогических навыков управления инклюзивным классом и недостаточным умением организовать процесс поддержки обучения в зависимости от уровня образовательных возможностей детей [3]. Многими зарубежными исследователями обосновывается необходимость пересмотра программы подготовки специальных педагогов с целью формирования у них профессиональных компетенций по сопровождению детей с ОВ в общеобразовательном процессе. В связи с этим появились исследования, посвященные определению компетенций специальных педагогов для организации адаптированного обучения детей с различными видами нарушений в условиях инклюзивного образования (Blanton, Griffin, Winn, Pugach). Отмечается, что они должны овладевать все более сложной

базой знаний и сложным репертуаром учебных методик и практик ([Roddy J. Theobald](#), [Dan D. Goldhaber](#), [Natsumi Naito](#) (2021), [Roddy J. Theobald](#), [Dan D. Goldhaber](#), [Kristian L. Holden](#), [Marcy L. Stein](#) (2022), Kim J.-R. (2011), Mary A. Falvey, Christine C. Givner, & Diane Haager (2004) и др.), уметь согласовывать теоретическую подготовку и практику ([Allison F. Gilmour](#), [Sabina R. Neugebauer](#), [Lia E. Sandilos](#), 2022), проводить работу по постоянному повышению квалификации и применять современные методики и технологии в условиях инклюзивного образования (Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2017), Brandon T., Charlton J. (2013) и др.), менять свои традиционные взгляды и применять более общие подходы, ориентируясь не только на индивидуальную развивающую деятельность, но на организацию командного взаимодействия с общеобразовательными педагогами в условиях инклюзивного образования (Haug P.). Результатом указанных научных изысканий за рубежом стали модернизированные программы и новые модели подготовки специальных учителей, которые реализуются во многих зарубежных вузах. Эти изменения имели важные последствия для успешного развития инклюзивного образования, а также для политики, направленной на повышение качества подготовки педагогов, в том числе и специальных.

В странах ближнего зарубежья также имеется опыт проведения исследований по вопросу развития профессиональных компетенций у специальных педагогов (дефектологов), но преимущественно для работы в специальных (коррекционных) детских садах и школах (Аслаева Р.Г., Бородина В.А., Воденникова Л.А., Жданова Е.Н., Жукатинская Е. Н. Загребельная Е.А., Корженевич Т. Л., Мартынова Е.А., Назарова Н.А., Норкина Е.Л., Сергеева А.И., Филатова И.А. и др.). Проблема инклюзивно ориентированной подготовки специального педагога только начинает серьезно изучаться. Обосновывается необходимость обновления профессиональных требований в условиях инклюзивного образования, изучается значение рефлексии (Сергеева А.И., 2017) [4], деонтологической подготовки (Филатова И.А., 2012) [5], культурологической компоненты (Магомедова Е.Э., Джамалудинова З.Г., Рубанова Е.И., 2022) [6] в содержании их подготовки, увеличение возрастного диапазона людей с ОВ, с которыми работает специальный педагог (дефектолог) (Беляева О.Л., Шкерина Т.А., 2020) [7] и др.

В Казахстане данный вопрос только начинает изучаться. Исследователи Дузелбаева А.Т., Мовкебаева З.А., Омирбекова К.К., Абаева Г.А., Оразаева Г.С.,

Аутаева А.Н., Рсалдинова А.К., Денисова И.А., Дюсенбаева Б.А. и др. активно поднимают вопрос о необходимости целенаправленной инклюзивно ориентированной подготовки специальных педагогов и убедительно доказывают целесообразность формирования у них новых компетенций, направленных на создание специальных условий и адаптированной образовательной среды, разработку индивидуальных образовательных и развивающих программ, адаптацию учебных материалов, организацию психолого-педагогической поддержки. В последние годы появляются исследования с акцентом на личностную, мотивационную готовность к работе в условиях инклюзивного образования, его инклюзивную культуру, переосмысление ценностного отношения к детям с ОВ. Краткий обзор предшествующих зарубежных и отечественных научных исследований свидетельствует о наличии определенного научно-теоретического задела по изучаемой проблеме. Вместе с тем, многие организационные, содержательные, технологические и другие вопросы подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования остаются недостаточно изученными.

Проблема исследования определяется широким распространением инклюзивного образования, важным условием которого является готовность специальных педагогов к оказанию квалифицированной психолого-педагогической поддержки детям с особыми образовательными потребностями, в том числе детям с ОВ. Увеличивающееся количество инклюзивных организаций встречает серьезные трудности в процессе обучения детей с ОВ и испытывает острую потребность в квалифицированной помощи специальных педагогов. Решение указанного противоречия возможно лишь в случае наличия у специальных педагогов высокопрофессиональных инклюзивно ориентированных компетенций по обеспечению психолого-педагогической поддержки детей с ОВ в общеобразовательных детских садах, школах и др. О важности и государственном характере необходимости решения проблемы инклюзивно ориентированной подготовки специальных педагогов, в том числе и о «нехватке в школах специальных педагогов», неоднократно заявлялось в

государственных документах. В проекте Концепции развития образования и науки Республики Казахстан до 2025 года обоснованно утверждалось, что «учителя-предметники нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области специальной педагогики и психологии, в вопросах понимания и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП)». [8]

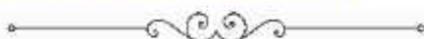
Соответственно, перед казахстанским высшим образованием остро встает задача серьезной модернизации процесса подготовки специальных педагогов (учителей-дефектологов) с нацеливанием их на работу в условиях инклюзивного образования и с ориентацией на передовой зарубежный педагогический опыт. Вместе с тем, в настоящее время преимущественно наблюдается формальный перенос зарубежного опыта, без учета особенностей протекания инклюзивных процессов в стране и накопленного опыта подготовки специальных педагогов. Идея инклюзивно ориентированной подготовки в Казахстане преимущественно поднимается на государственном уровне и самими инклюзивными организациями.

В свою очередь, эффективная профессиональная подготовка в вузах специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования повышению в значительной степени будет способствовать привлекательности инклюзивного образования и более активному переходу детей с ОВ в общеобразовательные детские сады и школы. Сформированные под руководством специального педагога полноценные интегративные и социальные навыки у детей с ОВ, в последующем, будут способствовать полноценному включению людей с ОВ в общество, их успешному трудоустройству, самореализации и самообеспечению.

Литература:

1. Национальный проект «Качественное образование «Образованная нация», утвержденный Постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726.
2. Yasutake, D. & Lerner, J. Teachers' perceptions of inclusion for students with disabilities: A survey of general and special educators. *Learning Disabilities*. –1996. – № 7(1). – P. 1-7.

3. Chris Forlin and Diane Chambers. Preparing teachers for inclusive education: increased knowledge, but concern. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. – 2011. – №39 (1).
4. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе / А. И. Сергеева // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. – 2017. – № 2. – С. 70-78.
5. Филатова И.А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: дис. ... д-ра пед. наук. / И. А. Филатова. – М., 2012. – 401 с.
6. Магомедова Е.Э., Джамалудинова З.Г., Рубанова Е.И. Современные тенденции профессиональной подготовки педагогов-дефектологов// *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. –№ 2. С. 191–194.
7. Беляева О.Л., Шкерина Т.А. Дефициты подготовки бакалавров-дефектологов к сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. - 2020. - № 3(53). - С. 84-92.
8. Об утверждении Концепции развития образования и науки Республики Казахстан до 2025 года. <https://legalacts.gov.kz/npa/view?id=12629438>



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ В УЗБЕКИСТАНЕ

МУМИНОВА Л. Р.
д.п.н.проф., заслуженный наставник
молодёжи Узбекистана,
ООО «LOGOS» учебный центр,
Республика Узбекистан, Ташкент
mlola@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения квалификации учителей-логопедов в современных условиях в Республике Узбекистан

Андатма. Мақалада Ўзбекистан Республикасындаги заманауи жағдайда логопедтердің біліктілігін арттырудың өзекті мәселелері қарастырылған

Abstract. The article deals with topical issues of advanced training of speech therapists in modern conditions in the Republic of Uzbekistan

В этапе построения нового Узбекистана проводится объемная работа по подготовке кадров и совершенствованию логопедической помощи, как в системе здравоохранения, так и образования и в частном секторе и это определенная система выявления лиц с психо-речевой патологией, профилактики речевых нарушений и коррекционно-воспитательное воздействие. Лица с нарушения психического развития – это дети и взрослые с особыми образовательными

потребностями, нуждающиеся в специальной помощи и требующие введения комплексной медико-психолого-педагогического сопровождения на протяжении всей жизни.

Современный этап становления системы подготовки кадров для работы с детьми с нарушениями в развитии связан с переходом на многоуровневую систему образования; совершенствованием форм и содержания образования детей с нарушениями в развитии, а также с увеличением количества детей со сложной структурой нарушений, что требует разработки нового содержания профессионального образования и неизбежно затрагивает систему повышения квалификации дефектологических кадров [2,3,4,5,6]

Попытки определения перечня профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых специалисту для работы с детьми с нарушениями в развитии, предпринимались в разное время при разработке профессиограмм дефектолога [4,5,6] на основе когнитивного подхода. Критерием определения содержания подготовки учителей-логопедов в настоящее время является квалификационная характеристика учителя-дефектолога, адаптированная к специфике профессиональной деятельности учителя-логопеда.

Профессионально значимые компетенции учителя-логопеда на сегодняшний день исследованы недостаточно, не установлена их значимость для различных видов профессиональной деятельности, не определены пути их формирования в системе непрерывного профессионального образования, равнозначными частями которого являются подготовка специалистов в вузе, дальнейшее повышение квалификации и профессиональная переподготовка. В связи с этим актуализируется необходимость пересмотра норм и требований, обобщенной характеристики профессиональной деятельности и личности специалиста, осуществляющего коррекционно-логопедическую помощь [1,2].

Настоящее время можно констатировать проблемы подготовки кадров, повышения квалификации после вузовского образования, работающих логопедов, дефектологов в разных сферах, при разных формах вузовской подготовки и переподготовки педагогов дефектологов (бакалавров-

дефектологов, практическая переподготовка логопедов, 4-х месячная переподготовка логопедов, дефектологов для дошкольных учреждений и т.д.). Хочется особо акцентировать о том, что в настоящее время осуществляется подготовка и переподготовка дефектологов в областных вузах, при отсутствии в данных вузах профессорского-преподавательского состава специальностям, что приводит к недостаточной качественной профессиональной компетентной (диагностических, прогностических, коррекционно-педагогических, консультативных, а также личностных компетенций) при подготовке будущих дефектологов всех профилей. Например, повышение квалификации логопедов, работающих в системе здравоохранения эта особая категория специалистов, которая за рубежом называют клиническими логопедами, и подготовка этих кадров отличается от подготовки кадров для системы образования. Для дошкольных общеобразовательных, инклюзивных и специализированных учреждений требуется подготовка дошкольных дефектологов, но к сожалению, ни один вуз в республике не осуществляет их подготовку.

В соответствии с актуальностью проблемы повышения квалификации дефектологов (логопедов, сурдопедагогов, олигофренопедагогов, тифлопедагогов), в 2020 году зарегистрирован негосударственный учебный центр “LOGOS ЁҚУВ МАРКАЗ”, который осуществляет дополнительную, последипломную повышение квалификации дефектологов, работающих в системе образования и здравоохранения и в частном секторе. Повышения квалификации учителей-логопедов проводится на основе индивидуального и дифференцированного подхода и с учётом деятельности логопедов при логопедической помощи лицам разной категории речевых нарушений, с учетом профиля организаций, обслуживающих разной категории нарушений психофизического развития и разных возрастных категорий детского и взрослого населения. Применение профессиографического подхода в проектировании содержания повышения квалификации учителей-логопедов наиболее эффективно обеспечивает реализацию основных функций современной системы повышения квалификации: традиционную

(образовательную); через обновление и развитие предметных профессиональных компетенций, ознакомление с передовым опытом теории и практики логопедии; развивающую - через формирование мотивационных установок на достижение профессионального успеха, осознание социальной значимости личности учителей-логопедов в современном образовательном учреждении; компенсирующую - через восполнение дефицита профессиональных компетенций, востребованных в современных образовательных условиях [3,4,6].

Повышение осуществляется в гибридной форме с отрывом и без отрыва от работы. В настоящее время для нас важным шагом является заключение меморандумов о сотрудничестве с министерствами и организациями, где осуществляют свою востребованную, гуманную профессию логопеда, дефектолога по воспитанию и обучению, абилитацию и реабилитации детей, подростков и взрослых с особыми образовательными потребностями, связанные с психофизическими нарушениями.

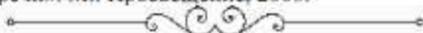
Использование научного потенциала специальной педагогики и психологии, существующих методов ранней помощи детям с различными типами отклонений в психо-речевом развитии в системе охраны здоровья детского и взрослого населения позволит достичь максимально возможной компенсации или сглаживания негативного влияния органической патологии центральной нервной системы на процесс становления психологических достижений возраста, т. е. осуществить профилактику появления или снижение степени тяжести вторичных отклонений в психическом и речевом развитии детей, что в совокупности должно способствовать повышению социальной компетентности ребенка и его интеграции в общество [7].

Таким образом, повышение квалификации логопедов, работающих в системах здравоохранения, образования связано с овладениями и внедрением в практику концептуальных современных технологий коррекционно-педагогической помощи, последовательность, направления и содержание, которой определялись бы в зависимости от этиологии и степени тяжести нарушения здоровья, а также специфики и глубины отклонений в психическом и

речевом развитии ребенка, подростка и взрослого, страдающих первичными и вторичными, сложными нарушениями развития , а также тяжёлыми речевыми нарушениями. Известно, что потенциальные возможности развития детской психики могут быть оптимально реализованы лишь при создании преюмственности специальных педагогических условий воспитания, обучения, педагогической абилитации и реабилитации ребенка раннего, дошкольного, школьного и подросткового возрастов во всех социальных институтах: в семье, учреждениях здравоохранения и образования с момента выявления у него нарушений здоровья.

Список литературы

- 1.Басаргина Л.В Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя-логопеда с применением дистанционных образовательных технологий// Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии М.. 2017 с.23-33
- 2.Бессмертная Н.А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений: Дис. ... канд. наук: 13.00.01. Якутск, 2001.
3. Жукагинская Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: 13.00.08. Дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2008.
4. Петелина Н.Г. Психологические условия профессионально-личностной компетентности учителя-логопеда в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Курск, 2006.
5. Приходько О.Г. Современные подходы к обновлению содержания специального педагогического образования в свете требований государственных образовательных стандартов третьего поколения // Московские педагогические чтения. М., 2009.
6. Санжиева Я.Б. Профессиональное развитие педагогов в условиях постдипломного образования: на материале Иркутской области: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2002.
7. Филочева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи «Коррекция нарушений речи». М.: Просвещение, 2008.



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ: ПЕДАГОГТАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕСІ

СМАГУЛОВА Н. К.

педагог-психолог

«№3 Күршім гимназиясы» ККМ Шығыс Қазақстан облысы,
Күршім ауданы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада мұғалімдердің балаларды инклюзивті оқытуға дайындығын қалыптастыруға қатысты өзекті мәселелер қарастырылған. Педагог кадрларды кәсіби даярлаудың құрылымдық-функционалдық моделі ұсынылды, инклюзивті білім беруді

дамьудың проблемалары мен тенденцияларын талдау негізінде біліктілікті арттыру моделінің негізгі құрамдас бөліктері мен функциялары ашылды.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей. Представлена структурно-функциональная модель профессиональной подготовки педагогов, раскрыты основные компоненты и функции модели повышения квалификации на основе анализа проблем и тенденций развития инклюзивного образования.

Abstract. In article the author considered topical issues concerning formation of readiness of teachers for inclusive education of children, presented the structurally functional model of vocational training of teachers and opened the main components and functions of model of professional development on the basis of the analysis of problems and tendencies of development of inclusive education

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, құндылық-мотивациялық, танымдық, операциялық-белсенділік және педагог дайындығының тұлғалық құрамдас бөліктері, педагогтарды кәсіби даярлау үлгісі.

Ключевые слова: педагог, инклюзивное образование, специальные условия образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, стажировка, курсы повышения квалификации.

Keywords: inclusive education, valuable and motivational, cognitive, operational and activity and personal components of readiness of teachers, model of vocational training of teachers.

Әлеуметтік қажеттілік ретінде және жеке мүмкіншіліктері мен ерекше білім беру қажеттіліктерінің алуандығын ескере отырып білім алушылардың барлық санаттары үшін сапалы білімнің қолжетімді болуына заңнамалық кепілі ретінде инклюзивті білім беру жалпы және арнайы білім беру жүйесінің дамуының жаңа кезеңі болып табылады.

Білім беру саясатының басты басымдылықтары мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі, яғни инклюзивті білім беруге бағытталған жалпы білім беру ұйымдарындағы мүмкіндігі шектеулі оқушылардың білім алуына педагогтардың терең дайындығын талап етуі.

Білім беру ұйымдарында мүмкіндігі шектеулі оқушыларға арнайы жағдай жасау үшін мұғалімдердің кәсіби даярлық кезеңін жетілдіру қажеттілігі бірқатар кемшіліктерге байланысты [1]. Негізгісі, бұл білім беру ұйымдарында мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасайтын арнайы дайындықтан өткен мұғалімдердің жоқтығы. «Қалыпты» балалармен жұмыс жасап үйренген педагогтар, әдетте, арнайы педагогика және психологиямен таныс емес болады. Бұл бірігіп оқытуды ұйымдастыру кезінде мүмкіндігі шектеулі балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау және есепке алуда, бейімделген

жұмыс бағдарламаларын құруда, түзету-дамыту жұмыстарының әдістерін таңдауда қиындықтарға әкеледі.

Бұл мәселенің маңыздылығын көптеген сарапшылар атап өтуде. В.И.Лубовский өз еңбектерінде педагогтар қауымын мүмкіндігі шектеулі оқушыларды дайындығы жоқ, агрессивті педагогикалық ортаға ойланбастан асығыс көшіруден сақтануды ескерткен. Сонымен ғалым «... мүмкіндігі шектеулі оқушы қай жерде оқыса да – арнайы мекемеде ме немесе интеграция жағдайында ма – ол арнайы білім болуы шарт» деді. Бұл баланың мектепке сәтті бейімделуіне және оның кейінгі ересек өмірге бейімделуі мен интеграциялануының шарттарының бірі бола алатын білім алуына қол жеткізудің бірден-бір жолы [2].

О.С.Кузьмина және басқа да зерттеушілер мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге мотивациялық құндылықтар дайындығының төмен деңгейін атап отыр. Жалпы білім беру мекемелеріндегі педагогтар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім берумен қамтуда жалпы білім беру ұйымының қойған мақсаттары мен талаптарын орындауға толық дайын емес [3]. Айта кету керек, көптеген ұйымдардың ұйымдастырушылық, материалдық-техникалық, әдістемелік қызметтердің барлық арсеналын қамтамасыз етуде іс жүзінде дайын еместігі әрбір ұйымда қысқа мерзім ішінде бірлескен оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру үшін қажетті және жеткілікті жағдай жасау өте күрделі міндет екенін көрсетеді. Педагогикалық ұжым инклюзивті білім беру ортасын жобалау дағдыларын игермеген.

Сонымен қатар, инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыру мүмкіндігі шектеулі балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін жүзеге асырудағы қажетті қадам болып табылады.

Сондай-ақ, белгіссіздік жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытумен бетпе бет келген немесе болашақта жасау мүмкіндігі бар педагог инклюзивті білім беруді енгізудің ұқсас тәжірибесімен әріптестерінің де танысу қажеттілігін сезінетінін атап өткен жөн. Бұл инклюзивтік мектептердің бірлесіп оқытудың инновациялық технологияларын енгізу үшін жаппай мектептерде мұғалімдерді даярлауға жүйелі қолдау көрсету инклюзивті білім беру

идеяларын, технологияларын ілгерілетуге ықпал ететін ғылыми-педагогикалық қоғамдастық кеңінен атап өтеді. Жаппай мектеп мұғалімін инклюзивті білім беруге дайындауда теориялық оқытумен қатар мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру тәжірибесін жүзеге асыратын пилоттық режимдегі инновациялық платформалар ресурстарын пайдалану қажет екенін түсіну маңызды [4].

Инклюзивті білім беру және білім беру ұйымдарының педагогикалық кадрларының біліктілігін арттырудың негізгі ресурсы қазіргі уақытта әдістемелік бірлестіктер, біліктілікті арттыру курстары аясында инклюзивті мектептердің мамандарын бір-бірімен белсенді әрекеттестікке тартудың желілік технологиялары болып табылады.

Педагогтардың балаларға инклюзивті білім беруге кәсіби дайындығын зерттеуге арналған ғылыми еңбектерді талдау осы теориялық тәсілдерге байланысты зерттеушілер оны әртүрлі анықтайды. Жеке көзқарас тұрғысынан қарағанда мұғалімнің балаларды инклюзивті оқытуға дайындығы мүмкіндігі шектеулі оқушылардың даму ерекшеліктері туралы арнайы білімінің болуымен және оқу процесінде олармен жұмыс істеудің әртүрлі әдістерін қолдана білуімен ғана емес, сонымен қатар «осы қызметке тұрақты мотивацияны қамтамасыз ететін белгілі бір жеке қасиеттерді қалыптастыру» болып табылады [5].

Білім беру инклюзиясының даму тенденцияларын және инклюзивті тәсілді жүзеге асыруға қабілетті педагогтардың дайындығының құрылымдық құрамдас бөліктерін талдау анықталған проблемаларды ескере отырып, педагогтарды үздіксіз кәсіби даярлау жүйесіне өзгерістер енгізуге мүмкіндік береді.

Кәсіптік оқытудың мәнін анықтау оның құрылымын ашуды, оқыту процесінің құрамдас бөліктері арасындағы тұрақты байланыстарды қарастыруды және талдауды, олардың ерекшелігін және функцияларын бөлуді анықтауды қамтиды. Сабақ беріп жүрген педагогтарды даярлау жүйесінде педагогтардың біліктілігін арттыру маңызды рөл атқарады. Кәсіби оқыту табысты болуы үшін инклюзивті тәжірибені жүзеге асыратын мұғалімнің дайындық деңгейіне қойылатын заманауи талаптарды көрсететін жаңа педагогикалық модельдер

кажет. Модельдеу әдісін қолдану көптеген процестерді ең аз шығынмен және тәуекелмен барынша объективті және жан-жақты талдауға мүмкіндік береді. Мұғалімдердің кәсіби дамуын жобалаудың тиімді құралы оның төменде сипатталған құрылымдық-функционалдық моделі болып табылады.

Педагогтардың кәсіби дайындығының негізгі құрылымдық құрамдас бөліктері (олардың өзара әрекеттесуі оның жұмыс істеуі мен тұтастығын қамтамасыз етеді) мақсатты, мазмұндық, технологиялық және нәтижелік болып табылады.

Кәсіби оқытудың мақсатты құрамдас бөлігі негізгі мақсаттың бірлігін және мақсатқа жетуге бағытталған міндеттер кешенін білдіреді. Модельді әзірлеудің мақсаты – мұғалімді инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жағдайында жұмыс жасауға дайындау. Мұғалімдерді кәсіби даярлаудың негізгі міндеттері:

1) дамуында бұзылысы бар балаларды бірлесіп оқыту жағдайында педагогтар арасында педагогикалық қызметке құндылық-мотивациялық қатынасты қалыптастыру;

2) оқытудың инклюзивті тәсілін жүзеге асыру үшін педагогикалық қызметкерлер арасында жалпы және арнайы білім жүйесін қалыптастыру;

3) оқушылардың психофизикалық даму ерекшеліктерін және жеке білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, барлық балаларға сапалы білім беру үшін мұғалімдердің педагогикалық іскерліктер мен дағдылардың қажетті жиынтығын меңгеруі;

4) қалыпты дамып келе жатқан құрдастары ортасында мүмкіндігі шектеулі балаларды бірлесіп оқыту, тәрбиелеу және дамыту процесіне педагогтардың психологиялық дайындығын қалыптастыру. Осы міндеттерді кешенді шешу мұғалімнің кәсіби-психологиялық дайындығын қалыптастыруды қамтамасыз етеді және педагогикалық дайындық функцияларын жүзеге асыруды анықтайды.

Мұғалімнің біліктілігін арттыру моделінің мазмұндық құрамдас бөлігі – теориялық, қолданбалы және әдістемелік білімдер жүйесі; инклюзивті білім беру саласында құндылық көзқарасты қалыптастыруға және кәсібилікті арттыруға бағытталған аналитикалық және болжамдық, проекциялық және коммуникативті

дағдылар. Біліктілікті арттыру бағдарламасы модульдерден тұрады, олардың әрқайсысы мұғалімдердің инклюзивті білім беруге дайындығының әртүрлі компоненттерін қалыптастыру мәселелерін шешуге арналған.

Технологиялық құрамдас қазіргі заманғы АКТ-ны қолдануды, педагогтардың біліктілігін арттыру үдерісін оңтайлы ұйымдастыруға ықпал ететін тұлғаға бағытталған және жобалық технологияларды қамтиды. Оқыту процесі теориялық және практикалық іс-әрекеттердің, топтық және жеке жұмыс түрлерінің алмасып отыруына байланысты динамикасына және практикаға бағытталған болып келеді. Модельдің мазмұндық және технологиялық құрамдастарын іске асыру барлық деңгейлерде біліктілікті арттыруды жүзеге асыруға арналған. Білім беру ұйымдарының, коммуналдық қызметтердің әдістемелік жұмысында ғылыми-практикалық конференциялар, тұрақты ғылыми-практикалық семинарлар, педагогикалық кеңестер, дөңгелек үстелдер, ашық сабақтар ерекше орын алады. Оқушылар үшін оқуда жоғары нәтижеге жетудің қажетті шарты инклюзивті тәжірибені жүзеге асыратын Ресурстық орталықтардың оң тәжірибесін тарату болып табылады.

Нәтижелік компонент біліктілікті арттыру процесінің тиімділігін бағалаудың құралдары мен әдістерінің жиынтығымен қамтамасыз етіледі және тесттер, бақылау сұрақтары мен өздік жұмыс тапсырмалары, өзін-өзі диагностикалау сауалнамасы, жобалармен ұсынылған. Дайындық процесінің табыстылығын бағалау; білім, білік және дағды жүйесін меңгеру; білім алушылардың арнайы күзіреттілігін меңгеру біліктілікті арттыру бағдарламасының басында және соңында тестілеу нәтижелері бойынша қол жеткізіледі (тесттер, оқу және кәсіптік қызмет нәтижелерін талдау, педагогикалық мәселелерді шешу, жобаларды әзірлеу және т.б.).

Белгілі бір критерийлер мен көрсеткіштер бойынша оқушыларды динамикалық бақылау және диагностикалау мұғалімдердің балаларды инклюзивті оқытуға дайындығының қазіргі деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Педагогтарды, балаларды инклюзивті оқытуға дайындау моделінің негізгі функциялары: білім беру, тәрбиелеу, дамыту, біріктіру.

Кәсіптік оқытудың тәрбиелік қызметі мұғалімдерге жалпы және арнайы педагогика мен психология негіздерін меңгеруге, аналитикалық, болжамдық, проективтік және коммуникативті дағдылар жүйесін қалыптастыруға өзінің бағдарын білдіреді.

Кәсіби оқытудың тәрбиелік қызметі оның педагог тұлғасының кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыруға, өзін-өзі жетілдіру қажеттілігіне, инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жағдайында педагогикалық қызметтің мотивациясын арттыруға оң әсерін көрсетеді. Теориялық білім мен практикалық дағдыларды меңгеру процесінде мұғалімдер инклюзивке деген құндылық қатынасты, арнайы құзыреттер жүйесін байыту қажеттілігін, педагогикалық қызмет пен өз жұмысының нәтижелеріне жауапкершілікпен қарауды қалыптастырады.

Педагогикалық оқытудың дамытушылық функциясы инклюзивті білім беру саласында арнайы білім мен дағдыларды меңгеру мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытудың инклюзивті тәсілін жүзеге асыру үшін қажетті кәсіби ойлау мен педагогикалық қабілеттерді дамытуға мүмкіндік беретінінде жатыр.

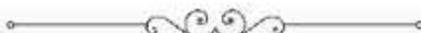
Интеграциялық функция инклюзивті білім беру процесін ұйымдастыруда мұғалімдердің мәселелерді шешуге пәнаралық көзқарасты қамтамасыз ету қажеттілігімен түсіндіріледі. Оқытудың интеграциялық қызметі педагогтардың кәсіби іс-әрекеттің арнайы және психологиялық-педагогикалық аспектілерін меңгеруінде жатыр. Модельдің осы құрамдас бөліктері мен функцияларының барлығы бірлікте және өзара байланыста. Олар тек олардың жиынтығында ғана балаларды инклюзивті оқытуға педагогтарды дайындау жүйесін дамытудың тиімділігін анықтайды [6;7].

Сонымен, құзіреттілік тәсілі негізінде әзірленген инклюзивті білім беру үшін педагогтарды кәсіби даярлау моделі – бұл кәсіби және әлеуметтік-тұлғалық құзыреттер кешені ретінде көрінетін тұлғалық дайындықтың құндылық-

мотивациялық, танымдық, оперативтік-белсенділік және тұлғалық құрамдас бөліктерін қалыптастыруды қамтамасыз ететін процесс.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования / Л. М. Беткер // Научно-теоретический журнал. УДК 376+378.091.398. – 60-61 бет.
2. Беткер Л. М. Стажировка в подготовке педагогов к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Беткер // Вестник Югорского государственного университета. 2016. – № 1(44). – 25–28 бет.
без границ». – Режим доступа: <http://www.eduopen.ru> (дата обращения 15.11.2017).
3. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – 61–66 бет.
4. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 22 бет.
5. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2011. 9 бет.
6. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис...канд. пед. наук. Астрахань, 2008.
7. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? / И.В.Возняк // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, т. 15, № 1, 2016. УДК 376.1 doi: 10.20310/1810-231X-2016-15-1-37-41. 38-40 бет.



МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

ТЕРЕХОВА О.Е.

старший преподаватель

Ташкентский государственный педагогический
университет имени Низами г. Ташкент, Узбекистан

Аннотация: содержание и характер организации учебного процесса в ВУЗе должны иметь свои особенности, необходимо разработать новую методику, учитывая актуальную готовность студентов и современные представления о путях совершенствования дошкольного образования.

Аннотация: ЖОО-дағы оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың мазмұны мен сипатының өзіндік ерекшеліктері болуы керек, студенттердің қазіргі дайындығын және мектепке дейінгі тәрбиені жетілдіру жолдары туралы заманауи идеяларды ескере отырып, жаңа әдістемені әзірлеу қажет.

Abstract: the content and nature of the organization of the educational process in a university should have its own characteristics, it is necessary to develop a new methodology, taking into account the current readiness of students and modern ideas about ways to improve preschool education.

Необходимость более тесной связи теоретической, методической и практической подготовки, понимания студентами результата обучения профессиональной подготовки определило структуру и содержание умений воспитателя, необходимых для результативной работы по развитию речевого творчества детей, обоснованию отношений и взаимосвязей между компонентами профессиональной готовности специалиста.

Проблема дифференцированного подхода к обучению студентов с учетом их образования особенно остро обозначилась в условиях внедрения многоуровневой системы подготовки педагогических кадров, решения вопроса о преемственности программ педагогических колледжей и педагогических институтов и университетов.

Очевидно, что содержание и характер организации учебного процесса в группах должны иметь свои особенности. Необходимо разработать новую методику, учитывая актуальную готовность студентов и современные представления о путях совершенствования дошкольного образования.

Разработка методики основана на следующих положениях:

- в процессе освоения курса студенты должны усвоить основные идеи о важности развития речевого творчества для формирования у детей их личностных качеств и совершенствования деятельности; о важности педагогического руководства этого развития; об уникальности дошкольника и индивидуальности развития его речи; о необходимости понимания сущности и психолого-педагогических основ своей учебной деятельности, а также опоры этой деятельности на научные данные о речевом развитии детей дошкольного возраста;
- программа подготовки к работе по развитию речевого творчества детей должна быть также и программой подготовки к общению с ними;

- необходимо привлечь внимание студентов к методическим положениям, конкретным возможностям взаимодействия с детьми и воздействия на их речь, устранить подход "предписания", осуществить творческий поиск и творческую самореализацию студентов, которые впоследствии могут проявиться в элементах авторской программы;

- студенты должны овладеть системой психолого-педагогических навыков, необходимых для работы по развитию речевого творчества детей, занимающие, в то же время, важное место в исследовательских навыках и умении выполнять экспериментальную работу с детьми, направленную на поиск оптимального способа развития речевого творчества дошкольников;

- программа должна быть направлена на достижение высокой степени самостоятельной самоорганизации студентов при решении конкретных педагогических задач, в частности при разработке программ индивидуального развития детей.

В соответствии с этими положениями пересматривается структура методики, в которой целесообразно усовершенствовать и дополнить 4 блока:

1 блок: «Вопросы теории и методики общения. Общение в дошкольном возрасте»:

- понятие общения, его виды, средства, функции;
- речевое общение, речевая деятельность, средства общения;
- специфика педагогического общения в ДОО, коммуникативные навыки педагога, качественный анализ устной речи и культура речевого общения педагога, дидактическое общение как средство развития речевого творчества детей;

- особенности развития общения детей (потребности и мотивы общения со взрослыми и сверстниками, связь формы общения и речевого творчества).

2 блок: «Особенности речи детей дошкольного возраста»:

Характеристика задач по каждому разделу развития речи (обогащение, воспитание звуковой культуры, связность речи и т.д.), нормы развития разных сторон речи, преемственность и перспективность в решении дальнейших задач.

3 блок: «Методика изучения и диагностики речи дошкольников»:

методики обследования и диагностики речевого развития дошкольников.

4 блок: «Методика развития речевого творчества детей дошкольного возраста»:

активизация активного и пассивного словаря, стимулирование развития мыслительной деятельности, развитие процессов познавательной деятельности, совершенствование компонентов речевой деятельности, стимулирование все виды активности.

Такая конструкция методики, в которой вопросы "особенности" и "изучение речи" отделены от вопросов самой "методики", возможна только в работе со студентами, имеющими специальное педагогическое образование, с учетом следующих обстоятельств:

- чаще всего студенты изучают и практикуют конкретные методы педагогического воздействия на речь детей, уделяя основное внимание возрастным особенностям;

- эти качества предлагаются студентам в виде свойств внешних речевых проявлений без достаточного понимания внутренних механизмов, психологических, физиологических и лингвистических данных о моделях усвоения речи;

- изучение проблем диагностики речевого развития в большинстве случаев осуществляется путем ознакомления с существующими методами и применяются в работе с детьми лишь некоторые их фрагменты.

Для того чтобы осознать специфические методы педагогической деятельности, овладеть соответствующими умениями, определять наиболее рациональный тип педагогического воздействия на речь каждого дошкольника, необходимо поставить студента в положение исследователя, знакомого с так называемыми нормами речевого развития, т. е. уметь правильно выбирать или создавать методику, делать выводы об особенностях речи конкретного ребенка, определять наиболее эффективный тип педагогического воздействия,

реализовывать его путем выбора, комбинируя уже известные техники или создавая свои собственные.

С предлагаемой структурой курса студенты воспринимают программу курса «Развитие речи детей» не как повторение пройденного, хотя и углубленного, а как науку, благодаря изучению которой, превращается в новые знания и умения, и стимулирует креативную деятельность студентов.

Реализация методики осуществлялась следующим образом. Содержание первых трех блоков основано на взаимосвязях с общей, детской и педагогической психологией. Мы предлагаем избежать дублирования материала, его переосмысления и, в некоторых случаях, обеспечения перспективного изучения методики. Необходимо проанализировать и согласовать программу методики развития речи и психологии.

Третий блок включал в себя ряд занятий в ДОО в форме лабораторной и исследовательской мастерской. Студенты изучают детскую речь, разрабатывали языковые характеристики и педагогические рекомендации для дальнейшей индивидуальной работы с дошкольниками.

На занятиях четвертого блока студенты сопоставляют теоретическую правильность разработанных рекомендаций и проверяют их в условиях, имитирующих учебно-воспитательный процесс ДОО, так как этот блок включает в себя комплекс практических упражнений и игр, а также проведение комплексных интегрированных занятий.

При работе со студентами по экспериментальной методике были достигнуты положительные изменения в их теоретической и практической подготовке, в их отношении к изучению дисциплины.

Список литературы

1. Струнина Е.М. Лексическое развитие дошкольников / Е.М. Струнина//Развитие речи дошкольника. М., 1990. С 1-3.
2. Яковлева Г.В. Управленческое содействие педагогам в инновационной деятельности. //Управление ДОУ. 2007. № 6.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ХАМЕДОВА Н.А.

к.п.н., доцент,

Ташкентский технический институт ЁДЖУ

Узбекистан, Ташкент

Аннотация. Бул мақалада бастауыш сыныптарда математиканы оқытудың әдістемесі бойынша инновациялық әдістермен ықпалдастыруда оқушыларды сабақта белсендіру үшін тарихи деректерді пайдалану туралы айтылады.

Аннотация. В этой статье говорится об использовании исторических сведений для активизации студентов на занятиях по методике преподавания математики в начальных классах в интеграции с инновационными методами.

Abstract. This article talks about the use of historical data to activate students in the classroom on the methodology of teaching mathematics in elementary grades in integration with innovative methods.

Целью высшего образования является подготовка конкурентоспособных высококвалифицированных кадров с высокими духовно-нравственными качествами, способных к самостоятельному мышлению и обеспечению прогрессивного научно-технического, социально-экономического и культурного развития общества.

В “Положении о высшем образовании Республики Узбекистан”, утвержденном 9 января 2003 года и отредактированном 28 августа 2017 года, ставится задача обеспечения гуманитарной направленности высшего образования и воспитание молодежи на основе идеи национальной независимости и общечеловеческих ценностей, любви к Родине, обществу, семье и окружающей природе.

Наряду с введением в практику интерактивных методов обучения, новых педагогических и информационных технологий, методик и средств самообразования и индивидуализации обучения, всегда полезно обращаться к историческим фактам, к сведениям об истории науки, биографиям ученых, внесшим вклад в развитие науки и процветание страны, занимательным фактам, которые заинтересуют аудиторию и соберут внимание студентов. Вкрапление исторических фактов в канву занятия оживут материал, способствуют формированию чувства национальной гордости и любви к Родине, укреплению

идеологического иммунитета молодежи в качестве гармонично развитого поколения, живущего с чувством патриотизма, служения интересам народа.

На вводной лекции по методике преподавания математики в начальных классах работу можно начать с активизации имеющихся знаний студентов. Вплетем в канву современных методов исторические факты, используем сингапурский прием «ЭЙ AP ГАЙД» – ARGuide – максимально продуктивное изучение темы. Цели данного приема:

Сделать слушание лекции наиболее продуктивным;

Раскрыть предыдущие знания студентов до приобретения новых;

Научить студентов определять изменения в своих знаниях и мышлении.

На слайде предлагаем истинные или ложные утверждения по теме и просим отметить истинность до положительного раздражителя (объяснение темы, показ видео-ролика, слайдов), после просмотра опять оценить истинность, но при этом студенты должны объяснить, где поменяли мнение и в связи с чем. Часть утверждений должна быть специально правдоподобной ложью.

Определите истинность или ложность данных высказываний и отметьте в первом столбце таблицы		
ДО	ВЫСКАЗЫВАНИЕ	ПОСЛЕ
	Математика - король наук, знайте ее секреты, - это изречение принадлежит великому астроному и математику Мирзо Улугбеку	
	Сумму натуральных чисел от 1 до 100 за считанные секунды нашел в школьном возрасте будущий великий немецкий математик – Карл Фридрих Гаусс	
	Содержание математики начальных классов непрерывно меняется	
	Слово «метод» с греческого означает «действовать вместе»	

Первое высказывание принадлежит первому президенту Академии наук Узбекистана Ташмухамеду Ниязовичу Кары-Ниязову (1897-1970) —узбекскому математику и историку науки. Говоря о Кары-Ниязи можно неоднократно применить эпитет первый. По окончании (1916 г.) русско-туземной школы в Фергане работал учителем, основал первую в Узбекистане начальную школу, участвовал в организации первого узбекского педагогического техникума в Коканде и стал первым его директором (в 1920-1925 г.г.) В 1929 году он стал

первым узбекским студентом физико-математического факультета Среднеазиатского государственного университета. Ещё во время учёбы начал преподавать в нём, первый доктор наук по математике и первый среди узбекских ученых получил звание профессора (с 1931г.), в 1931-1933 годах был ректором университета. С 1940 года возглавлял президиум Узбекского филиала Академии наук, а в 1943 – 1947 годах был первым президентом Академии. Первым написал учебник по высшей математике на узбекском языке.

Второе высказывание истинное, действительно, немецкий математик Карл Фридрих Гаусс, обучаясь в школе, очень быстро смог найти сумму натуральных чисел от 1 до 100. Его талант к математике выявился очень рано. В 3 года он обнаружил ошибку в вычислениях отца, который говорил с рабочими.

На жизнь юного Карла повлияло желание его матери сделать из него не грубого и неотесанного человека, каким был его отец, а умную и **разностороннюю личность.**

За все исследования, труды, гипотезы, доказательства, созданные им, Гаусса считали королем математики всего мира.

Как говорят методисты в Сингапуре “Самый быстрый способ стать профессионалом в чем-то — это найти человека, который уже получает желаемые результаты, выяснить, как он этого добился, и смоделировать свое собственное путешествие по этому пути”. А история – это тоже отличный путеводитель.

Список литературы

1. КОНЦЕПЦИЯ развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года. ПРИЛОЖЕНИЕ № 1 к Указу Президента Республики Узбекистан от 8 октября 2019 года № УП-5847.
2. Приказ Министра высшего и среднего специального образования республики Узбекистан Об утверждении положения о высшем образовании. Зарегистрировано 22.02.2003., рег. номер 1222.
3. Афонина С.И. «Математика ва гўзаллик». Ташкент. Укитувчи 1987.
4. «Педагогика начального образования»: для бакалавров учебник для вузов/ Под ред. С. А. Котовой. Издательство «Питер», 2017.



СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ, КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

БАБКИНА Н.В.,

зав. лабораторией, доктор психол. наук, доцент,
Институт коррекционной педагогики РАО, Россия, Москва

Аннотация. В статье обосновывается необходимость дифференцированного подхода к проектированию специальных образовательных условий для дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР); представлена схема определения вариантов развития детей с ЗПР на основе совокупности базовых характеристик психического развития и поведения ребенка; выделены 3 типологических варианта задержанного развития. Даются рекомендации по использованию психолого-педагогической типологии ЗПР в образовательной практике.

Аңдатпа. Мақалада психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалар үшін арнайы білім беру жағдайларын жобалауға сараланған тәсілдің қажеттілігі негізделді (МПД); баланың психикалық дамуы мен мінез-құлқының негізгі сипаттамаларының жиынтығы негізінде психикалық дамуы тежелген балалардың даму нұсқаларын анықтау схемасы ұсынылған; Кешіктірілген дамудың 3 типологиялық нұсқасы анықталды. Оқу тәжірибесінде ЗПР психологиялық-педагогикалық типологиясын қолдану бойынша ұсыныстар берілген.

Abstract. The article substantiates the need for a differentiated approach to designing special educational conditions for preschoolers with developmental delay (DD); a scheme for determining the options for the development of children with DD based on a set of basic characteristics of the mental development and behavior of the child is presented; three typological variants of delayed development were identified. Recommendations are given on the use of the psychological and pedagogical typology of the DD in educational practice.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), типологическая дифференциация, психолого-педагогическая диагностика.

Түйінді сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар (ПДТ), типологиялық саралау, психологиялық-педагогикалық диагностика.

Keywords: children with developmental delay (DD), typological differentiation, psychological and pedagogical diagnostics.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) особо выделяется категория детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) – наиболее многочисленная и неоднородная по составу группа дошкольников и школьников. Диапазон различий в развитии детей с ЗПР достаточно велик – от незначительного, потенциально преодолимого отставания в развитии, которое, тем не менее, может приводить к существенным трудностям

воспитания и обучения, до выраженных и сложных по структуре нарушений развития когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности.

Уровень психического развития ребенка с ЗПР зависит не только от характера и степени выраженности первичного (как правило, биологического по своей природе) нарушения, но и от качества предшествующего обучения и воспитания, от своевременности организации коррекционно-педагогической помощи в раннем и дошкольном возрасте.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что образовательная и коррекционная работа в дошкольных группах комбинированной и компенсирующей направленности, а также в условиях инклюзивного образования, должна учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности и возможности каждой категории детей [5]. При этом особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяются как общими, так и специфическими недостатками развития, а также иерархией нарушений в структуре дефекта при определенном виде психического дизонтогенеза [1; 2; 3]. Вместе с тем, в Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации на период до 2030 г. (далее – Концепция) подчеркивается, что «для развития качественного дошкольного образования детей с ОВЗ важно выделить в каждой нозологической группе спектр основных вариантов развития, чтобы обоснованно и дифференцированно ставить психолого-педагогические задачи, определять содержание образования, объем и характер коррекционной помощи, дифференцированно оценивать ожидаемые результаты, обоснованно выбирать вариант образовательного маршрута в дошкольном возрасте и при поступлении в школу» [4].

Для решения поставленной в Концепции стратегической задачи и описания вариантов развития детей с ЗПР в дошкольном возрасте нами выделены единые параметры, включающие в свернутом и обобщенном виде наиболее важные характеристики психической деятельности и поведения ребенка, на основе которых возможно его отнесение к тому или иному

типологическому варианту ЗПР. Эти характеристики, представленные ниже, мы определяем как *базовые*, и каждая из них является коллективным продуктом диагностической работы, раздельно осуществляемой каждым участником комплексного обследования ребенка [2].

- *Познавательная деятельность* рассматривается нами в ракурсе оценки общего интеллектуального и речевого развития ребенка в соответствии с возрастом, характеристик его познавательной активности.

- *Организация и продуктивность мыслительной деятельности* оценивается на основе характеристик саморегуляции/регуляторных функций, целенаправленности деятельности и умственной работоспособности.

- *Коммуникация*, структурированная в частных характеристиках, оценивается раздельно – в условиях познавательной (учебной) деятельности и вне познавательной (учебной) деятельности.

- *Обучаемость* рассматривается нами в традиционном понимании, как индикатор «зоны ближайшего развития», и в прагматическом понимании – как важный фактор прогнозирования наиболее приемлемого варианта образовательных условий. Кроме того, мы сочли целесообразным ввести раздельную оценку *когнитивного* и *мотивационного ресурсов обучаемости*. Основанием для такого разделения является вероятность преимущественной зависимости качества и уровня обучаемости от интеллектуального фактора, проявляющегося, как правило, при более выраженных церебрально-органических нарушениях, либо от эмоционально-личностной незрелости (на фоне удовлетворительного когнитивного развития), характерной для более легких (темповых) проявлений психического дизонтогенеза по типу задержанного развития.

На основании перечисленных обобщенных базовых характеристик может быть описана каждая из трех типологических групп детей с ЗПР. Названия этих групп (легкая, умеренная и выраженная ЗПР) были выбраны по соображениям более четкой дифференциации выраженности нарушения и ясности предлагаемых определений как для специалистов, так и для родителей детей. В

этой связи необходимо подчеркнуть определенную условность терминологии: выделенные варианты задержки психического развития различаются не только количественными, но и качественными показателями структуры нарушений психической деятельности, а также ресурсами их компенсации [2].

Представленная типологическая дифференциация определяет феноменологию задержанного психического развития в дошкольном и младшем школьном возрасте, а также конкретизирует образовательные потребности детей данной нозологической группы. Примерная адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития (далее – ПрАООП ДО ЗПР) рекомендует: «...при анализе результативности коррекционно-образовательной работы на этапе ее завершения и выработки рекомендаций при определении дальнейшего образовательного маршрута следует руководствоваться описанием групп детей, предложенных Н.В. Бабкиной и И.А. Коробейниковым» [6, с. 41].

Использование предлагаемой психолого-педагогической типологии дошкольников с ЗПР представляется полезным для решения следующих задач:

- для определения образовательных и компенсаторных возможностей детей с ЗПР, уточнения и конкретизации их особых образовательных потребностей;

- при проектировании дифференцированных образовательных условий в рамках ПрАООП ДО ЗПР и определении одного из трех вариантов освоения адаптированной образовательной программы дошкольного образования [6, с. 28];

- для упорядочения процедуры комплексной диагностики: педагог-психолог/специальный психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и врач представляют диагностические данные в соответствии с логикой описания и содержанием базовых характеристик деятельности и поведения, включенных в предлагаемую схему описания варианта развития ребенка, на основании которых формулируется общее диагностическое заключение, представляемое на психолого-медико-педагогическую комиссию;

– при проектировании индивидуальной образовательной траектории дошкольника с ЗПР и разработке программы психолого-педагогического сопровождения, включая направления работы специалистов, периодичность и задачи мониторингового наблюдения за динамикой развития;

– для подготовки рекомендаций воспитателю и педагогам дополнительного образования по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с ребенком, способам регулирования его мотивированности и степени эмоциональной вовлеченности, приемам оказания дифференцированной помощи с учетом уровня сформированности регуляторных и когнитивных функций и т.д.;

– для подготовки рекомендаций для родителей ребенка (или лиц, их заменяющих) в части организации его режима, тактики воспитания и т.п.

Предлагаемый подход к типологической дифференциации дошкольников с ЗПР соответствует критериям научности и практической целесообразности. Данная психолого-педагогическая типология представляет собой, по сути, четко структурированный, удобный в использовании, компактный и обеспечивающий необходимый уровень достоверности инструмент для решения задач уточнения особых образовательных потребностей ребенка, определения приоритетов коррекционной помощи и оптимального образовательного маршрута. Основным адресатом применения этого инструмента являются в настоящее время специалисты психолого-медико-педагогических комиссий, психолого-педагогических консилиумов и служб психолого-педагогического сопровождения дошкольных образовательных организаций (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды).

Список литературы

1. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования // Дефектология. 2022. №2. С. 12–22.

2. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной

практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8, № 3. С. 125–142. doi: 10.17759/psycljn.2019080307

3. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография. М., 2016. 170 с.

4. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н.Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.

5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384).

6. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 15.07.2022).



ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КОНСУЛЬТАЦИЯМИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В КАЗАХСТАНЕ

ЕРЖОЛОВА Ж.А.,
руководитель КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-
педагогическая консультация», Казахстан, г.Караганда

БАКМАГАНБЕТОВА Б.Н.,
методист, педагог-психолог КГУ «Карагандинская областная психолого-
медико-педагогическая консультация», Казахстан, г.Караганда

Аннотация. Мақалада балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың элеуметтік-педагогикалық модельне енгізу жағдайындағы психологиялық-медициналық педагогикалық кеңестердің тәжірибесі келтірілген. ПМПК қызметтерін реформалау процесі, тексеру барысындағы өзгерістер, қорытындыларды рәсімдеу туралы айтылады. Элеуметтік-педагогикалық модельге қошу кезеңінің мәселелері қарастырылады.

Аннотация. В статье представлен опыт работы психолого-медико-педагогических консультаций в условиях внедрения социально-педагогической модели оценки особых образовательных потребностей детей. Освещен процесс реформирования деятельности ПМПК, изменений в процедуре обследования, оформлении заключений. Рассмотрены проблемы переходного этапа к социально-педагогической модели.

Abstract. The article presents the experience of psychological, medical and pedagogical consultations in the context of the introduction of a socio-pedagogical model for assessing the special educational needs of children. The process of reforming the activities of the PMPC, changes in the examination procedure, and the preparation of conclusions is highlighted. The problems of the transition stage to the socio-pedagogical model are considered

Нынешний этап развития инклюзивного образования в Казахстане характеризуется становлением социально-педагогической модели оценки потребностей и организации коррекционно-педагогической помощи в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями [1]. Социально-педагогическая модель принципиально отличается от действующей в течение многих лет в казахстанской системе образования медицинской или дефектологической модели. Что влечет за собой необходимость реформирования деятельности психолого-медико-педагогических консультаций (далее - ПМПК).

Какие изменения происходят в деятельности ПМПК в связи с переходом на социально-педагогическую модель? В отличие от медицинской модели, направленной на выявление заболеваний у ребенка и постановку медицинского диагноза, социально-педагогическая модель направлена на выявление особых образовательных потребностей у детей с целью создания специальных условий обучения в организациях образования [2]. То есть, если ранее установление медицинского диагноза и его влияние при формировании общего заключения ПМПК было приоритетным, то сейчас на первый план выступает психолого-педагогическое обследование, выявление и оценка особых образовательных потребностей, анализ влияния потребностей ребенка на процесс развития и обучения, определение специальных условий обучения с целью удовлетворения образовательных потребностей ребенка.

Переход деятельности на социально-педагогическую модель потребовал изменений в стратегии проведения комплексного обследования и консультирования в ПМПК. Эти изменения нашли отражение в Программах психолого-педагогического обследования и консультирования в ПМПК (далее - Программы), которые были разработаны Национальным научно-практическим центром развития специального и инклюзивного образования (далее - Центр) и внедрены в практику консультаций в этом году. Впервые в истории функционирования ПМПК в Казахстане диагностико-консультативная

деятельность специалистов регламентируется установленным порядком проведения и содержания различных видов обследования и консультирования.

Внедрение Программ позволяет повысить качество обследования детей и консультирования родителей, так как в них определен объем и требования к проведению психолого-педагогического обследования. Программы стандартизируют порядок обследования, оптимизируют применение различных методов, методик, тестов в ходе обследования, минимизируют субъективный фактор оценки уровня актуального развития ребенка, что в совокупности оказывает благоприятное влияние на объективность и точность анализа результатов обследования и оценки развития ребенка.

Успешность реформирования работы ПМПК в данном аспекте достигается, в том числе, организацией систематической научно-методической помощи диагностико-консультативного отдела Центра.

Серьезные изменения коснулись и оформления общего заключения и рекомендаций ПМПК.

Все медицинские диагнозы исключены из заключений ПМПК. Медицинские диагнозы устанавливаются врачами ПМПК, как и прежде, и фиксируются в карте развития ребенка. Врачи консультируют родителей по вопросам наблюдения, углубленного обследования и лечения у профильных специалистов при возникновении необходимости. В общее же заключение выносятся исключительно вид нарушения развития ребенка в рамках социально-педагогической классификации. Однако, в данном аспекте мы столкнулись с рядом трудностей. Основные, из которых, связаны с проблемой ментального перехода на новую модель, наблюдающуюся в разной степени как у некоторых специалистов ПМПК, так и у педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями по заключениям ПМПК. Так, увеличилось количество педагогов и администрации школ и детских садов, обращающихся в ПМПК с целью узнать медицинский диагноз учащегося или воспитанника с особыми образовательными потребностями. Ссылаясь на то, что им важно это знание и необходимо для организации учебно-воспитательного процесса. Также

наблюдаются трудности понимания рекомендаций по созданию специальных условий обучения. Это преимущественно объясняется недостаточным знанием педагогами новой терминологии, формулировок, используемых в заключениях. Что, в свою очередь ведет к искажению и ошибочному пониманию заключения ПМПК, применению несоответствующих интеллектуальным возможностям ребенка учебных программ, недостаточности создания специальных условий обучения и воспитания.

В работе с заключениями ПМПК педагогам важно понимание как самого заключения о виде нарушения развития, так и рекомендаций по удовлетворению особых образовательных потребностей ребенка. В связи с чем, специалисты ПМПК, реализуют задачу оказания консультативно-методической помощи по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями учителям, воспитателям, специалистам дошкольных и школьных организаций образования [3]. Однако на практике, родители, получив исчерпывающую консультацию специалистов ПМПК о том, что ребенок в школе либо детском саду по месту жительства получит весь объем коррекционно-педагогической поддержки для успешного обучения и воспитания, сталкиваются с ситуацией, когда отдельные школы/детские сады не способны либо не желают создавать специальные условия, обозначенные в заключении ПМПК. Ссылаясь на отсутствие опыта инклюзивной практики, кадровый голод, недостаточное количество штатных единиц узких специалистов, администрация общеобразовательных организаций образования перенаправляет детей в специальные организации образования. Что, в свою очередь, приводит к подрыву доверия, напряжению родительского отношения как к ПМПК, так и ко всей системе инклюзивного образования.

Несмотря на быстрые темпы внедрения инклюзивной практики, возникает ряд проблем, связанных с учебно-воспитательным процессом и психолого-педагогической поддержкой детей с особыми образовательными потребностями, помимо проблем создания доступной архитектурной среды. В связи с этим, важно правильно определить и оценить особые образовательные потребности с

учетом глубокой индивидуализации данного процесса и рекомендовать те специальные условия для получения образования, которые необходимы именно этому ребенку и которые приведут к успешности в его обучении.

Новые нормативные правовые акты, а именно приказы Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года №4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей», №6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» снимают множество вопросов в организационном и содержательном аспекте инклюзивного образования. Между тем, практика показывает, что запросы родителей и школы на сопровождение ребенка педагогом-ассистентом не соотносятся с предложенными критериями, согласно которым данная рекомендация выдается ПМПК. Очень часто в ПМПК обращаются дети с трудностями восприятия и понимания фронтальных инструкций, словесных объяснений педагога, им требуется индивидуальная помощь, поддержка педагога, у них наблюдаются трудности самоорганизации и самоконтроля и т.д.[4], но данные проблемы обусловлены не нарушением поведения, а нарушением интеллекта легким или умеренным. В связи с этим, запрос родителей и школы по сопровождению педагога-ассистента не удовлетворяется, однако, предлагаются другие специальные условия для получения образования в условиях инклюзии. Это:

1. Обучение по индивидуальной учебной программе.
2. Изменение способов оценивания результатов обучения.
3. Специальная психолого-педагогическая поддержка: дефектологом, логопедом, психологом (при необходимости).
4. Использование в обучении специальных учебников, рабочих тетрадей и учебных материалов.

В Правилах психолого-педагогического сопровождения (далее - Правила) сказано: «Решением заседания психолого-педагогического сопровождения услуги педагога-ассистента, обучающимся с легкими поведенческими проблемами и трудностями адаптации в классе, предоставляются только на одну

четверть. Дальнейшая потребность в помощи педагога-ассистента определяется ПМПК» [4]. Данное положение Правил невозможно внедрить в реальную жизнь школы, так как согласно Типовым штатам работников государственных организаций образования «В общеобразовательных школах должность педагога-ассистента устанавливается по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации» [5]. В настоящее время идет работа над внесением изменений в данное Постановление, надеемся, что этот вопрос найдет свое решение.

Еще одна юридическая коллизия не позволяет беспрепятственно осуществить включение в общеобразовательный процесс детей, испытывающих трудности передвижения. Услуги индивидуального помощника, обозначенные в приказе №4 – одно из условий психолого-педагогического сопровождения, которое удовлетворяет особые образовательные потребности детей с инвалидностью, имеющих затруднения в передвижении. Эти услуги должны предоставляться системой социальной защиты. Однако, законодательством на сегодняшний день они не предусмотрены для детей до 18 лет. В связи с этим, проблема успешного включения детей данной группы в общеобразовательный процесс остается нерешенной.

Специалисты ПМПК сталкиваются с проблемой определения специальных условий для получения образования детям с нарушениями развития 6-летнего возраста, характеризующимися абсолютной неготовностью к школьному обучению. Безусловно, большинство детей с ограниченными возможностями данной возрастной группы, нуждаются в дальнейшем пребывании в условиях дошкольной организации. Однако, существующая возрастная периодизация, обозначенная в типовых учебных планах дошкольного воспитания и обучения, не позволяет находиться в детских садах детям старше 6-летнего возраста. Специалисты ПМПК предлагают ребенку посещать коррекционно-развивающие занятия в кабинетах психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центрах. Внесение изменений в регламентирующие документы, а именно увеличение периода пребывания в детском саду, размещение государственного

образовательного заказа на специальную психолого-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями, могли бы разрешить существующую проблемную ситуацию, что, несомненно, положительно отразится на успешности развития и обучения ребенка.

Резюмируя вышензложенное, переход на социально-педагогическую модель затрагивает не только деятельность ПМПК, но всю систему образования, в целом. Несмотря на достаточно быстрые темпы развития инклюзивного образования в стране, требуется время для полного переосмысления и изменения мышления в аспекте социально-педагогической модели восприятия, оценки и удовлетворения особых образовательных потребностей детей. Необходимо как можно быстрее усовершенствовать нормативно-правовую базу, устранить имеющиеся юридические коллизии, не позволяющие в настоящее время добиться полноценного включения детей в общеобразовательную среду.

Список литературы

1. Равенство и инклюзивный подход в образовании// Руководство по подготовке, пересмотру и оценке планирования в секторе образования: совместный продукт инициативы Организации Объединенных Наций в области образования и др. международных организаций. - 2010.
2. Организация деятельности психолого-медико-педагогических консультаций в системе инклюзивного образования: методические рекомендации / авт.-сост. А.К.Ерсарина–Алматы, 2020. – 38с.
3. Типовые правила деятельности психолого-медико-педагогических консультаций. Приложение 6 к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385.
4. Приказ Министра образования и науки от 12 января 2022 года №6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования».
5. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года №77 «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования».



ДИАГНОСТИКА И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИЯХ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

ЕРСАРИНА А.К.

старший научный сотрудник,
кандидат психологических наук,
заведующая ДКО ННПЦ РСИО
Казахстан г. Алматы

Аннотация: в статье освещаются современные подходы к проведению диагностики и консультирования в психолого-медико-педагогической консультации в условиях инклюзивного образования Республики Казахстан. Раскрыто содержание нормативно-правового и организационного обеспечения казахстанской системы диагностики на основе социально-педагогической модели оценки проблем развития в психолого-медико-педагогических консультациях.

Abstract: the article highlights approaches to the diagnosis or assessment of learning difficulties of children with disabilities in the conditions of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. The content of the regulatory and organizational support of the Kazakh diagnostic system based on the socio-pedagogical model of assessment of development problems in psychology-medico-pedagogical consultations and the creation of special conditions for teaching children with disabilities in a general school is disclosed.

Аңдатпа: мақалада Қазақстан Республикасындағы инклюзивтік білім беру жағдайында психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңесінде диагностикалау және кеңес берудің заманауи тәсілдері көрсетіледі. Қазақстандық диагностикалау жүйесінде психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңесте баланың даму проблемаларын әлеуметтік-педагогикалық моделі негізінде бағалаудың нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық қамтамасыздың мазмұны ашылады.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная модель, оценка особых образовательных потребностей.

Key words: inclusive education, social model, assessment of special educational needs.

Негізгі сөздер: инклюзивтік білім беру, әлеуметтік модель, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау.

В настоящее время в большинстве стран мира диагностика проблем развития и трудностей обучения детей с ограниченными возможностями происходит на основе социально-педагогической модели. Социальная модель базируется на концепции равных прав и равных возможностей для всех членов общества и нормализации жизни человека с инвалидностью, основные идеи и принципы которой изложены в международных правовых актах ООН [1,2]. Социальный подход к оценке проблем развития, оказанию помощи и обучению детей с ограниченными возможностями существенно отличается от

действовавшего до недавнего времени в казахстанской системе образования медицинского подхода [3]. Основные отличия социальной модели от медицинской модели представлены в таблице 1.

Таблица 1. Модели оценки и обучения детей с ООП

Медицинская модель	Социальная модель
1. Проблемы и трудности обучения заложены в самом ребенке: в нарушениях здоровья, инвалидности, недееспособности.	1. Проблемы и трудности обучения обусловлены факторами окружающей среды. Общество создает барьеры, школы не готовы соответствовать потребностям всех учащихся.
2. Оценка сфокусирована на выявлении нарушений, дефектов и отражении их в соответствующих медицинских диагнозах.	2. Оценка сфокусирована на определении образовательных потребностей ребенка. Психолого-педагогическая диагностика трудностей обучения.
3. Помощь направлена на лечение, отбор (сепарацию) по медицинским показаниям в специальные школы, коррекцию недостатков и нарушений.	3. Помощь направлена на создание специальных условий обучения в общей школе - адаптацию факторов окружающей среды потребностям и возможностям ребенка.

Республика Казахстан, ратифицировав Конвенции ООН «О правах инвалидов» и «О борьбе с дискриминацией в области образования» последовательно внедряет идеи и принципы социального подхода в систему образования. Для этого были приняты соответствующие нормативно-правовые акты: Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» и ряд других нормативных документов Министерства образования и науки [4].

Согласно принятым нормативно-правовым документам вводятся новые понятия, определения и правила, обеспечивающих внедрение социально-педагогической модели в систему образования Казахстана, в том числе деятельность психолого-медико-педагогических консультаций. В настоящее время ПМПК перешла от медицинской модели, направленной на постановку медицинского диагноза и отбор детей в специальные организации образования, к социально-педагогической, направленной на выявление особых

образовательных потребностей детей с целью создания для них специальных условий обучения в организациях образования.

Социально-педагогическая модель в деятельности ПМПК реализуется через:

- введение новых направлений деятельности ПМПК: оценку особых образовательных потребностей и определение специальных условий обучения для ребенка с ООП;

- увеличение психолого-педагогического вклада в оценке проблем развития ребенка, трудностей обучения, воспитания и социальной адаптации;

- внедрение социально-педагогической классификации детей с ООП, исключающей применение медицинских диагнозов в заключении ПМПК и определяющей объем и характер образовательной и психолого-педагогической помощи;

- расширение объема консультативной помощи родителям по развитию и воспитанию детей.

Впервые разработаны и внедрены Программы психолого-педагогического обследования и консультирования в ПМПК, применение которых позволит:

- установить объем и требования к проведению психолого-педагогического обследования;

- стандартизировать порядок проведения обследования и консультирования;

- оптимизировать применение различных методов, методик, тестов в ходе обследования;

- обеспечить условия для объективного и точного анализа результатов обследования и точности оценки развития ребенка;

- повысить качество обследования детей и консультирования родителей.

Заключение ПМПК составляется в рамках социально-педагогической классификации, в нем исключены медицинские диагнозы, а рекомендации направлены на создание специальных условий обучения в школе [5].

В рамках социально-педагогической классификации выделяют следующие группы детей с особыми образовательными потребностями:

Первая группа. Дети с нарушениями психофизического развития: слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, нарушениями общения и социального взаимодействия и нарушениями поведения (аутизм, эмоционально-волевые и поведенческие расстройства).

Вторая группа. Дети со специфическими трудностями в обучении (дисграфией, дислексией и пр.), поведенческими и эмоциональными проблемами (синдром гиперактивности и дефицита внимания, нарушениями или трудностями поведения, обусловленных психологическими факторами).

Третья группа. Дети, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности. Сюда можно отнести микросоциальную и педагогическую запущенность детей из малообеспеченных семей, семей социального риска (родителей с алкоголизмом, наркоманией и пр.), а также у детей, испытывающей трудности адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты и др.

Регламентируется порядок оценки образовательных потребностей, определения объема помощи и услуг для детей в процессе обучения. В настоящее время в ПМПК используется следующий перечень особых образовательных потребностей [6]:

1. Изменения учебного плана и учебных программ.
2. Изменение способов оценивания результатов обучения (достижений ученика).
3. Использование специальных и альтернативных методов обучения.
4. Подбор учебников, учебных пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов.
5. Выбор формы обучения.
6. Создание безбарьерной среды и адаптация места обучения.
7. Потребность в компенсаторных и технических средствах.

8. Специальная психолого-педагогическая помощь (психолога, логопеда, специального педагога: олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога).

9. Помощь педагога-ассистента (индивидуального помощника).

10. Социально-педагогическая помощь.

Для более наглядной иллюстрации внедрения в деятельность психолого-медико-педагогических консультаций социально-педагогической модели приведем в качестве примера два варианта заключений и рекомендаций ПМПК, составленных на основе медицинской и социально-педагогической модели оценки проблем развития (таблица 2).

Таблица 2. Виды заключений ПМПК

Медицинская модель	Социальная модель
Заключение и рекомендации ПМПК	
Резидуально-органическое состояние центральной нервной системы. Гидроцефальный синдром. Астено-невротический синдром. Задержка психического развития. Общее недоразвитие речи 2 уровня. Дислексия. Рекомендации: 1. Наблюдение и лечение у врача-невропатолога и психиатра. 2. Обучение по специальной учебной программе для детей с ЗПР в специальном классе. 3. Занятия с логопедом	Задержка психического развития. Общее недоразвитие речи 2 уровня. Аграмматическая дислексия. Нарушения произвольной регуляции поведения. Рекомендации: 1. Обучение по адаптированной общеобразовательной программе. 2. Изменение способов оценивания учебных достижений. 3. Использование метода глобального чтения при формировании навыка чтения 4. Помощь логопеда 5. Помощь психолога 6. Помощь педагога-ассистента (тьютора)

Внедрение социально-педагогической модели в деятельность ПМПК и организаций образования позволяет обеспечить главный принцип инклюзивного образования – нацеленность на обеспечение качественного образования для всех с знанием и учетом разных особенностей, возможностей, нужд и потребностей учащихся в процессе школьного обучения.

Список литературы

1. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры на одиннадцатой сессии.

2. Равенство и инклюзивный подход в образовании. Руководство по подготовке, пересмотру и оценке планирования в секторе образования. (совместный продукт Инициативы

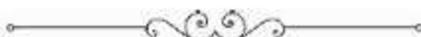
Организации Объединенных Наций в области образования и др. международных организаций - 2010.

3. Ричард Райзер «Социальный и медицинский подходы к инвалидности» /Invisible Children/ Report of Joint Conference on Children, Image and Disabilities held of March 1,1995. P.55-56.

4. Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК.

5. Типовые правила деятельности специальных организаций образования. Приказ МОН РК от 30 октября 2018 г., № 595, глава 3. Порядок деятельности психолого-медико-педагогической консультации.

6. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4.



ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

ЖАКУПОВА Д.Е.
тифлопедагог
САБИРОВА А.К.
учитель-логопед

КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая
консультация №5» г. Караганда, Республика Казахстан

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают тифлопедагогические методы первичной диагностики оценки зрения детей с нарушением зрения.

Аңдатпа. Бұл мақалада авторлар көру қабілеті бузылған балалардың бастапқы көру қабілетін диагностикалаудың тифлопедагогикалық әдістерін қарастырады.

Abstract. In this article the author considers the typhlopedagogical methods for the primary diagnosis of vision assessment in children with visual impairment

По данным исследователей О. В. Парамей, М.Э. Бернадской, Л.И. Фильчиковой, существует критический период формирования зрительной системы человека. В период с 2 до 6 месяцев особенно бурно развивается зрительная система, закладываются основы зрительного восприятия. Ограничение зрительной стимуляции приводит не только к снижению зрительных функций, но и к задержке психомоторного развития в целом.

Наличие у ребенка особенностей внешнего вида глаз, необычное зрительное поведение является поводом для направления ребенка на обследование к врачу-офтальмологу. Родителям общаясь с ребенком, важно

обратить внимание на внешний вид глаз ребенка, поскольку нарушение зрения, сопутствующее многим синдромам и инфекционным заболеваниям, бывает сложно выявить в раннем детстве; часто патология зрительной системы проявляется не сразу, ухудшение зрения нарастает постепенно. И должны насторожить следующие особенности внешнего вида глаз: белый зрачок на одном или обоих глазах; отклонение одного из глаз в горизонтальном или вертикальном направлении; нистагм (быстрые произвольные горизонтальные и вертикальные движения обоих глаз); птоз (опущение одного или обоих век с невозможностью широко открыть глаза); ограничение движений одного или обоих глаз.

На наличие нарушения зрения могут указывать также следующие особенности зрительного поведения ребенка:

- сниженный интерес к зрительным стимулам;
- трудности установления глазного контакта с ребенком.
- сильное приближение предметов к глазам для рассматривания;
- необычные повороты головы при разглядывании;
- попытки активнее использовать один глаз;
- прищуривание;
- недостаточная координация «глаз-рука»;
- поиск предметов рукой, на ощупь;
- особенности ориентировки и мобильности: часто спотыкается, не замечает ступеней, бордюров .

Для четкого и точного восприятия детьми диагностического материала и предлагаемых в процессе диагностики заданий тифлопедагогу необходимо знать диагноз зрительного заболевания и состояние зрительных функций каждого обследуемого ребенка. Тифлопедагог должен также знать особенности зрительного восприятия при той или иной зрительной патологии. В соответствии с этими показателями подбирать игровой, дидактический и иллюстративный материал для обследования и методику его проведения.

Главной целью тифлопедагогической диагностики является выявление имеющихся отклонений в развитии его познавательной деятельности для осуществления коррекции и контроля над происходящими изменениями. Задачами тифлопедагогической диагностики: определение индивидуальных особенностей познавательной деятельности ребенка; готовность ребенка к коррекционному обучению; возможности коррекции и компенсации зрительной недостаточности и других нарушений в развитии. Важно выявить умение ребенка пользоваться своим нарушенным остаточным зрением у незрячих детей и уровень развития сохранных анализаторов (в первую очередь осязания и слуха).

Для педагогической оценки функциональных возможностей зрения необходимо соблюдать следующие условия:

- хорошая освещенность (в лицо ребенку не следует направлять яркие источники света);
- тишина в комнате;
- в поле зрения ребенка не должно быть ярких объектов;
- фон для предъявления объекта должен быть контрастным и однотонным;
- количество предъявлений стимула для оценки одной зрительной функции не должно превышать 5-6 раз.

Для первичной диагностики достаточно подобрать наиболее простые и доступные для проведения в короткое время методы оценки зрения.

Определение возможности зрительного сосредоточения

1. Сначала проверяют возможность ребенка реагировать на лицо человека. Педагог, улыбаясь, приближает свое лицо на расстояние 40-50 см, ласково называет ребенка по имени, ожидает 10-15 сек ответной реакции, затем отклоняется в сторону из поля зрения ребенка, потом снова приближает лицо, называет ребенка по имени, ждет ответной реакции и опять отклоняется в сторону. Так можно повторить еще 1-2 раза. Далее педагог снова приближает свое лицо, но уже молча, и отмечает, есть ли ответная реакция. Проба молча

повторяется еще раз. Важно сдерживать дыхание, чтобы исключить реакцию ребенка на движение воздуха.

2. Яркий стимул (яркий кубик, маракас размером 10 см). Предъявлять стимул следует с расстояния вытянутой руки ребенка, это примерно 50см. Педагог показывает объект. Если ребенок не демонстрирует никакой реакции, можно погреть, немного подвигать предмет из стороны в сторону. Далее, если реакции нет с расстояния 50 см, педагог начинает приближать предмет, делая остановки, во время остановок можно снова погреть, медленно покачать предмет и подождать реакцию. Минимальное расстояние, с которого предъявляется стимул, - у лица ребенка.

3. стимул - проба с контрастными черно-белыми объектами. Это карточки с полосками и « шахматками» - ширина полос и клеток от 0,5 до 1 см. Педагог предъявляет объект сначала с расстояния 50 см, при отсутствии реакции приближает с остановками на 30,20,10 см. Дополнительно можно привлекать внимание ребенка к стимулу звуком или медленным покачиванием объекта.

4. Свеча, фонарик (нельзя использовать фонарики с очень ярким светом, а также лазерные фонарики). Светить фонариком следует не в глаза ребенку, а на лоб. Проба также проводится начиная с расстояния 50 см. Если не удастся получить реакцию на этот стимул, следует попробовать провести пробу в несколько затемненном помещении, выключить свет и задернуть шторы. попробовать предъявить свет фонарика сбоку, снизу, сверху, отмечая. Можно повороты головы или глаз в соответствующую сторону.

Определение умения следить глазами за движением объекта

1. Определение полей зрения. Проба может проводиться традиционным образом-с тремя игрушками. Перед ребенком располагается знакомый взрослый с игрушкой в руках, внимание ребенка привлекают к игрушке. В это время другой педагог стоит за спиной ребенка и держит в каждой руке по игрушке. Он медленно перемещает одну из игрушек от уха ребенка к центру поля его зрения, при этом другая игрушка остается у уха ребенка. Действовать следует осторожно, не допуская звуков и колебаний воздуха у лица ребенка.

Фиксируется поведенческая реакция ребенка с каждой стороны отдельно. Отмечают примерный угол, на котором ребенок среагировал на игрушку. Отмечают также, симметричны ли показатели с двух сторон поля зрения. В норме поле зрения у ребенка в 1 год составляет около 90, у ребенка 5 лет и взрослого -180.

2. Определение остроты зрения - модифицированная методика: «Проба с крошками». Перед ребенком на листе белой бумаги рассыпать крошки черного хлеба. Оценивается внимание ребенка к крошкам, желание взять рукой. Цель методики- выявить способности ребенка видеть мелкие детали, т.е оценить остроту зрения. Данная методика не дает точных данных об остроте зрения и является скрининговой. Она позволяет оценить, насколько активно ребенок пользуется зрением, есть ли у него возможность различать мелкие предметы.

Оценка зрительного восприятия

Тест на цветоощущения. Перед ребенком раскладывают пары разных по цвету прищепок. Педагог берет одну прищепку, кладет перед собой, затем берет такую же и помещает рядом. При этом комментирует: «Одинаковые» и называет цвет. Важно обозначить действие жестом «одинаково»: педагог дотрагивается указательными пальцами одновременно до одинаковых прищепок, лежащих рядом, и затем сближает вытянутые параллельно указательные пальцы, комментирует: «одинаково» Если ребенок понял смысл игры, взрослый предлагает ему найти пару самостоятельно. Инструкция может предьявляться речью, педагог держит на руке прищепку и просит: «Дай такую же, название цвета».

Тест на сформированность зрительных образов

1. Реальные объекты (используются пары одинаковых бытовых предметов: кружка, ложка, расческа, зубная щетка). Педагог показывает игру с предметами по подбору пары. Далее просит найти одинаковый предмет. Учитывается зрительное поведение ребенка по поиску нужного объекта на столе. Приходится ли ему разглядывать объект, поднося к глазам, нужно ли подробно ощупывать,

прежде чем принять решение. Делает ли ребенок ошибки при подборе немного похожих по форме между собой расчески, ложки и зубной щетки.

2. Предметные картинки (на способность различать изображения), это тест на различение зрительных образов с использованием цветных или черно-белых картинок. Оди педагог вместе с ребенком за столом с разложенными картинками, другой отходит на 2,4,6 м и показывает вторую картинку из комплекта. При помощи этих картинок мы можем оценить остроту зрения в даль.

Особо выделяются для детей с нарушениями зрения качественные параметры оценки выполнения диагностических заданий. Например, при применении методик, основанных на двигательных навыках учитывается общая результативность выполнения, а не быстрота и точность движений и время, отведенное на выполнение задания увеличивается. При предоставлении речевых заданий предварительно выясняется сформированы ли у ребенка реальные представления, которые соответствуют словесному материалу. Если же, предлагаются задания, основанные на зрительном анализе и синтезе пространственных отношений объектов, то предварительно необходимо уточнить, сформировано ли у ребенка знание предлагаемых форм и объектов. При предъявлении методик, основанных на подражании, учитываются отсутствие этого процесса у слепых детей и трудности его формирования у детей с глубокими нарушениями зрения, следует производить показ на самом ребенке, используя его двигательно-мышечную память и совместные действия с взрослыми.

При обследовании для определения уровня умственного развития и учебной деятельности могут быть использованы стандартизированные методики. Однако это возможно лишь при условии адаптации материала в соответствии с общими требованиями к зрительным и тактильным возможностям детей.

Каждый год количество детей с нарушениями зрения увеличивается. Дети с нарушением зрения приходят в общие образовательные учреждения и становятся — или, во всяком случае, должны стать — полноценными

участниками учебного процесса. Если ребенок отстает из-за особенностей зрения, становится неуспешен в учебе, это приводит к школьному негативизму, нежеланию учиться. При должном внимании, обследовании, прогнозировании, при правильной организации условий зрительного восприятия, некоторые проблемы (такие как нарушение глазомера, нарушение восприятия цвета) можно скорректировать и устранить.

Список литературы

1. Схема обследования дошкольника с нарушением зрения//Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушением зрения/под ред.Л.М.Щипициной.-СПб.,1995
2. Солищева Л.И. Возрастные особенности психического развития детей с нарушениями зрения//Специальная психология: уч.пособие/под ред.В.И.Лубовского. - М.:Академия, 2003
3. Фильчикова Л.И., Бернадская М.Э, Парамей О.В.Нарушения зренияу детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: методическое пособие.- М.:Полиграф-сервис, 2003



УДК 376.1

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

ЖУК Т.В.,
директор государственного учреждения образования «Брестский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
Республика Беларусь, г. Брест

БУСЬКО Г.И.,
заместитель директора государственного учреждения образования «Брестский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
Республика Беларусь, г. Брест

Аннотация. В статье приведены исторические факты становления психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) в Республике Беларусь, раскрыты структурно-содержательные аспекты деятельности ПМПК, определены некоторые перспективные задачи в области совершенствования качества работы ПМПК.

Annotation. The article presents the historical facts of the formation of psychological, medical and pedagogical commissions (PMPC) in the Republic of Belarus, reveals the structural and

content aspects of the activities of the PMPC, identifies some promising tasks in the field of improving the quality of the PMPC.

Аңдатпа. Мақалада Беларусь Республикасында психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссиялардың (ПМПК) құрылуының тарихи фактілері келтірілген, ПМПК қызметінің құрылымдық және мазмұндық аспектілері ашылған, медициналық қызмет сапасын арттыру саласындағы кейбір перспективалық міндеттер анықталған РМРС.

В Республике Беларусь за последние четверть века произошли значительные содержательные перемены в развитии национальной системы образования, которые способствовали и перестройке сознания людей в отношении детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и, особенно, с тяжелой формой инвалидности.

С 1 сентября 1995 года областные психолого-медико-педагогические комиссии (далее – ПМПК) были реорганизованы в диагностико-реабилитационные центры (далее – ДРЦ), в которых стала доступна психолого-педагогическая реабилитация и коррекционная помощь детям с ОПФР.

В январе 1998 года Указом Президента Республики Беларусь утверждается первая республиканская программа «Дети Беларуси» и в ходе реализации ее подпрограммы «Дети-инвалиды» происходят очередные нововведения в системе специального образования: разрабатывается банк данных о детях с особенностями психофизического развития, который позволяет вести персонализированный учет детей с ОПФР.

В 1999 году ДРЦ преобразовываются в центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) с целью нормативно-правового обеспечения системы комплексной психолого-педагогической помощи и своевременного предоставления образовательных услуг детям-инвалидам и детям с особенностями психофизического развития по месту их жительства [1].

С принятием в 2004 году Закона Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» исчезло понятие «необучаемый» и каждый ребенок, независимо от сложности имеющихся нарушений в психофизическом развитии и степени утраты здоровья, получил право на обучение. С повсеместным массовым открытием ЦКРОиР у

детей с тяжелыми множественными нарушениями появилась возможность уйти от изолированности надомного обучения к получению специального образования в условиях адаптированной доступной среды ЦКРОиР, а их родителям изменить свой образ жизни и вновь выйти на работу.

ЦКРОиР наделяется полномочиями координирования системы специального образования на территории соответствующей административно-территориальной единицы, обеспечивает создание комплексной системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с ОПФР и осуществляет образовательную, в том числе в рамках оказания ранней комплексной помощи детям в возрасте до 3-х лет, коррекционно-педагогическую, социальную, методическую, консультативную и информационно-аналитическую деятельность, оказание психологической помощи. Данный тезис юридически закреплён и новой редакцией Кодекса Республики Беларусь об образовании (ст. 270, п.3, 2022) [2].

Таким образом, произошедшие преобразования вносят изменения в функционал ПМПК, определив его как диагностическое направление деятельности государственного центра.

В соответствии с главой 4 Положения о ЦКРОиР, целью диагностической деятельности ЦКРОиР является своевременное выявление детей с особенностями психофизического развития и их индивидуальных потребностей в получении образования путем проведения обследования, по итогам которого устанавливаются структура и степень тяжести физического и (или) психического нарушения у ребенка, происходит оценка уровня освоения содержания образовательных программ и сформированности основных социальных навыков и составляются рекомендации об обучении и воспитании обучающегося по соответствующим образовательным программам и определением путей компенсации имеющегося нарушения, потенциальных возможностей и перспектив для интеграции ребенка в общество.

Психолого-медико-педагогическое обследование может быть первичным и повторным. Повторное обследование проводится при изменении

образовательного маршрута, изменении формы получения образования, в связи с окончанием срока действия выданного заключения ЦКРОиР, при переходе с одной ступени обучения на другую, при исправлении имеющегося нарушения и т.д. Ежегодно для оценки динамики развития проводится обследование детей с расстройствами аутистического спектра.

В Республике Беларусь функционирует 141 ЦКРОиР, где по данным Министерства образования Республики Беларусь (*справка по результатам изучения деятельности психолого-медико-педагогических комиссий центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации*) в 2017 году обследование прошли 160 406 обучающихся с ОПФР, из которых 64 105 человек – впервые, что составляет 40 % от общего количества детей, прошедших обследование; в 2018 году обследовались 172 929 обучающихся, 72 597 – впервые (42 %); в 2019 году – 178 475 обучающихся, 75 973 – впервые (42,6 %); в 2020 году – 179 518 обучающихся, 74 272 – впервые (41,4 %), в 2021 году – 190 134 обучающихся, 74 459 – впервые (39,2 %).

Психолого-медико-педагогическое обследование проводится с согласия и в присутствии законных представителей детей с особенностями психофизического развития, и при наличии необходимых документов: педагогической характеристики, представляемой учреждением (организацией), в котором обучается или воспитывается ребенок; результатов продуктивной деятельности ребенка (рисунки, тетради); выписки из медицинских документов; медицинской справки о состоянии здоровья (с указанием наличия или отсутствия психиатрического учета); в отдельных случаях – видео кейсов, фиксирующих отдельные моменты из жизни ребенка.

Заключение ЦКРОиР, которое составляется по результатам ПМПК, является основанием для реализации права обучающегося на получение образования или коррекционно-педагогической помощи в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями, создания специальных условий при получении профессионально-технического, среднего специального или высшего образования. Если законные представители ребенка с ОПФР не согласны с

заключением районного (городского) ЦКРОиР, то они могут обратиться в областной ЦКРОиР для пересмотра образовательного маршрута.

Важным моментом в деятельности ПМПК является межведомственное взаимодействие с органами управления здравоохранением и учреждениями здравоохранения. С целью раннего выявления организациями здравоохранения в ЦКРОиР предоставляются сведения о детях с ОПФР в двадцатидневный срок с момента его установления. Задачей ЦКРОиР, после получения сведений, является организация работы с его законными представителями по определению индивидуальных потребностей ребенка в получении образования или коррекционно-педагогической помощи, проведение психолого-медико-педагогического обследования ребенка и внесение сведений о ребенке с ОПФР в банк данных. Необходимо отметить, что все вышеперечисленные процедуры осуществляются с согласия законного представителя ребенка [3].

Для осуществления полноценного психолого-медико-педагогического обследования, с целью полного выявления детей с особенностями психофизического развития, формирования и оптимизации сети специального образования в регионе по рекомендации областного ЦКРОиР в каждом районе отработан алгоритм деятельности ПМПК: приказ управления по образованию облисполкома → соответствующий приказ районного (городского) отдела по образованию → заявка учреждений образования на проведение обследования → обработка ЦКРОиР представленной информации → составление графика выездов в учреждения → согласование данного графика с отделом образования → централизованное доведение графика до сведения руководителей учреждений образования → решение организационных вопросов и подготовка пакета документов на каждого ребёнка → психолого-медико-педагогическое обследование детей в соответствии с утверждённым графиком → подготовка специалистами центра итоговой справки по результатам обследования с предложениями для отдела по образованию по функционированию и оптимизации сети специального образования в регионе.

В каждом ЦКРОиР издаются локальные нормативные документы, регламентирующие деятельность ПМПК: приказ директора ЦКРОиР «О работе психолого-медико-педагогической комиссии в ... учебном году» (ежегодно 1 сентября), в котором определены: состав ПМПК (включая председателя, секретаря и членов ПМПК); функции членов ПМПК; график работы ПМПК; должностные инструкции работников в части, определяющей функции и обязанности работника как члена ПМПК; паспорт диагностического кабинета.

При проведении ПМПК необходимо создать комфортные условия пребывания ребенка и членов комиссии. С этой целью кабинеты диагностики оснащаются системой видеонаблюдения, зеркалом Гезелла (его аналогов), что позволяет членам ПМПК осуществлять наблюдение за ходом обследования, оставаясь при этом невидимыми для ребенка, уменьшается количество раздражителей, способных повлиять на объективность процесса обследования. Использование системы видеонаблюдения обеспечивает также дополнительные аргументы при решении спорных вопросов при определении рекомендаций об обучении и воспитании ребенка, дает возможность вернуться к отдельным моментам обследования. Кроме этого, в понятие комфортности проведения обследования особое внимание уделяется организации пространства диагностических кабинетов, где предусмотрена рабочая зона для членов ПМПК, зону непосредственного обследования ребенка, место для хранения диагностического инструментария и протоколов обследования.

При проведении ПМПК следует избегать случаев обследования ребенка в позиции «напротив» вместо позиции «рядом», расположение ребенка напротив окна, напротив всех членов комиссии (при отсутствии зеркала Гезелла), в «зашумленном» пространстве, что создает дискомфорт при проведении обследования, а также отвлекает ребенка от непосредственного взаимодействия с педагогом.

Не менее значимым фактором является беспрепятственный доступ детей с ОПФР и их родителей к месту проведения диагностики: кабинет ПМПК должен быть расположен на первом этаже (при отсутствии лифта в здании), вход в

здание оборудуется пандусом, дверные проемы расширяются, наносится контрастная маркировка на дверных ручках и ступенях. Перед диагностическим кабинетом для родителей и детей создана зона ожидания, где оформлены информационные стенды с актуальной информацией о задачах и содержании деятельности ПМПК, материалами просветительского характера по выявлению и коррекции нарушений у детей раннего, дошкольного и школьного возраста, справочной литературой, буклетами о возможности получения коррекционно-педагогической помощи в учреждениях здравоохранения, услуг раннего вмешательства, о социальных услугах, предусмотренных законодательством, при сопровождении детей с инвалидностью и их семей.

Особое значение придается кадровому обеспечению ПМПК, куда преимущественно включаются педагогические и медицинские работники первой и высшей квалификационной категории. Один раз в три года проводится обязательное повышение квалификации членов ПМПК. В Республике Беларусь это право принадлежит ГУО «Академия последипломного образования» и ведущему педагогическому ВУЗу – УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» в Институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ. Помимо этого, для повышения профессиональной компетентности специалистов ПМПК в каждом регионе республики проводится ряд мероприятий, которые носят не только отчетный характер об эффективности проводимой работы, но и направлены на формирование умений осуществлять диагностическую деятельность с учетом структуры нарушения, обсуждение проблем дифференциальной диагностики сходных нарушений и т.д.

Таким образом, качество и эффективность диагностической деятельности ЦКРОиР имеют большое значение для выявления детей с ОПФР, рационального планирования сети учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования, обеспечения максимального охвата специальным образованием или коррекционно-педагогической помощью всех

нуждающихся, прогнозирования развития инклюзивных процессов в образовании.

Список литературы

1. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития: [монография] / Т. В. Лисовская. – Минск: Четыре четверти, 2016. – 232 с.: ил.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 14 янв. 2022 г., № 154-3 : принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 31.01.2022 г., № 2/2874.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 22.12.2020 № 308 (рег. № 8/36275 от 25.01.2021) Об изменении постановления Министерства образования Республики Беларусь от 5 сентября 2011 г. № 253 «Об утверждении Инструкции о порядке выявления детей с особенностями психофизического развития и создания банка данных о них». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/W22136275_1611694800.pdf. – Дата доступа: 18.10.2022.



ПОТРЕБНОСТИ И РЕСУРСЫ СЕМЬИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

КОРНИЕНКО Т. Ю.
научный сотрудник
Институт коррекционной педагогики
Российской Академии Наук
Россия, Москва

Аннотация. В статье представлены особенности семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, полученные в ходе всероссийского опроса в 4 квартале 2021 года. Автором описаны обобщенные результаты в отношении семей с детьми с нарушением зрения. Предметом исследования выступили общая информация о таких семьях, имеющиеся у семьи возможности для помощи самому ребенку в развитии его проблемных зон, а также трудности семьи в воспитании и обучении детей с ОВЗ.

Аңдатпа. Мақалада 2021 жылдың 4-тоқсанында Бүкілресейлік сауалнама кезінде алынған мүгедек баланы тәрбиелеп отырған отбасылардың ерекшеліктері берілген. Автор көру қабілеті бұзылған балалары бар отбасыларға қатысты жалпылама нәтижелерді сипаттайды. Зерттеу пәні осындай отбасылар туралы жалпы мәліметтер, отбасының баланың өз проблемалық бағыттарын дамытуға көмектесу мүмкіндіктері, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеу мен оқытудағы отбасының қиындықтары болды.

Abstract. The article presents the features of families raising a child with disabilities, obtained during the all-Russian survey in the 4th quarter of 2021. The author describes generalized results in relation to families with visually impaired children. The subject of the study was general information about such families, the opportunities available to the family to help the child himself in the development of his problem areas, as well as the difficulties of the family in raising and educating children with disabilities.

Рождение ребенка с особенностями здоровья является огромным испытанием для его родителей даже в наше время, когда общество уже перешло от изоляции людей с ОВЗ к их интеграции [4]. Наряду с приятными хлопотами, связанными с уходом за ребенком и отслеживанием успехов в его развитии, появляется много переживаний о здоровье ребенка, его будущем, о возможностях и ограничениях. Постановка ребенку тяжелого диагноза вызывает у родителей и их окружения сильный стресс и часто приводит к изоляции, как по инициативе самих родителей, не желающих повышенного внимания к особенностям своего ребенка, испытывающих стыд за их наличие, так и со стороны окружающих, которые не знают, как правильно вести себя в такой ситуации.

Родители, пребывая в растерянности, часто не представляют, какие действия предпринять и куда направить основные усилия, чтобы минимизировать последствия полученных ребенком диагнозов. Но в первую очередь они направляют свои усилия на лечение самой болезни.

При этом своевременное начало реабилитационных и обучающих программ критически важно именно в раннем возрасте, чтобы избежать, выражаясь словами Л. С. Выготского, «вторичного дефекта» и «социального вывиха» [2].

Но возникает другая проблема. Свое собственное благополучие в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, родители нередко ставят на второй план, посвящая все время, силы и средства на реабилитацию ребенка. Это приводит к выгоранию родителей, выпадению их из социальной жизни и нередко распаду семей. А учитывая возрастающую роль родителя в развитии ребенка с ОВЗ, так как даже при посещении специалистов, необходимо проводить дома специальные занятия, направленные на компенсацию дефекта и закрепление приобретенных навыков, сохранить ресурсность родителей является чрезвычайно важной задачей.

Как в зарубежной, так и в отечественной литературе [3,5] приводятся следующие проблемы, с которыми сталкивается семья ребенка с ОВЗ:

1. Основная нагрузка, в том числе психологическая, по уходу за ребенком с ОВЗ ложится на мать, тогда как отец, выполняет больше экономическую функцию обеспечения семьи, за счет чего не исключается из привычного круга. Многие семьи распадаются.

2. Искажаются контакты внутри семьи. Другим детям достается значительно меньше внимания. Родственники постепенно отстраняются от такой семьи.

3. Личность родителей из-за длительного психотравмирующего воздействия фактора рождения, воспитания и обучения ребенка с ОВЗ может приобретать невротические черты, что усугубляет социальную дезадаптацию.

4. Переживаемый родителями, особенно матерью, стресс, может стать причиной развития различных соматических заболеваний, являясь для них пусковым механизмом.

Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования в октябре и ноябре 2021 года был проведен всероссийский опрос семей, воспитывающих детей с ОВЗ различных возрастных групп и нозологий.

Следует отметить, что особенности переживаний родителями факта болезни своего ребенка напрямую зависит от того, какой диагноз ему поставлен. В рамках данной статьи рассматриваются особенности семей детей с нарушением зрения. Важно отметить, что «главной целью воспитания детей с нарушением зрения является подготовка к самостоятельной жизни и деятельности в естественном окружении» [6]. То есть, при своевременном развитии и адаптации такие дети могут быть успешно вписаны в социум и вести самостоятельную жизнь.

Общая выборка исследования: 92 335 родителей детей с ОВЗ, из них с нарушением зрения - 4286 (слепые, слабовидящие дети и дети с косоглазием) – 4,6% от общего числа участников опроса. В опросе приняли участие почти все регионы России за исключением Москвы и республики Саха (Якутия).

Поскольку нарушения зрения могут быть разной степени выраженности и, как следствие, оказывать различное влияние на жизнь, как самого ребенка, так и

его семьи, все семьи были разбиты на 2 группы: имеющие инвалидность, что свидетельствует о выраженности нарушения зрения, и не имеющие таковой.

В Таблице №1 приведены данные по доле полных семей среди родителей детей с нарушением зрения.

Таблица №1. Доля полных семей.

Доля полных семей	0 - 3	3 - 7	7 - 10	11-15	15-18	Общий итог
с ребенком с инв	81%	78%	73%	66%	60%	69%
с ребенком без инв	89%	80%	66%	57%	44%	70%

Доля полных семей снижается по мере взросления ребенка, как в семьях с детьми с инвалидностью, так и без. Но интересным представляется тот факт, что в случае наличия в семье детей с инвалидностью, доля полных семей снижается медленнее. Вероятно, наличие ребенка с тяжелыми нарушениями зрения сплачивает семью.

То, за какой помощью обращаются родители, представлено в таблице №2.

Таблица №2. Виды помощи, за которой обращались родители к специалистам.

За каким видом помощи обращались	с инвалидн.	без инвалидн.
Помощь ребенку в развитии и обучении	54%	48%
Помощь в оформлении документов о льготе, получении пособий	38%	26%
Получение информации об особенностях развития ребенка	37%	30%
Развитие у ребенка навыков самостоятельности в быту	36%	27%
Определение и корректировка образовательного маршрута, разработка индивидуальной программы развития	36%	28%
Медицинское сопровождение	35%	28%
Помощь в преодолении поведенческих проблем у ребенка	35%	30%
Выбор профессии, получение профессиональных навыков	33%	24%
Получение информации о том, где мы можем получить помощь в воспитании и обучении моего ребёнка	32%	25%
Наладживание внутрисемейных отношений	26%	22%
Помощь в половом воспитании ребенка	26%	20%
Эмоциональная поддержка родителей при обнаружении заболевания ребенка	5%	13%

Наиболее часто родители обращаются за помощью в развитии и обучении ребенка (54% семей с детьми с инвалидностью и 48% семей с детьми без инвалидности).

Несколько реже родители обращаются за помощью в половом воспитании и в налаживании внутрисемейных проблем (26% семей с детьми-инвалидами и 22-20% семей с детьми без инвалидности).

Также вызывает интерес, что всего 5% семей, воспитывающих детей с инвалидностью, обращались за эмоциональной поддержкой. При этом семьи с детьми без инвалидности обращаются за эмоциональной поддержкой в 13% случаев. Причиной такой разницы может быть отсутствие свободного времени и средств у родителей детей с инвалидностью, а также не распространённостью традиции обращаться за эмоциональной поддержкой к специалистам.

Участникам опроса задавали вопрос о том, кто является для них главным помощником при возникновении трудностей с ребенком. Полученные данные представлены в Таблице №3:

Таблица №3. Ресурсные области родителей при решении ими возникающих сложностей.

Кто помогает	с инвалидностью					без инвалидности				
	0 - 3	3 - 7	7 - 10	11-15	15-18	0 - 3	3 - 7	7 - 10	11-15	15-18
Супруг(а)	64,7%	52,1%	54,4%	47,9%	46,1%	56,6%	53,7%	47,5%	42,0%	28,0%
Помощи нет	0,0%	12,9%	19,0%	21,0%	20,5%	15,8%	12,8%	20,0%	28,6%	36,6%
Родственники	17,6%	23,0%	14,6%	15,4%	16,7%	18,4%	17,5%	15,8%	16,7%	19,4%
Спец-ты образ. организации	5,9%	5,5%	5,5%	6,1%	9,7%	6,6%	9,7%	7,2%	3,9%	7,5%
Друзья, подруги	0,0%	1,4%	2,7%	2,5%	2,3%	1,3%	2,7%	2,0%	3,9%	5,4%
Родители др. детей с ОВЗ	5,9%	0,9%	1,5%	1,9%	0,8%	0,0%	0,7%	0,4%	0,2%	0,0%
Спец. психол-пед., медико-соц. центра	0,0%	2,3%	0,5%	1,5%	1,2%	1,3%	1,6%	1,6%	1,1%	1,1%
Психолог, психотерапевт	5,9%	0,9%	0,4%	1,5%	0,8%	0,0%	0,3%	2,0%	1,9%	0,0%
Трудностей нет	0,0%	0,0%	0,5%	0,7%	0,8%	0,0%	0,8%	1,8%	0,9%	0,0%

Круг семьи остаётся основным ресурсом решения родителем проблем, связанных с воспитанием и обучением ребенка с нарушением зрения. Но по мере взросления ребенка растет доля родителей, которые вынуждены справляться с воспитанием ребенка в одиночку. Доля таких родителей в семьях детей с инвалидностью достигает пика к младшему школьному возрасту и далее держится на одном уровне, а в семьях детей без инвалидности растет и достигает пика к старшим классам. Этот показатель коррелирует с результатами по количеству полных семей, число которых в семьях детей без инвалидности сокращается быстрее.

Специалистов психолого-педагогических и медико-социальных центров, а также психологов, родители детей с нарушениями зрения рассматривают как главных помощников чрезвычайно редко.

У 81% родителей есть более одного канала помощи. Но лидируют по частоте обращения все также супруги и родственники.

Услугами специалистов психолого-педагогических центров и психологов пользуется незначительный процент семей (не более 7% всех семей, у которых есть дополнительный канал поддержки). Это может говорить, как о недоступности данных услуг для большинства родителей, так и о непонимании реальной пользы, которую могут принести такие специалисты.

На основе полученных данных мы видим, что родители детей с нарушением зрения обращаются за помощью в практических вопросах, при этом своему психо-эмоциональному состоянию уделяют мало внимания. Супруги по-прежнему являются главной опорой друг другу в ситуации воспитания ребенка с нарушением зрения. Поэтому оказать поддержку матери, снизить степень стресса от полученного диагноза, в этом залог как продуктивного развития ребёнка, так и сохранения полноты его семьи. (Научная статья выполнена в рамках Государственного Задания ФГБНУ «ИКИ РАО» на 2022 год № 073–00067–22–04.)

Список литературы:

1. Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П. Структура потребностей семей с детьми первых трех лет жизни в различных регионах Российской Федерации // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. Альманах №33.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5 Основы дефектологии/Под ред. Т. А. Власовой.—М.: Педагогика, 1983.—368 с.—(Акад. пед. наук СССР).
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. — М., 2008.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. - М. : «Печатный двор», 1996.
5. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: Пер с англ.: 2-е изд. М., 2009.
6. Солицева Л.И., Денискина В.З. (ред.) Психология воспитания детей с нарушением зрения. Учебник. М.: "Налоговый вестник", 2004.



РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

КУДРИНА Т.П.,
старший научный сотрудник, к.п.н.,
Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования,
Российская Федерация, г. Москва

Аннотация: в статье раскрываются организационные, концептуальные и методические трудности, которые обнаруживаются при разработке диагностического инструментария для оценки психического развития слепых детей младенческого и раннего возраста.

Андатна: мақалада нәрсестелік және ерте жастағы соқыр балалардың психикалық дамуын бағалау үшін диагностикалық құралдарды жасау кезінде кездесетін ұйымдастырушылық, тұжырымдамалық және әдістемелік қиындықтар көрсетілген.

Abstract: the article reveals organizational, conceptual and methodical difficulties that are found when creating of diagnostic means for assessing the psychical development of blind infants.

Для планирования педагогической работы требуются достоверные и обоснованные данные о развитии ребенка и об условиях его психического развития. Эти данные можно получить в ходе диагностических процедур, которые способны выявить достижения ребенка или неблагополучие в его развитии, помогают планировать психолого-педагогическую работу и осуществлять контроль его психического развития, а также дают возможность оценивать эффективность оказываемой помощи [1; 5; 6].

Для решения этих задач созданы и создаются диагностические инструменты, дизайн и содержание которых могут быть самыми различными. Практически все общеизвестные стандартизированные шкалы и тесты для оценки моторного и психического развития ориентирована на зрячих детей, т.е. базируются на визуальном восприятии. Для слепых детей первых лет жизни в отечественной практике применяются адаптированные диагностики, которые созданы для детей, не имеющих нарушения зрения. Вопрос, насколько они способны решать проблему адекватной оценки психического развития в условиях слепоты остается неизученным, не подтвержденным серьезными научными исследованиями.

Обеспечение специалистов, которые осуществляют помощь слепым детям и их семьям, точным и научно обоснованным диагностическим инструментарием – важная задача современной дефектологии. Однако для ее решения необходимо преодолеть объективные трудности: организационные, концептуальные и методические.

В первую очередь сложности связаны с организацией исследований группы детей, имеющих глубокие нарушения зрения. Популяция слепых детей крайне неоднородна: по срокам наступления слепоты, по причинам ее возникновения, по сопутствующим заболеваниям у детей (как неврологическим, так и соматическим), а также степени их тяжести. В большинстве исследований в экспериментальную группу включаются дети с нарушением зрения, имеющие не только различный зрительный статус – слепые и слабовидящие, но и дополнительные нарушения со стороны ЦНС [7]. Набрать экспериментальную группу с однородным составом участников – основная организационная проблема не только изучения особенностей психического развития этой категории детей, но и апробации диагностических процедур. Должны быть высокие требования к отбору детей в экспериментальную группу, а именно к их данным, отражающим зрительный и неврологический статус. Для получения точных данных требуется, чтобы у детей были равные зрительные возможности [3; 4]. В большинстве научных работ особенности психического развития

изучаются на малочисленных группах детей и зачастую как «индивидуальный случай», а продолжительность исследований ограничивается временем наблюдения за формирующейся психической функцией у ребенка.

*Осознание значимости получения точных данных о ходе психического развития требует применения строгих критериев отбора детей в исследуемую группу, в которой психофизиологические характеристики детей были бы уравнены, а в основу научно-исследовательской деятельности следовало бы закладывать **метод лонгитюдного** изучения психических процессов.*

Обозначается и вторая причина трудностей – концептуальная: осознание и выбор **методологического обоснования** при оценке психического развития слепого ребенка, которое определяет содержательную и процессуальную составляющую диагностики. Соответственно, выбор того или иного подхода при создании диагностического инструмента отражается на определении значимых критериев, по которым будет оцениваться психическое развитие ребенка.

В зависимости от того, как исследователь определяет источник развития и его движущие силы, выделяются важные параметры психического развития ребенка, т.е. маркёры, на которые ориентируются при его оценке. Выделяются два основных подхода к построению диагностического инструментария – клинический и культурно-исторический. В клиническом подходе психическое развитие ребенка рассматривается как накопление достижений ребенка по отдельным, равноценным «линиям развития» – сенсорное, эмоциональное, двигательное, речевое и др. В рамках культурно-исторического подхода развитие ребенка оценивается в контексте его способности вступать в общение с взрослым и последовательно осваивать ведущие типы деятельности.

При создании диагностики выбор ценностно-смысловых ориентиров должен предшествовать разработке содержания и способа оценки психического развития слепых детей первых лет жизни.

Третья категория трудностей связана с **методическими** вопросами. Они касаются как конкретизации показателей, по которым можно оценивать психическое развитие слепого ребенка, так и определения способа проведения

процедуры обследования с учетом особенностей восприятия окружающего в ситуации слепоты, а также возрастной специфики. Практически все пробы в известных диагностиках психического развития опираются на визуальное восприятие ребенка [7]. Попытки зарубежных исследователей разработать «зрительно-нейтральные» диагностические пробы показали их ограниченность для полноценной оценки психического развития слепых детей. Вероятно, что поиск решения проблемы выбора маркёров, определяющих психическое развитие ребенка, и возможность оценивать его в динамике лежит в качественно другом подходе.

Показателями развития или, говоря словами Льва Семеновича Выготского, – «симптомами развития» – у детей могут служить не конкретные умения и навыки в разных областях развития – сенсорном, эмоциональном, речевом и др. Так же и процедура оценки достижений ребенка может быть не только в виде проб, когда проведение обследования предполагает выполнение детьми заданных взрослым «заданий» и следование исключительно инструкциям взрослого.

Пути решения вышеперечисленных трудностей разработки диагностического инструментария для оценки психического развития слепых детей первых лет жизни были найдены благодаря исследованиям, которые с начала 2000-х годов были организованы в Лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи Института коррекционной педагогики Российской академии образования (заведующий лабораторией – доктор педагогических наук Ю. А. Разенкова). Для изучения особенностей психического развития была определена группа недоношенных детей, причиной слепоты которых является ретинопатия [3; 4]. В лонгитюдном исследовании приняли участие более 800 семей, воспитывающих детей с нарушением зрения. В экспериментальную группу были отобраны дети первых трех лет жизни после тщательного неврологического и офтальмологического обследования. Таким образом, было обеспечено основное требование – одинаковый психофизиологический статус детей экспериментальной группы. Развитие

каждого ребенка изучалось на протяжении его младенческого и раннего возраста. Часть детей принимала участие в исследовании вплоть до поступления в школу. Продолжительность исследования составляет 20 лет.

Методологической основой данного исследования послужила культурно-историческая концепция развития психики Л. С. Выготского, согласно которой психическое развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности [1]. Присвоение культуры осуществляется исключительно в общении с взрослым, который является посредником между достижениями цивилизации и ребенком. Следовательно, оценивать психическое развитие слепых детей целесообразно через оценку развития общения с взрослым и ведущей деятельности [2]. На каждом возрастном этапе – в младенческом и раннем возрасте – общение и ведущая деятельность имеют своеобразное содержание, которое и определяет периодизацию психического развития. В младенческом возрасте ведущей деятельностью выступает непосредственно-эмоциональное общение, в раннем возрасте – предметная деятельность. Важно отметить, что освоение предметной деятельности происходит только при условии развития общения со взрослым, которое к этому возрасту принимает ситуативно-деловое содержание.

Таким образом, основными параметрами, отражающими уровень развития общения и ведущей деятельности, выступают характеристики как потребностно-мотивационной, так и операционально-технической сторон общения и действий с предметами.

В результате исследования, нами были выявлены коммуникативные действия слепых детей в разных формах общения – ситуативно-личностном и ситуативно-деловом, а также определена динамика развития этих действий при разном качестве взаимодействия взрослых с детьми. Аналогично, нами была исследована закономерность развития действий слепого ребенка с предметами – от простых манипуляций до отобразительной игры, и определены условия становления предметной деятельности. Было установлено, что наиболее эффективным методом обследования психического развития слепого ребенка

является метод непосредственного наблюдения за его поведением в обычных ситуациях общения с взрослым (матерью), а также использование видеофиксации происходящего в коммуникативных и в бытовых моментах в течение дня [4].

Одним из результатов данного научного проекта является *исследовательская* методика оценки психического развития слепых детей первых лет жизни, зарекомендовавшая себя как точный и достоверный диагностический инструмент. Трансформация исследовательской процедуры обследования в прикладную диагностику, которую можно использовать в практике работы с семьями слепых детей, позволит обеспечить специалиста четкими ориентирами при планировании психолого-педагогической работы.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства Просвещения РФ № 073-00067-22-04.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства: собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 5. — С. 273—321.
2. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет / О. Е. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — М.: МГППУ, 2003. — 128 с.
3. Кудрина, Т. П. Общение матери и слепого младенца. Монография. / Т. П. Кудрина. — М.: Полиграф Сервис, 2016. — 166 с.
4. Кудрина, Т. П. Ранняя помощь слепым детям: Монография / Т. П. Кудрина. — М.: Полиграф сервис, 2020. — 216 с.
5. Разенкова, Ю. А. К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструментов раннего выявления возможных отклонений в развитии. Дискуссионные аспекты проблемы [Электронный ресурс] / Ю. А. Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — № 2. — URL: <https://alldif.ru/ru/articles/almanah-2/k-voprosu-ob-ispolzovanii-otechestvennyh>
6. Эльконин Д. Б. К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е, стереотипное. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — (Психологи отечества). — С. 296—309.
7. Warren, D. H. Issues in assessment and intervention with blind infants and children / D. H. Warren / Children at risk: assessment, longitudinal research and intervention; ed. by M. Brambring et al. — Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1989. — P. 119—135.



МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ. ВЗГЛЯД РОДИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ

КУЗНЕЦОВА М.С.

младший научный сотрудник лаборатории
комплексных исследований в области ранней помощи,
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии
образования», Российская Федерация, г.Москва

Аннотация: в статье приводятся результаты опроса специалистов (врачей, дефектологов, психологов) и родителей детей с ОВЗ о разных аспектах медико-психолого-педагогического консультирования. Полученные данные позволяют проанализировать возможности, ограничения и наметить точки роста этой формы работы.

Аңдатпа: мақалада медициналық-психологиялық-педагогикалық кеңес берудің әртүрлі аспектілері туралы мамандардың (дәрігерлердің, дефектологтардың, психологтардың) және мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарының сауалнамаларының нәтижелері келтірілген. Алынған мәліметтер осы жұмыс түрінің мүмкіндіктерін, шектеулерін талдауға және осы нүктелерін анықтауға мүмкіндік береді.

Abstract: the article presents the results of a survey of specialists (doctors, special teachers, psychologists) and parents of children with health limitations about aspects of medical, psychological and pedagogical counseling. The data obtained allow us to analyze the possibilities, limitations and identify the growth points of this type of work.

В последние годы изучение потребностей и ресурсов семей, воспитывающих детей с ОВЗ, часто становится предметом исследований. Знание об особенностях своего ребенка и возможностях помощи для него – значимая часть потребностей родителей [1].

На базе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» было проведено пилотное исследование, направленное на изучение возможностей и ограничений медико-психолого-педагогического консультирования¹ [2]. Эта форма работы довольно традиционна для практики специального образования и является следствием представлений о структуре нарушений [3]. Консультирование при участии специалистов разных профилей используется в психолого-медико-педагогических комиссиях (ПМПК), на начальных этапах взаимодействия с семьей в различных учреждениях, для

¹ В тексте в качестве синонимов медико-психолого-педагогического консультирования мы будем использовать термины: «междисциплинарная консультация», «комиссионный прием».

поиска ответов на разных этапах развития ребенка в соответствии с запросами семей [4].

В нашем исследовании приняли участие 10 специалистов (врачи-неврологи, врачи-психоневрологи, учителя-дефектологи, психологи), имеющие опыт междисциплинарного консультирования, и 10 родителей детей с различными нарушениями в развитии.

Критерии отбора были следующие. Применительно к специалистам нам было важно наличие профессионального образования, опыт индивидуального и междисциплинарного консультирования не менее 3 лет, для педагогов – опыт коррекционной работы с детьми различных категорий.

Применительно к родителям – обязательный опыт участия в междисциплинарной консультации, организованной силами специалистов ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», а также опыт прохождения семьей психолого-педагогической комиссии окружного или городского уровня. Также при отборе кандидатур родителей для участия в исследовании мы отдавали предпочтение тем из них, кто уже имеет опыт «позитивного» родительства в отношении своего ребенка: пройден начальный этап диагностики, родители знают об особенностях своего ребенка, активно участвуют в организации коррекционной помощи, в той или иной мере стали партнерами специалистов в оказании помощи ребенку, научились видеть и оценивать его достижения.

Для проведения исследования мы составили структурированный опросник.

Для специалистов были включены следующие содержательные вопросы: описание профессионального опыта; возможности и ограничения комиссионного приема; наиболее оптимальный состав комиссии; необходимые условия для проведения комиссии; цели совместной консультации для специалистов, цели комиссионной консультации с точки зрения родителей, как это видится специалистам; этапы и продолжительность обследования; кто находится в фокусе внимания на приеме; кто на приеме является получателем

услуг; критерии постановки диагноза (заключения); особенности организации командного взаимодействия в ходе комиссионного приема; качества, которыми должен обладать эффективный специалист; анализ продуктивного и конфликтного опыта в ходе консультаций; необходимость профессиональной рефлексии и возможные формы работы; степень удовлетворенности комиссионными приемами в сравнении с другими видами профессиональной деятельности.

Для родителей перечень вопросов был следующий: возраст и описание трудностей ребенка; опыт обращения к отдельным специалистам и на комиссионные приемы, возможности каждого из видов консультирования, типы запросов для каждого вида консультирования; наиболее оптимальный состав комиссии; важные условия для проведения комиссионного приема; цели комиссионных приемов для родителей и то, как, с их точки зрения, видят цели такого рода консультирования специалисты; на ком в ходе приема должен быть сосредоточен фокус внимания; оценка родителями командной работы специалистов; оптимальная продолжительность приема; качества, необходимые специалистам, для наиболее эффективного консультирования семей, воспитывающих детей с ОВЗ; анализ трудных, конфликтных ситуаций, возникавших в ходе консультаций, из опыта родителей; обращение к продуктивному опыту консультирования.

Для проведения количественного анализа полученных данных часть вопросов была составлена в форме выбора предлагаемых вариантов ответов. Часть вопросов, представленных в такой форме, за исключением некоторых особенностей формулировок, была схожей и для родителей, и для специалистов, что позволило сравнить представления родителей и специалистов в отношении некоторых аспектов междисциплинарного консультирования. Для того, чтобы получить как можно больше качественной информации, действительно характеризующей опыт, ожидания, рефлексию родителей и специалистов по поводу медико-психолого-педагогического консультирования, многие вопросы были открытыми.

Анализ полученных данных

1. Медико-психолого-педагогическое консультирование является довольно продуктивным видом деятельности по оценкам и родителей, и специалистов. Такого рода консультации заканчиваются значимым для родителей результатом, но требуют продолжения (формы могут быть разными).

2. И родители, и специалисты считают, что состав команды специалистов определяется типом запроса родителей. Для ряда запросов более эффективной формой является индивидуальная консультация. Для запросов, касающихся первичной диагностики, определения подходящего ребенку образовательного маршрута, оценки динамики, рассмотрения «сложных», неоднозначных случаев, больше подходят комиссионные приемы.

3. Среди наиболее значимых моментов для проведения эффективной междисциплинарной консультации и родители, и специалисты выделяют следующие: качество контактов специалистов на приеме с ребенком и родителем, достаточное количество времени для проведения консультации.

4. Многие родители воспринимают прием не только как ситуацию оценивания возможностей ребенка, но и как ситуацию оценивания себя как родителей: насколько они компетентны в помощи своему ребенку, как они с ним взаимодействуют, насколько они эмоциональны, умелы и прочее. В целом, ситуация консультации травматична. На приеме может произойти разрушение надежд родителей, «приближение» родителей к реальному образу ребенка и его трудностей (некоторые из родителей отмечали, что очень страшно задавать вопросы про прогноз развития; что шли на прием с надеждой, на то, что специалисты не подтвердят их опасения относительно развития ребенка). Т.е. прием – это часто очень эмоционально напряженная ситуация для родителей.

5. Взаимодействие между специалистами – аспект, важность которого отмечают все родители без исключения. Результаты нашего исследования показали, что на этот аспект командной работы специалисты обращают также значительное внимание. Многие отмечают, что от комфорта, слаженности работы команды зависит их степень удовлетворенности консультативной

деятельностью. Также этот аспект большинство из специалистов выносит в перечень трудностей комиссионных приемов. Объяснения при этом звучат разные: ценности не разделены с коллегами, разные точки зрения на диагностику развития детей, разные подходы ко взаимодействию с родителями, трудности представляет собственное эмоциональное и физическое состояние и состояние коллег, не всегда позволяющее чутко реагировать на все изменения, происходящие во время приема. Т.е. исследование аспекта командной работы в ходе медико-психолого-педагогического консультирования может выделяться как отдельная задача, требующая дальнейшей разработки.

6. С точки зрения родителей основной целью приема является понимание того, какой образовательный маршрут является оптимальным для ребенка. Затем следует уточнение диагноза, назначение медикаментозного лечения, включение ребенка в коррекционную работу. Как мы уже отмечали выше, несмотря на то, что для родителей оказывается чрезвычайно значимым эмоциональный контекст взаимодействия со специалистами в ходе консультации, в первую очередь родители заинтересованы в функциональном, помогающем ребенку результате.

7. Для специалистов при проведении консультаций на первый план выходят следующие цели: постановка диагноза, определение круга необходимых обследований, эмоциональная поддержка родителей, необходимость дать родителям возможность выговориться, поделиться своими проблемами, определение для ребенка дальнейшего образовательного маршрута, поддержка родителей в разрешении трудностей, с которыми они сталкиваются в ходе ежедневного взаимодействия с ребенком. Такой результат, с нашей точки зрения, может быть связан с тем, что зачастую процессе консультации осложняется тем, что родители находятся в нестабильном эмоциональном состоянии, не всегда удается выбрать верный язык, точную систему аргументации, чтобы с родителями сложился продуктивный контакт, также многие проблемы, поднимаемые родителями в ходе консультации, оказываются общечеловеческими, значимыми не только для родителей, но и для

специалистов, соответственно, эмоционально специалисты оказываются сильно вовлечены в содержание консультации. Еще одним из возможных объяснений подобного выбора может быть то, что специалисты недостаточно удовлетворены консультативной деятельностью (средней балл удовлетворенности среди опрошенных нами специалистов 7 баллов из 10) и попытками эмоционально поддержать родителей, разделить их переживания, они стараются увеличить свою эффективность на приеме.

8. И родители, и специалисты среди наиболее важных качеств специалистов, принимающих участие в комиссионном приеме, отмечают профессиональные знания и опыт, умение устанавливать продуктивный контакт с ребенком, эмоциональную устойчивость, хороший контакт с родителями, участие, неформальность в выстраивании взаимодействия.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00067-22-04.

Список литературы

1. Разенкова Ю.А. и др. Ресурсы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью: анализ материалов всероссийского опроса // Дефектология. 2022. № 2. С. 53-65.
2. Кузнецова М.С. Модели медико-психолого-педагогического консультирования семей с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии: автореф. вып. квалификац. работы: магист. дис.: направление 37.04.01 «Психология». Москва, 2016. 9 с. URL: http://psychlib.ru/resource.php/pdf/studwork/KuznetsovaMS_2016/KuznetsovaMS_9.pdf#page=1 (Дата обращения: 28.08.2022).
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
4. Степанова В.А., Иванова М.М. Коллегиальное консультирование как одна из форм сопровождения семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна // Дефектология. 2017. № 3. С. 49-56.



ОЦЕНКА КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ВОСПИТАННИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

ЛЕМЕХ Е.А.

кандидат психологических наук, доцент

Институт инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск

Аннотация. В статье представлены результаты работы, выполненной в рамках Республиканского инновационного проекта «Внедрение системы оценки качества специального образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» на базе 18 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации всех областей Республики Беларусь и г. Минска (приказ МО РБ №589 от 11.08.2021 г. «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2021/2022 учебном году»).

Описан один из компонентов шкал комплексной оценки качества образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями («Оценка качества результатов освоения учебных программ воспитанниками с тяжелыми множественными нарушениями»).

Аңдатпа. Мақалада «Түзету-дамыта оқыту және оңалту орталығы жағдайында арнайы білім беру сапасын бағалау жүйесін енгізу» республикалық инновациялық жобасы аясында 18 орталық базасында жүргізілген жұмыстардың нәтижелері берілген. Беларусь Республикасының барлық облыстарында және Минск қаласында түзету-дамыта оқыту және оңалту («2021/2022 оқу жылындағы эксперименттік-инновациялық қызмет туралы») Беларусь Республикасы Қорғаныс министрлігінің 2021 жылғы 11 тамыздағы № 589 бұйрығы.).

Күрделі бірнеше кемістігі бар оқушылардың білім сапасын кешенді бағалауға арналған шкаланың құрамдас бөліктерінің бірі сипатталған («Оқушылардың оқу бағдарламаларын меңгеру нәтижелерінің сапасын бірнеше күрделі бұзылыстары бар оқушылардың бағалауы»).

Abstract. The article describes the results of the research carried out in the frames of the Republican innovation project “Implementation of quality assessment system of special education in the conditions of a correction -and development-training center” on the foundation of 18 correction -and development-training center’s in all regions of the Republic of Belarus and Minsk city (Order of the Ministry of Defense Republic of Belarus No. 589 of August 11, 2021 “On experimental and innovative activities in the 2021/2022 academic year”).

One of the components of the scales of a comprehensive assessment of the quality of education among individuals with severe multiple disorders “Assessment of the quality of the results of mastering curricula by pupils with severe multiple disorders” is described.

Түйінді сөздер: күрделі көптеген бұзылулар; мектепке дейінгі тәрбие; білім сапасы; түзету-дамыта білім беру және оңалту орталығы.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения; дошкольное образование; качество образования; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Key words: severe multiple disorders; preschool education; quality of education; correction-and development-training centre.

Основными линиями развития дошкольного образования в конце XX века стали: «демократизация, вариативность, гуманизация, приоритет воспитания

общечеловеческих ценностей» [3]. Это повлекло за собой вопрос определения ориентиров системы дошкольного образования, следовательно, и его качества.

Рассматривая данную проблему относительно лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) нужно вспомнить о том, что до конца 90 годов XX века в Республике Беларусь такие дети считались необучаемыми. Поднимался вопрос скорее об уходе и присмотре за ними, чем о собственно обучении, тем более о качестве их образования. Ошибочное понимание «обучаемости», как способности ребёнка осваивать знания, сформировало негативные стереотипы относительно этой нозологической группы.

Меняются взгляды на содержание воспитания и обучения таких дошкольников. В обучение вкладывается новый смысл: это не просто возможность любого продвижения ребенка вперед, расширение зоны его ближайшего развития, а приобретение компетенций, необходимых для жизни в обществе. На смену вопросу «Нужно ли обучать детей с тяжелыми множественными нарушениями?» приходят вопросы: «Все ли мы делаем для того, что обучение таких детей было качественным?», «Как определить качество такого образования?».

Дети с ТМНР воспитываются и обучаются в нашей стране в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Это чрезвычайно неоднородна по своему составу группа. Однако их объединяет общая характеристика – многофункциональный характер нарушения развития. У таких детей страдают интеллект и сенсорная сфера, речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, саморегуляция поведения и деятельность. Заявленная категория характеризуется структурой дизонтогенеза, в составе которой не менее двух первичных нарушений, каждое из которых приводит к взаимному негативному усилению общего воздействия на развитие ребенка, что не позволяет усваивать программы специального образования. Это обуславливает их особые образовательные потребности, следовательно, специфичное понимание качества образовательного процесса, качества создаваемых условий и качества полученных результатов.

В рамках данной статьи мы будем говорить только о результатах освоения учебных программ такими воспитанниками.

Почему возникла дискуссия: нужно ли обучать детей с ТМНР? Потому что была подвергнута сомнению способность их к обучению (обучаемость). Предполагалось, что ребенок будет осваивать школьные знания. Однако мы вкладываем другой смысл: это не обучение школьно значимым знаниям, умениям, навыкам, а приобретение компетенций, необходимых для жизни в обществе. Разработанная Т. В. Лисовской феноменологически-гуманистическая парадигма позволяет рассматривать вопросы обучения и воспитания лиц с ТМНР с позиций формирования у них жизненных компетенций [2]. Состав и содержание жизненных компетенций лиц с ТМНР, определенный автором: функциональная компетенция, объединяющая все способы действий в осуществлении повседневной деятельности; поддерживающее-коммуникативная, включающая базовые способы коммуникации и объединяющая все компетенции между собой; ситуационно-поведенческая, направленная на формирование социально-приемлемого поведения и выражающая степень сформированности каждой компетенции.

Мы рассматриваем оценку результатов освоения программ воспитанниками с ТМНР, не как усвоение ими знаний, умений, навыков, а как продвижение (динамику) в формировании жизненных компетенций, что приводит к улучшению их качества жизни. Сравнение продвижения осуществляется не между детьми с ТМНР, а ребенка самого с собой. На наш взгляд, это важно, поскольку с одной стороны, позволяет максимально индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс, с другой стороны, педагоги видят даже минимальное продвижение, что способствует профилактике их эмоционального выгорания.

Объектом оценки результатов освоения программ являются изменения, происходящие на уровне самого воспитанника с ТМНР. Приоритет условий над результатами, учет гетерохронности развития в дошкольном возрасте позволяет рассматривать качество результатов как:

– фиксацию уровня функционирования воспитанника с ТМНР, т.е. проявления зависимости жизнедеятельности ребенка от совокупности присущих ему тяжелых множественных нарушений развития;

– фиксацию динамики сформированности жизненных компетенций воспитанника с ТМНР, т.е. учет достижений, которые непосредственно связаны со сложной структурой нарушения у дошкольника с ТМНР, созданием специфичной социальной ситуации развития такого ребенка [1].

В зависимости от совокупности уровня развития всех трех жизненных компетенций (функциональной, поддерживающее-коммуникативной ситуационно-поведенческой) по каждой образовательной области учебного плана для дошкольных отделений ЦКРОиР можно вывести общий уровень функционирования воспитанника с ТМНР учитывая количественный показатель:

0-2 – критический уровень функционирования воспитанника с ТМНР (воспитанник никогда не выполняет необходимые действия);

3-4 – очень низкий уровень функционирования воспитанника с ТМНР (воспитаннику необходима пошаговая помощь в осуществлении действий);

5-7 – низкий уровень функционирования воспитанника с ТМНР (воспитаннику необходима вербальная (либо жестовая) помощь в осуществлении действий);

8-9 – достаточный уровень функционирования воспитанника с ТМНР (воспитанник выполняет действия самостоятельно).

В зависимости от динамики сформированности жизненных компетенций воспитанника с ТМНР можно вывести общий уровень такой динамики учитывая количественный показатель:

-3-1 – отрицательная динамика сформированности жизненных компетенций у воспитанника с ТМНР (распад усвоенных ранее способов действий);

0-1 – нулевая динамика сформированности жизненных компетенций у воспитанника с ТМНР (отсутствие продвижений, как в положительную, так и в отрицательную стороны);

2-4 – репродуктивная динамика сформированности жизненных компетенций у воспитанника с ТМНР (воспроизведение способов действий алгоритмического характера, применение в типовых ситуациях (например, мытье рук), предполагает повторение ранее уже отработанного метода достижения заранее известного результата);

5-6 – продуктивная динамика сформированности жизненных компетенций у воспитанника с ТМНР (деятельность по заданному образцу, предполагающая достижение заранее известного результата, применение как в типовых, так и в нетиповых ситуациях).

Данное соотношение уровня функционирования воспитанника с ТМНР и уровня сформированности у него жизненных компетенций может лечь в основу их педагогической типологии. Определение уровня и динамики сформированности жизненных компетенций у воспитанников с ТМНР может привести к 12 вариантам нарушения развития. В основе лежит качественно-количественный анализ по мониторинговым картам, позволяющий педагогу оперативно фиксировать, интерпретировать и использовать результаты наблюдений за воспитанниками с ТМНР для индивидуализации и проектирования коррекционно-образовательного процесса.

В рамках Республиканского инновационного проекта «Внедрение системы оценки качества специального образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» на базе 18 ЦКРОиР из всех областей Республики Беларусь и г. Минска (приказ МО РБ №589 от 11.08.2021 г. «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2021/2022 учебном году») была апробирована данная типология, произошла оценка результатов освоения учебных программ воспитанниками с ТМНР.

В результате диагностирования в 22 экспериментальных группах было обследовано 112 дошкольников. При этом на критическом уровне находится – 47 человек (42%); на очень низком уровне – 46 (41%); на низком уровне – 18

(16%); достаточном уровне – 1 (1%). С отрицательной динамикой – 2 (1,8%); с нулевой динамикой – 58 (51,8%); с репродуктивной – 49 (43,8%); с продуктивной – 3 (2,6%).

Таким образом, в дошкольных отделениях, исследуемых ЦКРОиР обучаются преимущественно воспитанники с критическим и очень низким уровнем функционирования (в совокупности – 88% от выборки), с нулевой или репродуктивной динамикой формирования жизненных компетенций (95,6% от выборки). Это значит, что дети никогда не выполняют необходимых действий либо необходима пошаговая помощь в осуществлении их. При этом либо еще нет продвижений, либо ребенок уже научается воспроизводить способы действий алгоритмического характера и применять их в типовых ситуациях. На низком уровне находится всего 16% детей, они нуждаются в разного рода помощи для осуществления действий. Минимальный процент детей с достаточным уровнем, когда воспитанник выполняет все действия самостоятельно (1%). Отрицательная динамика и продуктивная динамика, как две крайние точки, также невелики (соответственно 1,8% и 2,6%).

Проблема педагогического мониторинга как средства изучения результатов освоения учебных программ многогранна. С одной стороны, она требует изучения феномена «образование воспитанников с ТМНР». С другой стороны, она является более частной составляющей проблемы создания критериально-диагностического инструментария оценки качества и мониторинга результативности образования воспитанников с ТМНР.

Список литературы

1. Лемех, Е. А. Система оценки качества дошкольного образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Е. А. Лемех. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – 323 с.
2. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития / Т. В. Лисовская. – Минск: [б. и.], 2016. – 231 с.
3. Старжинская, Н. С. Инновационное дошкольное образование в Республике Беларусь: развитие и перспективы / Н. С. Старжинская, В. П. Тукач. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/35539>. – Дата доступа: 27.08.2022.
- 4.



КОНСИЛИУМ ДЛЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И/ЛИ ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ПЕРЕХОД ОТ ОЧНОГО К ДИСТАНЦИОННОМУ ФОРМАТУ

ОДИНОКОВА Г.Ю.,

к.п.н., старший научный сотрудник,

ПАВЛОВА А.В.,

научный сотрудник,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт
коррекционной педагогики Российской академии образования»,
Российская Федерация, г. Москва

Аннотация. Анализируется опыт проведения дистанционных первичных консультаций семей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлено, как меняется отношение специалистов к собственной работе внутри консиллиума в ходе практики работы с семьями.

Abstract. The article present analysis of the experience of conducting remote primary consultations of families with early children with disabilities. The material presents how the attitude of specialists to their own work within the council changes during working with families.

Аннотация. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі ерте жастағы балаларды тәрбиелеп отырған отбасыларға қашықтықтан бастапқы консультациялар өткізу тәжірибесі талданады. Отбасылармен жұмыс тәжірибесі барысында мамандардың консиллиум ішіндегі өз жұмысына деген көзқарасы қалай өзгеретіні ұсынылған.

Начиная с весны 2020 года, в ситуации распространения пандемии коронавируса и введения режима самоизоляции, традиционные схемы работы служб психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ и их семьям были вынуждены все активнее включать в себя удаленные форматы сопровождения [1].

Дистанционная помощь семье, воспитывающей маленького ребенка с ОВЗ-знакомая форма работы для специалистов. Она практиковалась и последовательно внедрялась в опыт сотрудников лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи ИКП РАО на протяжении двадцати лет. При этом дистанционные форматы использовались исключительно на этапе сопровождения семьи младенца и ребенка раннего возраста с ОВЗ [2], а первичный этап сопровождения, знакомство с семьей, предполагал только очное консультирование семьи командой специалистов.

В новых условиях жизни запрос родителей на проведение консультаций по поводу развития и воспитания детей с ОВЗ сохранял острую актуальность [1], и

реализовать его пришлось специалистам ранней помощи ИКП РАО в новом, дистанционном формате.

На момент начала работы не было разработанных технологий дистанционного проведения первичного консультирования семей. Было очевидно, что простая трансляция хорошо знакомой процедуры консилиума в очном формате, проводимого междисциплинарной командой специалистов ранней помощи [3, 4] в онлайн формате невозможна. Поэтому, приступая к проведению онлайн консилиумов, научные сотрудники и специалисты-практики службы ранней помощи ИКП РАО разработали процедуру подобного комплексного приема в дистанционном формате, которая дорабатывалась на протяжении двух лет регулярной практики сопровождения семей.

Летом 2022 года в ИКП РАО был проведен опрос специалистов, проводивших первичные онлайн консилиумы с целью проанализировать данную практику, исследовать формальные и содержательные ее характеристики. Исследователей интересовали следующие вопросы:

- Эффективна ли удаленная первичная встреча с семьей и каков критерий ее эффективности?
- Едины ли цели дистанционной и очной первичной консультации?
- Для какой категории детей такая форма работы наиболее эффективна?
- Каковы условия проведения успешного консультирования семьи?

С весны 2020 года в ИКП РАО обратились за помощью и были проконсультированы командой специалистов дистанционно 36 иногородних семей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста (от 11 мес. до 4 лет 4 мес) с выявленными нарушениями или имеющими риск их возникновения. Так, были проведены консультации для детей: со зрительной патологией - 4; с нарушением слуха - 1, нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА) - 7, с генетическими синдромами и врожденными пороками развития - 7, тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР) - 3. Остальные 13 консультаций были проведены для семей, чьи дети имеют риск по формированию задержки в

психоречевом развитии, в том числе дети с особенностями эмоционального развития, расстройствами аутистического спектра (РАС).

Традиционно команда состоит из трех специалистов: педагог, психолог, врач. В онлайн консилиумах приняли участие 13 специалистов: 7 дефектологов (со специализацией по направлениям: олигофренопедагогика, логопедия, тифлопедагогика, сурдопедагогика), 5 психологов, 1 врач-невролог. Все специалисты имели стаж практической работы более 15 лет, 4 специалиста имели ученую степень кандидата наук. Все специалисты ранее проводили очные консилиумы в службах ранней помощи г. Москвы. Состав команд менялся в зависимости от запроса родителей.

Согласно данным опроса, большая часть специалистов (59%) приступили к дистанционному консультированию с чувством волнения, тревоги и неуверенности. Тревоги были связаны с опасениями по поводу возможности проведения диагностики и реализации родительского запроса. Однако спустя два года эти специалисты отметили, что изменили свое восприятие онлайн консультирования, они высказываются о нем, как об интересном опыте (76,9%) и приходят к выводу, что консультации оказались полезными для семей (69,2%). То есть специалисты увидели в своей работе новые смыслы и осознали ее действенность в таком формате. Однако эффективность дистанционного сопровождения лежит в ином пространстве, нежели успешность традиционной формы консультирования, что определяет иные цели и задачи работы команды специалистов на приеме.

При очной встрече специалисты проводят диагностику развития ребенка, могут оценить его взаимодействие с близкими, показать игровые и развивающие способы общения с ребенком. В «живом контакте» целью специалистов является сформировать представление о здоровье и развитии ребенка, его возможностях и ограничениях, а также донести родителям эту важную информацию. На основе этого представления происходит выбор путей решения проблем с учетом ресурсов и потребностей семьи.

На дистанционной консультации у специалистов нет возможности провести диагностику развития ребенка и показать родителям сильные стороны малыша. О развитии ребенка специалисты судят по медицинским документам, представлениям матери о умениях и ограничениях ребенка, по предоставленным видеозаписям бытовых ситуаций. Целью и акцентом первичной комплексной дистанционной консультации становится возможность пробудить в родителях мотивацию на помощь в развитии своему ребенку, создать у них ощущение того, что есть ресурс, на который они могут опереться – это служба ранней помощи, которая может сориентировать родителей и подготовить их к включению в систему помощи своему ребенку.

Основанием для осознания специалистами полезности консультации служат отклики родителей. В 100% случаев родители оценивают консультацию как продуктивную². В том числе: 70% родителей отмечают, что получили ответы на волновавшие их вопросы; 60% родителей осознали важность общения с ребенком для его развития и получили представление о том, как правильно организовать такое общение. Часть родителей (40%) увидели ситуацию более широко, например, такой запрос: «Что развивать ребенку, чтобы выйти в норму?» изменился, и после консультации семья отметила важность родительского внимания и участия в повседневных делах ребенка, качества взаимодействия с ребенком. 30% родителей определились, с какими специалистами и по каким программам надо заниматься. Для 25% семей оказались важны рекомендации, как правильно справляться с поведенческими трудностями ребенка.

Специалисты проанализировали, для родителей каких категорий детей консультации оказались наиболее эффективными. Опрос показал, что трудности и сомнения специалисты испытывают, проводя консилиумы с двумя категориями детей – с ТМНР и с РАС. В этих случаях особенно ценен личный

² После консультации родители оставляли свой отклик, в котором давали оценку проведенной встрече.

контакт и взаимодействие специалиста с ребенком, показ родителю способов и приемов взаимодействия с ним.

Каковы условия успешного проведения онлайн консультации? Помимо очевидных объективных моментов (таких как качество интернет-соединения, наличие технической поддержки у всех участников встречи), наши эксперты, анализируя собственный опыт, предложили такие условия:

- Качество командной работы: умение слушать и слышать коллег, не давать противоречивых рекомендаций семье, иметь общее представление о ребенке. Многие специалисты отмечают, что был полезен предварительный традиционный опыт совместного очного консультирования, который способствует согласованности в работе команды.

- Тщательная подготовка специалистов к проведению онлайн встречи с семьей: заблаговременный сбор сведений о развитии и здоровье ребенка; качество видеоматериалов, представленных родителями; обсуждение материалов на предварительной встрече специалистов. Организованность в подаче рекомендаций во время консультации семьи.

- Коллегиальное обсуждение после приема, где каждый специалист имеет возможность получить обратную связь, отразить профессиональный опыт.

Выполнение всех условий определяет значительные затраты по времени: дистанционная консультация занимает 4-5 часов, в то время как очная - 1-1,5 часа.

Несмотря на все трудности, дистанционное консультирование обладает несомненным преимуществом, которым является ее доступность семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, проживающим удаленно от центра и нуждающихся в сопровождении профессионалов. Эффективность коллегиального медико- психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка младенческого и раннего возраста с ОВЗ и/или инвалидностью в онлайн формате определяется грамотной организацией и четким пониманием специалистами целей и задач работы внутри консилиума.

Исследование выполнено в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики Российской академии образования № 073-00067-22-04.

Список литературы

1. Айвазян Е.Б., Павлова А.В., Разенкова Ю.А. Семья ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции: анализ материалов опроса // Дефектология. 2020. № 6. С. 3-13.
2. Кудрина Т.П., Серкина А.В. Дистанционное консультирование в системе ранней помощи: из опыта работы // Дефектология. 2013. №6. С. 60-70.
3. Разенкова Ю.А. Служба ранней помощи как форма оказания психолого-педагогической и медико - социальной помощи семьям с проблемными детьми младенческого и раннего возрастов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 2. С. 35-44.
4. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи: Диагностика и коррекция развития; под общ. ред. Ю.А. Разенковой.- М.: Школьная Пресса. 2012.



УЧЁТ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С ЭПИЛЕПСИЕЙ

ОРЛОВА А.Н.

Старший научный сотрудник, кандидат психологических наук
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
Российская Федерация, Москва

Аннотация. В статье представлен опыт проведения психолого-педагогической диагностики детей с эпилепсией. Отмечается необходимость учёта специфических факторов, помогающих более успешному консультированию. Даны представления о формах эпилепсии детского возраста, о побочных эффектах антиэпилептических препаратов. Отмечены наиболее прогностически неблагоприятные формы эпилепсии, приводящие к энцефалопатиям. Также отмечены особые варианты когнитивных нарушений, имеющие место при заболевании эпилепсией у детей.

Аңдатпа. Мақалада эпилепсиямен ауыратын балалардың психологиялық-педагогикалық диагностикасын жүргізу тәжірибесі берілген. Кеңес берудің табысты болуына көмектесетін нақты факторларды ескеру қажеттілігі атап өтілді. Балалық шақтағы эпилепсияның формалары туралы, эпилепсияға қарсы препараттардың жанама әсерлері туралы идеялар беріледі. Эпилепсияның энцефалопатияға әкелетін ең болжамды қолайсыз түрлері атап өтілді. Сондай-ақ балалардағы эпилепсиямен кездесетін когнитивті бұзылыстың ерекше нұсқалары атап өтілді.

Abstract. The article presents the experience of conducting psychological and pedagogical diagnostics of children with epilepsy. It is noted the need to take into account specific factors that

help more successful counseling. Ideas about the forms of epilepsy in childhood, about the side effects of antiepileptic drugs are given. The most prognostically unfavorable forms of epilepsy leading to encephalopathies are noted. Also are noted special variants of cognitive impairment that occur with epilepsy of children.

В настоящее время в педагогической практике специалисты отмечают рост числа детей с эпилепсией. Сложность этого заболевания, значительные когнитивные, психологические и социальные его последствия, односторонность диагностической литературы, посвящённой изучению детей, страдающих эпилепсией, обуславливают актуальность проблемы и необходимость дальнейших исследований.

Не секрет, что в настоящее время эпилепсия является одним из самых распространённых заболеваний в современном мире.

В детской популяции эпилепсия встречается чаще, чем во взрослой - около 4 – 5% всего детского населения, причём наиболее высокие показатели заболеваемости отмечаются среди детей первых лет жизни, являясь у 70% пациентов одним из основных заболеваний в педиатрической неврологической практике [4].

Эпилепсия (в переводе с латинского «схватывание») является гетерогенной патологией, заключающейся в повторяющихся эпизодах активации нейронов мозга, которые неподвластны контролю со стороны ЦНС, что проявляется в виде повторяющихся не провоцируемых приступов выпадений: двигательных, вегетативных, чувствительных, мыслительных и других психических функций.

При проведении психолого-педагогического обследования, соблюдается традиционное построение:

- проведение беседы с родителями ребёнка (или лицами, их замещающими). Сбор анамнестических сведений;
- психолого-педагогическое обследование ребёнка;
- анализ результатов обследования;

- составление психолого-педагогических рекомендаций, и, в случае необходимости, составление краткой индивидуальной коррекционной программы.

При проведении психолого-педагогического обследования детей с эпилепсией огромное значение приобретает организация и проведение первичной беседы со взрослыми (родителями или лицами, их замещающими).

Организация первичной беседы.

Отметим некоторые сложности специфического характера при взаимодействии с родителями детей, страдающих эпилепсией.

Во-первых, при проведении беседы необходимо иметь чёткий план её построения с конкретно сформулированными вопросами, касающимися раннего развития ребёнка, дебюта и течения основного неврологического заболевания, проведения специфического лечения. В это время изучаются медицинские документы (заключения неврологов, генетиков и других специалистов).

Вторая проблема, с которой сталкивается дефектолог - это сложность переориентации родителей с лечения ребёнка, на параллельное взаимодействие с другими специалистами- психологами и педагогами не только для лечения ребенка, но и для его обучения и развития.

Следующей особенностью беседы является тот факт, что все проблемы, связанные с различным отставанием в психическом развитии ребёнка, родители склонны связывать с основным заболеванием (эпилепсией). Часто это не так.

Направления при сборе анамнестических сведений.

Стандартные сведения, получаемые дефектологом в беседе с родителями: о протекании беременности и родов, о двигательном, эмоциональном, предречевом развитии, о формировании социальных навыков и первых предметных действий.

Специфические факторы, которые необходимо учитывать при проведении психолого-педагогического обследования.

1. Учёт времени начала заболевания. В эпилептологии нет единого мнения по поводу обязательной корреляции раннего дебюта эпилепсии и возникновения

различных психических отклонений в развитии. По данным некоторых авторов дебют судорог на первом году жизни является плохим прогностическим фактором интеллектуального развития. Наилучшим прогнозом для интеллектуального развития является отсутствие судорог до пятилетнего возраста, когда мышление, в целом, сформировано [7]. Мы придерживаемся мнения других авторов, обращающих внимание на то, что сохранность психических функций, скорее, связана с другими факторами.

2. Учёт формы эпилепсии. Во время проведения беседы необходимо ознакомиться с заключением невролога-эпилептолога, результатами генетических исследований.

В заключении врача могут встречаться базовые термины, которые необходимо знать при проведении психолого-педагогического обследования (базовые термины - названия различных форм эпилепсии и степень их влияния на сохранность когнитивных функций, резистентность к лечению, когнитивная эпилептиформная дезинтеграция (КЭД), эпилептические энцефалопатии (ЭЭ), антиэпилептические препараты (АЭП) и другое.

Эпилепсия сама по себе может не вызывать серьезных интеллектуальных проблем. Всё зависит от формы заболевания, количества неконтролируемых приступов, наличия основного поражения головного мозга, генетически детерминированного синдрома, отсутствия адекватного лечения АЭП.

В соответствии с классификацией эпилепсий Международной противозепилептической Лиги (International League Against Epilepsy, ILAE) по этиологическому принципу различают следующие формы эпилепсии: структурные, генетические, инфекционные, метаболические, иммунные, неизвестные. К распространённым формам эпилепсии в детском возрасте относятся: идиопатическая (генетическая) фокальная эпилепсия детского возраста; фокальная (структурная) височная эпилепсия; фокальная лобная эпилепсия; синдром Веста (синдром инфантильных спазмов); синдром Леннокса-Гасто и др. [4].

Какие сведения может предположительно получить дефектолог, увидев в заключении, например, такие формы эпилепсии, как височная и лобная?

Учитывая, что филогенетически наиболее молодые отделы мозга – лобные доли - являются особо ранимыми, мы предположительно можем говорить о нарушении или задержке интеллектуального развития, эмоционального развития, личностного развития, нарушении формирования навыка опрятности (контроле тазовых функций), понимания речи, формирования активной речи.

Кроме того, прогностически, мы можем ожидать на коррекционных занятиях быстрое истощение ЦНС, дефицитность внимания, нарушение поведения (агрессно, беспокойство, раздражительность и др.). Для уточнения заключения об уровне психического развития детей стоит опираться на данные исследований различных когнитивных нарушений при эпилепсии.

Согласно данным исследований 2010 г., снижение интеллекта у детей больных эпилепсией распределяется следующим образом: симптоматические эпилепсии – 62,5%, криптогенные эпилепсии – 32,4%, идиопатические эпилепсии – 5,1% [8].

И в тоже время надо помнить, что наиболее прогностически неблагоприятны те формы эпилепсии, которые обладают выраженной эпилептиформной активностью, частыми и тяжелыми приступами, резистентны (устойчивы) к лечению АЭП. В коррекционной работе это наиболее трудные варианты, помощь сводится, как правило, к поддержанию уже имеющихся навыков и умений. Такие состояния, не позволяющие мозгу развиваться правильно и в срок, вызывающие серьезные нарушения всех высших психических функций, приводят к состояниям тяжелых энцефалопатий.

Энцефалопатия – когнитивное нарушение (может быть от легкой задержки психического развития до стойкой когнитивной недостаточности). Эпилептические энцефалопатии (ЭЭ) относят к категории разрушительных форм эпилепсии у детей, при которых наблюдаются различные виды эпилептических приступов, выраженная эпилептиформная активность на ЭЭГ-приводящие к задержке или регрессу психоречевого, а в некоторых случаях, и моторного развития.

Среди коморбидных состояний нередко встречаются расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности, нарушения речи [2].

Для выделения ещё одного, особого варианта эпилептических расстройств в глоссарий был введён термин «когнитивная эпилептиформная дезинтеграция» (КЭД). Когнитивная эпилептиформная дезинтеграция (КЭД) – симптомокомплекс приобретённых нарушений высших психических функций у детей, ассоциированных с выраженной эпилептиформной активностью на ЭЭГ при отсутствии у них эпилептических приступов [3].

3. Учёт побочных эффектов АЭП. Известно, что практически все АЭП могут оказывать влияние на когнитивные функции, аффективную сферу и поведение больных, однако это влияние может быть, как позитивным, так и негативным [6].

Наибольшей нейротоксичностью обладают, так называемые, «старые» АЭП – барбитураты. Низкая цена и эффективность в лечении некоторых форм эпилепсии все ещё сохраняют их присутствие на рынке. Но и препараты «нового» поколения – габапентин, зонисамид, клобазам, топирамат и др. - вызывают агрессию, беспокойство, раздражительность. Различные поведенческие нарушения возможны при применении препаратов - леветирацетам, карбамазепина, этосуксимида. Ухудшение когнитивных функций возникает при длительном применении фенобарбитала, карбамазепина, вальпроевой кислоты, топирамата. Есть сообщения о том, что длительный прием препаратов вальпроевой кислоты может привести к развитию обратимого паркинсонизма, глухоты и когнитивных нарушений. Препарат вигабатрин может формировать стойкое билатеральное концентрическое сужение полей зрения – основной побочный эффект. В крайне редких случаях наблюдаются нарушения слуха, которые могут носить обратимый характер.

Дальнейшее проведение психолого-педагогического обследования ребёнка, анализ результатов обследования, составление психолого-педагогических рекомендаций являются традиционными и хорошо известны каждому специалисту [1, 5].

В заключении хотелось бы дать несколько практических советов дефектологам, занимающимся не только проведением психолого-педагогического обследования детей, но и оказывающим коррекционную помощь.

Во-первых, эти знания нужны для формирования эффективной обратной связи «дефектолог – родитель – невролог». Ребёнок с эпилепсией находится под наблюдением двух специалистов, врача и педагога. Любые изменения на коррекционных занятиях в поведении ребёнка, усвоении им знаний, самочувствии (истерики, перевозбуждение, и, наоборот, состояние апатии, сонливость, ухудшение когнитивных процессов и другое), необходимо обсуждать с лечащим врачом. Возможны изменения в проведении антиэпилептической терапии.

Кроме того, при проведении коррекционных занятий, может наблюдаться отсутствие положительной динамики в развитии ребёнка. И даже ухудшение состояния, вплоть до распада некоторых умений и навыков. Об этом также необходимо проинформировать невролога-эпилептолога. Возможно, ребёнку понадобится генетическое обследование.

В некоторых случаях, при купировании эпилептических приступов и длительном периоде отказа от лечения АЭП, дети, чьи когнитивные функции вначале вызвали большие сомнения, демонстрируют соответствие возрастным нормативам.

В качестве вывода хотелось бы ещё раз подчеркнуть значимость специфических факторов при проведении психолого-педагогического обследования детей с эпилепсией: времени возникновения заболевания, формы эпилепсии, побочных эффектов АЭП. Учёт этих факторов способствует повышению эффективности психолого-педагогической диагностики и коррекционной помощи. (Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00067-22-04).

Список литературы:

1. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пашкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха. Москва: Теревинф, 2017.
2. Куликова С.Л., Лихачёв С.А., Зайцев И.И., Талабаев М.В., Козырева И.В. Эпилептические энцефалопатии при моногенных эпилепсиях у детей: современное состояние проблемы.: Республиканский научно – практический центр неврологии и нейрохирургии, Беларусь, 2018
3. Мухин К.Ю., Петрухин А.С., Холли А.А. Эпилептические энцефалопатии и схожие синдромы у детей. Москва: 2011.
4. Петрухин А.С. Эпилепсия: частота в популяции и факторы риска её развития. // Эпилептология детского возраста. Руководство для врачей. Москва: Медицина; 2000
5. Мишина Г.А., Разенкова Ю.А., Орлова А.Н., Шматко Н.Д. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е.А.Стребелевой. Москва, Просвещение, 2005.
6. Пылаева О.А., Мухин К.Ю., Петрухин А.С. Побочные эффекты антиэпилептической терапии. Москва: Гранат, 2016.
7. Туберозный склероз. Диагностика и лечение. / Под ред. Дорофеевой М.Ю. Москва: АДАРЕ, 2018
8. Fisher R.S. ILAE Official Report: A practical clinical definition of epilepsy // Epilepsia. Blackwell Publishing inc., 2014. Vol 55, No4.



К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗНАЧИМЫХ ПАРАМЕТРОВ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

ПОНОМАРЕВА Л.М.,
научный сотрудник,

Институт коррекционной педагогики РАО, Россия, Москва

БАБКИНА Н.В.,

зав. лабораторией, доктор психол. наук, доцент,

Институт коррекционной педагогики РАО, Россия, Москва

Аннотация. В статье актуализируется проблема оценки качества школьной адаптации детей с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях специального и инклюзивного образования; выделены значимые параметры адаптации на начальном этапе обучения; представлен диагностический инструментарий, намечены перспективы исследования по данной теме.

Abstract. The article actualizes the problem of assessing the quality of school adaptation of students with learning disabilities (LD) in conditions of special and inclusive education; significant parameters of adaptation at the initial stage of training are highlighted; presented diagnostic tools, research prospects outlined.

Ключевые слова: школьники с задержкой психического развития (ЗПР), инклюзивное образование, особые образовательные потребности, диагностический инструментарий, психолого-педагогическое сопровождение

Keywords: students with learning disabilities (LD), inclusive education, special educational needs, diagnostics, psychological and pedagogical support.

Понимание особенностей школьной адаптации ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) в начальный период обучения крайне важно для обеспечения успешной перспективы его образования и социализации. Данный вопрос актуализируется в связи с расширением организационных форм современного образования детей с ЗПР, активным переходом к обучению данной категории школьников в условиях инклюзии. По официальным данным Росстата в настоящее время в России количество обучающихся с ЗПР, получающих образование в условиях инклюзии, существенно превышает их количество в специальных (коррекционных) школах/классах [2].

Отметим, что проблема социализации и социальной адаптации детей с нарушениями развития не нова и уже многие годы является предметом клинических, психологических и педагогических исследований [1; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Среди причин, лежащих в основе нарушений школьной адаптации, фигурируют недостаточная готовность ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность, длительная и массивная психическая депривация, соматическая ослабленность, нарушение темпов и качества формирования отдельных психических функций, нарушения формирования так называемых школьных навыков (дислексия, дисграфия, дискалькулия), эмоциональные расстройства [10]. Перечисленные нарушения следует рассматривать как факторы риска, способные, при определенных условиях, стать причинами школьной дезадаптации [5; 6-9]. Доказано, что наиболее интенсивные сдвиги в структуре социально-психической адаптированности происходят при резких изменениях социальной ситуации развития, связываемых с процессом вхождения ребенка в организованные группы сверстников и, особенно, с началом освоения ситуации школьного обучения [9].

В настоящее время, в связи с разнообразием организационных форм образования детей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), с выделением вариантов развития детей внутри

нозологических групп, выявление условий и факторов, влияющих на качество школьной адаптации приобретает новое смысловое содержание. Особенно важным становится не только выделение типичных проблем вхождения ребенка с ЗПР в школьную жизнь, перехода к систематическому обучению, взаимодействия со сверстниками, но и их качественный анализ, позволяющий выделить факторы, определяющие благополучие ребенка, или, напротив, препятствующие его адаптации. Все это поможет осуществить дифференцированный подход к созданию образовательных условий, позволит своевременно преодолевать возникающие трудности и предупреждать возможные негативные социальные последствия, связанные с дезадаптацией [5].

Основной целью исследования являлось определение значимых параметров школьной адаптации детей с ЗПР и описание их качественных характеристик (маркеров).

Для достижения поставленной цели на первом этапе исследования были определены значимые параметры школьной адаптации в начале обучения, разработаны опросники³ [4] и проведены полуструктурированные интервью с родителями детей с ЗПР и с педагогами и/или школьными психологами образовательных организаций, в которых учатся младшие школьники с ЗПР.

Интервью с родителями было направлено на выявление особенностей и трудностей адаптации их детей в начале школьного обучения. Вопросы, объединенные в блоки, отражали качественные характеристики школьной адаптации: отношение к школе, степень самостоятельности в выполнении домашних заданий, особенности отношений с одноклассниками, изменение физического состояния и работоспособности, связанное с началом школьного обучения и др.

Полуструктурированное интервью с педагогами было существенно шире и включало блоки вопросов, дающих представление о личностной готовности

³ Разработка опросников проходила под руководством и при непосредственном участии А.Д. Вильшанской, к.п.н., председателя Ассоциации инклюзивных школ, директора ГКОУ "Школа 2124 "Центр развития и коррекции" г. Москва.

ребенка с ЗПР к продуктивной работе на уроке, эмоциональном благополучии, работоспособности на уроке; об отношении учеников с ЗПР к занятиям, к учителю, к одноклассникам; об их возможностях в социальном взаимодействии; о степени сформированности у детей с ЗПР социально-бытовых и коммуникативных навыков, значимых для школьной адаптации; об их характерных трудностях, в том числе – проблемах саморегуляции познавательной деятельности и поведения, наблюдаемых в школе.

Структура интервью при фиксации и анализе ответов предусматривает определенную формализацию, что позволяет произвести количественную оценку (в баллах) и предоставляет широкие возможности для качественного анализа полученных результатов. В таблице 1 приведены примеры перевода качественных характеристик значимых параметров школьной адаптации в баллы.

Таблица 1. Блок: Эмоциональное благополучие (фрагмент опросника для педагогов)

Блок: Эмоциональное благополучие	Оценка в баллах
<i>Эмоциональное состояние</i>	
Ребенок проявляет стабильность в эмоциях, у него преобладает положительный эмоциональный фон. Ребенок дает адекватную эмоциональную реакцию на ситуации успеха или неудачи.	2
Ребенок эмоционально неустойчив, его настроение может часто меняться. Он демонстрирует эмоциональные реакции, свойственные для более младшего возраста.	1
Ребенок демонстрирует выраженную неустойчивость эмоций, может давать чрезмерную эмоциональную реакцию (как положительную, так и негативную, но чаще негативную). При этом его трудно успокоить. Он часто демонстрирует сильную зависимость от эмоциональной поддержки педагога.	0
<i>Преобладающее настроение в школе</i>	
В целом преобладает позитивный фон настроения. Ухудшение настроения, как правило, происходит по объективной причине.	2
Настроение ребенка в школе неустойчивое: может часто тревожиться, раздражаться. Изредка бывают аффективные негативные реакции: плачет, проявляет негативизм, может проявить агрессию (кричит, бросает предметы).	1
Большую часть времени в школе ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, проявляющийся в повышенной тревожности, пугливости или, напротив, немотивированной раздражительности.	0

В ходе исследования можно проводить сравнение между экспертными оценками родителей и учителей, выявлять наиболее значимые факторы

школьной адаптации ребенка с ЗПР с точки зрения семьи и с позиций работающих с ребенком педагогов.

Следующий этап исследования видится в изучении социопсихологического статуса и определении специфических особенностей школьной адаптации детей с ЗПР, относящихся к разным группам в соответствии с психолого-педагогической типологией задержки психического развития [3], изучении динамики проявления проблем школьной адаптации на первом и последующих годах обучения. Так же необходимо оценить влияние организационного фактора (специальное/инклюзивное обучение) на успешность вхождения ученика с ЗПР в ситуацию школьного образования, профессиональную компетентность педагога и его готовность к обучению детей с ЗПР в условиях инклюзии. В перспективе планируется описать специфику трудностей семьи, обусловленных проблемами начального периода обучения ребенка.

Исследование выполнено в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики Российской академии образования № 073-00028-22-00.

Список литературы

1. Александровская Э.М. Критерии социально-психологической адаптации детей к школе // Проблемы адаптации в гигиене детей и подростков / Под ред. Г.Н. Сердюковой, С.М. Громбаха. – М., 1983. С. 35-37.
2. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2021. № 202. С. 36-44. doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44
3. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология, 2019. Т. 8. № 3. С. 125–142. doi: 10.17759/psyclj.2019080307
4. Диагностический инструментарий для оценки динамики образовательных и личностных достижений, обучающихся с задержкой психического развития (I и I дополнительный классы) [Электронный ресурс] / Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М.; правообладатель ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». – База данных (48 Мб). – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2021. – Свидетельство Федеральной службы по интеллектуальной собственности о государственной регистрации базы данных № 2021622299 от 27.10.2021
5. Инденбаум Е.Л. К чему приводит стихийная инклюзия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 4. С. 33–38.

6. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология. 2011. № 2. С. 18–27.

7. Ковалев В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы школьной дезадаптации и некоторые пути ее профилактики // Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста. – Ташкент, 1984, с 172–176.

8. Кондрашин В.И. Влияние особенностей развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната // Дефектология.- 1991.- № 1. с. 49–53.

9. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.

10. Лусканова Н.Г., Коробейников И.А. // Диагностика школьной дезадаптации. – М.: Ред.-изд. Центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993, с. 6–18.

11. Поникарова В.Н., Погорелова Т.В. Диагностика школьной адаптации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья //Современные тенденции развития науки и технологий. -2015. -№ 5-4. -С. 120-125.



ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И ОРГАНИЗАЦИИ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

ПУДОВ В.И.,

Руководитель программы реабилитации после кохлеарной имплантации,
к.б.н., старший научный сотрудник

ЗОНТОВА О.В.,

Младший научный сотрудник, учитель-дефектолог (сурдопедагог), методист
Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и
речи,

Санкт-Петербург, Россия

ПУДОВ Н.В.,

Координатор программы дистанционной реабилитации
Программа реабилитации лиц с ограниченными возможностями по слуху
«Я слышу мир!», Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Кохлеарная имплантация в настоящее время единственно эффективный метод реабилитации больных с тяжелой степенью тугоухости и полной глухотой. Кохлеарная имплантация достаточно дорогостоящий вид ВМП, финансируемый из бюджета МЗ РФ, поэтому актуальной задачей является повышение качества оказания этой помощи. Повышение качества оказания медицинской помощи при кохлеарной имплантации зависит от правильной организации работы на всех этапах ее проведения. Если разработка подходов к хирургическому вмешательству находится на достаточно высоком уровне, то вопросы отбора пациентов и организации слухоречевой реабилитации нуждаются в дополнительном внимании и их оптимизации. Тем не менее, за счет совершенствования подходов к отбору

пациентов и организации слухоречевой реабилитации можно значительно повысить эффективность самой кохлеарной имплантации.

Аңдатпа. Кохлеарлық имплантация қазіргі уақытта құлақ мүкiстiгi мен толық керендiгi ауыр науқастарды оңалтудың жалғыз тиiмдi әдiсi болып табылады. Кохлеарлық имплантация-бұл РФ ДСМ бюджетi қаржыландыратын ЖЖМ-нiң өте қымбат түрi, сондықтан бұл көмектiң сапасын арттыру өзектi мiндет болып табылады. Кохлеарлық имплантация кезiнде медициналық көмек көрсету сапасын арттыру оны жүргiзудiң барлық кезеңдерiнде жұмысты дұрыс ұйымдастыруға байланысты. Егер хирургиялық араласудың тәсiлдерiн әзiрлеу жеткiлiктi жоғары деңгейде болса, онда пациенттердi iрiктеу және есту-сөйлеудi оңалтуды ұйымдастыру мәселелерi қосымша назар аударуды және оларды оңтайландыруды қажет етедi. Дегенмен, пациенттердi iрiктеу тәсiлдерiн жетiлдiру және есту-сөйлеу оңалтуын ұйымдастыру есебiнен кохлеарлық имплантацияның тиiмдiлiгiн айтарлықтай арттыруға болады.

Abstract. Cochlear implantation is currently the only effective method of rehabilitation of patients with severe hearing loss and complete deafness. Cochlear implantation is a rather expensive type of VMP, funded from the budget of the Ministry of Health of the Russian Federation, therefore, an urgent task is to improve the quality of this assistance. Improving the quality of medical care for cochlear implantation depends on the correct organization of work at all stages of its implementation. If the development of approaches to surgical intervention is at a sufficiently high level, then the issues of patient selection and organization of auditory-speech rehabilitation need additional attention and their optimization. Nevertheless, by improving approaches to the selection of patients and the organization of auditory-speech rehabilitation, it is possible to significantly increase the effectiveness of cochlear implantation itself.

Ключевые слова: нарушение слуха, слухоречевая реабилитация, слуховые аппараты, кохлеарная имплантация, развитие слухового восприятия, интеграция, инклюзия, подростки, профориентация, социализация.

Түйiндi сөздер: есту қабiлетiнiң бұзылуы, есту-сөйлеудi қалпына келтiру, есту аппараттары, кохлеарлық имплантация, есту қабiлетiн дамыту, интеграция, инклюзия, жасөспiрiмдер, кәсiптiк бағдар, әлеуметтену.

Keywords: hearing impairment, auditory-speech rehabilitation, hearing aids, cochlear implantation, development of auditory perception, integration, inclusion, adolescents, career guidance, socialization.

Снижение слуха – единственное сенсорное нарушение, которое при должном и своевременном медико-техническом и психолого-педагогическом вмешательстве может предотвратить инвалидизацию пациента. Речь является ведущей деятельностью человека, позволяя общаться друг с другом. Речь развивается исключительно по подражанию в рамках совместной предметно-практической деятельности людей на слуховой основе. При нарушении слуха основу восприятия речи обеспечивают технические устройства – слуховые аппараты и системы слуховой имплантации. В таком случае у слабослышащих и глухих людей восстанавливается слуховое восприятие, на его основе

формируется функциональный слух, который служит основой формирования и развития спонтанной устной речи естественным образом.

Кохлеарная имплантация (КИ) в настоящее время единственно эффективный метод реабилитации больных с тяжелой степенью тугоухости и полной глухотой. Кохлеарная имплантация достаточно дорогостоящий вид высокотехнологичной медицинской помощи (ВМП), финансируемый из бюджета Министерства Здравоохранения Российской Федерации, поэтому актуальной задачей является повышение качества оказания этой помощи. Повышение качества оказания медицинской помощи при кохлеарной имплантации зависит от правильной организации работы на всех этапах ее проведения. Если разработка подходов к хирургическому вмешательству находится на достаточно высоком уровне, то вопросы отбора пациентов и организации слухоречевой реабилитации нуждаются в дополнительном внимании и их оптимизации. Тем не менее, за счет совершенствования подходов к отбору пациентов и организации слухоречевой реабилитации можно значительно повысить эффективность самой кохлеарной имплантации [1].

За свои более чем 40 лет кохлеарная имплантация прошла широкий путь, от простых одноканальных имплантов, до современных многоканальных систем кохлеарных и стволомозговых имплантов со сложными стратегиями обработки звуковых сигналов. Тем не менее, результаты КИ варьируют в достаточно широких пределах: от поразительных до сомнительных, а порой и бесполезных. Поэтому актуальной является задача снижения рисков неудовлетворительных результатов этого весьма дорогостоящего метода ВМП. При сохранности функции слухового нерва КИ позволяет вернуть слух практически всем пациентам независимо от этиологии глухоты. А вот восстановление речевых способностей как у взрослых позднооглохших пациентов или развитие речи у детей с врожденной глухотой зависит от разных факторов и не всегда позволяет достигнуть желаемых результатов [2, 3].

Повысить эффективность КИ в плане восприятия устной речи можно такими способами: за счет совершенствования технологии самих КИ; за счет

внедрения строгих критериев отбора кандидатов на КИ; за счет разработки и внедрения общей системы диагностики слухоречевого развития и оценки результатов реабилитации; за счет разработки новых методических подходов в реабилитации сложных пациентов.

Отбор пациентов. Если с медицинскими показаниями для кандидатов на КИ практически нет трудностей, то прогнозирование результатов в плане развития устной речи есть много нерешенных проблем. Поскольку восприятие устной речи — это вторая сигнальная система, то результаты КИ определяются состоянием центральных отделов слуховой системы. Причем ведущую роль здесь играет возраст, в котором проведена операция, особенно для детей с врожденной глухотой. У детей с врожденной глухотой центральные слуховые механизмы формируются в процессе онтогенеза в результате естественной слуховой тренировки. С возрастом пластичность мозга ребенка снижается и требуется специальная целенаправленная слуховая работа, направленная на развитие центральных слуховых механизмов. Причем в условиях слуховой депривации ведущим компонентом в развитии речи становятся зрительные центральные механизмы, а слуховые механизмы подавляются. У взрослых же пациентов с возрастом и в условиях слуховой депривации центральные слуховые механизмы регрессируют, что приводит к снижению эффективности КИ.

Исходя из этого необходима разработка таких диагностических приемов, которые могли бы оценить уровень сформированности центральных слуховых механизмов для способности восприятия сложных звуковых сигналов, которым является устная речь. При этом возможны два подхода для повышения эффективности КИ: внедрение четких критериев для исключения пациентов с крайне низкой перспективностью для проведения КИ; внедрение новых прогрессивных методов слухоречевой реабилитации на основе современных нейролингвистических знаний.

На всех этапах реабилитации всем пациентам проводится психолого-педагогическое тестирование, позволяющее оценить уровень слухоречевого развития, отследить динамику развития и провести сравнение с нормотипичным

развитием. Для этого нами разработана «Анкета слухоречевой динамики», позволяющая провести не только качественную, но и количественную оценку развития пациентов. Методика предполагает самостоятельное анкетирование (опросник) пациентами и автоматическую оценку в баллах на портале в свободном доступе. Анкета включает в себя несколько блоков факторов, влияющих на уровень слухоречевого развития: условия получаемой педагогической помощи (наличие и регулярность занятий, мотивация, адекватность применяемой методики занятий), общее развитие (моторика и координация движений, познавательные процессы, психические состояния), развитие слухового восприятия (уровень развития слухового восприятия: реакция на неречевые и речевые звуки, уровень развития слухового восприятия: различение неречевых и речевых звуков, функциональный слух для развития речи), развитие речи – речевая деятельность (понимание, говорение, чтение, письмо, связная речь и пересказ, риторика и культура речи), развитие речи – языковая способность (произношение, лексика, грамматика). Каждый параметр оценивается по пяти бальной шкале, где 1 – не сформировано, 2 – очень плохо, 3 – время-от-времени удовлетворительно, 4 – хорошо, 5 – очень четко выполняет.

Разработанная нами стандартизированная методика используется на всех этапах медико-технического и психолого-педагогического сопровождения пациентов с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации: дооперационном периоде, в период восстановительного лечения после проведенной операции по КИ (до включения процессора), в период послеоперационной слухоречевой реабилитации (после включения процессора) регулярно и после замены процессора. Данная методика позволяет учитывать уровень слухоречевого развития пациентов с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации, отслеживать динамику слухоречевого развития, проводить срезовую диагностику и коррекцию индивидуального реабилитационного маршрута пациента.

Реабилитация. Затраты на реабилитацию представляют самую малую часть из всех затрат на проведение кохлеарной имплантации. Тем не менее,

качество оказания этого вида ВМП, а соответственно и эффективность КИ зависит, прежде всего, от организации процесса реабилитации. И в этом направлении есть множество нерешенных проблем.

В соответствии со стандартом оказания специализированной медицинской помощи (СМП) после кохлеарной имплантации реабилитация в течении 10 календарных (8 рабочих) дней включает: настройка речевого процессора – ежедневно – 8 услуг; занятия с сурдопедагогом – ежедневно – 8 услуг; с логопедом - ежедневно – 8 услуг; с психологом - 2 раза в неделю – 4 услуги; консультация невролога - 1 раз в неделю – 2 услуги; сурдолога - 1 раз в неделю – 2 услуги. Такого объема реабилитационных мероприятий достаточно только для качественной настройки речевого процессора и оценки развития устной речи и составления рекомендаций по дальнейшей организации реабилитации по месту жительства. Организовать же качественную реабилитацию в рамках 10 дневного курса практически невозможно.

При этом важно сделать акцент на развитие региональной структуры центров реабилитации, занимающихся не только коррекционно-педагогической помощью, но и медико-техническими аспектами кохлеарной имплантации (настройка процессоров, технический сервис). Важно провести обучение специалистов, работающих на местах и регулярно повышать их квалификацию. При организации реабилитации по месту проживания пациентов важно учитывать их способности и индивидуальные особенности. Реально на местах недостаточно квалифицированных специалистов для проведения качественной реабилитации и прежде всего для трудных пациентов, из которых можно выделить следующие подгруппы: с аномалией развития улитки и внутреннего слухового прохода; пациенты после перенесенного менингита; пациенты с сопутствующими неврологическими расстройствами; подростки и дети среднего возраста без навыков развития устной речи. Для этих категорий пациентов требуется более длительная специализированная слухоречевая реабилитация не менее 4-х недель не в условиях медицинских стационаров, а на базе специально сформированных центров реабилитации. Причем для повышения качества

реабилитации необходима разработка принципиально новых прогрессивных методов слухоречевой реабилитации на основе современных нейропсихологических и нейролингвистических знаний.

Отдельной категорией можно выделить группу детей младенческого и раннего возраста, которым зачастую специалисты отказывают в проведении специальной коррекционно-педагогической помощи, поясняя, что такие дети сами будут развиваться после кохлеарной имплантации. Зачастую такие специалисты просто не владеют методами и приемами слухоречевой реабилитации для таких маленьких пациентов и берут на занятия детей уже старше 3х лет. При этом важно учитывать сензитивность этого периода в слухоречевом развитии, преимущественном формировании нейронных связей в раннем возрасте. Именно поэтому занятия по слухоречевому развитию следует начинать с первых дней, как выявлено снижение слуха (даже не дожидаясь момента слухопротезирования). Профессиональный сурдопедагог владеет методами и приемами ранней слухоречевой реабилитации и подготовки ребенка к первому подключению и последующим настройкам речевого процессора еще на дооперационном этапе.

Значимым аспектом в повышении качества реабилитации после кохлеарной имплантации - является роль семьи и близких самого пациента. Важно научить их методам и приемам эффективной слухоречевой работы с каждым конкретным пациентом, в этом также состоит роль сурдопедагога. Снятие тревожности и повышение мотивации близких к длительной послеоперационной реабилитации будет способствовать повышению реабилитационного потенциала самого пациента.

Для оптимизации реабилитации для детей с нарушенным слухом и после КИ применяется технология дистанционной реабилитации, которая включает медико-технический и психолого-педагогический аспект. Особую актуальность такая помощь приобрела в период пандемии, а также остается актуальной для удаленных регионов, детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Дистанционная реабилитация способствует оптимизации процесса

реабилитации: приближению помощи к месту проживания ребенка, сокращении расходов на реабилитацию, возможности более частых занятий и консультаций со специалистами.

Формы дистанционной реабилитации: удаленный медико-технический сервис, консультации и занятия; дистанционные курсы формирования и развития; специально компьютерные программы для слухоречевого развития; информационные и методические материалы; видео и он-лайн обучающие семинары для родителей и специалистов; супервизии для педагогов; выездные оф-лайн мероприятия (консультации и занятия, лекции и семинары).

Результатом внедрения системы повышения качества реабилитации детей с нарушенным слухом и после КИ является: повышение информированности специалистов и семей с детьми с нарушением слуха о методах и приемах реабилитации; снижение возраста детей приступающих к реабилитации; более широкий охват для детей с нарушением слуха, отдаленные и углубленные регионы; улучшение качества и увеличение инфраструктуры реабилитации; улучшение реабилитационного потенциала детей с нарушением слуха; охват в реабилитации детей с нарушением слуха со сложными множественными нарушениями.

Список литературы:

1. Орлова О. С. , Зонтова О. В., Совершенствование медико-педагогической реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации посредством настройки речевого процессора // Специальное образование., 2018. — № 2 (50). — С. 74 – 86.
2. Пудов, В.И. Настройка речевого процессора: методические рекомендации. – СПб. : ФГУ НИИ уха, горла, носа и речи, 2011. - С. 27.
3. Pudov N., Zontova O. On-Line service to support patients after cochlear implantation 15 // international conference on cochlear implant and other implantable auditory technologies // Journal of Hearing Science. Volume 8, № 2, June 2018. - p. 323.



РОЛЬ ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

РАДИОНОВ П.Н.

психолог, учитель - дефектолог
ГКУ «Областная психолого-медико-педагогическая консультация № 2»
Казахстан г. Конаев

Аннотация. В данной статье определяется роль и основные направления профессиональной деятельности педагога-психолога как специального педагога, участвующего в процессе взаимодействия всех официальных лиц психолого-медико-педагогической консультации и обеспечивающего его эффективность и экологичность.

Аңдатпа. Бұл мақалада психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның барлық лауазымды тұлғаларының өзара әрекеттесу процесіне қатысатын және оның тиімділігі мен экологиялық тазалығын қамтамасыз ететін арнайы педагог ретінде педагог-психологтың кәсіби қызметінің ролі мен негізгі бағыттары айқындалған.

Abstract. This article defines the role and main areas of professional activity of a teacher-psychologist as a special teacher, participating in the process of interaction of all officials of the psychological-medical-pedagogical consultation and ensuring its effectiveness and environmental friendliness.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогическая консультация, профессиональная деятельность психолога (педагога-психолога), взаимодействие субъектов ПМПК, ребенок с ООП, с ОВЗ, эффективность и экологичность взаимодействия.

Түйінді сөздер: психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация, психологтың (педагог-психологтың) кәсіби қызметі, ПМПК субъектілерінің өзара әрекеттесуі, арнайы білім беру бағдарламасы бар бала, мүмкіндігі шектеулі бала, өзара әрекеттестіктің тиімділігі мен экологиялық тазалығы.

Key words: psychological-medical-pedagogical consultation, professional activity of a psychologist (teacher-psychologist), interaction of PMPC subjects, a child with SEN, with disabilities, effectiveness and environmental friendliness of interaction.

На сегодня проблема инклюзивного образования актуальна во всем мире. Современное образование идет по пути совершенствования форм, содержания, технологий обучения и воспитания, в том числе и инклюзивного образования. Принципы, на которых основывается инклюзия — это открытость, свобода выбора, адаптивность, индивидуализация и т.д. Все они направлены на обеспечение комфортной среды для выявления способностей и воспитания личности, способной к самостоятельной, полноценной жизни в современном обществе.

В Казахстане это явление также не оставлено без внимания. Данная проблема требует придиричивого рассмотрения, потому что число детей с

врожденными и приобретенными отклонениями в развитии с каждым годом увеличивается. Государство ставит задачи по ранней диагностике отклонений в развитии у детей и ранней коррекции этих отклонений за счет сохранных функций организма. Система дошкольного и среднего образования включает данную категорию детей в процесс обучения в детских образовательных учреждениях, в общеобразовательных школах, высших учебных заведениях. Цель инклюзивного образования — обеспечение равных стартовых возможностей для детей с ООП в получении образования [1].

На сегодняшний день в системе просвещения происходят изменения, сама система претерпевает модернизацию, и вслед за этими изменениями происходит процесс совершенствования деятельности психолого-медико-психологических консультаций (далее ПМПК). Алгоритм деятельности педагога-психолога (далее психолога) и всей консультации в целом подробно описан в работах Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Г.В. Грибановой, Л.М. Шипицыной, А.К. Ерсариной и других авторов [4,5,6].

В деятельности ПМПК психолог выступает неким связующим звеном, обеспечивая слаженную, экологичную взаимосвязь всех участвующих субъектов ПМПК. Профессиональная компетентность специалистов ПМПК, на наш взгляд, выражается в экологичности, а именно в выравнивании баланса степени участия всех (родителей, детей, специалистов) в создании психологически комфортного взаимодействия для достижения эффективного результата работы всех участвующих лиц. Конечным продуктом такого взаимодействия является заключение ПМПК с определением типа, вида индивидуальной программы развития каждого ребенка с ООП, а также добровольное следование родителей всем рекомендациям ПМПК [2]. В своей деятельности ПМПК преследует единую глобальную цель – оказать содействие в самоопределении детей с ООП в нашем обществе, занятии определенной ниши, получении равных прав на получение образования [2,3].

Изучив опыт деятельности ПМПК, считаем необходимым очертить рамки профессиональной деятельности психолога ПМПК, которые выходят за круг

обязанностей проведения комплексного психолого-педагогического обследования и составления рекомендаций по определению индивидуальной программы развития детей с ООП. Рассмотрим основные моменты профессиональной деятельности психолога в ПМПК:

- обеспечение психологического комфортного климата как при проведении обследования детей, так и при проведении заседаний ПМПК. Реализуя данное направление, психолог, совместно с другими специальными педагогами, консультирует коллег по вопросу их психологической подготовки к обследованию детей с ООП. Сам факт обращения родителей в ПМПК является для них очень болезненным, стрессовым и, следовательно, приводит родителей (и лиц, их заменяющих) к защитным, а порой и к негативным формам поведения. Первое знакомство родителей с особенностями деятельности ПМПК начинается с процесса регистрации документов, и именно этот момент является важным в дальнейшем процессе обследования. Доброжелательное отношение регистратора, корректные ответы на вопросы, сообщение им о добровольном желании родителей обследования ребенка и полной конфиденциальности, предъявленной им информации позволит настроиться на совместную работу специалистов и родителей на благо ребенка. Поэтому роль психолога в научении регистратора азам эффективной коммуникации даст экологический эффект;

- придерживание этических норм специалистами при разговоре с семьей, с ребенком во время психолого-педагогического обследования: уважительное отношение как к ребенку, так и к родителям, в процессе сбора анамнеза использование специалистами корректных вопросов относительно семьи, здоровья ребенка, его достижений в учебе и т.д. Как правило, в процессе обследования психолог знакомит родителей и ребенка со всеми своими коллегами, определяя их профессиональный круг обязанностей. Психолог кратко определяет основные цели ПМПК, сообщает как будет проходить процесс обследования ребенка, доводит до родителей и ребенка информацию о том, что в любой момент процесс обследования может быть прекращен по их первому требованию. Соблюдение вышеперечисленных моментов способствует

установлению доверительных отношений как между специалистами, так и между педагогами и родителями, более полному раскрытию ребенка в процессе диагностики, снижению уровня тревоги родителей и детей. Психологу необходимо прерывать оценочные суждения родителей в адрес своих детей (как правило, с негативным оттенком), что оказывает на ребенка отрицательное воздействие. Так же и специалисты в процессе обследования не должны высказываться вслух и, тем более, давать оценку неудачам ребенка. Консультацию родителей по результатам обследования проводит психолог. Информация, предоставляемая им, должна быть лаконичной, без излишних терминов, без оценочных суждений, в доступной для их понимания форме. Во время этой беседы психолог сам соблюдает правила и нормы корректной беседы, потому что в процессе обследования могут быть получены не очень ожидаемые и малоприятные результаты для родителей;

- подготовка помещения и организация пространства для проведения обследования должны соответствовать требованиям, быть оптимальными как для ребенка, так и для специалистов. Процесс прохождения диагностики для ребенка является очень сильным испытанием, при котором ребенок испытывает стресс. Для детей раннего возраста это просто «чужое» помещение и незнакомые люди, а для детей дошкольного возраста процесс обследования уже осознаваем и нежелание показать свои недостатки зачастую создает неблагоприятный настрой и выливается в отказ от выполнения заданий, негативные поступки, ухудшая психическое состояние ребенка. Поэтому, под руководством психолога, всем специалистам необходимо установить доверительные отношения, предлагать те или иные задания ненавязчиво, чутко реагировать на его эмоциональный фон и состояние. Невзирая на то, в каком состоянии находится ребенок, все специалисты должны быть настроены позитивно, быть чуткими к ребенку, что проявляется в жестах, улыбке, тоне речи, естественности общения, в соответствии с возрастом и уровнем развития ребенка;

- разрешение спорных вопросов, улаживание конфликтных ситуаций также предполагает участие психолога. Из опыта работы нашей ПМПК можно

выделить несколько причин возникновения нестандартных ситуаций: недостоверная и/или искаженная информация о целях и задачах деятельности ПМПК; непонимание процесса обследования ребенка специалистами ПМПК; нарушение организации процесса обследования; несоблюдение правил и норм этики психолого-медико-педагогического обследования и профессиональной коммуникации специалистами ПМПК; несогласие родителей с результатами психолого-педагогической диагностики; несогласие с рекомендациями, предъявленными специалистами ПМПК родителям. Нельзя не отметить возникновения конфликтных ситуаций между специалистами ПМПК в виду разных областей профессиональной специфики, разных личностных особенностей педагогов, разной мотивации, темперамента, разных характеров, различных темпов осуществляемой деятельности. Также неординарные ситуации могут возникать по причине отсутствия достаточного профессионального опыта, психологического дискомфорта, который может быть связан с профессиональной деформацией.

Для эффективного и экологического взаимодействия между участниками процесса обследования психолог выступает как связующее звено, используя весь набор профессиональных способов и приемов: умение кратко, четко и быстро анализировать ситуацию, проявлять гибкость, лояльность, эмпатию и активное слушание, знание особенностей семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, умение быстро реагировать на деструктивное поведение участников ситуации, тем самым купируя эскалацию конфликта. Довольно часто родители не принимают результаты обследования, при этом давление на родителей недопустимо, необходимо использование филигранных методов подведения их к принятию ситуации, оперируя тем, что все участники процесса заинтересованы в улучшении ситуации ребенка, его благополучии. Психолог может использовать материалы о закономерностях и особенностях развития ребенка, о его актуальном развитии и зоне ближайшего развития, о сущности самого расстройства, которым страдает ребенок, о способах воспитания и обучения такого ребенка.

Для достижения цели все специалисты ПМПК должны проявить высокий уровень эмпатии, родители должны быть убеждены в том, что им оказывают психологическую поддержку, их понимают, им сочувствуют. Поэтому по окончании процесса обследования психолог должен получить обратную связь, именно она направлена на снижение у родителей негативных защитных психологических механизмов, создает уверенность родителей в том, что они столкнулись с этой проблемой не одни. Данные приемы может использовать каждый специалист ПМПК при поддержке психолога, а затем, при приобретении опыта и самостоятельно.

Таким образом, на всех стадиях деятельности ПМПК психолог выполняет важную, не обозначенную в должностных обязанностях, функцию соединяющего звена – посредника между всеми участниками психолого-медико-педагогического консультирования, преследуя цель – получение ожидаемого результата всеми участниками этого процесса взаимодействия.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями от 27.06.2022 № 129-VII).
2. «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, специализированных, специальных, организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организациях дополнительного образования для детей и взрослых». Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385.
3. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
4. «Психолого-медико-педагогическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста» под общ. ред. Р.А. Сулейменовой. Учебно-методическое пособие, Алматы 2014.
5. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2014.
6. Психолого-медико-педагогическая консультация / под ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Детство-Пресс, 2010.



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АЛҒА БІР ҚАДАМ» АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕ АТА-АНАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУДЫҢ ТҮРЛЕРІ

АБДИГАЛИЕВА Г.Т.

«№ 3 арнайы мектеп» КММ директоры,
дефектолог, педагог-сарапшы

Аңдатпа. Автор арнайы білім беру жағдайында отбасы мен мектептің өзара әрекеттестігі өте маңызды, бұл ата-аналарға ерекше баласы жайлы алаңдаушылығын, оның болашағы туралы сөйлесу қорқынышын жеңуге көмектеседі, сонымен қатар бейресми жағдайда оның денсаулығы, мінез-құлқы, мүдделері туралы айтуға мүмкіндік беріледі, мінез-құлық ерекшеліктері туралы, және сондай-ақ, отбасындағы моральдық құндылықтар және баламен өзара әрекеттесу процесінде туындайтын басқа да мәселелер жайлы тұжырымдама жасайды.

Аннотация. Автор приходит к выводу, что взаимодействие семьи и школы в условиях специального образования имеет очень важное значение, оно поможет родителям преодолеть их беспокойство за своего особенного ребенка, боязнь разговора о его будущем, а также дает возможность рассказать в неофициальной обстановке об его особенностях здоровья, поведения, об интересах, об особенностях характера, а также о моральных ценностях в семье, и других проблемах, возникающих в процессе взаимодействия с ребёнком.

Abstract. The author comes to the conclusion that the interaction of family and school in the conditions of special education is very important, it will help parents overcome their concern for their special child, fear of talking about his future, and also gives an opportunity to talk informally about his health, behavior, interests, character traits, and also about moral values in the family, and other problems that arise in the process of interaction with the child.

Түйін сөздер: алға бір қадам, сенім, ізгілік, миссия, рухани байлық, бала.

Ключевые слова: шаг навстречу, доверие, гуманизм, миссия, духовное богатство, ребенок.

Keywords: step towards, faith, humanism, mission, spiritual wealth, child.

*«Тек қана ата-аналармен бірге жалпы күш – жігерді біріктіру
арқасында мұғалімдер балаларға үлкен адамдық бағыт беруі мүмкін».*

Василий Сухомлинский

Баяндамада қарапайым өмірде бар мәселердің көптігін айтып, олардың барлығын мысал ретінде келтіргім келмейді. Тек, айтарым, әр адам үшін бастау алатын жері, алтын ұясы – ол өз отбасы. Барлық бойдағы қасиетті әр бала ата-анасынан қабылдап алады, әрине, тәрбие де әке мен шешеден дариды. Баланы

тәрбиелеу ісі - ең маңызды іс. Ата-анамен, мұғалім ғана емес, бүкіл қоғам тәрбиелейді, біздің мәдениетіміз бен тұрмысымыздың барлық атмосферасы, кішкентай заттар барлығы тірі күнделікті өмір. Сондықтан, бала үлкеннен көрген әрбір әрекетті немесе айтылғын сөзді естиді, сол әрекеттер баланы дамытатын ағынға түсетін тамшылар болып жиналып, баланың өміріне зор ықпал жасайтынын ұмытпаған жөн. Қазіргі заман өзгерістерінің ағымымен отбасы құндылығы күшін жойып бара жатқандай...[5]

Қарапайым отбасыда, қарапайым ортада барлық туындаған мәселе өз шешімін табады, өйткені, ең бастысы бала денсаулығында кінәрат жоқ, дамуы қалыпты, жасына сай, күнделікті өмір ағымымен бала есейіп, өмірде өз орнын табады.

Алайда, кей ата-ана баланың дамуында туындаған өзгерістермен бетпе-бет кездеседі. Біреуі «жастықпен», біреуі «білмегендіктен», біреуі «қабылдамағандықтан» мәселенің шешімін таба алмай, барлық әлемді кінәлі тауып, бала жайлы ұмытып кетеді. Әлеуметтік желіде сағат сайын өзгеріс қалыптасқан өмірде, еш сыбыс жерде жатпайды. Кей ақпарат жағымды болса, пайдасын тигізсе, кей ақпарат адамдарды шатастырып, басқа ағымға жетелейді.

Василий Сухомлинскийдің сөзін түйіндесем, «Отбасы мен білім беру ордасы біртұтас болып жұмыс жасаған жағдайда, балаларға үлкен адамдық бағыт беруі мүмкін» екен, сол сөздің дәлелі ретінде, Астана қаласының төрінен 2020 жылдың қыркүйек айынан бастап есігін айқара ашып, ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқытатын №3 арнайы мектепте ата-аналармен жасап жатқан жұмыстарына тоқталғым келеді.

Ата-анамен жұмыс, баланың отбасымен жұмыс жүргізу педагогикалық іс-әрекеттегі ең маңызды, сонымен қатар қиын бағыттардың бірі болып табылады. Педагогтердің баланың ата-аналарымен өзара түсіністік табуы тікелей баланың дамуына пайдасын тигізеді, нәтижелі жұмыс жасалады. [2]

Ерекше баласы бар отбасылардың басты мақсаты баланы ортаға бейімдеу. Олар баланың өмірі мен дамуы үшін ыңғайлы шағын орта құру үшін жан-жақты көмекке мұқтаж. Сондықтан көмекке мұқтаж адамдарға қадам жасау өте маңызды.[1]

«Алға бір қадам» идеясы мектеп ашылғаннан бергі ата-аналармен тілдесу барысында туындады, өйткені кей ата-аналар педагог тарапынан кеңес алуға мұқтаж, мектептің жұмысымен тікелей танысуына бірден бір мүмкіндік беретінін түсіндім. Баланың дамуы көбінесе отбасының әл-ауқатына, ата-ананың физикалық және рухани қалыптасуына, тәрбиелік әсердің дұрыстығына байланысты. Осыған байланысты ата-аналармен мақсатты жұмыс жүргізу қажет, оған ата-аналардың ішкі жағдайын тексеру, отбасы өмірінің психологиялық тұрғыдан қиын сәттерін анықтау, кеңес беру және практикалық көмек көрсету кіреді.

Әріптестермен кеңесіп, осы жұмысты қолға алу керектігіне көзім жетті. «Алға бір қадам» ата-аналарың клубын ашу арқылы басты міндеттеріміздің бірін шешетіндігімізге көзіміз жетті – ол ата-аналарды педагогикалық ағарту және педагогикалық насихат арқылы олардың мәдени деңгейін арттыру. [3]

Мектеп пен отбасының өзара әрекеттесуі олардың физикалық, психикалық және ойлау қабілетінің дамуы үшін үлкен маңызға ие. Нәтижесінде ата-аналар балаларын үйде дамыту және оқыту мәселелері бойынша кеңес алып қана қоймай, әртүрлі бағыттар бойынша балалармен жұмыс жасаудың формасы және әдістерімен танысады, сонымен бірге өз тәжірибелерімен бөліседі, баласымен қоғамда өзара әрекеттесуді үйренеді, ашық, толерантты болады және өз баласына айтарлықтай психологиялық қолдау көрсете алады.

Мектеп пен отбасының өзара әрекеттесуін құру бойынша жұмыс, ең алдымен, бала мен оның болашағы үшін үлкен орасан маңызға ие. Сонымен қатар, отбасылар әлеуметтік-педагогикалық қолдауды табады. Қазақстанда 2022 жыл - Балалар жылы болып жарияланған, соған орай 2022 жылдың сәуір айынан бастап алға бір қадам жасап, ата-аналар клубының жұмысына кірістік. Ерекше балалардың дамуына ата-анамен бірлескен



Фото 1. Психологиялық тренинг

жұмыстың арқасында жақсы нәтижеге жетуге болатыны айдан анық.

Мектептің педагогтері, арнайы педагогтер жиналып, ата-аналар клубында жеке кеңес алу, дөңгелек үстел, тренинг, шеберлік сыныптар, тәжірибе алмасу алаңы, педагогикалық жағдайларды шешу, отбасылық тәжірибені талқылау және тарату, спорттық жарыстар секілді жұмыс түрлерін жүргізу жоспарланды. Клуб жұмысының ережесі бекітілді.

2021-2022 оқу жылында «Алға бір қадам» ата-аналарың клубының бейресми жағдай да екі кездесу отырысы және бір спорттық шара өткізілді.

Әр отырыс бағдарлама бойынша өткізілді. Хаттамасы толтырылды.

2022 жылдың 30 наурызда клубтың ашылу салтанаты өткізілді. Іс-шара барысында ата-аналармен тығыз қарым –қатынас орнатылды. Мектеп педагог-психологтары ашылу салтанатында психологиялық танысу тренингін өткізді. Тренинг барысында интербелсенді тактаның көмегімен, ата-аналар күннің шуақтарын сала отырып, қысқаша өзін таныстырады.



Фото 2. «Көңілді бояулар» шеберлік сыныбы

Таныстыру аяқталған соң, ата-аналар екі топқа бөлініп, «Сенсорлық кабинет» және «Көңілді бояулар» шеберлік сыныбының жұмыстары басталды.

Ата-аналар «Өнер» ИЗО-студиясында жүргізілетін үйірме жұмысымен жақын танысады. Дәстүрлі емес тәсілді қолдана отырып, өз қолдарымен ақ параққа түрлі дақтардың көмегімен ерекше сурет туындысын жасап шығарады.

Қатысушылар барлық ынта жігерімен белсенді түрде қатысты. Ерекше көңіл-күймен бөлісті. Нәтижесінде әрқайсысы өз туындыларын үйлеріне алып кетті.

Іс-шараның қорытындысы есебінде ата-аналармен кері байланыс жасау мақсатында Q-кодты сканерлеу арқылы электронды гугл-форма толтырылды.

Анализ бойынша ата-аналардың 70%-ы педагогтердің қолдауына сұраныс жасаса, ал 30 %-ы балаларды оқыту мен тәрбиелеудің әдіс-тәсілдеріне қызығушылық танытты. Сонымен қатар, рефлексиясыз да болмады, әр қатысушы өз тілектерін және алған әсерлерімен бөлісті.

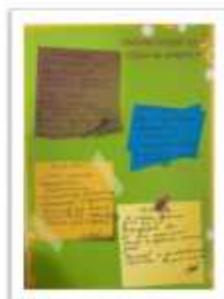


Фото 3-4. Психологиялық тренинг

Фото 5. Гугл-форма

2022 жылдың 14 мамырда Халықаралық отбасы күні қарсаңында клубтың екінші отырысы өтті. Жоспар бойынша психологиялық тренинг, «Өмірде шығармашылыққа орын болуы керек» және «Әлеуметтік ойындар» атты шеберлік сыныптары ата-аналар тарапынан жоғары деңгейде қабылданып, өткізілді. Мектептегі «Алтын алақан», «Шебер қолдар», «Умелые ручки» атты сиқырлы шеберханалардың жетекшілері қатысушыларды үш топқа бөліп, баланы дамытуға қажетті «Мини-бук» әдістемелік құралын өз қолдарымен жасауға шақырды. Қатысушылар шеберлік сыныптарға белсенді түрде қатысып, өз көңіл-күйлерімен бөлісіп, тығыз қарым-қатынас орнатты.



Фото 6,7,8. Шеберлік сыныптағы жұмыс кезеңдері.

Осындай ата-аналармен жұмыс жүргізу арқылы, баланың дамуына оң ықпалын тигізеді. «Бірлік бар жерде тірлік бар» - дегендей, осылайша, ата-

аналармен жұмыс істеудің барлық түрлері: жеке, топтық және ұжымдық формалары мектеп пен отбасы арасындағы өзара әрекеттесуді орнатуға, отбасы мен мектепте ерекше балаларды тәрбиелеу процесінің тиімділігін арттыруға арналған. Осы жолмен мектеп ата-аналарды оқу мен тәрбие жұмысына тарта алады, олардың педагогикалық білім деңгейін кеңейтеді, мектеп пен отбасына бірыңғай түзету-тәрбие жүйесін жасайды.

Мектеп ұжымындағы педагогтерден тыс техникалық қызметкерлер де «Алға бір қадам» ата-аналарың клубының жұмысын жалғастыруға ат салысады, өткені арнайы жағдай бірлескен жұмыстың арқасында нәтижеге жетеді.

«Алға бір қадам» ата-аналарың клубының басты миссиясы Шалва Амонашвилидің келесі сөздерімен ұштасады, «Ұстаз» - ұлы сөз! Ұстаз – нұрын төгеді! Біз өз өмірімізбен осы ұлы сөздің мағынасын ақтауымыз керек. Бірақ қалай? Оның жалғыз жолы бар. «Сенім», «Рухани байлық», «Ізгілік», «Миссия», «Бала» сөздерінің мәнін білу. «Бала – адамның бауыр еті, бөлшегі». Ұстаздың Оқушысы, ал Оқушысы өз ұстазын ойлайды. Бірінсіз бірінің орны толмайды. Шығыс даналығында: «Ешкім саған дос та, жау да емес, әр қайсысы сен үшін Ұстаз» деген қағида бар. [2]

"Алғыспен ел көгерер" деген халық мақалын еске түсірмеу мүмкін емес, әр істің соңында ата-аналардың көңілінен орын тауып, алғыс сөздерін есту педагог үшін үлкен мәртебе.

Баяндаманы, мектебіміздің ата-анасы Нурия Балтабайқызының осы клуб жайлы қалдырған пікірімен аяқтағым келеді.



«Астанадағы №3 арнайы мектептегі ата-аналар клубының жұмысына пікір.

2022 жылғы 9 сәуірде "Алға бір қадам" атты Ата-аналар Клубының ашылуы рәсімі өтті. Осы күні ата-аналармен жақсы кездесу болды.

Осы Клубтың мақсаты - мұғалімдер мен ата-аналардың арасын нығайту, бір бірімізге көмек көрсету, біріккен шаралар, тренингтер, психологиялық қолдау көрсету және т.б. шаралар ұйымдастыру.

Бір жарым сағат қалай өткенін білмей қалдық, өте қызық болды. Ата-аналармен жұмыстың бұл форматы Қазақстанның барлық жалпы және арнайы білім беру мектептері үшін өте пайдалы тәжірибе деп санаймын. Мектеп директоры Абдигалиева Гүлдана Тоқтарқызына және мамандарға, мектеп ұжымына үлкен алғыс білдіремін!»

Әдебиеттер тізімі

1. Воронкова В.В. Воспитание и обучение во вспомогательной школе.- М.: Школа-ПРЕСС, 1994.
2. Шалва Амонашвили, Основы гуманной педагогики. Книга 1. Улыбка моя, где ты?: Изд-во «Свет», 2012. /Амонашвили Шалва, Ізгілік педагогикасы, Қуанышым менің, қайдасың? «Саналы ата-ана академиясы» 2022.
3. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1984.
4. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
5. Забрамная, С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: рабочая книга для родителей М.: Педагогика, 1990.



СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПАРТНЁРСКИХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЫ – ИНТЕРНАТА

АБДРАХМАНОВА А. К.

магистр педагогики, зам.директора по воспитательной работе,
КГУ «Специальная школа – интернат №2»
Республика Казахстан, г. Караганда

Аннотация. Один из самых сложных вопросов специального образования – социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями. Автор рассматривает возможности социального партнерства как эффективного механизма в социализации воспитанников, интеграции воспитанников с НОДА в социальную среду. В статье представлен опыт работы с социальными партнерами школы – интерната № 2 г. Караганды.

Аңдатпа. Арнайы білім берудің ең күрделі мәселелерінің бірі-ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды әлеуметтік бейімдеу. Автор әлеуметтік серіктестік мүмкіндіктерін тәрбиеленушілерді әлеуметтік ортаға бейімдеп, әлеуметтендірудің тиімді жолы ретінде қарастырады. Мақалада Қарағанды қаласының № 2 арнайы мектеп – интернатының әлеуметтік серіктестерімен жұмыс тәжірибесі ұсынылған.

Abstract. One of the most difficult elements of special education is the social adaptation of children with special educational needs. The author examines the possibilities of social partnership as an effective mechanism in students' socialization, the integration of pupils from the school for children with disorders of musculo-skeletal device into the social environment. The experience of working with social partners of Boarding School №2 in Karaganda is being presented in the article.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, социализация, социальный проект, социальное партнерство, достижения.

Түйін сөздер: балалардың церебралды сал ауруы, элеуметтену, элеуметтік жоба, элеуметтік серіктестік, жетістіктер.

Keywords: cerebral palsy, socialization, social project t, social partnership, achievements.

*«Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню,
дай мне действовать самому, и я научусь»
Конфуций*

Новые политические, социально-экономические условия в обществе, диктуют и новые требования к формам организации воспитательного процесса, частью которого становится социальное партнерство. Социальное партнерство занимает важное место в деятельности специальной организации, так как во многом определяет жизнеспособность и конкурентоспособность учреждения на современном рынке образовательных услуг. Одной из главных задач школы является социализация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Если для обычного ребёнка социализация представляет собой естественный процесс, то применительно к «особому» ребёнку погружение в общество - это кропотливая работа, процесс, результат которого полностью зависит от тех условий, которые создают для этого взрослые [1].

В КГУ «Специальная школа-интернат №2» управления образования Карагандинской области ведется целенаправленная работа по вовлечению воспитанников в активную творческую деятельность через секции, студии, кружки не только в рамках нашей организации, но и за ее пределами.

Социальные проекты мы рассматриваем как важнейший ресурс развития социальной активности воспитанников, повышение профессиональной компетентности педагогов, репутации, конкурентоспособности школы-интерната.

В рамках Меморандума между Акиматом Карагандинской области, управлением физической культуры и спорта Карагандинской области, управлением образования Карагандинской области и Футбольным Клубом «Шахтер» в школе-интернате организована работа секции по футболу. Несмотря на то, что дети занимаются футболом 3-й год, наша команда заняла почетное 2

место на Республиканском Чемпионате по футболу в г.Алматы, были организованы мастер-классы и товарищеские встречи со спортсменами г.Абая и Сарани.

В секции по паракатэ, воспитанники имеют возможность тренироваться под руководством известного спортсмена, Президента областной федерации Карате (WKF) Ешкина Виктора Николаевича. Копилку Музея спорта школы пополнили золотые, серебряные и бронзовые медали Международного турнира по каратэ-до «Astana Open», Международного инклюзивного турнира по паракатэ, Республиканских и Областных чемпионатов.

С 2018 года в школе-интернате действует секция танцев на колясках.

Танцы на колясках находят широкое применение на соревнованиях, конкурсах и мероприятиях самого разного масштаба. Занятия увлекают воспитанников, снимают внутреннюю зажатость, формируют волевые качества, позволяют улучшить физические навыки, координацию, создавая свой неповторимый стиль [2]. Яркими результатами тренировок являются: призовые места в Областном этапе Республиканского фестиваля детского творчества «Жұлдызай», Паралимпийских стартах фонда Первого Президента.

Воспитанники нашей школы посещают занятия Бочча, организуемые в рамках проекта «Саламатты болашақ», реализуемого Общественным Фондом «Мир равных возможностей» в партнёрстве с Фондом развития социальных проектов «Samruk-Kazyna Trust - траст» и акиматом Карагандинской области.

Бочча является новым, развивающимся видом спорта для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Результатами совместной работы стали: золотые и серебряные медали в Республиканском турнире, а также Республиканском инклюзивном спортивном фестивале (г.Нур-Султан) [3].

В этом году заключен совместный меморандум между школой и Шахматным Центром «Чатуранга», реализуемый в рамках государственного заказа по программе развития детского спорта «Artsport.edu.kz». Все воспитанники независимо от возраста имеют возможность тренироваться у опытного тренера, принять участие в блиц-турнирах и соревнованиях. Занятия

шахматами способствуют развитию у детей мыслительных процессов, памяти, воли, внимательности, усидчивости.

Помимо этого, наши воспитанники с удовольствием посещают секции армрестлинга, плавания, легкой атлетики, настольного тенниса, шашки, тогыз-кумалак. По всем видам спорта имеются высокие достижения на международном, республиканском и областном уровнях.

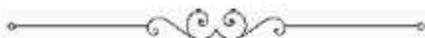
Не секрет, что успешность воспитательного процесса зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями. Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным только тогда, когда педагоги и родители станут союзниками [4].

В школе-интернате реализуются 2 проекта: «Театр теней» и «Театр на подушках», организованные силами коллектива, детей и родительской общественности.

Каждый ребенок – уникальная личность. Признать это и помочь реализовать заложенный потенциал – святое дело педагогов и родителей. Для ребенка важно, когда взрослые замечают и ценят его успехи. Ребенок чувствует гордость за себя и стремится достигать новых успехов и побед.

Список литературы:

1. Худенко Е.Д., Г.Ф. Гаврильчева, Е.Ю. Селиванова. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей. -2-е изд. Испр. И доп.. -М.:АРКТИ, 2006.
2. Кукушкина С.Е. Спортивные танцы на колясках как средство реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научные исследования и разработки в спорте: Вестник аспирантуры и докторантуры / НГУ им. П.Ф. Лесгафта. – СПб.: 2012. – Выпуск №21. - 176 с.
3. Беспятых О.Ю., Савельев А.А. Физическая реабилитация детей, имеющих поражения опорно-двигательного аппарата, при помощи параолимпийского вида спорта бочка // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 6. – С. 12.
4. Колмогорова Н.Г. «Современные технологии в обучении и воспитании детей с ОВЗ» <https://multiurok.ru/files/sovremennyye-tiekhnologhii-v-obuchienii-i-voospit.html>



БИЛИНГВИЗМ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

АБЗАЛБЕК Д.С.
учитель - логопед
ясли-сад №39 «Балдәурен" г.Тараз,
Республика Казахстан

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі Қазақстандағы отбасылардағы қостілділіктің өзекті мәселесі қарастырылған. Автор шығармасында қостілділіктің баланың сөйлеу тілін дамытуға ықпалының оң және теріс жақтарына назар аударады. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының III деңгейіндегі қос тілді баланың ана тілін меңгеруіне ықпал ететін қостілділіктің жағымды және жағымсыз жақтары да зерттеліп, талданады. Мақалада сөйлеу тілінің жалпы дамымауының III деңгейіндегі қос тілді балалардың нақты қателері келтірілген.

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема билингвизма в современных семьях Казахстана. В работе автор обращает внимание, как на плюсы, так и на минусы влияния двуязычия на речевое развитие ребенка. А также изучает и анализирует положительные и отрицательные аспекты билингвизма, способствующие усвоению родного языка ребенком -билингвом с общим недоразвитием речи III уровня. Приводятся специфические ошибки, которые допускают дети - билингвы с общим недоразвитием речи III уровня.

Abstract. This article deals with the actual problem of bilingualism in modern families in Kazakhstan. The author in the work draws attention to both the pros and cons of the influence of bilingualism on the speech development of the child. The positive and negative aspects of bilingualism are also studied and analyzed, which contribute to the assimilation of the native language by a bilingual child with a general underdevelopment of speech of the III level. The article presents specific mistakes made by bilingual children with general underdevelopment of speech of the III level.

Современный Казахстан - это многонациональная страна, в которой мирно живут около 120 национальностей. У каждой нации есть своя культура, свой быт и язык, который тесно связан с национальным самоопределением. В полиэтническом социуме неизбежно происходят языковые контакты. Наиболее важным из них считается билингвизм (двуязычие) [1, с. 23].

Научные изыскания социолингвистов позволяют сформировать четкое представление о языковой ситуации в Казахстане в различные периоды развития казахстанского общества. Зачастую функциональное назначение языка ставится в зависимость от степени его распространенности, количества носителей и других факторов [4 с.4]

Экзоглоссность языковой ситуации в современном Казахстане характеризуется языковым разнообразием, обусловленным уникальностью

этнического состава населения республики. В то же время, своеобразие языковой ситуации Республики Казахстан создается не столько тотальной и пестрой языковой многоголосицей, сколько софункционированием в едином коммуникативном пространстве двух демографически и коммуникативно-мощных языков – партнеров Казахского и русского [3, с.14, 104]

Б.Х. Хасанов выделяет 126 типов двуязычия, состоящих 125 национальных и русского языков, около двух десятков русско –национального и национально- казахского двуязычия, не менее десяти типов национально-национального двуязычия, а также трехязычия представленного триединством казахского, русского и национального компонентов [1, с. 29-33].

Билингвизм, начиная с XX века, интересует многих ученых: социологов, лингвистов, психологов, логопедов. До сих пор мнения ученых не сходятся, кто- то считает билингвизм исключительно педагогической проблемой, кто – то наоборот психологической, а третьи уверяют, что билингвизм проблема исключительно теоретической и практической направленности.

Некоторые авторы понимают под билингвизмом или двуязычием не явление, а некий процесс. Так, Е.М. Верещагин определяет двуязычие, как психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам [Верещагин, 1969: 134]. Автор выделяет четыре критерия классификации билингвизма:

Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения. Соответственно данному критерию выделяются:

- рецептивный билингвизм, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;
- репродуктивный билингвизм, то есть когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве

средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;

- продуктивный билингвизм, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

Вторым критерием классификации билингвизма называется соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, или могут быть связаны между собой во время акта речи:

- чистый билингвизм (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);

- смешанный билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к рождению разноязычной речи, возникает связь.

В.Ю. Розенцвейг определяет двуязычие как владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой, в зависимости от ситуации общения [Розенцвейг, 1972: 9–10].

Некоторые ученые определяют понятие двуязычия в связи с другими явлениями. Так, Г. Зограф связывает этот термин с понятием “многоязычия”, и определяет его как использование нескольких языков, в зависимости от “соответствия коммуникативной ситуации” [Зограф, 1990: 303].

Из вышензложенного следует сделать вывод, что большинству исследователей свойственно в целом компромиссное мнение билингвизме как о гибкой характеристике, варьирующейся от самой малой степени владения двумя языками до совершенного владения.

С точки зрения логопедии билингвизм интересен тем, что может стать причиной специфических ошибок в зависимости от языка обучения. Характерные ошибки обусловлены особенностями взаимодействия языковых систем, нарушением речевого развития второго языка, зачастую обоих языков.

Фактор билингвизма для детей с нарушениями речи является отягощающим, что оказывает влияние на развитие речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности.

Зачастую ребенку приходится осваивать два языка не только в образовательной среде, но и дома, где родители не воспринимают билингвизм, как проблему, и сами смешивают в речи несколько языков. У родителей и специалистов складывается два противоположных мнения о билингвизме:

С точки зрения родителей: у ребенка билингва не будет проблем с социальным взаимодействием, лучше развивается абстрактное мышление, память, взаимодействуют оба полушария, поэтому дети – билингвы имеют способности к творчеству. Уже у взрослого билингва: перспектива карьерного роста, ведь знание нескольких языков являются базовым требованием серьезных компаний.

На данный момент мнение специалистов тоже разделилось надвое. Первые считают, что ребенок билингв отстает в развитии активного словаря, используя в речи, простые предложения, состоящие из 3-4 слов. Допускает аграмматизмы в согласовании имен существительных с прилагательными, в согласовании имен существительных в роде, в числе, в падеже. Вторые же утверждают, что согласны с заключением De Houwer [1999]: «На настоящий момент нет научного доказательства, что нахождение в дву- и более-язычной среде приводит к задержке или нарушениям в усвоении языка. Многие, многие дети во всем мире вырастают с двумя или более языками с младенчества без всяких признаков задержки речи или нарушений» [6 стр. 1]. Также, широкий литературный обзор Petitto и Holowka [7 2002] привел их к утверждению, что «очень ранняя одновременная языковая практика не вызывает у маленького ребенка никаких задержек в отношении усвоения семантических и концептуальных основ естественного языка, и это утверждение действительно относительно каждого из двух родных языков ребенка-билингва» [7 стр. 23]. Из этого следует вывод: если у ребенка есть задержка или недоразвитие речи, то нарушение будет проявляться и в моноязычной и билингвальной среде.

Что же касается о влиянии билингвизма на детей с общим недоразвитием речи III уровня. Дети с ОНР III как при моноязычии, так и при билингвизме использует в речи простые предложения, при попытке использовать сложные предложения теряют связь слов, выражающих временные, пространственные отношения. Специфические ошибки дети билингвы проявляют в познании, в неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова. При исследовании экспрессивной речи дети – билингвы в возрасте пяти лет, показывают недостаток словаря конкретных существительных на русском языке (языке обучения), восполняя недостаток казахским языком. Домашние животные: собака, корова, мысық (кошка). Одежда: платье, носки, шалбар (брюки). Отмечается замена глаголов одного языка на другой, например, «Птичка летает», ребенок билингв заменяет на «птичка ұшады». Среди детей с общим недоразвитием речи III уровня, отягощенного билингвизмом, зачастую встречаются ошибки в согласовании притяжательных местоимений «мой», «моя», «мой» с существительными в роде, числе падеже, например, «Пришел мой мама», «Братик плакала вчера»,

«Я там шел и упала», «мой игрушка». Ошибки в склонение имен существительных среднего рода, как существительных женского рода «играет в пианино». Заметны трудности в словоизменении при выполнении специальных заданий. Так, не всегда дети могут образовать множественное число существительных и глаголов от слов, данных в единственном числе, и наоборот «Дом – дома, кукла - много кукла, стол- стол». Сложным для понимания детей с Общим недоразвитием речи III уровня остается задача преобразования слова, например сок из апельсина, какой? Ребенок может ответить просто «апельсин сок» вместо апельсинового сока. Наблюдается нарушения произношения фонем, общих для обоих языков; нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем; недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков.

Каким же должен быть коррекционный маршрут ребенка с ОНР III, отягощенного билингвизмом?

➤ Проведение дифференциальной диагностики.

➤ Предупреждение и устранение ошибок, обусловленных интерференцией.

➤ Развитие лексико – грамматического строя речи.

➤ Упражнять в словоизменении и словообразовании, в том числе уделять внимание, согласованию притяжательных местоимений, существительных и глаголов во множественном числе.

➤ Консультировать родителей по типу «Один родитель – один язык»

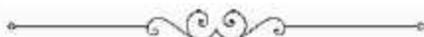
Из вышесказанного следует сделать вывод, что современные реалии сложились более чем благоприятно для такого явления, как билингвизм. Дети, а в последствие взрослые легко адаптируются в новой социальной среде, у них более развито абстрактное мышление, память, восприятие, они более коммуникабельны, имеют способность к творческому мышлению. Плюсы очевидны, но если у ребенка есть недоразвитие речи, то билингвизм послужит препятствием не только в развитии родного языка, но и второго. Ошибки, которые допускаются билингвами с общим недоразвитием речи, являются специфическими, а, следовательно, требуют больше усилий в преодолении речевого дефекта, что бы предупредить в будущем ошибки в письменной речи. В работе с детьми необходимо подчеркивать положительные черты билингвизма: знать несколько языков — это хорошее качество, которое поможет заводить много друзей, легче осваивать новые языки, путешествовать.

Список использованный литературы

1. Алтынбекова О. Б. Этноязыковые процессы в Казахстане: Монография. Алматы: Экономика, 2006. 415 с.
2. Зограф Г. А. Многоязычие // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Сулейменова Э. Д. Языки народов Казахстана: Социолингвистический справочник / Э. Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д. Х. Аканова. Астана: Издательство «Арман-ПВ», 2007. 300 с.
4. Языковая ситуация в Актюбинской области: социолингвистическое исследование уровня владения государственным языком работниками организаций и предприятий / Жанпенова Н. М., Уталиева Ж. Т. Актобе, 2009.
5. Верецагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. 131 с
6. De Houwer, A. (1999). Two or more languages in early childhood: Some general points and practical recommendations. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved March 4, 2005, from www.cal.org/resources/digest/earlychild.html

7. Petitto, L. A., & Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1), 4–33.

8. Касьянова, А. В. Особенности коррекционного воздействия на речевое развитие детей с билингвизмом / А. В. Касьянова, Е. Б. Дьяконова, С. В. Шевченко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 23 (127). — С. 483-486.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЖАМБЫЛСКОЙ ОБЛАСТИ

АБИЛОВА А. Б.

кандидат социологических наук, ст. преподаватель
Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
«Институт профессионального развития»
Республика Казахстан, г. Тараз

СЕМЕНИУК О.Ф.

заместитель директора по учебной работе
средняя школа № 18
Республика Казахстан, г. Тараз

Аннотация. В статье рассматривается региональный опыт внедрения инклюзивного образования в средние организации образования: средняя школа №18, средняя школа №47 г. Тараз.

Аңдатпа. Мақалада Тараз қаласындағы №18 орта мектеп, №47 орта мектеп секілді орта білім беру ұйымдарына инклюзивті білім беруді енгізудің аймақтық тәжірибесі қарастырылады.

Abstract: The article discusses the regional experience of the introduction of inclusive education in secondary education organizations: secondary school No. 18, secondary school No. 47 in Taraz.

«Чем ниже уровень психического развития ребенка, тем выше должен быть уровень образования учителя»

П. Шуман

В настоящее время в систему образования все прочнее входит термин «инклюзивное образование», подразумевающий обучение детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, исключение дискриминации и обеспечение благоприятных условий для каждого ребенка. Эффективность внедрения инклюзивного подхода в образовательную систему зависит прежде всего от подготовки квалифицированных педагогических кадров, осознающих социальную значимость своей профессии, обладающих высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, знающих возрастные и

психологические особенности воспитанников, умеющих реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды.

По словам заведующей лаборатории, специального и инклюзивного школьного образования Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования МОН РК г. Алматы Елисейевой И. Г.: «В настоящее время от учителя ожидаются серьезные изменения профессионального сознания. Это должно быть учтено программами курсов повышения квалификации. Филиал Жамбыл-Өрлеу осуществляет повышение квалификации педагогов с учетом нового компетентностно-ориентированного обновленного содержания образования, транслируя лучший опыт внедрения новых подходов к обучению и методике преподавания. Программы подготовки учителей должны быть приведены в соответствие с основными идеями обновления содержания среднего образования, обеспечивая подготовку учителя к реализации принципа инклюзивности общего образования.».

Филиалом АО «НЦПК «Өрлеу» Институтом профессионального развития по Жамбылской области проводится большая работа по внедрению инклюзивного образования. С 2018 года ведется научно-исследовательская работа филиала по теме: «Инклюзивное образование в системе повышения квалификации педагогических работников Жамбылской области». Цель исследования - разработать и апробировать образовательную программу повышения профессиональной компетентности педагогических работников Жамбылской области в условиях инклюзивного образования. Свыше 800 педагогов прошли обучение по программе «Инклюзивное образование в условиях обновленного содержания образования». Разработаны образовательные программы курсов повышения квалификации в сфере инклюзивного образования: для учителей начальных классов, учителей химии, физики, биологии, математики, географии; учителей русского и казахского языка и литературы. Разработаны более 18 программ для специальных педагогов среднего образования и педагогов интернатных организаций. Согласно Операционному плану филиала в рамках посткурсовых мероприятий по

внедрению инклюзивного образования ППС института было проведено более 100 межкурсовых мероприятий, разработаны методические пособия и методические рекомендации.

По уровневым программам повышения квалификации подготовлены - 3779 (52,3%) из 7218 педагогов специального и инклюзивного образования области и 256 (77,1%) из 332 специалистов, оказывающих коррекционную, реабилитационную помощь в кабинетах психолого-медико-педагогических консультаций и психолого-педагогической коррекции.

Для стратегического планирования развития инклюзии в системе повышения квалификации педагогов, координации работы педагогического коллектива в данном направлении коллективом института была разработана программа опытно-экспериментального проекта с пилотными организациями среднего и дошкольного образования. В нее вошли организации образования: средняя школа №18 г. Тараз, средняя школа №47 г. Тараз», средняя школа №35 г. Тараз, средняя школа №9 г. Тараз и дошкольные организации: ясли-сад №8 г. Тараз, ясли-сад №41 г. Тараз.

На основании методических рекомендаций «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» разработанных ГУ «Национальным научно-практическим центром развития специального и инклюзивного образования» МОН РК и пройденным в этом центре курсов повышения квалификации по теме «Организационно-методические основы психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» профессорско-преподавательский состав института начал поэтапную работу психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями(ООП) в общеобразовательных школах и дошкольных организациях.

С 2019 года средняя школа №18 г. Тараз и средняя школа № 47 г. Тараз являются пилотными площадками Жамбыл-Өрлеу для проведения эксперимента и апробации материалов, необходимых для работы с детьми с ООП в условиях общеобразовательной школы. Целью проекта является сформировать систему

инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, позволяющую обеспечить их права на равный доступ к качественному образованию; обеспечить безбарьерную образовательную среду, способствующую полноценному включению детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс; обеспечить адекватное восприятие детей с ООП в социуме.

Под руководством специалистов лаборатории посткурсовой поддержки и внедрения инклюзивного образования филиалом Жамбыл - Өрлеу с пилотными средними школами №18 и №47 г. Тараз была разработана модель адаптивной школы, обеспечивающей доступ к качественному образованию учащимся с ООП, создание условий для их успешной социализации путем обеспечения специальной психологической, социальной, коррекционно-педагогической поддержки. На аналитическом этапе разработки модели был проведен проблемно-ориентированный анализ деятельности школы, изучен контингент учащихся, проведена работа по выявлению детей с ООП, исследован уровень толерантности у субъектов образовательного процесса, разработано нормативное и методическое обеспечение создаваемой структуры адаптивной школы.

На начальном этапе проекта был проведён сбор информации через анкетирование учителей, родителей и учащихся пилотных школ. Цель анкетирования – изучить уровень знаний и компетентности педагогов, родителей и детей в сфере инклюзивного образования, выработать меры, направленные на совершенствование подготовки педагогов для внедрения модели инклюзивного образования в школах, и развитие инклюзивной школьной среды.

Результаты начального этапа показали:

- разнонаправленность мнений в педагогическом коллективе и родительском сообществе всех пилотных школ об инклюзивном образовании, незнание и непонимание самого понятия «инклюзивное образование»;
- формальность следования практике инклюзивного образования;
- отсутствие единого подхода к инклюзивным процессам в школе;
- отсутствие взаимодействия команды специалистов и учителей.

С целью выявления детей с ООП, нуждающихся в поддержке, координатором инклюзивного образования при поддержке педагогов школы, заинтересованных в практике инклюзивного образования, была изучена ситуация, и проведен анализ контингента детей, обучающихся в начальных классах.

Изучение контингента учащихся школы проводилось на основе изучения медицинской документации, в процессе наблюдений, посещения уроков, консультирования учителей, проведения комплексной диагностической работы специалистами Службы психолого-педагогического сопровождения. Такая работа дала возможность тщательно изучить контингент школьников, выявить учащихся, которым была рекомендована оценка особых образовательных потребностей в Областном ПМПК и дала основания определить какие специальные образовательные условия должны быть созданы при школе.

В СШ № 18 было выявлено 6 детей, обучающихся в обычных классах (стихийная инклюзия). В связи с этим в школе была создана служба психолого-медико-педагогического сопровождения, нормативные документы были подготовлены координатором инклюзивного образования в сотрудничестве с администрацией школы. В состав службы вошли: директор школы, координатор инклюзивного образования, специальные педагоги (психолог, логопед, социальный педагог), медицинский работник, учителя и родители.

Междисциплинарной командой специальных педагогов и учителей было проведено диагностическое обследование, разработаны индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения для каждого выявленного ребёнка.

Наряду с этим специалисты ННПЦ СЮ и координатор инклюзивного образования вели информационно-консультационную и организационную работу по вопросам инклюзивного образования в пилотных школах

- проведение встреч с администрацией школ и педагогическим составом;
- участие в педагогических советах и совещаниях;
- консультации для учителей, а также родителей детей с ООП;
- выделение дополнительных ставок специальных педагогов;

- организация вебинаров, семинаров-практикумов, конкурсов, тренингов, консультаций, круглых столов.

В рамках проекта была проведена серия семинаров и мастер-классов с приглашением отечественных и зарубежных экспертов по различным аспектам инклюзивного образования, начиная с вопросов нормативно-законодательной базы и реализации прав на доступное образование, стратегического планирования и командного взаимодействия на уровне школы и класса до вопросов разработки индивидуальных маршрутов и адаптации учебных программ. Полученные знания и опыт учителя уже сейчас успешно применяют на своих уроках.

В результате реализации проекта в пилотных школах № 18, № 47 г. Тараз при поддержке специалистов ННПЦ СИО положено начало системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с различными образовательными потребностями, оказывается консультативно-методическая помощь учителям, в том числе и в разработке индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и использовании специальных методов и приемов обучения.

В рамках обновления содержания среднего образования изменена парадигма образования. Сегодня повышение квалификации педагогов осуществляется с учетом нового компетентностно-ориентированного обновленного содержания образования, транслируя лучший опыт внедрения новых подходов к обучению и методике преподавания тренеры Жамбыл-Өрлеу в пилотных организациях образования очно и дистанционно проводят ряд комплексных мероприятий. Они направлены на решение проблем обновления содержания, методов и форм обучения и воспитания учащихся, индивидуальные консультации по использованию активных методов обучения, дискуссии по проблемным вопросам реализации обновленного содержания, методическая помощь в использовании учебных материалов образовательных программ. В целях оказания методической помощи издаются учебно-методические пособия. Тренеры помогают составить индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения в соответствии с образовательными потребностями семьи и ребенка с ООП; подготовить дидактические материалы,

обеспечивающие успешное обучение детей с ООП (памятки, алгоритмы, опорные таблицы, индивидуальные задания (карточки) с различными видами и объемом помощи). В помощь каждому учителю, обучающемуся в рамках обновления содержания образования на сайте Филиала, функционируют онлайн-платформы «Экспресс-форум», где они могут обращаться с вопросами к коллегам или тренерам и получать на них ответы.

Таким образом, в согласованности процессов по совершенствованию нормативно-правовой базы, оценке возможностей массовых образовательных организаций по созданию условий, объективной оценке потребностей, подготовке и повышению квалификации педагогов, совершенствованию методических разработок в сфере инклюзивного обучения, развитию ценностей толерантности и готовности педагогов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзии является целью работы филиала Института профессионального развития Жамбыл-«Өрлеу».



РАБОТА С КАРТОЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

АКЖОЛОВА Р.Е.,
учитель истории
КОШЖАНОВА И.С.,
воспитатель

КГУ «Специальная школа-интернат №6»
Республика Казахстан, г. Караганда

Аннотация. Бұл мақалада жеке мектептердегі тарих сабақтарында карталады пайдалу, жұмыс тәжірибесі негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға картографиялық білімді құрудың әдістемелері, әдістері мен ұсыныстары талқыланады.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования карты на уроках истории в специальной школе, приемы, способы и рекомендации по формированию картографических знаний у учащихся с особыми образовательными потребностями на основе опыта работы.

Abstract: The article deals with the peculiarities of using maps at history lessons in special schools, techniques, methods and recommendations for the formation of cartographic knowledge in students with special educational needs based on work experience.

Характерной особенностью современного состояния воспитания в специальных организациях образования Казахстана является направленность на обновление его содержания с позиции социально-исторических востребованных ценностей, традиций, поведенческого опыта. Сегодня коренным образом меняются отношения гражданина республики Казахстан с государством и обществом. Поэтому при формировании личности учащихся с особыми образовательными потребностями, необходимо сочетать гражданскую, правовую, политическую культуру и ощутимый вклад в этот процесс должны внести уроки «Истории Казахстана» в специальной школе.

В настоящее время историческое образование занимает особое место в специальной школе. Оно призвано не только формировать историческое мышление, обеспечивающее целостное мировосприятие, способствовать получению знаний о природе человеческого общества, его прошлом, но и способствовать максимальной коррекции недостатков развития. Особенности этого предмета являются наличие большого фактического материала, его запоминание, правильное восприятие времени и пространства, т.е. понимание датировок до нашей эры и нашей эры, умение сопоставлять прошлое и современность, работа с картами.

Говоря о работе с историческими картами на уроках истории в специальной школе, следует подчеркнуть, что это важная и необходимая часть изучения предмета. Карта является носителем значительной исторической информации, она дополняет словесные описания исторической среды, наглядно отображает ход отдельных событий и процессов. Все это позволяет рассматривать карту как объект активной познавательной деятельности школьников с особыми образовательными потребностями. Формировать умения работать с исторической картой можно начать с развития умений сравнивать географическую и историческую карты, читать и отображать их легенды, дифференцировать символы. Работа с условно-графической наглядностью требует особого внимания со стороны учителя истории, так как она предполагает замещение предметного содержания и направлена на развитие абстрактно-

логического мышления – наиболее дефицитарного свойства при психическом недоразвитии. Кроме того, знаки и символы широко применяются при обучении умственно отсталых детей на уроках труда, математики, географии. Поэтому их следует подробно пояснять, упражнять учащихся в использовании легенд, простейших схем, картосхем и т.д. Начать эту работу можно с использования дидактической игры «Картограф», предложив учащимся выступить в роли создателя карты. Условия игры – доставать по очереди из «ящика картографа» символы легенд и помещать их на импровизированные географическую или историческую карты.

Одним из важнейших направлений в работе с картой в специальной школе является обучение школьников с особыми образовательными потребностями умению ориентироваться в ней. Оно включает поиск нужных объектов, правильный показ на основе точных ориентиров и словесное их проговаривание. В качестве ориентиров при показе по карте нужно использовать знакомые учащимся объекты - города, реки, моря, части суши, знакомые им по урокам географии [3].

Какие задачи должен ставить перед собой учитель специальной школы, организуя работу с картой на уроке? Прежде всего, необходимо:

- 1) определить место и значение работы с исторической картой на уроках;
- 2) охарактеризовать картографические знания и умения;
- 3) изучить приёмы формирования умений работать с картой;
- 4) определить методы мотивации учащихся для поддержания интереса к данной работе.

Опыт работы показывает, что историческая карта на протяжении урока может выполнять различные функции. Она может использоваться в самом начале урока – как отправной пункт для размышлений, как своеобразное введение в материал и как иллюстрация, в конце урока - как способ рефлексии. Историческая карта может стать хорошим подспорьем в ходе объяснения нового материала, а в некоторых случаях - на завершающей стадии объяснения, при закреплении изученного.

Если ученики с особыми потребностями ещё не вполне свободно ощущают себя у карты, учителю истории целесообразно сначала продемонстрировать приёмы работы с картой, затем проделать эту работу вместе со школьниками, готовя их к самостоятельному выполнению заданий.

Преодолению многих трудностей при ориентировании по карте учащимся с особыми образовательными потребностями способствует ряд методических приемов. Одной из таких трудностей является четкое усвоение сторон горизонта, как вспомогательного способа нахождения и локализации исторического объекта. Для этого можно использовать компасы из цветной бумаги со сторонами света. Их использование способствует коррекции пространственной ориентировки.

В процессе обучения ориентировке по исторической карте продуктивными являются такие приемы, как использование мини-картин, аппликаций, иных вспомогательных элементов, способных облегчить восприятие материала. Это - стрелки, значки, флажки, огоньки, силуэты, цветные шнуры, полоски бумаги. Особый интерес вызывает у учащихся самостоятельное изготовление этого вспомогательного материала.

Например, при закреплении темы «Казахское общество» и работе с картой «Три жуза казахского ханства» [2] продуктивно использовать в качестве вспомогательных элементов мини-портреты известных личностей, цветовую матрицу для организации дифференцированного обучения. Обучающимся низкого уровня можно предложить рассмотреть карту и назвать по памяти цветовую символику каждого жуза. Обучающимся среднего и высокого уровня – найти, описать портрет известного бия каждого жуза и закрепить его в соответствующем месте на карте.

Полезным видом работы является не только статическое распределение, но и передвижение выбранных вспомогательных средств по карте. Например, показывая Великий Шелковый путь [1,2], обучающиеся показывают движение по карте с помощью силуэта караванщика, показывая походы Чингисхана в Среднюю Азию и Казахстан [1] - с помощью силуэта всадника. Обучающиеся

получают задание комментировать свои действия, назвать города, описать трудности передвижения и определить протяженность пути. Такой прием «живой» карты облегчает процесс припоминания исторического материала, способствует обогащению активного словаря учебными терминами.

При работе по теме «Культура и быт древних племен» с картой по обозначению мест курганов [1] продуктивно использовать такой вид работы как «Археологическая экспедиция». Класс делится на три группы с разными точками отправления на карте. В задачу группы будет входить: составление и описание маршрута по карте от заданной точки, описание найденных артефактов, необходимого снаряжения и техники безопасности на маршруте.

При использовании этого вида работы, помимо закрепления учебного материала, решаются задачи коррекции сенсорного восприятия, пространственной ориентировки, совершенствуются коммуникативные навыки, развиваются навыки элементарной проектной деятельности.

Развитию и коррекции пространственных представлений, обучающихся с особыми образовательными потребностями, способствует одновременное предъявление карты и учебной картины, репродукции, иллюстрации, которые дают возможность яркого показа исторических сюжетов. Иллюстрация создает представление о реальной местности, участниках и пространстве. Например, при изучении темы «Восстание 1916» [2], учитель может соотнести показ по карте с портретами лидеров восставшего народа.

При изучении темы «Годы Великой Отечественной войны» [2] и работе с картой «Нападение гитлеровской Германии на СССР» целесообразно использовать дидактическую игру «Школа разведчиков». Карта при помощи педагога делится на «разведывательные» квадраты. За каждым квадратом закрепляется «разведчик», которому необходимо доложить в «штаб» о месте дислокации противника и возможных способах обороны.

Особый интерес вызывает у учащихся использование в работе ресурса флипчарта, который трансформируется во время урока для структурированной подачи информации. Используются возможности раскладывания частей карты

по принципу правильно\ неправильно, когда из разрозненных частей составляется точный макет исторической карты. Такая работа дает возможность вычлнить нужные элементы карты, сосредоточить внимание школьников на важнейших объектах, облегчая процесс запоминания.

Большую помощь в работе с историческими картами оказывают мультимедийные средства обучения. Приемы «живой карты» можно демонстрировать в виде компьютерной презентации с подборками исторических карт, портретов, предметов быта, артефактов. Наглядный визуальный материал, его звуковое оформление позволяют «погрузить» учащихся в изучаемую эпоху, создать возможность эмоционально откликаться на исторические события, корректируя познавательные возможности обучающихся.

Таким образом, виды работы с картой определяются конкретными условиями работы над темой, спецификой учебного материала. Работа с каждой исторической картой требует использования различных методов и приемов, которые выбирает учитель в зависимости от педагогических задач, стоящих на уроке, и когнитивных возможностей учащихся определенного класса.

Список литературы:

1. Абиль Е. А., Абаева Г. А., Макажанов А. Т. История Казахстана. Учебник для 7 класса специальных школ (классов) для детей с легкой умственной отсталостью / Абиль Е.А., Абаева Г.А., Макажанов А.Т. Алматы: ТОО «Компания Консалтинг & Тренинг», 2021. – 190 стр.
2. Абиль Е.А., Абаева Г.А., Габдуллина А.Ж. История Казахстана. Учебник для 8 класса специальных школ (классов) для детей с легкой умственной отсталостью / Е.А.Абиль, Г.А. Абаева, А. Ж. Габдуллина. Алматы: ТОО «Компания Консалтинг & Тренинг», 2021 – 220 стр.
3. Аптикиев А. Х., Аптикиева Л. Реализация принципов коррекционно-развивающего обучения подростков на уроках истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Концепт. - 2014. - №S26. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-printsipov-korreksionno-razvivayushego-obucheniya-podrostkov-na-urokah-istorii-v-spetsialnoy-korreksionnoy-shkole>.
4. Донирова, Д. Б. Интерактивная карта как средство развития историко-пространственных представлений у учащихся на уроках истории / Д. Б. Донирова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 25 (211). — С. 296-297. — URL: <https://moluch.ru/archive/211/51714/> (дата обращения: 10.09.2022).
5. Олхина, Е.А., Юдаева Ю.С. Роль учебной презентации в формировании исторических понятий у умственно отсталых школьников // Современные наукоемкие

технологии. – 2015. – № 12-5. – С. 919-923; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35397> (дата обращения: 20.09.2022).

6.Петрова, Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Петрова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.

7.Щуринова, И. А. Использование электронных исторических карт при изучении школьниками истории: возможности и риски / И. А. Щуринова. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание. — 2016. — № 3 (8). — С. 27-30. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/35/1042/> (дата обращения: 21.09.2022).



ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ТІЛ КЕМІСТІГІ БАР БАЛА ТІЛІН ТҮЗЕТУ ҮШІН ЗАМАНАУИ ОЙЫН ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІ ҚОЛДАНУ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

АЛИБАЕВА М. С.

бастауыш сынып мұғалімі, педагог-сарапшы,

КОЖАХМЕТОВА Ж. Б.

қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімі, екінші санат,

КММ «№27 ЖББМ» Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Сөйлеу тіл кемістігінің ішіндегі жиі кездесетін – дыбыс айтылуының бұзылуы болып саналады. Аталған кедергілерді түзету үшін дыбыстық артикуляциялық қалпын, бұзылу түрлерін, бейімдейтін себептерін, түзету тәсілдерін әр дыбысқа қажет дайындық жаттығуларын сабақ барысында дұрыс таңдау. Мектеп жасындағы балалардың сөйлеу тілін, дыбысты айту, қою жолына арналған түзету-дамыту жаңа ойын әдіс-тәсілдерді тиімді қолдану. Сөйлеу тілі дамымаған баланың сөйлеуге, дыбыстарды дұрыс айтуға жігерлейді, ынтасын оятады.

Аннотация.Занкание является одним из наиболее распространенных речевых нарушений при языковых расстройствах. Для устранения вышеперечисленных препятствий важен выбор звуко-артикуляционной формы, видов нарушений, причин адаптации, способов коррекции и необходимых подготовительных упражнений по звукоизвлечению на уроке. Коррекция и развитие у детей школьного возраста речи, произношения и эффективное использование различных методов игр побуждает у ребенка со слаборазвитой речью правильно произносить звуки и вызывает энтузиазм.

Abstract: Stuttering is one of the most common speech disorders in language disorders. To eliminate the above obstacles, it is important to choose the sound-articulation form, types of disorders, reasons for adaptation, methods of correction and the necessary preparatory exercises for sound production in the lesson. Correction and development of speech, pronunciation and effective use of various game methods in school-age children encourages a child with underdeveloped speech to pronounce sounds correctly and causes enthusiasm.

Ұрпағы білімді халықтың болашағы бұлыңғыр болмайды. Жас ұрпаққа мән-мағыналы, өнегелі тәрбие мен білім беру – бүгінгі күннің басты талабы екені барлығымызға белгілі. Баланың жеке тұлға ретіндегі дамуы өзіндік

көзқарасының қалыптасуы, ой-өрісінің кеңеюі әр баланың ес білген шағынан дамып, тілі шыққан кезінен өрбитіні анық.

Сөйлеу тіл кемістігінің ішіндегі жиі кездесетін – дыбыс айтылуының бұзылуы болып саналады. Аталған кедергілерді түзету үшін дыбыстық артикуляциялық қалпын, бұзылу түрлерін, бейімдейтін себептерін, түзету тәсілдерін әр дыбысқа қажет дайындық жаттығуларды таңдап сабақ жоспарын құрастыра білу қажет [1].

Сондықтан да қарқынмен дамып бара жатқан мына заманда мектеп қабырғасындағы қазақ тілі пәнінде де, қазақ тілді де, оның ішінде өзге тілді оқушыларға қазақ тіліне тән дыбыстарды дыбыстауды үйрету барысында мұқият болу қажет. Сөздерді есте сақтап, өзге тілдегі сөздердің қазақша аудармасын мәнерлі дыбыстауды үйретіп қана қоймай, логопедтердің мектебінен өтіп, кеңестеріне жүгініп, ұлттық қалып, ұлттық мінезді сақтай отырып, оқушының тәрбиесі, денсаулығы және де тіл кемістігі жайлы тынбай зерттеп, жиі әдіс-тәсілімізді заман сұранысына қарай жаңартып отыру үлкен еңбек. Тіл кемістігі бар мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балалардың сөйлеу тілін, дыбысты айту, қою жолына арналған түзету-дамыту жаңа әдіс-тәсілдерді тиімді қолдану.

Логопедия- бұл сөйлеудің бұзылуы және оны арнаулы оқыту мен тәрбиелеу нәтижесінде анықтау және алдын алу әдістері туралы ғылым. Осы тіл кемістігін түзету барысында тіл мамандары да зейін салып, өз пәндерінде, яғни орыс тілі, қазақ тілі және ағылшын тілі пән мұғалімдері де мән беріп, мәнерлі айтылуына зер салса, бұл кедергіден мүлдем құтулуға болатын мүмкіндік бар. Көрсеткіш сапасының деңгейі жоғары болмаса да, қазақ тілін үйрену барысында әрбір жіңішке, әрбір жуан дыбыстарды дұрыс айтылуы, дұрыс аудармасын білуі қуантарлық жағдай болар еді. Қазақ тілі пәнінің барысында тіл кемістігі бар оқушының жас ерекшелігіне қарай, қабылдауына қарай әр түрлі заманауи пәндік әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы белгілі бір нәтижеге қол жеткізуге болады. Мысалыға, неврология, нейролингвистика, психология, педагогика негізінде жүзеге асырылса, оның ішінде қазақ тілі мамандары да бағдарламаға сәйкес оқушының өмірінде өз үлесін атқара алмақ. Демек, тіл мамандары ғылыми

әдістерін қолдану аясында оқушының сөйлеу тілінің функцияларын орнына келтіріп, дамыту мүмкіндіктеріне негіз болады. Осының барлығы жалпы әдістемелік ұстанымдарды бағдарлағанда ғана қолжетімділік болады. Сондықтан ойлаудың дәл сол әдістемелік мәдениетін заманға сай маманның жалпы интеллектуальдық мәдениетінің құрамының бірі ретінде қарастыру қажет. Арнайы бағдарламаны, арнайы білімді қажет ететін оқушыларымызға қазақ тілі сабағын өткізу барысында модельдік және ертегілерлі сахналаудың мақсаты: сөзді байланыстыру, сөздің грамматикалық тізбегін құру, сөздік қорын молайту, дамыту және белсенділігін арттыру, сөйлеуге ынталандыру, ауызша (вербальды) коммуникация жасауды қалыптастыру болып келеді. Сөйлеуге деген ынтасын оятады, алғашқы аграмматизмді жояды. Технология сөздің буындық құрамын (алақан, саусак, тіл, тіс, жак) арқылы қалыптастыру. Коммуникацияның мақсаты ауызша тәсілін қалыптастырады. Демек, қазақ тілі сабағында тек жазылым, тыңдалым дағдысынан гөрі айтылым, оқылым дағдыларына көп назар аударған жөн. Оқушының сөйлеудегі тіл тазалығын, қоршаған ортасына түсініктілігін, коммуникативтік байланыста кездесетін кедергілерді шешеді.

Сөйлеу патологиясын зерттеу және түзету жұмыстары XIX ғасырдың орта шенінен бастап жүргізіле бастады. Мұның өзі сол кездерде сөйлеу қызметін қамтамасыз ететін негізгі анатомиялық, физиологиялық механизмнің жүйесінің зерттелуімен және айқындалуымен түсіндіріледі. Тіл кемістігі жайлы зерттеулер ғылым ретінде қалыптасуы Ф.А.Рау, М.Е. Хвацев, О.П.Правдина, Р.Е.Левинаяның есімдерімен тығыз байланысты.

Сөйлеу іс-әрекеті бұзылған балалардың өз бетінше және бағытты дамуының динамикасын белгілеу, сонымен қатар, тіл кемістігінің оқушының тұлғалық қасиеттеріне, психикалық дамуына, түрлі іс-әрекеттерінің қалыптасуына білдіретін әсерін қарастырып белгілеу тіл кемістігі бар оқушының еркін қарым-қатынас жасауға дағдыландырып, өз қатарластарының, сыныптастарының ортасында өзін еркін ұстауына, өз ойын еркін жеткізуіне, белсенділік қабілеттерін қалыптастыруына алып келеді. [2].

Сөйлеудің бұзылу түрлері:

Дислалия — дыбысты дауыстап айтудың бұзылуы. Дислалиялық дыбыстық бұзылулар артикулярылық аппарат құрылымының ақауларымен, сондай — ақ сөздік тәрбиенің ерекшеліктерімен түсіндіріледі.

Ринолалия — артикулярылық аппарат құрылысының туа біткен анатомиялық дефектілерімен байланысты пайда болатын дыбыс шығарудың және дауыс тембрінің кемістіктері.

Дауыстың бұзылуы — Бұл деффе́кт дауыс аппаратындағы патологиялық өзгерістер нәтижесінде пайда болады. Дауыс бұзылуының екі түрі бар:

— Дисфония яғни дауыстың ішінара бұзылуы (дауыстың жоғарылық деңгейі, күші, тембрі бұзылады);

— Афония – дауыстың мүлдем жойылып кетуі.

Дизартрия— сөйлеу аппаратының иннервациялық жетіспеушіліктерінен болатын дыбыс шығарудың және сөйлеудің мелодиялық және интонациялық тұрғыдан бұзылуы.

Сөйлеу тілінде кемістігі бар балалармен дер кезінде мамандар түзету жұмыстарын жүргізуі қажет.

Баланың сөйлеу тілін жетілдіруде саусақтарын жаттықтыра отырып бас миының жұмыс істеу қабілетіне күшті ықпал етеміз. Сондай-ақ қолдың жазуға икемділігін арттырамыз. Балалардың дыбысты дұрыс айтуын түзету жұмыстарына кіріспес бұрын, оның жеке тұлғалық белгілерін міндетті түрде білу қажет. Кейбір балалардың сөйлеу тілінің бұзылуымен қатар, нервті-психология саласында да психологиялық ауытқушылықтар болатына да назар аудару қажет. Сол себепті де балалармен күнделікті жұмыста әр баланың жеке қабілетін ескере отырып, жалпы және арнайы моторикасын дамыту үшін ойындар мен тапсырмалар беріп отыруға болады.

Қазақ тілі пәнінде ғана емес, жалпы өмірдегі қолданыста сөйлеу қызметінде негізгі рөлді мидың доминантты жарты шарында (оңақайларда сол жақ, солақайларда оң жақ жарты шар) орналасқан сөйлеу – есту және сөйлеу – қимыл зоналары атқарады. Сөйлеу баланың психофизикалық жалпы дамуы процесінде қалыптасады. Осындай дәлелдерге сүйене отырып, сабақтың

барысында барынша ойын тәсілдері арқылы, яғни «Домино», «Санамақ», «Ұшты-ұшты», «Мысық пен тышқан», «Акуладан қаш», «Менің күнім қалай өтеді?», «Шашки», «Мен саған, сен маған сұрақ қой», «Жұмсақ пішіндер», «Сусорғыш сыры», «Сөйлейтін портрет», «Пілдер дыбыстайды» сияқты ойындары және атрибуттарымен баланың ұсақ қол моторикасын, сонымен қатар тілін, ойлауын, еске сақтауы дамуында оң нәтиже көрсетті. Қазақ тілінің төл дыбыстарын дыбыстап қана қоймай, сөздік қорды да молайту көзделген. Сөйлеу арқылы оқыту, яғни айтылым мен оқылым арқылы таза сөйлеуге баулу. Тілдік кемістік түрлі жағдайда пайда болуы мүмкін, себепті де, себепсіз жағдаяттарға байланысты. Уақытты зая кетірмей, қажетті жаттығулар жасап, сергіту сәттерінде жасаған абзал.

Тіл кемістігін түзету барысында қолдың саусақ қимылдық коды арқылы байланыстырудың мақсаты: алғашқы сөйлеу дағдысын, сөздің буындық қалпын түзету және ырғағын, дизатерия, алалия және ұзақ моторикасын дамыту орталықтарында берік қалыптастыратыны барлығымызға мәлім болғандықтан, үнемі кеңесіп отыру қажет. Логопед ғылыми-зерттеу жұмысының біліктерін меңгере отырып, сол біліктілігін педагогикалық жағдайларды шешуде, қабылдаған шешімдерді негіздеуде білікті қолдана білу өте тиімді. Сөйлеу тілі дамымаған баланың сөйлеуге, дыбыстарды дұрыс айтуға жігерлейді, ынтасын оятады.

Синквейн технологиясын қолданудың мақсаты: сөздің лексико-грамматикалық құрылымын қалыптастырады. Таныстқан сөздердің мағыналық аумағын ашады, сұрақтардың тереңдігіне мән бере толық жауап береді, берілген тапсырмаға тез әрі ұтымды жауап қайтару қасиеттерін арттырады [2,3]. Осы заманауи әдіс-тәсілдер дефектология бөлімінің логопедия мамандығы бойынша білім берудің мемлекеттік стандартына және әдістемесіне, технологиясының талабына, оқу бағдарламасына, жоспарына сай құрастырылған.

Теория мен практиканың өзара байланысын, ғылымның заманауи жетістіктерін тәжірибеге енгізу мақсатымен ғылыми және тәжірибелік мекемелердің байланысын қамтамасыз ету қазіргі таңда қарқынды дамуда. Сөйлеу тілі кедергілерінің алдын алу мақсатымен халық арасында ата-аналарға

жаңа технологиялардың көмегімен оқушының тілін дамыту, білімін жетілдіру мен түзету жұмыстарын арттыру.

Әдебиеттер тізімі:

1. Өмірбекова К., Серкебаев К./ Логопедия/ Алматы, 1996.
2. Өмірбекова Қ.Қ. /Сөйлеу тілін тексеру әдістері/ Алматы, 2002.
3. Левина Р.Е. /Основы теории и практики логопедии/ М., 1968.



ӘОЖ 376.091

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТЫ БАР КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ОЙЫН ӘРЕКЕТІНДЕ ДАМУ

АҢСАҒАНОВА А.Б.

мұғалім-сурдопедагог, «Дефектология» магистрі
ШҚО ББ «Ақ Нист» мектеп-интернаты КММ.
Қазақстан, Өскемен қаласы.

Аңдатпа. Кохлеарлық имплантациядан кейін кіші мектеп жасындағы балалардың коммуникативті белсенділігінің даму мәселесі сурдопедагогика аймағындағы өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Мақалада кохлеарлық имплантациядан кейін кіші мектеп жасындағы балалардың коммуникативті дағдыларын дамыту мәселесіне ғылыми - теориялық ықпал ету жолдары қарастырылған. Зерттеу мәселесінің жағдайы бойынша қысқаша теориялық талдау ұсынылған және ауытқаша қарым-қатынасын дамытуға ойын іс-әрекетінің оң әсері көрсетілген.

Аннотация. Проблема развития коммуникативной активности детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации считается одной из актуальных в области сурдопедагогики. В статье рассмотрены пути научно-теоретического воздействия на проблему развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации. Представлен краткий теоретический анализ состояния проблемы исследования и показано положительное влияние игровой деятельности на развитие вербального общения.

Abstract. The problem of developing the communicative activity of primary school children after cochlear implantation is considered one of the most relevant in the field of sign language teaching. The article considers the ways of scientific and theoretical influence on the problem of the development of communication skills of primary school children after cochlear implantation. A brief theoretical analysis of the state of the research problem is presented and the positive impact of game activity on the development of verbal communication is shown.

Соңғы жылдары Қазақстан Республикасында кохлеарлы имплантацияның белсенді жүргізілуі есту қабілеті зақымдалған науқастарды тиімді оңалту мен белсенді өмір салтына оралуға нақты мүмкіндік берді. Бұл есту қабілеті

зақымдалған балаларды оңалтудың ең тиімді бағыты болып табылады және есту қабілеті қалыпты балалар ортасына толық біріктіруге мүмкіндік береді. Кохлеарлы имплантация (КИ) – хирургиялық араласу, нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған адамның ішкі құлағына (ұлуына) есту нервін электрлік ынталандыру арқылы тілдік емес (физикалық) және тілдік дыбыстарды қабылдауды қамтамасыз ететін электродтар жүйесі енгізіледі. Кохлеарлы импланты бар балаларды зерттеумен бірқатар мамандар айналысты: О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, Э.В. Миронова, И.Т. Мухамедов, Т.В. Николаева, Ю.М. Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, А.И. Сатаева, Г.А. Таварткиладзе, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов және көптеген басқа ғалымдар.

Сөйлеу коммуникативті, танымдық және реттеуші функциялармен байланысты екендігі белгілі және Л.С. Выготскийдің айтуынша, бастапқыда адамдар арасындағы қарым-қатынас құралы, содан кейін ойлау және мінез-құлықты ерікті реттеу құралы болып табылады[5]. Л. С. Выготскийдің, А. Н. Леонтьевтің, С. Л. Рубинштейннің, Д. Б. Элькониннің еңбектері ойын іс-әрекетінің жадқа, қиялға, сөйлеуге, ойлауға, эмоционалды салаға, бастамаға, тәуелсіздікке және балалардың шығармашылық белсенділігіне әсерін ашады. Л.С. Выготский баланың психологиялық дамуындағы ойынның рөлін қарастыра отырып, мектепке ауысуға байланысты ойын жоғалып қана қоймай, керісінше оқушының барлық іс-әрекетін сіндіретінін айтады [5, 21]. Кіші имплантацияланған мектеп оқушыларының жетекші қызметі оқу болып табылады, бірақ ойынның маңыздылығы сақталады, сондықтан мұғалімдер имплантацияланған мектеп оқушыларының сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда ойын технологияларын белсенді қолданады.

Дидактикалық ойындарды пайдалану кохлеарлы имплантталған оқушылардың жалпы коммуникативтік мәдениетінің қалыптасуына ғана әсер етіп қоймай, сонымен қатар қоршаған ортаға деген оң қарым-қатынасын жақсартып, оқушыларды әртүрлі әлеуметтік рөлдерге есуге көмектеседі. Баланың адамгершілік саласын қалыптастырудың қажетті шарты балалардың

бір-бірімен байланысы мен қарым-қатынасын дамытуға ықпал ететін, имплантацияланған оқушылардың еститін балалармен бірлескен іс-әрекетін ұйымдастыру болып табылады, оның барысында бала әлеуметтік-тарихи тәжірибені игереді, басқа адам туралы және өзі туралы, өзінің мүмкіндіктері мен қабілеттері туралы түсінік алады [1,7].

Әр түрлі мазмұнға қарамастан, барлық ойындар балалардың сөйлеу тілін жақсартады, сөздік қорын белсендіреді және дамытады. Алайда, біз барлық балалар, соның ішінде имплантацияланған балалар, мазмұны болжау болып табылатын ойындарды белсенді ойнайтынын байқадық. Бұл ойындар бастауыш сынып оқушыларының диалогтық сөйлеуін дамытуда тиімді. Сондай-ақ, бұл ойындар сұрақтарға жауап беру және оларды қою мүмкіндігі сияқты сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Көптеген педагогтардың тәжірибесінде келесі ойындар белсенді қолданылады: "Бұл не?", "Допты кім алды?", "Не жоғалды?", "Бұл үйді кім салды?", "Қай ағаштың жапырағы?", "Мұнда не бар", "Керемет дорба", "Затты тап", "Сұра", "Лото" және т. б.

Ойындарды ұйымдастырған кезде ойынның барлық кезеңдерінде ауызекі сөйлеуді дамыту мүмкіндіктерін іске асыру қажет. Мұны І-сыныпта өткізілген «Қарама-қарсы» ойынының мысалында қарастырайық (1-кесте):

1 -кесте

Байланыс түрлері	Міндеттері	Ойын мазмұны
Тапсырмамен жұмыс; Диалогқа қатысу; Өтінішті түсіну; Сұрақтарға жауап беру;	1. Сабақта алған білімдерін бекіту және кеңейту. 2. Тапсырмалармен жұмыс 3. Тәрбиеге көңіл бөлу	1. Ойынның басталуын ұйымдастыру: Сурдопедагог: «Қанекей, балалар ойын ойнайық! Кім ойнағысы келеді?» Оқушы: «Мен, мен ойнаймын, менің ойнағым келеді!» Сурдопедагог: «Біз не ойнаймыз?» Оқушы: «Мен ойнағым.. келеді» Сурдопедагог: «Біз «Қарама-қарсы» ойынын ойнаймыз!» 2. Ережелерді түсіндіру: Сурдопедагог : «Жартылай шеңберге отырып, допты бір-бірімізге лақтырамыз. Кім допты лақтырғысы келеді?» Оқушы: «Мен допты лақтырғым келеді!» Сурдопедагог : «Сен допты лақтырғың келген адамға лақтырып, бір сөзді айтасың. Мысалы: үлкен. Ал келесі

		<p>оқушы допты қағып алып сол сөзге қарама-қарсы сөзді айтады. Мысалы: кішкентай»</p> <p>3. Ойын барысы</p> <p>Оқушы 1: Алина, допты ұста,жуан!</p> <p>Оқушы 2: Жіңішке!</p> <p>Оқушы 2: Допты ұста, Данияр!</p> <p>Оқушы 3: Алыс!</p> <p>Оқушы 2: Допты Мерейге лақтыр!</p> <p>Оқушы 4: Жақын!</p> <p>4. Қорытынды:</p> <p>Сурдопедагог г: «Кім жеңді?»</p> <p>Оқушы: «Мен жеңдім!»</p> <p>Сурдопедагог: «Саған ойын ұнады ма?»</p> <p>Оқушы: «Маған өте ұнады, ал саған?»</p> <p>Оқушы: «Маған да ұнады!»</p>
--	--	---

Осылайша, біз оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастырушы және хабарлама ретінде әрекет ететін сөйлеу ойынның барлық кезеңдерінде (оны ұйымдастырған кезде, ойын барысында, қорытындылау кезінде) қолданылатынын көреміз. Ойын барысында сөйлеудің рөлі соншалықты маңызды, сондықтан әр баланың ойынға қатысуының оң немесе теріс бағасы оның сөздерінің саны мен дұрыстығына толығымен анықталады.

Сыныптан тыс уақытта ойынға қатысу үшін сурдопедагогқа қажет:

- балаларды кейбір сөйлеу материалдарымен алдын-ала таныстыру (ойын атауы, ережелер және т.б.). Мысалы, "Жыл мезгілдері" дидактикалық ойынына дайындық кезінде имплантацияланған балалармен жылдың белгілі бір уақытына қатысты айлардың аттарын қайталауға болады, балаларды жылдың әр уақытының шартты түсімен таныстыруға болады;

- балаларды ойын барысында ұсынылған сөйлеу материалын қолдануға ынталандыру, сөйлеу белсенділігінің көрінісі үшін жағдай жасау, оған қызығушылықты ынталандыру;

- оқушылармен ойын нәтижелерін талқылау, оларға өз сезімдері мен көңіл-күйлерін білдіруге, ойынға байланысты сөздер мен сөз тіркестерін қайталауға үйрету. Ойынды аяқтай отырып, педагог балалардың оны жалғастыруға деген қызығушылығын оятуы керек. Сондай-ақ, ойын соңында оқушыларды ынталандыру қажет.

Жұмыс тәжірибесі көрсеткендей, біртіндеп ұжымдық іс - әрекет жағдайында, әсіресе ойын жағдайында, еркін жағдайда-өзгерістерде, сыныптан тыс уақытта имплантацияланған оқушылар еститін құрдастарымен бірлескен сөйлеу қызметіне белсенді қатысады. Сөйлеу сүйемелдеуімен ойындарға қатыса отырып, балалар еститін құрдастарына жүгінуге, сөйлеу нұсқауларына тиісті жауап беруге мәжбүр. Имплантацияланған балаларды есту қабілеті қалыпты оқушылармен бірге оқыту және тәрбиелеу үшін бірыңғай әлеуметтік ашық кеңістік, сондай-ақ кешенді түзету жүйесі имплантацияланған баланың оқу кезеңінде коммуникативтік дағдыларын дамытуға, оның қоғамдағы одан әрі әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Әдебиеттер тізімі

1. Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. –СПб.: Лемма, 2005. 90- с.
2. Есенгулова З.А., Каражанова Г.Б. Есту қабілеті зақымдалған балалардың танымдық қабілеттерінің даму ерекшеліктері / Есенгулова З.А., Каражанова Г.Б.:Дефектология.- 2015-7 б.
3. Сүйіндікқызы А. Кохлеарлық имплантты енгізгеннен кейінгі балалардың әлеуметтік-педагогикалық бейімделуі / Сүйіндікқызы А.: Дефектология- 2016-12 б.
4. Даулетова Қ. Кохлеарлық имплантация / Даулетова Қ.: Дефектология- 2010-11 б.
5. Лунова С.В. Особенности развития детей с нарушениями слуха/ Лунова С.В.: Тілшар. Логопед-2011- 21 с.
6. Жумабаев Р.Б., Жумабаева, Г.Б., Капанова Г.Ж.,Оразбекова Д.Д. Кохлеарлы имплантациядан кейінгі балалардың оңалуы/ Жумабаев Р.Б., Жумабаева, Г.Б., Капанова Г.Ж.,Оразбекова Д.Д.: КазНУ им. Аль-Фараби, Алматы
7. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации . Реализация новых возможностей. – М.: Полиграф сервис, 2014.
8. Королёва И. В. «Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. Санкт – Петербург, изд. Каро, 2005г.
9. Королёва И. В. «Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарным имплантом». Санкт – Петербург, 2008г.
10. Зонтова О. В. «Методические рекомендации по слухоречевой реабилитации глухих детей с кохлеарным имплантом». Санкт – Петербург, 2007г.
11. Леонгард Э. И., Е.Г.Самсонова «Я не хочу молчать. Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард». Москва. Тервинф, 2009



РОЛЬ ТИФЛОПЕДАГОГА КАБИНЕТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В АКТИВИЗАЦИИ АБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

АРТЮШИНА И. А.

тифлопедагог

Кабинет психолого-педагогической коррекции города Костаная
г.Костанай, Республика Казахстан

Аннотация. Автор статьи отражает потенциальные проблемы взаимодействия в триаде «родитель-ребенок-тифлопедагог» с целью активизации абилитационного потенциала семьи в условиях кабинета психолого-педагогической коррекции.

Аңдатпа. Мақаланың авторы психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті жағдайында отбасының оңалту элементін белсендіру мақсатында «ата-ана-бала-тифлопедагог» триадасындағы өзара әрекеттестіктің ықтимал мәселелерін қозғайды.

Abstract. The author of the article reflects the potential problems of interaction in the triad "parent-child-typhlopedagog" with the aim of enhancing the family's habilitation potential in a cabinet of psychological and pedagogical correction.

Ключевые слова. Триада «родитель-ребенок-тифлопедагог», кабинет психолого-педагогической коррекции, родительская позиция.

Түйінді сөздер. «Ата-ана-бала-тифлопедагог» триадасы, психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті, ата-ана ұстанымы.

Keywords. The triad "parent-child-typhlopedagog", a cabinet of psychological and pedagogical correction, parental position.

Рождение ребенка с выраженными нарушениями зрения вызывает у родителей сильный эмоциональный стресс. Индивидуальный и общий портрет семьи, особенности менталитета, социально-экономический статус, уровень притязаний и ожиданий родителей оказывают влияние на длительность и особенности адаптации семьи к новой социальной роли.

В результате воздействия данных факторов формируется родительская позиция, как конструктивного, так и деструктивного характера.

На формирование деструктивной позиции и установок родителей по отношению к ребенку, к самому себе, членам своей семьи, социуму влияет отсутствие своевременной и квалифицированной поддержки семьи.

Свои усилия большинство родителей направляет на решение вопроса о восстановлении зрения с помощью медицинских мероприятий (операция,

лечение), упуская из виду сензитивные периоды для психического развития малыша.

В условиях кабинета психолого-педагогической коррекции тифлопедагог проводит индивидуальные занятия для детей раннего возраста с нарушением зрения.

При обязательном отсутствии ограничений и противопоказаний со стороны врача-офтальмолога и врача-невролога с детьми раннего возраста проводится работа по стимулированию зрительно-ориентировочных реакций и развитию глазодвигательных функций.

Для этого используются следующие методические и дидактические материалы:

1. Дидактический материал Кудриной Т. П. «Развитие зрительных функций у детей от рождения до 3 лет» издательства «Айрис Дидактика», представляющий собой игры и упражнения с карточками.

2. Разработка Института коррекционной педагогики Российской академии образования «Вижу - не вижу». Авторы: М. Э. Бернадская, О. Е. Громова.

3. Комплекты контрастных чёрно-белых картинок и изображений с минимальным количеством цветов «Развиваем зрение с рождения», «Развивающие контрастные карточки»

Также, при отсутствии противопоказаний в играх и упражнениях для зрительной стимуляции, сосредоточения и прослеживания используются различные святящиеся, блестящие объекты, прозрачные объекты, демонстрируемые на фоне ультратонкой световой панели.

Особый акцент в коррекционно-педагогической работе делается на оказании ранней комплексной индивидуально-ориентированной помощи, раскрытии реабилитационного потенциала семьи.

Организация работы кабинета психолого-педагогической коррекции предполагает семейно-центрированный подход, который выражается в активном

включении родителей в коррекционный процесс, обучении педагогическим приемам, повышающим эффективность их взаимодействия с ребенком.

В рамках семейно-центрированного подхода роль и участие родителей меняется постепенно в зависимости от этапа работы, целей занятия, результативности работы.

При первой встрече и знакомстве с тифлопедагогом родители выступают в качестве гарантов безопасности для своего ребенка, в раннем детском опыте которого было достаточное количество болезненных медицинских процедур и манипуляций.

В данной ситуации специалист не предпринимает активных шагов для взаимодействия, воздерживается от тактильного контакта с ребенком. С помощью кратких, мягко интонированных инструкций, тифлопедагог опосредованно с помощью близкого взрослого приглашает ребенка ознакомиться с кабинетом, в котором будут проходить занятия, внимательно следит за детской реакцией, делает попытки обозначиться в коммуникативном пространстве.

Родители обязательно информируются о специфике первого посещения, его проведении с учетом особенностей ребенка и его реакции на ситуацию. Этот момент является очень важным, поскольку у некоторых родителей сформировался устойчивый стереотип об активной роли специалиста, который должен сразу вовлечь ребенка в академический обучающий процесс со всеми этапами учебного занятия при пассивно-наблюдательной роли родителей. Поэтому опосредованное участие специалиста во время первых контактов может внушить родителям сомнение в компетентности педагога и целесообразности дальнейшего сотрудничества с ним.

Внутренние сомнения родителей могут быть не озвучены специалисту, работающему с ребенком, но практический опыт показывает, что детям зачастую «передается» эмоциональный настрой родителей, поэтому они чаще демонстрируют негативные реакции (отказ, плач).

Особенности дальнейшей работы тифлопедагога, активная роль родителей не только на занятиях со специалистом, а также вовремя естественных жизненных ситуаций, домашних рутин, обязательно обозначается в начале обучения.

Это представляется важным, так как в дальнейшем родители под влиянием внутренних сомнений могут принять решение о прекращении коррекционно-педагогического процесса и поиске других, более компетентных, с их точки зрения, специалистов.

В ходе дальнейшего взаимодействия в триаде «родитель-ребенок-тифлопедагог» родители могут выступать в роли партнера ребенка по игре, а педагог в качестве инициатора игровой обучающей ситуации. Важным моментом сотрудничества является тактичная, мотивирующая корректировка действий родителей, произвольность организации игры и включение ребенка в нее.

Цель действий тифлопедагога: укрепить уверенность родителей в их компетентности, а не внушить им комплекс: «У меня так, как у тифлопедагога, не получится, буду искать специалиста для дополнительных занятий в домашних условиях».

Тифлопедагогом составляется коррекционно-развивающая программа, реализуемая на занятиях в условиях кабинета, а также индивидуальная программа помощи ребенку для реализации ее в условиях семьи.

В данной программе учитывается запрос семьи к тифлопедагогу, при необходимости после консультации формулировка родительского запроса может корректироваться.

Родителям рекомендуется вести дневник для фиксации реакции ребенка: произносимые звуки, двигательные реакции, предметы, которые привлекли внимание и вызвали интерес.

Программа содержит цель, задачи, время и способы действий, необходимые атрибуты и отражает взаимодействие с ребенком в естественных жизненных ситуациях, домашних рутинах.

Родителям необходимо осознавать свою непосредственную активную роль, особенно в семье, так как правильно организованное общение со взрослым является процессом, в результате которого ребенок овладевает знаниями об окружающем мире.

Ранний возраст является оптимальным для абилитации и компенсации нарушенных зрительных функций и благодаря совместным усилиям педагогов и родителей создаются условия для социализации ребенка с нарушением зрения.

Литература

1. Солнцева Л. И. Хорош С.М. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям: Практическое пособие/ Л. И. Солнцева, С.М. Хорош. —2-е изд. —М.: Издательство «Экзамен», 2004. —128 с.
2. Фильчикова Л. И. Бернадская М.Э. Парамей О.В. Нарушение зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: Методическое пособие/ Л. И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей. —2-е изд. —М.: Издательство «Экзамен», 2004. —192 с.



ҚОСТАНАЙ ҚАЛАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮЗЕУ КАБИНЕТІНДЕ ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

АТЫҒАЕВА Ж.Б.,
меңгеруші

Қостанай қаласының психологиялық-педагогикалық
түзеу кабинеті
Қазақстан Республикасы, Қостанай қаласы

Аңдатпа. Бұл мақалада психологиялық-педагогикалық түзеу кабинетінде ерте жастағы балаларға көмек көрсетудің ерекшеліктері қарастырылады. Автор үй жағдайында дағдыларды қалыптастыру үшін отбасының рөлі мен табиғи өмірлік жағдаяттарды пайдалану мәселелеріне тоқталады.

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика оказания помощи детям раннего возраста в кабинете психолого-педагогической коррекции. Автором сделан акцент на роли семьи и использовании естественных жизненных ситуаций для формирования навыков в домашних условиях.

Abstract. The article deals with the specifics of assistance to children of early age in the psychological and pedagogical correction room. The author focuses in the role of the family and the use of natural life situations for the formation if skills at home.

Түйінді сөздер. Ерте көмек, психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті, жеке даму бағдарламасы

Ключевые слова. Ранняя помощь, кабинет психолого-педагогической коррекции, индивидуально-развивающая программа.

Keywords. Early intervention, psychological and pedagogical correction room, individual developmental program.

Ерте жастан көмек берудің халықаралық тәжірибесінде баланың әлеуметтік жағдайына ықпал ететін, күнделікті өмірлік жағдайларда туындайтын тапсырмаларды орындау қабілетін жақсартатын функционалдық тәсіл әзірленіп, таратылуда. Осы тәсілдің арқасында баланың және отбасының өмірі қалыпқа келтіріледі, мүмкіндігінше әлеуметтік интеграция жүзеге асырылады.

Дүниежүзілік қоғамдастықта баланың проблемаларына ғана емес, сондай-ақ оңалтудың мүмкін жолдары мен шараларына да назар аударудың арқасында жұмыс істеудің, өмір сүру мүмкіндігі шектеуліліктің және денсаулықтың халықаралық классификациясы белсенді түрде қолданылады.

Қазақстан Республикасы Премьер-Министрінің 2020 жылғы 17 тамыздағы № 112 үкімімен бекітілген Қазақстан Республикасында мүмкіндігі шектеулі балаларға кешенді көмек көрсетуді жетілдірудің 2021-2023 жылдарға арналған Жол картасында:

- дәрігерлер мен арнайы педагогтардың ұсыныстарын орындамағаны үшін балалардың ата-анасының немесе заңды өкілдерінің ортақ жауапкершілігі мәселесін зерделеу қажеттілігі;

- жұмыс істеуінің халықаралық классификациясын енгізу арқылы оңалту қызметін одан әрі жетілдіруді қамтамасыз ету қажеттілігі (ЖХК) көрсетілген.

Қостанай қаласындағы психологиялық-педагогикалық түзеу кабинетінде ерте жастағы балалармен жұмыс істеудің ерекшеліктерін көрсету үшін мен соңғы кездегі деректерге негізделген бала дамуы туралы заманауи идеяларда көрініс тапқан 0 жастан 3 жасқа дейінгі балаларға көмектесудегі зерттеулер мен тәжірибе араласудың негізгі принциптеріне қысқаша тоқталғым келеді:

- отбасында ғана болатын тұрақты эмоционалдық қарым-қатынассыз баланың жан-жақты дамуы мүмкін емес;

- дамудың ықтимал кешігуін ерте анықтау дер кезінде көмек көрсетуге және айқын бұзылулардың дамуын болдырмауға мүмкіндік береді;

- мамандардың пәнаралық тобының нақты баланың және оның отбасының қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне бағытталған жеке даму бағдарламаларын әзірлеу және диагностикалау;

- бала мен отбасының күшті жақтарына сүйене отырып, ерте араласудың барлық кезеңдерінде ата-аналардың белсенді қатысуын көздейтін отбасына бағытталған тәсіл;

- баланың дамуы отбасындағы және жақын әлеуметтік ортадағы қарым-қатынас арқылы жүзеге асуы керек;

- баланың және отбасының өмірін қалыпқа келтіругегеніміз дамуында кемістігі бар баланың отбасын басқа отбасылардың өміріне барынша жақындатуды білдіреді.

Қостанай қаласының психологиялық-педагогикалық түзеу кабинетінің жағдайында ерте жастағы балалармен жұмысты ұйымдастыру барысында арнайы мамандар Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының мамандары әзірлеген әдістемелік ұсыныстары мен бейнероликтерін әдістемелік негіз болып табылады.

4-тараудың 143-тармағына сәйкес психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттері қызметінің Тәртібі Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрінің 2022 жылғы 31 тамызындағы №385 бұйрығына сәйкес «...баланы ҚКПК қабылдау кезінде оның ерекшеліктерін анықтау, сондай-ақ пәнаралық командалық бағалау қажеттілігін анықтау мақсатында балаға психологиялық-педагогикалық зерттеу жүргізіледі. [1]

Балаларды ерте жаста психологиялық-педагогикалық тексеру қимыл-қозғалыс, психикалық және сөйлеу дамуының бұзылыстарының әртүрлілігі мен күрделілігіне байланысты белгілі бір қиындықтар тудырады, сондықтан әртүрлі әдістер қолдануға тура келеді.

ППТК-де бала туралы алғашқы ақпарат көзі ата-аналарға арналған сауалнама болып табылады. Ата-аналардан баланың өсіп-даму ерекшеліктерін білу үшін, баланы дамыту барысында оның бойындағы ақаулықтарды көру үшін

Қостанай қаласының ППТК – де ерте жастағы балалардың дамуын бағалау үшін KID-R, RCDI арнайы диагностикалық бағдарламасы қолданылады.

Жеке түзету және дамыту бағдарламаларын құрастыру кезінде ППТК-ң мамандары белгілі бір салалардағы мәселелерді шешуді басшылыққа алады.

KID-R диагностикасы циклдің басында және соңында жеке даму бағдарламасы тиімділігін және баланың даму динамикасын бағалау үшін қолданылады.

Арнайы білім беру қажеттіліктерін, түзету-дамыту бағдарламасының негізгі бағыттарын анықтау және арнайы психологиялық-педагогикалық қолдаудың тиімді әдістерін таңдау мақсатында пәнаралық командалық топтық бағалау және баланың психофизикалық дамуын жеке бағалау жүргізіледі.

Ерте жастағы балалардың дамуын пәнаралық командалық бағалау тілдік кешігуден басқа кез келген кемістігі бар балалар үшін ұсынылады.

Қостанай қаласындағы психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті жағдайында командалық бағалау үшін келесі диагностикалық құралдар қолданылады:

1. Ерте жастағы жас балалардың психофизикалық дамуы зерттейтін скрининг жинағы. Оның ішінде скринингке арналған тест материалы, дыбыстық және дидактикалық ойыншықтар, скрининг бойынша әдістемелік ұсыныстарға сәйкес суреттер жинағы бар.
2. Есту қабілеті нашарлады деген ерте жастағы және мектепке дейінгі балаларды педагогикалық зерттеуе арналған жинақ.

Ерте жастағы баланы диагностикалау дамуына елеулі әсер ететін басқа факторларды зерттеуді қамтиды: оның күшті жақтары мен қызығушылықтары, отбасы мен қоршаған ортадағы дамудың әлеуметтік жағдайы, ата-ананың балаға көмектесудегі ресурстары мен мүмкіндіктері, психологиялық және әлеуметтік проблемалар мен кедергілердің болуы.

Психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті қызметінің негізгі ерекшелігі - ерекше білім беру қажеттілігі бар балаға да, оның отбасына да ерте кезеңде түзету-педагогикалық қолдау көрсету мүмкіндігі болып табылады.

Баланың отбасы – балаға ең жақын бірінші әлеуметтік орта, оның тәрбиелік және сауықтыру әлеуеті зор, сондықтан оны түзету-педагогикалық процеске барынша тарту үшін жағдай жасау қажет.

Қостанай қаласының ППТК-і жағдайында жас баланың отбасымен жұмыс келесі нысандарда жүзеге асырылады: отбасын қолдау (психологиялық, ақпараттық), оны жеке даму бағдарламасын (ЖДБ) әзірлеуге тарту, тәрбиелеу әдістеріне оқыту, түзету және дамытуды ынталандыру.

Түзеу кабинеті жүйесінде жүзеге асырылып жатқан отбасына бағытталған тәсілдің негізгі мақсаты – оңтайлы микроәлеуметтік ортаны құру, көмек көрсету және барлық отбасы мүшелерінің білім беру әлеуетін және меншікті ресурстарын арттыру.

Әртүрлі ауырлықтағы даму проблемалары бар баланың тууы және одан әрі тәрбиесі, көп жағдайда ата-аналардың психикасына күшті деформациялық әсер ететін психологиялық стресс.

Дамуында ақауы бар баланың отбасында не болғанын түсіну және жаңа өмірлік құндылықтарды меңгеру ұзақ уақыт бойы орын алуы мүмкін және ата-аналар бұл басқа түскен жаймен өз бетімен күресе алмайды.

Кішкентай балалардың ата-аналарының психоэмоционалдық жағдайын талдау психологиялық көмекке қажеттілік бар деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді, оны мамандардың консультациялары мен мерзімді тренингтер шеңберінде шешу мүмкін емес. Ата-аналардың бұл санаты ересек аудиториямен жұмыс істеуде тиісті біліктілігі мен тәжірибесі бар маманның көмегіне үнемі мұқтаж.

Кішкентай балалардың ата-аналарына кеңес беру барысында арнайы мамандар отбасының рөлін және үйде жаңа дағдыларды қалыптастыру үшін табиғи өмірлік жағдайларды пайдалану керек екендігін атап өтеді.

Ол үшін ППТК-ң мамандары отбасының сұранысы мен қажеттілігіне қарай жас балалардың ата-аналарына арналған бағдарлама жасалады. Бұл бағдарлама түсінікті және қолжетімді тілде жазылған, әдеттегі отбасылық өмірге

мүмкіндігінше сәйкес келеді және баланың оған белсенділігі мен қатысуын арттыруға көмектеседі.

Бағдарлама бір мақсатты қамтиды, оған қол жеткізу нақты міндеттерді кезең-кезеңімен жүзеге асыру арқылы жүзеге асады.

Психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті жағдайында 1 жасқа дейінгі балаларға бекітілген кестеге сәйкес айына 1-2 рет жиілікпен ата-аналарға кеңес беру сабақтары ұйымдастырылады.

Түзеу кабинеті мамандары ерте жастағы балалармен (3 жасқа дейін) сабақты ата-аналардың қатысуымен өткізеді. Мамандардың сабағына белсене қатыса отырып, ата-аналар белгілі бір оқыту әдістерінің ерекшеліктерімен танысып, осы әдістер мен ұсыныстарды отбасы жағдайында үнемі қолданады.

Қостанай қаласының ШПТК-ң мамандары Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының біліктілігін арттыру курстарында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға көмек көрсету бойынша кәсіби құзыреттілігін үнемі жетілдіріп отырады.

Мысалы, түзеу кабинетінің тифлопедагогы офтальмолог пен невропатолог тарапынан шектеулер мен қарсы көрсеткіштердің міндетті түрде болмауымен визуалды-бағдарлы реакцияларды ынталандыру және оқуломоторлық функцияларды дамыту бойынша жұмыс істейді.

Бұл балалардың көпшілігінде күрделі даму бұзылыстары бар, сондықтан коррекциялық-педагогикалық көмекті бірнеше мамандар көрсетеді. Ал дамуында күрделі ауытқулары бар балалармен жұмыс істеудің динамикасы мен тиімділігі туралы айтатын болсақ, бұл жағдайда жетістікке жетудегі ең кішкентай ілгерілеуді үлкен жетістік деп санаймыз: қасықты ұстау, кесемен сусын ішу, өтінішті түсіну және оны орындау.

Кабинет жұмысының тиімділігі мен нәтижелілігі түзету-дамыту циклдарынан өткеннен кейін қаланың білім беру ұйымдарына көру, тірек-қозғалыс аппараты, сөйлеу қабілеті бұзылған және тірек-қимыл аппараты бұзылған ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қабылдануынан көрінеді.

Осылайша, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті жағдайында жас баланың отбасына көмек көрсету отбасының оңалту әлеуетін ашуға, баланы ерте сатысында инклюзивті білім беруге қосуға мүмкіндік береді.

Әдебиет тізімі

1. Ерте жастағы балалардың психоәлеуметтік даму мәселелерін кешенді бағалау жүйесі: әдістемелік ұсыныстар / А.Қ. Ерсарин, Р.Қ. Айтжанова, А.Қ.Кенжеева, Д.Р. Юлдабаева, А.Н. Токарева.–Алматы, 2016, 53 б.

2. Психомоторлы дамуы тежелген жас балалармен әлеуметтік және коррекциялық-педагогикалық жұмыс: әдістемелік нұсқаулар/құраст. А.Қ. Ерсарина.–Алматы, 2017, 55 б.



ТІРЕК-ҚИМЫЛ АППАРАТЫ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТАҒЫ МУЗЫКАТЕРАПИЯНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

АХМЕТОВА Г.С.

мұғалім-логопед, «Дефектология» мамандығы бойынша магистр
«Ақ ниет» мектеп-интернаты» КММ, Шығыс Қазақстан облысы
Өскемен қ. Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада ауыр тіл бұзылысы бар ерекше оқу түрін қажет ететін оқушылардың жалпы білім беретін мектеп жүйесіне қалыптасуында, жан-жақты көмек көрсету қажеттілігі жазылған. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен коррекциялық жұмыстағы музыкатерапияның мүмкіндіктері, әрі қолданылатын әдістер көрсетілген.

Аннотация. В статье изложена необходимость оказания всесторонней помощи в обучении и коррекции учащихся, нуждающихся в особой форме обучения с тяжелыми нарушениями речи в системе общеобразовательной школы. Показаны возможности музыкатерапии в коррекционной работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также применяемые методы.

Abstract. The article outlines the need to provide comprehensive assistance in teaching and correcting students who need a special form of education with severe speech disorders in the general education school system. The possibilities of music therapy in correctional work with children with disorders of the musculoskeletal system, as well as the methods used, are shown.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға білім беруді дамыту мәселесіне біздің республикамыздың көптеген стратегиялық құжаттарында (Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, ҚР «Баланың құқықтарын қорғау туралы» Заңы, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, Қазақстан

Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы, «Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау» туралы Заңы, «Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы» Заңы және т.б.) көңіл бөлінеді.

Коррекциялық педагогика мен арнайы психологияның қазіргі даму кезеңінде тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларға медициналық, психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мәселесі өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен коррекциялық жұмыс бойынша теориялық зерттеулер жан-жақты зерттеу мен психофизикалық дамудың маңыздылығын атап көрсетеді, сонымен қатар әртүрлі ауытқуларды түзетудің және балалардың қоғамдағы өмірге дайындығын қалыптастыру үшін тиісті жағдайлар жасаудың рөлін негіздейді.

Заманауи ғылыми зерттеулер мен озық тәжірибелер «коррекцияға бағытталған музыкалық белсенділік-бұл музыкалық өнер арқылы балалардың дамуындағы ауытқуларды түзетуге бағытталған психологиялық және педагогикалық бағытталған көркемдік іс-әрекеттің түрі» (Е.А. Медведев), бала жоғалтқан функцияларды өтеуге, жақсартуға және қалыптастыруға қабілетті. Бұл процесс белсенді түрде жүреді, бұл өзін-өзі бағалаудың жеткілікті жоғарылауына, қозғалыс дамуында, қарым-қатынаста және ұжымдық іс-әрекетте проблемалары бар балалардың қатысуына әкеледі [3].

Музыкатерапия коррекциялық жұмыстағы тиімді әдістерінің бірі ретінде. Музыканың адам ағзасына жағымды әсерінің тарихы мың жылдан асады. Платон сонымен қатар «дәрігерлердің ең үлкен қателігі-олар адамның денесін жанын сауықтыруға тырыспай емдеуге тырысады, бірақ жан мен дене бір нәрсе, сондықтан оларды бөлек емдеуге болмайды!». Біз ойшылмен келісеміз және музыка жанды ғана емес, денені де сауықтыра алады деп сенеміз.



Музыкатерапиялық түзету бағдарламасының мақсаттары: балалардың музыканы эмоционалды қабылдауын дамыту, музыкалық қабылдауды жүйелі, мақсатты дамыту арқылы балалардың танымдық саласының кемшіліктерін түзету және эмоциялық саласын реттеу [6].

Осы мәселелерді шешу үшін түзету жұмыстарының келесі түрлерін қолдану керек.:

- қимылдарды босаңсыту және музыка ырғағымен біріктіру;
- музыкатерапия және емдік дене шынықтыр жаттығулары;
- психоэмоционалды және соматикалық (физикалық) релаксация;
- вокалдық терапия (ән айту);
- музыкаға сезімталдықты жоғарлату.

Музыкалық терапияның түзету бағдарламасының міндеттері:

- балалардың музыканы эмоционалды қабылдауын дамыту;
- музыкалық қабылдауды жүйелі, мақсатты дамыту арқылы балалардың танымдық саласының кемшіліктерін түзету.

Коррекциялық жұмыстар нәтижеге жету үшін келесі мәселелерді шешу қажет:

1. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен коррекциялық жұмыстағы музыкатерапияның мүмкіндіктерінің теориялық негіздерін талдау.

2. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың педагогикалық-психологиялық сипаттамасын қарастыру.

3. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен коррекциялық жұмыстағы музыкатерапияның мүмкіндіктерінің мазмұнын құру.

4. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен коррекциялық жұмыстағы музыкатерапияның мүмкіндіктерінің тиімділігін эксперименттік зерттеу және нәтижесін талдау [2].

Қойылған міндеттерді шешу үшін үш кезеңнен тұратын эксперименттік зерттеу жүргізілді.

1. Анықтау кезеңі, оның ішінде эмоционалды жағдайды зерттеу әдістемесін зерттеу, мимика мен пантомимиканы қолдану ерекшеліктерін зерттеу әдістері, балалардың эмоциялардың графикалық бейнелерін түсінуін зерттеу әдістері, Кондаш «мазасыздық шкаласы», Басс-дарк көмегімен церебральды сал ауруы бар мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды саласының ерекшеліктерін зерттеу

2. Церебральды сал ауруы бар ересек мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалды саласын түзету және дамыту бағдарламасын әзірлеуді және іске асыруды қамтитын қалыптастырушы кезең.

3. Бақылау кезеңі субъектілердің бақылау және эксперименттік топтарындағы церебральды сал ауруы бар ересек мектеп жасына дейінгі баланың эмоционалды сферасының ерекшеліктерін қайта зерттеуді, сондай-ақ Фишердің бұрыштық түрлендіру әдісін қолдана отырып, болған өзгерістердің тиімділігі мен сенімділігін анықтауды қамтиды.

Зерттеу әдістерінің сипаттамасы.

1. Эмоционалды жағдайды зерттеу әдістемесі. Ол баланың эмоционалды жағдайын бағалауға бағытталған.

2. Берілген эмоцияны білдіру кезінде мимика мен пантомимиканы қолдану ерекшеліктерін зерттеу әдістемесі. Мақсаты: белгілі бір эмоцияны білдіру кезінде мимика мен пантомимиканы қолдану ерекшеліктерін зерттеу.

3. Балалардың эмоциялардың графикалық бейнелерін түсінуін зерттеу әдістемесі. Мақсаты: балалардың эмоциялардың графикалық бейнелерін

түсінуін зерттеу. Балаға қуаныш, қайғы, қорқыныш, ашу-ыза және т. б. графикалық бейнелері бар карталар ұсынылады.

4. Кондаштың «Мазасыздық шкаласы» Кондаштың «Әлеуметтік-ситуациялық мазасыздық шкаласы» қағидаты бойынша жасалған. Бұл типтегі шкалалардың ерекшелігі - оларда адам кез-келген тәжірибенің, мазасыздық белгілерінің болуын немесе болмауын емес, жағдайды қаншалықты алаңдаушылық тудыруы мүмкін екендігі тұрғысынан бағалайды.

5. «Агрессивтілікті зерттеу». Әдістің мақсаты-агрессивті және дұшпандық реакциялардың әртүрлі формаларын келесі бақылау бойынша анықтау [1].

«Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен музыкатерапия бойынша коррекциялық жұмыс» бағдарламасының міндеттері әр түрлі жанрдағы музыкалық шығармалардың мазмұнын түсіну қабілетін дамыту (марш, би, ән) және оларда көрсетілген сезімдер мен көңіл-күйлерге эмоционалды жауап беру. Белгілі бір музыкалық шығармаларға ғана емес, жалпы музыкалық өнерге де қызығушылықты дамыту. Әр түрлі музыкалық іс-әрекеттегі балалардың дағдыларын жетілдіру. Балалардың ән, би, музыкалық-ойын және импровизациялық-мелодиялық шығармашылығын дамыту [4].

Музыкалық материалдар

№	Іс әрекет түрі	Балалармен негізгі жұмыс бағыттары
1	Музыкатерапия	- балалардың жалпы эмоционалды жағдайын жақсарту; - қимылдарды орындау сапасын арттыру (қимыл-қозғалыстардың мәнерлілігін, ырғағын, үйлестірілуін, тегістігін, дәйекті ұйымдастырылуын дамытады); - сезімдерді, қабылдауды, ұғымдарды түзету және дамыту; - сөйлеу функциясын ынталандыру; - сөйлеудің просодикалық жағын қалыпқа келтіру (темп, тембр, ырғақ, интонацияның экспрессивтілігі).
2	Битерапиясы	Би қимылдарын үйреніңіз: қарапайым элементтерден тұратын билерді үйрену. Ойындарда тәуелсіз әрекет етіңіз. Музыкалық ойындарда бір-біріне еліктемеңіз.
3	Музыкалық-дидактикалық ойындар	ритмикалық қабылдауды дамыту, гармоникалық, ладикалық қабылдауды дамыту, тембрлік қабылдауды дамыту, динамикалық қабылдауды дамыту, жоғары дыбыстық қабылдауды дамыту
4	Логоритмо-терапия	бірғақ сезімін, музыкада, қимылда және сөйлеуде ырғақты экспрессивтілікті сезіну қабілетін, қозғалыс пен сөйлеу кезінде музыканың бейнелі мазмұнын білуге үйрету

Педагогикалық және зерттеу тәжірибесі музыкатерапия жұмысының бағыты келесі бағыттарын анықтайды:

- балалардың жалпы эмоционалды жағдайын жақсарту;
- қимылдарды орындау сапасын арттыру (қимыл-қозғалыстардың мәнерлілігін, ырғағын, үйлестірілуін, тегістігін, дәйекті ұйымдастырылуын дамытады) [5];

Төмендегі суретте музыкатерапиялық сабақтың үлгісі ұсынылды.



Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен коррекциялық жұмыстағы музыкатерапия арқылы оңалту бұл жетіспейтін «ортофонкцияны» (қалыпты мотор функциясын) дамытуға тырысады, бұл кейінірек баланың қоғамда әлеуметтенуіне көмектеседі.

Әдебиеттер тізімі

1. Дмитриева Е.Н. Особенности временной перспективы детей и подростков с детским церебральным параличом Автореф. дис. канд. ... психол. наук. Томск, 2006. – 26 с.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. для студентов вузов / Г. А. Волкова. - М.: Владос, 2002. - 272 с.
3. Исанова В. А. Новые методики коррекции двигательной сферы у детей с различной патологией нервной системы и опорно-двигательного аппарата // Развитие и коррекция. - 2002. - №12. - С. 36 - 42.
4. Мастоюкова Е.М., Исполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Книга для логопеда.-М.:Просвещение, 1985.- 192 с.
5. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания. М.: Просвещение, 1983. -222с.
6. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей //Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973. - С. 91-95.



МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН БОЛАШАҒЫ

БАЗБАЦАЕВА А.М.

менгеруші

БАҚЫТЖАНҚЫЗЫ А., ЕШТАЙ Ө. Н., ЖАҒАБАЙ А. Н.

логопедтер

№26 сөйлеу тілінде күрделі бұзылыстары бар
балаларға арналған арнайы балабақша,
Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы.

Аңдатпа. Мақалада Қазақстан Республикасының арнайы білім берудің қазіргі таңдағы проблемалары мен даму тенденциялары, мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беруге арналған мекемелердің жағдайы мен статистикасы және инклюзивті білім беруді ұйымдастыру жағдайы қарастырылған.

Аннотация: В статье рассмотрены современные проблемы и тенденции развития специального образования Республики Казахстан, состояние и статистика учреждений для образования детей с ограниченными возможностями здоровья и состояние организации инклюзивного образования.

Abstract. The article covers the current problems and special education development trends of the Republic of Kazakhstan, status and statistics of institutions for health disabled children integration as well as status of institutions for inclusive disabled children integration.

Түйін сөздер: Арнайы және инклюзивті білім беру, интеграция, даму мүмкіндігі шектеулі балалар, арнайы білім беру ұйымдары, интегративті оқыту.

Ключевые слова: Специальное и инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми потребностями, специальные организации образования.

Keyword: Special and inclusive education, integration, children with special needs, special educational organizations.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасындағы экономикалық және әлеуметтік өмір жағдайлары мектепке дейінгі мекемелерде мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу, яғни инклюзивті білім беруді жүзеге асыру міндетін қойды.

Инклюзивті білім беру-жалпы білім беруді дамыту процесі, ол ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін білімге қол жетімділікті қамтамасыз ететін барлық балалардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімделу тұрғысынан барлығына қол жетімділікті білдіреді. Инклюзивті білім берудің негізгі қағидаттарының бірі тікелей қосу қағидаты болып табылады, оның мәні жүйенің өзі мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесіне интеграциялау моделіне ұмтылуы тиіс.

Инклюзивтік білім беруді және қоғамның мүмкіндігі шектеулі балаларға деген толерантты қарым-қатынасын табысты іске асыру үшін әлі де көптеген проблемаларды шешу қажет. Қазіргі әдебиеттердегі талдау көрсеткендей, мүмкіндігі шектеулі адамдардың проблемаларын теориялық және практикалық деңгейде, негізінен, арнайы педагогика, медицина және әлеуметтану сияқты ғылымдардың мамандары шешкен.

Өкінішке орай, іс жүзінде инклюзивті білім беру көбінесе психофизикалық даму ерекшеліктері бар балалардың білім беру инклюзиясына дейін азаяды. Шын мәнінде, білім беру инклюзиясы ұғымы әлдеқайда кең. Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты - әлеуметтік оқшаулануды жою. Мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік мінез-құлқы қоғамның әсерінен болады. Балалардың осы тобының негізгі қажеттілігін жүзеге асыру өзін қоғамның басқа мүшелерімен байланыстыру болып табылады, олардың сәйкестендіру қажеттілігі конформистік көзқарастардан бастап проактивті бейімделу стратегиясына дейін белгілі бір бейімделу жоспарын қамтиды.

Бүгінгі таңда республикада мүмкіндігі шектеулі балаларға арнайы түзету-педагогикалық қолдау көрсету міндеттерін арнайы білім беру ұйымдары, атап айтқанда оңалту орталықтары, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, түзету және инклюзивті білім беру кабинеттері белсенді түрде дамып келеді, онда балалар өмірінің бірінші жылынан бастап түзету-педагогикалық көмек алады. Бүгінгі таңда Қазақстан Республикасында 56 психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес (республикалық, облыстық, аудандық, қалалық), 129 психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті, 20 оңалту орталығы және 558 логопедтік пункт жұмыс істейді.

Арнайы білім беру ұйымдарының желісі туралы деректерді салыстырмалы талдау сандық көрсеткіштердегі оң динамикуны белгілеуге мүмкіндік береді. Сонымен бірге республика бойынша логопедтік пункттердің біркелкі таралмауы байқалады. Қазақстан Республикасының келесі облыстарында логопедиялық пункттер саны басым: Қостанай (101), Қарағанды (82) және Павлодар (90).

Қарама-қарсы жағдай Оңтүстік Қазақстан, Алматы және Маңғыстау облыстарында қалыптасып отыр, онда логопедтік пункттер мүлдем жоқ [1].

Қазақстан Республикасы мектепке дейінгі арнайы білім беруде мектепке дейінгі арнайы ұйымдар санының жеткіліксіздігімен, дефектологиялық кадрлардың жетіспеушілігімен және мектепке дейінгі жастағы мүмкіндіктері шектеулі балалармен түзету-дамыту жұмыстарының мазмұнын әзірлеумен және оларды 12 жылдық білім беруге көшу жағдайында мектепте оқытуға дайындаумен байланысты проблемалар бар.

Мектепке дейінгі түзету педагогикасы саласындағы көптеген отандық зерттеулер ғылыми, өзгергіштік, сабақтастық және тұтастық, диагностика мен дамудың бірлігі қағидаттарына негізделген білім берудің отбасылық-әлеуметтік көзқарасымен байланысты дамудың ауытқуларын ерте анықтау және ерте медициналық-психологиялық-педагогикалық түзету тұжырымдамасына негізделген. Мұндай бағдарлану арнайы мектепке дейінгі білім берудің мазмұндық компонентін жетілдіруге ықпал етеді.

Аталған арнайы білім беру ұйымдарында түзету-педагогикалық қолдау көрсету сапасының проблемасы ерекше назар аударуға тұрарлық, бұл, ең алдымен, тиісті мамандандырудағы дефектологиялық кадрлардың жетіспеушілігімен және әдістемелік құралдардың болмауымен байланысты [2]. Осылайша, қазіргі уақытта Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балаларды арнайы түзету-педагогикалық қолдау жүйесін жетілдіру бойынша жоспарлы жұмыс жүргізілетін әртүрлі жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларға арнайы білім беруді, тәрбиелеуді, бұзушылықтарды түзетуді жүзеге асыратын білім беру ұйымдарының барлық дерлік түрлері бар екенін атап өткен жөн. Алайда, Қазақстан Республикасында арнайы білім беру үшін қазіргі уақытта мүмкіндігі шектеулі балалар үшін арнайы білім берудің қолданыстағы модельдері негізінде қоғамның білім беру қажеттіліктеріне жауап беретін және әлемдік білім беру кеңістігіне интеграциялануға ықпал ететін Ұлттық білім берудің өзін (Ұлттық компонентке сүйене отырып) құру арқылы білім берудің қолжетімділігі мен сапасын қамтамасыз ету өзекті міндет болып қалуда. Қазіргі таңда мектепке

дейінгі ұйымдарда ерекше білімді қажет ететін балалар саны өсуде. Осыған орай, мектепке дейінгі ұйымда логопед, дефектологтың тапшылығы, көмекші әдістемелік құралдың болмауы өзекті мәселе болып отыр [3].

Бүгінде Қазақстан Республикасында түрлі бұзылушылықтары бар балаларды тәрбиелеу, әлеуметтендіру, білім берудің тиімді жолдары іздестіріліп, іс-шаралар жүргізілуде. Атап айтқанда, қазіргі уақытқа сөйлеу тілі дамуының бұзылушылықтары бар балаларға дер кезінде арнайы мамандардан көмек алуға мүмкіндік беретін арнайы балабақшалар қызметінің тұрақты жүйесі қалыптасқан. Арнайы балабақшалардың топтарында тәрбиелеу мен оқытудағы жұмыстар олардың олардың жалпы сөйлеу мүмкіндіктері мен даму ерекшеліктері, психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып, жалпыға міндетті бағдарламаға сәйкес жүргізіледі. Осындай балабақшалардың бірі - «№26 сөйлеу тілінде күрделі бұзылыстары бар балаларға арналған арнайы балабақша». Балабақшада сөлеу тілінде күрделі бұзылыстары бар балалармен түзету жұмыстарын жүргізу барысында көптеген әдіс –тәсілдер, заманауи дамытушы құралдарды пайдаланады [1-2 суреттер].



1-сурет. Артикуляциялық тіл жаттығуларын жасау барысы



2-сурет. «Коврограф Ларчик» дамытушы кілемшесімен жұмыс барысы

Ол әлдеқайда ерекше білімді балаларды дамытуға қолайлы орта жасап, барынша баланы жан-жақты дамытуға септігін тигізеді.

Білімді ұрпақ, саналы болашақты тәрбиелеп шығару біздің қолымызда.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. «Даму мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының Заңы. - Астана, 2002.
2. Байтурсынова А.А. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Алматы, 2008
3. ҚР Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында (2008 ж. 6 ақпан) Қазақстан халқының әлауатын көтерудің негізгі бағыттарын жүзеге асыру. Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары. 4 бөлім. – Алматы: Абай атындағы Қаз.Ұлттық Пед. университеті. – 2008.
4. Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы; Автореф. дисс. канд. пед.наук. – Алматы, 2010. teenagers.



БАЛАЛАРДЫ ДАМУ, ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ МЕН ТАЛАПТАРЫ

БАЗБАЩАЕВА А. М.
менгеруші
БЕКИШОВА Р.А.
әдіскер
САДУАКАСОВА С. М.
тәрбиеші

№26 сөйлеу тілінде күрделі бұзылыстары бар балаларға арналған арнайы балабақша, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы.

Аңдатпа. Мақалада Қазақстандық білім берудің заманауи әдістемелері, оқытудың әртүрлі түрлері бойынша мұғалімге қойылатын талаптар, жаңартылған білім беру технологиялары негізінде сабақтың әртүрлі түрлерін ұйымдастырудың ерекшеліктері, оқытудың әртүрлі құралдарын пайдалану қарастырылады.

Аннотация. В статье рассматриваются современные методики казахстанского образования, требования к учителю по различным видам обучения, особенности организации различных видов занятий на основе обновленных образовательных технологий, использование различных средств обучения

Abstract.The article discusses modern methods of Kazakh education, requirements for teachers in various types of training, features of the organization of various types of classes based on updated educational technologies, the use of various learning tools.

Қазіргі уақытта қазіргі заманғы мектеп жағдайында оқыту әдістемесі Қазақстан Республикасында білім беру мақсаттарының өзгеруіне және білім беру мазмұнын жаңартуға байланысты күрделі кезеңді бастан кешуде. Осы жағдайлардың барлығы пәндерді оқыту әдістемесі саласында жаңа педагогикалық зерттеулерді, білім беру процесіне заманауи білім беру және ақпараттық технологияларды әзірлеумен және енгізумен байланысты оқыту мен тәрбиелеудің инновациялық құралдарын, нысандары мен әдістерін іздеуді талап етеді [1].

Оқу процесінде тәрбиеленушінің танымдық және шығармашылық белсенділігін жүзеге асыру үшін білім беру сапасын жақсартуға, оқу уақытын тиімді пайдалануға және үй тапсырмасын орындауға бөлінген уақытты азайту арқылы тәрбиеленушілердің репродуктивті іс-әрекетінің үлесін төмендетуге мүмкіндік беретін заманауи білім беру технологиялары қолданылады. Заманауи білім беру әдістемелері білім беру үдерісінің даралануына, қашықтығына және вариативтілігіне, жасына және білім беру деңгейіне қарамастан білім алушылардың академиялық ұтқырлығына бағытталған. Оқу процесінде қолданылатын білім беру педагогикалық технологияларының кең спектрі ұсынылған.

Білім беру процесіне заманауи білім беру және ақпараттық технологияларды енгізу тәрбиешіге мүмкіндік береді:

-білімнің тереңдігі мен беріктігін пысықтау, қызметтің әртүрлі салаларында іскерліктер мен дағдыларды бекіту;

-технологиялық ойлауды дамыту, өзін-өзі тәрбиелеу қызметін өз бетінше жоспарлау мүмкіндігі;

-ұйымдастырылған іс-әрекетте технологиялық тәртіптің талаптарын нақты ұстану әдеттерін қалыптастыру.

Педагогикалық әдістердің кең спектрін қолдану педагогикалық ұжымға оқу уақытын тиімді пайдалануға және баланың жоғары нәтижелеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді [2].

Проблемалық оқыту.

Оқу іс-әрекетінде проблемалық жағдайларды құру және оларды шешу үшін тәрбиеленушілердің белсенді тәуелсіз іс-әрекетін ұйымдастыру, нәтижесінде білім, білік, дағдылар шығармашылық жағынан игеріліп, ойлау қабілеттері дамиды [3].

Көп деңгейлі оқыту.

Педагог әлсізге көмектесуге, мықтыларға назар аударуға мүмкіндік алады, мықты тәрбиеленушілердің білім беруде тезірек және тереңірек алға жылжуға деген ұмтылысы жүзеге асырылады. Күшті тәрбиеленушілердің өздерінің қабілеттерінде бекітіледі, әлсіздер оқу жетістігін сезінуге мүмкіндік алады, оқуға деген ынталандыру деңгейі артады.

Оқытудың жобалық әдістері.

Осы әдістеме бойынша жұмыс тәрбиеленушілердің жеке шығармашылық қабілеттерін дамытуға, кәсіби және әлеуметтік өзін-өзі анықтауға саналы түрде жақындауға мүмкіндік береді.

Оқытудағы зерттеу әдістері.

Бұл оқушыларға өз білімдерін өз бетінше толықтыруға, зерттелетін мәселеге терең үңілуге және оны шешудің жолдарын ұсынуға мүмкіндік береді, бұл дүниетанымды қалыптастыруда маңызды. Бұл әр оқушының жеке даму жолын анықтау үшін маңызды.

Оқытуда белсенді әдістерді қолдану технологиясы: рөлдік, іскерлік және басқа да оқыту ойындары.

Көкжиекті кеңейту, танымдық іс-әрекетті дамыту, практикалық іс-әрекетте қажетті белгілі бір дағдылар мен дағдыларды қалыптастыру, жалпы білім беру дағдылары мен дағдыларын дамыту.

Коллаборативті оқыту (командалық, топтық жұмыс).

Ынтымақтастық ересектер мен балалардың бірлескен дамыту іс-әрекетінің идеясы ретінде түсіндіріледі, жеке тәсілдің мәні-пәннен емес, баладан пәнге бару, баланың қолындағы мүмкіндіктерден шығу, тұлғаның психологиялық-педагогикалық диагностикасын қолдану [4].

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар.

Білім беру мазмұнын өзгерту және шексіз байыту, интеграцияланған курстарды пайдалану, интернетке қол жеткізу.

Денсаулық сақтау технологиялары.

Осы технологиялар мен әдістерді қолдану сабақ барысында әр түрлі тапсырмаларды біркелкі таратуға, ақыл-ой әрекетін физикалық минуттармен ауыстыруға, күрделі оқу материалын ұсыну уақытын анықтауға, тәуелсіз жұмыстарды жүргізуге уақыт бөлуге мүмкіндік береді, бұл оқытуда оң нәтиже береді.

"Портфолио" инновациялық бағалау жүйесі.

Әлеуметтік өзін-өзі анықтауды педагогикалық қолдау құралы ретінде тәрбиеленушілердің жетістіктерін жеке есепке алуды қалыптастыру, тұлғаның жеке даму траекториясын анықтау.

Заманауи педагогикалық технологиялар мен жаңа әдістемелерді меңгеру - тәрбиешінің әдістемелік мәдениетінің құрамдас бөлігі. Оқу процесіне жаңа технологияларды енгізу оқушының ғана емес, тәрбиешінің де ұстанымы мен таныс көзқарасын өзгертеді. Қазіргі уақытта Қазақстанда әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағдарланған білім берудің жаңа жүйесінің қалыптасуы жүріп жатыр. Бұл процесс оқу-тәрбие процесінің педагогикалық теориясы мен практикасындағы өзгерістермен қатар жүреді. Қазіргі тәрбиеші білім сапасы туралы ойлана отырып, тек өз пәнінде өзін жаба алмайды. Өйткені, білім беру сапасы балалардың мектепте болуының санитарлық-гигиеналық жағдайларынан бастап, тәрбиеленушілердің білімдері мен дағдыларындағы жетістіктеріне дейінгі білім беру процесінің барлық аспектілерін қамтиды [интернет-ресурстар].

Алайда, заманауи білім беру және ақпараттық технологияларды енгізу олардың дәстүрлі оқыту әдістемесін толығымен алмастырады дегенді білдірмейді, бірақ оның ажырамас бөлігі болады. Өйткені, педагогикалық технология-бұл оқыту теориясына негізделген және жоспарланған нәтижелерді

қамтамасыз ететін оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың әдістері мен формалар жиынтығы.

Мұғалімге бірнеше жылдар бойы қалыптасқан сабақ стереотиптерін жеңу өте қиын. Тәрбиеленушілерге жақындауға және қателерді түзетуге, дайын жауап беруге үлкен ықылас бар. Тәрбиеленушілердің де осындай проблемаға тап болады: олар тәрбиеші көмекшісі, танымдық іс-әрекетті ұйымдастырушы рөлінде көруге дағдыланады. Заманауи білім беру жүйесі мұғалімге көптеген инновациялық әдістемелердің ішінен "өз" тәсілін таңдауға, өз жұмыс тәжірибесіне жаңаша қарауға мүмкіндік береді. Қазіргі таңда мектепте функционалдық сауаттылықты арттыру апталықтары ұйымдастырылып, сабақты өткізу кезінде білім беру платформаларын қолдана отырып, мен цифрлық технологияларды қолдану мүмкіндігі педагогты заманауи, жан-жақты тәрбиелеуге, көрсетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, жаңа форматтағы әдіс-тәсілдер балаларды дамытуда көп септігін тигізеді.

Бүгінгі таңда заманауи сабақты сәтті өткізу үшін сіз өзіңіздің жеке ұстанымыңызды жаңаша түсініп, өзгерістердің не үшін қажет екенін түсініп, ең алдымен өзіңізді өзгертуіңіз керек [5].

Балалардың дамуындағы күрделі бұзылуларға бір балада екі немесе одан да көп психофизикалық бұзылулардың (көру, есту, сөйлеу, ақыл-ой дамуы және т.б.) үйлесуі жатады.

"Күрделі бұзылыс" терминінің синонимі ретінде арнайы (түзету) мұғалімдер оған тең басқа терминдерді қолданады: "күрделі ақау", "дамудың күрделі ауытқулары", "аралас бұзылулар" және "бұзушылықтың күрделі құрылымы" секілді.

Оқыту барысында жұмыс әдістері мен тәсілдерін таңдау өте мұқият жүргізілуі керек. Түзету-педагогикалық процесті жүзеге асырудың ең ұтымды тәсілдерін іздеу баланың бұзылуының нақты көріністерін ескере отырып, қауіпсіз функционалды жүйелерге бағытталуы керек.

Күрделі даму бұзылулары бар балаларды оқыту әдістерінің өзіндік ерекшеліктері бар, олар жұмыс барысында олардың қатынасы мен ауысуында көрінеді. Мысалы, есту қабілеті бұзылған және церебральды сал ауруы бар балалар санаты үшін оқытудың бастапқы кезеңдерінде негізгі әдістер көрнекі және практикалық болады, ал ауызша әдістерге айтарлықтай шектеулер бар.

Практикалық әдістер бүкіл оқу процесінде қолданылады. Оларға балалардың өзіндік жұмыстары кіреді (алдымен мұғалімнің көмегімен, содан кейін аз немесе аз тәуелсіз) – модельдеу, қолдану, сурет салу, дизайн, қарапайым балалар музыкалық аспаптарында ойнау және т. б. көрнекі және практикалық әдістерді қолдану ықпал етеді.

Алынған білім мен дағдыларды тереңдету және бекіту.

Есту және тірек-қимыл жүйесі бұзылған балалардың сөйлеу дамуының төмен деңгейі ауызша оқыту әдісін біртіндеп енгізуге әкеледі. Баланың сөйлеуінің дамуымен түсіндіру, әңгіме сияқты ауызша әдіс формалары оның білімін толықтыру және нақтылау үшін қолданылады.

Бірте-бірте педагогикалық процесте қабылданған барлық тиісті жағдайлар мен оқыту әдістері күшіне енеді.

Егер педагог нақты оқу-тәрбие бағыты аясында оны дайындау және жүзеге асыру кезінде тиісті функциялардың қалыптасуының онтогенетикалық заңдылықтарына сүйеніп, әр баланың дамуының қазіргі деңгейі мен әлеуетті мүмкіндіктерін ескерсе, сипатталған бағдарламаны қолданудың тиімділігі айтарлықтай жоғары болады. Оқу-тәрбие міндеттерін оңтайлы іске асыру көбінесе педагог бастаған жұмыстың тәрбиешілер мен ата-аналардың іс-әрекеттерінде қаншалықты жалғасатынына байланысты болады.

Күрделі бұзылыстары бар балалардың ақыл-ой тәрбиесі бойынша түзету-тәрбие жұмысы бейнеліден абстрактілі-логикалық ойлауға, еріксіз әрекеттерден ерікті әрекеттерге көшуді жүзеге асыруға, есте сақтау, ойлау тәсілдерін қалыптастыруға, зейін мен логикалық есте сақтаудың белсенді функциясын, сөйлеу әрекетінің семантикалық жағын дамытуға бағытталған [6].

Күрделі бұзылулары бар балаларды оқыту және тәрбиелеу-бұл арнайы педагогика мен психологияның аз зерттелген және қиын мәселесі. Осы санаттағы балаларға тән қасиеттер-бұл өте баяу оқу қабілеті, Инерция, бір тапсырмадан екінші тапсырмаға ауысу қиындықты, жаңаға нашар сезімталдық, бастамашылдықтың болмауы, оларға көрсетілген көмекті пайдалана алмау.

Мектепке дейінгі жаста үш негізгі форма тығыз өзара әрекеттеседі: визуалды-тиімді, визуалды-бейнелі және ауызша-логикалық. Мектеп жасына дейінгі баланың танымының негізі – сенсорлық таным-қабылдау және визуалды ойлау. Оның танымдық мүмкіндіктері, сондай-ақ іс-әрекеттің, сөйлеудің және ойлаудың жоғары, логикалық формаларының одан әрі дамуы мектеп жасына дейінгі баланың қабылдауын, визуалды-тиімді және визуалды-бейнелі ойлауын қалай қалыптастыратындығына байланысты. Сонымен қатар, сенсорлық танымның өзі – қабылдау және визуалды ойлау – іс-әрекеттің дамуымен (ойын, бейнелеу, сңбек) тығыз байланысты дамиды.

Балалардың ақыл-ой дамуы ақыл-ой тәрбиесі процесінде жүреді. Ақыл-ой тәрбиесінің мазмұны балаларда қоршаған әлемді шарлауға, қарапайым қатынастар мен өзара тәуелділікті түсінуге мүмкіндік беретін белгілі бір білім көлемін қалыптастыруды қамтиды. Бұл процесте балалардың іс-әрекеттері, бақылаулары және арнайы ұйымдастырылған іс-әрекеттері ерекше рөл атқарады. Қызметтің әр түрі дамудың күрделі бұзылулары бар баланың ақыл-ой тәрбиесіне өзіндік, ерекше үлес қосады.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау дамудың күрделі бұзылулары бар балаларды ұйымдастыру мен оқытудың әдістері мен әдістерін, қоршаған ортаны ұйымдастыру жағдайларын, бағыттарын, нысандарын анықтауға мүмкіндік берді.

Күрделі бұзылулары бар бала мектепке дейінгі мекемеге дамымаған іс-әрекетпен келгендіктен, оның жаңа объектілері бар баласының қалыптасуы оны жаңа тәсілдермен қаруландырады. Бұл әрекеттер барысында бала заттардың қасиеттеріне тап болады, осы қасиеттерді ескеру қажеттілігі, оның алдында объектілер мен адамдар арасындағы жаңа қатынастар ашылады.

Баланың ақыл-ой дамуы ойлаудың кейбір түрлерін басқаларына дәйекті түрде өзгертумен шектелмейді. Бұл даму бір мезгілде, көп қырлы. Онтогенездің әртүрлі сегменттерінде ойлау түрлері бір-бірін алмастырып қана қоймайды, сонымен бірге бірге өмір сүреді, өзара әсер етеді және өзара байытады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға білім беру жүйесінің сапасы әрбір білім алушыға жеке көзқараспен айқындалады, өйткені әрбір "ерекше" балаға оның толыққанды өмір сүруіне кедергі келтіретін өз проблемасының болуы тән. Көбінесе бұл мәселені толығымен шешуге болады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудың негізгі мақсаты қоғамға бұрын оқшауланған адамдарды енгізу, сондай-ақ осы санатқа жатқызылған әр баланың білім мен дамудың максималды деңгейіне жетуі, оның қоршаған әлемді білуге деген ұмтылысын белсендіру болып табылады. Олардан жаңа қоғамның ажырамас бөлігі болатын толыққанды тұлғалардың қалыптасуы мен дамуы өте маңызды.

Тәрбиеленушілердің ерекше білім беру қажеттіліктері олардың оқу бағдарламаларын меңгеруі үшін қажетті арнайы білім беру жағдайларының сипатын айқындайды. ҚР-да білім беру жүйесін дамытудың осы кезеңінде ерекше білім беру қажеттіліктерінің белгілі бір тізбесін пайдалану ұсынылады, оларды келесі топтарға біріктіруге болады:

1. Білім беру бағдарламасының мазмұнын бейімдеуге және оны игеру нәтижелерін бағалауға байланысты білім беру қажеттіліктері.
2. Оқу жоспары мен оқу бағдарламаларының өзгеруі.
3. Баланы тәрбиелеу және оқыту нәтижелерін бағалау тәсілдерін өзгерту.
4. Оқу материалын бейімдеумен және оны беру тәсілдерімен байланысты білім беру қажеттіліктері.

Балаларды жұмысты ұйымдастыруда мен заманауи ақпараттық технологияларды пайдаланып отырамыз. Балаларды дамыту жолында көптеген әдіс тәсілдер, дидактикалық ойындар, ағаш ойыншықтар, сюжетті-рөлдік ойындар ойнату арқылы балаларды дамытуға мол үлесімді қосамыз.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға дұрыс әдіс-тәсіл тауып, жүзеге асыру тікелей біздің міндетіміз. Балаларды дамыту, қызығушылығын ояту, түрлі ойындар ойнату, сергіту сәтін қолдану менің тәжірибемде күнделікті қолданып отырамыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Андюхов, Б. Кейс – технология – инструмент формирования компетентностей /Б. Андюхова //Директор школы.- 2010.-№4.-С.61-65
2. Головашкина, Л. Сдвоенный урок как обмен житейским опытом / Л. Головашкина// Педагогическая техника.- 2010.- №1.-С.29-30
3. Ягодко, Л.И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе //Л.И. Ягодко// Начальная школа плюс до и после.- 2010.-№1.-С.36-38
4. Новикова, И. Этапы познания: Организация проблемного обучения / И. Новикова // Спорт в школе. Газета Изд. дома «Первое сентября». - 2010.-№4.-С.8
5. Сеть творческих учителей /ИКТ в начальной школе - <http://www.it-n.ru>

КОНСТРУИРОВАНИЕ УРОКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЕ

БАЙДИЛЬДИНОВ Т.Ж.

к.п.н., ст. преподаватель

Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г.Алматы, Республика Казахстан

БОЯРКИНА Т.И.

магистрант

Казахский национальный педагогический университет им.Абая,
г.Алматы, Республика Казахстан

Аннотация: Статья посвящена актуальной теме – конструированию уроков по математике при помощи дистанционной образовательной платформы на период онлайн-обучения. Автор обозначает, какие преимущества имеют данные образовательные платформы. Также автором выявлено, что использование дистанционных платформ для обучения математики благотворно сказывается на усвоении учащимися программного материала. В статье раскрываются требования и особенности онлайн урока, а также преимущества, на которые стоит обратить внимание.

Андатпа: Мақалада қашықтықтан білім беру платформасын қолдана отырып математика сабағына тапсырма (онлайн оқыту кезінде) құрастыруға арналған. Мақалада автор математика сабағында білім беру платформаларын қалай ұтымды қолдануға болатын тұстарын және оның қандай артықшылықтары бар екенін атап көрсетеді. Сондай-ақ, автор Математиканы оқыту үшін қашықтықтан оқыту платформаларын қолдану студенттердің бағдарламалық материалды игеруіне пайдалы екендігін өз тәжірибесінде мысалдар көрсетіп, өз тәжірибесімен бөліседі. Жоғарыда айтып өткеніміздей онлайн-сабақтың талаптары мен ерекшеліктері, сондай-ақ назар аударудың артықшылықтары мақалада ашып көрсетілген.

Түйін сөздер: математика, сөйлеудің жалпы дамымауы, білім беру платформасы, онлайн-сабақ

Abstract: This article is devoted to the actual topic - the design of mathematics lessons using a distance educational platform for the period of online learning. The author has indicated that advantages these educational platforms. The author also revealed that the use of remote platforms for teaching mathematics has a beneficial effect on the assimilation of program material by students. The article reveals the requirements and features of an online lesson, as well as the benefits that you should to pay attention.

Ключевые слова: математика, общее недоразвитие речи, образовательная платформа, онлайн-урок

Түйін сөздер: математика, сөйлеудің жалпы дамымауы, білім беру платформасы, онлайн-сабақ

Keywords: mathematics, general speech underdevelopment, educational platform, online-lesson

Обучение математике является важнейшей составляющей начального общего образования. Этот предмет играет важную роль в формировании у младших школьников умения учиться.

Начальное обучение математике закладывает основы для формирования приёмов умственной деятельности: школьники учатся проводить анализ, сравнение, классификацию объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Изучая математику, они усваивают определённые обобщённые знания и способы действий. Универсальные математические способы познания способствуют целостному восприятию мира, позволяют выстраивать модели его отдельных процессов и явлений, а также являются основой формирования универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия обеспечивают усвоение предметных знаний и интеллектуальное развитие учащихся, формируют способность к самостоятельному поиску и усвоению новой информации, новых знаний и способов действий, что составляет основу умения учиться.

Усвоенные в начальном курсе математики знания и способы действий необходимы не только для дальнейшего успешного изучения математики и других школьных дисциплин, но и для решения многих практических задач во взрослой жизни. [1]

Мир все больше стремится к единому информационному пространству. В любой момент у нас есть возможность получить интересующую информацию из любой точки планеты. Это важное условие, которое определяет успешную судьбу как государств, так и каждого человека. Дистанционное обучение занимает все более прочную позицию в современной системе обучения.

Необходимо учиться применять различные формы обучения в зависимости от организации и используемых технологий. В связи с текущей ситуацией во всем мире дистанционное обучение стало актуальным как никогда.

В период дистанционного обучения нами была выбрана виртуальная доска Migo в качестве образовательного ресурса. Migo - виртуальный аналог классической доски. С ее помощью можно не только наглядно показать что-либо обучающимся, но и организовать индивидуальную и групповую работу, визуализировать учебный процесс, устроить мозговой штурм и просто, провести увлекательное и познавательное занятие [2]. Также, созданный материал нельзя

легко скопировать. Сайт использует защищённое соединение и все данные шифруются.

Для выявления уровня математического развития были использованы диагностические задания, взятые из учебной программы по математике за 1-4 классы. Задания для диагностики были взяты из учебников по предмету «Математика».

Диагностика проводилась индивидуально, с применением наглядностей и дидактического материала. Она включала в себя от 10 до 15 задания (в зависимости от возраста). В данном диагностировании приняли участие 30 детей с общим недоразвитием речи от 7 до 10 лет. Диагностика показала, что уровень математических знаний детей находится на среднем уровне (49.9%).

На основе анализа специальной литературы по проблеме исследования [3] нами были обобщены и систематизированы методические требования к структуре и формам организации и проведения дистанционных уроков.

1. Урок должен иметь четкую структуру, быть интересным, развивающим, доступным для понимания и обучения. Учитель отбирает материал по выбранной теме урока.

2. Как и любой урок, урок начинается с составления конспекта урока.

3. После необходимо перенести содержание конспекта занятия на доску Migo. Такой конспект именуется медиа-конспектом. Он необходим для лучшей систематизации знаний.

4. Интернет-план на доске Migo должен включать: презентации, видео, фотографии, различные файлы, ссылки на ресурсы и др.

5. Способы создания урока с помощью доски могут ограничиваться лишь только фантазией педагога. Это могут быть мнемотаблицы и различные интерактивные обучающие программы, дидактические игры, интеллектуальные карты, тематические задания с интерактивной доской, показ презентаций и другое.

6. Немалое значение на уроках имеет эмоциональный фон: музыка, оформление. Оказывается, эмоциональное и эстетическое воздействие на ребенка. Дети больше вслушиваются, отвечают, обращают свое внимание.

7. Объяснение материала урока происходит под руководством учителя с непосредственной работой учащихся с материалами урока, подготовленными учителем.

8. Требования к онлайн уроку:

- доступность для всех участников
- наглядность
- интерактивность
- Наличие доступа в интернет
- Персональный компьютер или сотовый телефон для работы и организации обратной связи.

9. По завершению занятия осуществляется проверка понимания учебной информации. Кроме этого, для удаленных занятий актуальность сохраняет мотивация детей к самостоятельной деятельности.

10. Дифференцируя обучение, важно обеспечить следующие аспекты:

- Учёт индивидуальных особенностей учащихся.
- Группирование учеников на основании этих особенностей.
- Вариативность учебного процесса в группах.

11. Учитывая личные черты учащихся и при составлении плана онлайн-занятия нужно осуществить выбор одного или нескольких подходов дифференциации, сформулировав цели и упражнения для занятия.

12. Выявив разновидность дифференциации, осуществляем селекцию метода, который обеспечит протекцию всех учащихся и значительную результативность познания.

Для решения поставленных задач нами были разработаны конспекты и подобран ряд разноуровневых заданий что создало предпосылки для наиболее эффективного усвоения математических умений и навыков [4].

Урок комбинированный, включающий такие компоненты, как актуализация знаний, объяснение нового материала, закрепление и интерактивная проверка полученных на уроке знаний. Также предоставлена ссылка, позволяющая увидеть урок созданный на платформе Migo. Она может быть доступна для просмотра как на компьютере, так и на сотовом телефоне.

На последнем этапе исследования нами была проведена повторная диагностика детей. В диагностировании участвовало 30 ранее обследованных детей, в возрасте 7-10 лет, имеющих общее недоразвитие речи.

Сравнительные показатели детей экспериментальной группы до и после обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные показатели уровня математического развития учащихся с ОНР до и после коррекционной работы (абс.ч., %)

Уровни	До обучения		После обучения	
	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%
Высокий	3	11,3	5	15,5
Средний	15	49,9	17	55,8
Недостаточный	10	32,9	7	25,4
Низкий	2	5,6	1	3,2

Таким образом, сопоставление полученных результатов показало эффективность проведенного обучения с использованием дистанционной формы организации уроков по математике. Системность проведения занятий с детьми с этими типами заданий привела к положительной динамике, повышению интереса к выполнению заданий, мотивации двигаться вперед и исправлять свои ошибки. Преэметственность высказываний многих детей была близка к норме.

Все это позволяет нам сказать, что дистанционные уроки по развитию математических знаний и умений дали благотворный результат.

Показатели детей улучшились, материал усваивается с большим интересом. Также мы получили положительные отзывы родителей, в период проведения исследования. 80% родителей хотят чтоб уроки через дистанционную платформу «Доска Migo» проводились на постоянной основе.

Подводя итог всему вышенаписанному, можно заключить, что дистанционная форма обучения в виде онлайн уроков – новая, интересная и востребованная, отвечающая потребностям времени и запросам обучающихся. А в будущем онлайн уроки с большим развитием информационно-коммуникационных технологий могут успешно интегрироваться и в другие сферы образовательной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Альменбетова К.Ж., Жолтаева Г.Н. Развитие математических способностей у младших школьников // Научная дискуссия современной молодежи: актуальные вопросы, достижения и инновации // сборник статей IX Международной научно-практической конференции. 2019 - М: Изд-во: Наука и просвещение -С:82-84
2. Азанова А.Е. Виртуальная онлайн-доска как платформа создания мини-проектов в условиях дистанционного обучения / Азанова А.Е. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 13
3. Болтаев, Ч. Б. Инновационный урок – как современная форма организации урока / Ч. Б. Болтаев. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 1-2. – С. 27-29. – Библиогр.: с. 29 (5 назв.). – ISSN 2518-1793. – Имеется электронная версия публикации. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42325387> (дата обращения: 27.09.2021). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
4. Байдильдинов Т.Ж., Сакабаев А.А., Разработка контента в форме цифровых учебных материалов и его размещение в составе открытой информационно-ресурсной среды // Статья// Международный научный журнал// Science Time. -г.Казань, Россия, 2015 год - №9 (21). -С:36-43



О ТЕКУЩЕМ СОСТОЯНИИ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

БАЙМУРАТОВА А.Т.

к.п.н., старший научный сотрудник

Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация: В статье освещаются отдельные аспекты состояния коррекционно-педагогической поддержки детей с ООП в дошкольных организациях образования. В ней автор характеризует общее состояние как недостаточно благополучное и делает соответствующие выводы (массовость детей с ООП в детских садах общего типа, неразвитая сеть специальных детских садов, нехватка специалистов психолого-педагогического сопровождения, отсутствие командной работы в детских садах общего типа и др.).

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында ЕББҚ бар балаларды түзету-педагогикалық қолдау жағдайының жекелеген аспектілері көрсетілген. Онда автор жалпы жағдайды жеткіліксіз деп сипаттайды және тиісті қорытындылар жасайды (жалпы балабақшалардағы ЕББҚ бар балалардың жаппай сипаты, арнайы балабақшалар желісінің дамымағаны, психологиялық-педагогикалық қолдау көрсететін мамандардың жетіспеушілігі, ұжымдық жұмыстың болмауы, жалпы балабақшалар және т.б.).

Abstract. The article highlights certain aspects of the state of correctional and pedagogical support for children with SEN in preschool educational institutions. In it, the author characterizes the general condition as insufficiently prosperous and draws appropriate conclusions (the mass character of children with SEN in general kindergartens, an undeveloped network of special kindergartens, a lack of specialists in psychological and pedagogical support, a lack of teamwork in general kindergartens, etc.).

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, коррекционно-педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение

Keywords: children with special educational needs, correctional and pedagogical support, psychological and pedagogical support

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, түзету-педагогикалық қолдау, психологиялық-педагогикалық қолдау

Оказание психолого-педагогической поддержки детям с особыми образовательными потребностями (далее – ООП)⁴ в организациях образования, реализующих общеобразовательные программы, входит в число важных задач, предусмотренных национальным проектом «Качественное образование «Образованная нация»», утвержденным Постановлением Правительства РК от 12 октября 2021 г. №726 [1]. Под психолого-педагогической поддержкой понимают особый вид профессиональной деятельности взрослого, направленной на решение определенных индивидуальных проблем личности ребенка и обеспечивающей его развитие в условиях образовательно-воспитательного процесса [2]. Психолого-педагогическая поддержка существенно повышает свою значимость, реализуя специфический подход к детям с ООП в силу особенностей их развития.

Рассматривая коррекционно-педагогическую поддержку как неотъемлемую часть психолого-педагогической поддержки, важно понимать, что в условиях дошкольной общеобразовательной организации основной ее целью является содействие детям с ООП в усвоении программы дошкольного воспитания и обучения посредством психолого-педагогического сопровождения

⁴ В данной статье говорится о детях с ограниченными возможностями как об одной из категорий детей с ООП

[3,4]. Последнее понимают как процесс создания социально-психологических и педагогических условий для обучения и развития детей на основе оценки их особых образовательных потребностей [5].

В этом контексте актуализируется необходимость изучения текущего состояния коррекционно-педагогической поддержки детей с ООП в дошкольных общеобразовательных организациях (далее – ДОО). Такая необходимость обусловлена двумя причинами: 1) принятием нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность ДОО по включению детей с ООП в общеобразовательный процесс, 2) социальной ценностью ДОО, являющихся первой ступенью образования, их ролью в становлении будущей личности, адаптации, социализации и интеграции детей с ООП в социум [6-11].

По данным, предоставленным областными, городов Нур-Султан, Алматы, Шымкент управлениями образования на основании письма ННПЦ РСИО от 10 марта 2022 г. №01-47, на 1 марта 2022 г. в Республике Казахстан было зарегистрировано почти 25 тыс. детей с ООП, охваченных программами дошкольного воспитания и обучения. Из них 20 тыс. обучаются в ДОО, в т.ч. в спецгруппах, более чем 4,5 тыс. – в специальных детских садах (рис.1). В процентном соотношении это выражается как 81% и 19% соответственно. На наш взгляд, приведенные данные свидетельствуют о массовости, но не о приоритетности включения дошкольников с ООП в общеобразовательный процесс. К массовости детей с ООП в ДОО привели три ключевых фактора: неразвитая сеть специальных детских садов, количество которых в стране составляет всего 46 ед., отсутствие заключения (рекомендаций) психолого-медико-педагогической консультации (далее – ПМПК) при поступлении ребенка с ООП в детский сад и острая нехватка квалифицированных специалистов (логопедов, психологов, специальных педагогов), вооруженных современными специальными методиками и педагогическими технологиями.

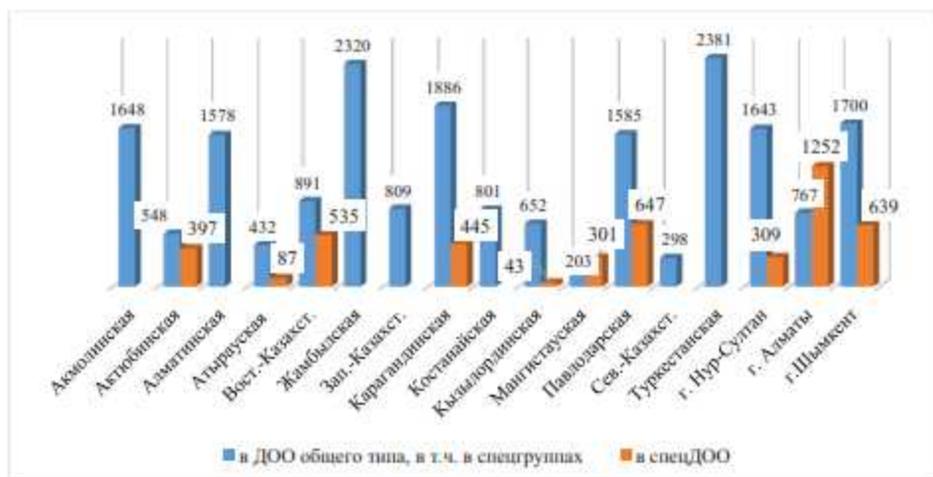


Рис.1. – Сведения о количестве дошкольников с ООП в ДОО общего и специального типа

Возрастная дифференциация детей с ООП в ДОО показала, что детей от 1 до 3-х лет составило почти 650 чел., т.е. 8% от учтенных в ПМПК, детей от 3-х до 7 лет – почти 14 тыс. чел. (25%). При этом в составе обучающихся самый высокий процент детей с ООП относится к возрастной категории от 4 до 5 лет – 39%, самый низкий – от 2 до 3 лет – 4%. Крайне мало детей с ООП в возрастной категории от 1 до 2 лет, что может быть связано с получением ранней коррекционной помощи в центрах раннего вмешательства, кабинетах психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центрах и др.

Как показал анализ данных, возрастной диапазон дошкольников с ООП в ДОО имеет скачкообразный вид: возрастающая линия фиксируется на категории детей 4-5 лет, затем она заметно идет на спад. Это можно объяснить переводом детей 5-6, 6-7 лет либо в ДОО других типов, например, в специальные или частные, либо на домашнее обучение. Но уменьшение количества детей дошкольного возраста характеризуется как резкое, в силу чего не может соответствовать п.2 статьи 30 Закона РК «Об образовании» об обязательности дошкольной подготовки [12]. Подобное положение не обеспечивает детям с ООП равные стартовые возможности дошкольной подготовки, не говоря уже

об отсутствии преемственности психолого-педагогического сопровождения на уровнях дошкольного и начального образования.

В составе детей, обучающихся в ДОО, самая большая доля относится к категории детей с тяжелыми нарушениями речи – 66%, самая маленькая – к категории детей с нарушениями слуха, в т.ч. с кохлеарными имплантами, нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра – 1-3%. Но с точки зрения потребности в получении дошкольного образования самый высокий показатель выявлен у детей с нарушением зрения – 42% от учтенных в ПМПК детей с аналогичным нарушением, самый низкий – у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (6%) и с расстройствами аутистического спектра (8%). Здесь четко прослеживается прямая зависимость от создания адекватных условий обучения в ДОО.

Перейдем к статистическим данным о специалистах психолого-педагогического сопровождения, работающих в ДОО. По состоянию на 1 марта 2022 г. в Республике Казахстан было зарегистрировано почти 5,5 тыс. специалистов, из них 59% психологов, 27% логопедов, 8% специальных педагогов, по 3% социальных педагогов и ассистентов-педагогов (рис.2). Говоря о специалистах, следует обратить внимание на тот факт, что во многих ДОО до сих пор не организовано психолого-педагогическое сопровождение в том понимании, в каком оно определено в Правилах психолого-педагогического сопровождения в организациях образования, утвержденных Приказом МОН РК от 12 января 2022 г. №6 [7].

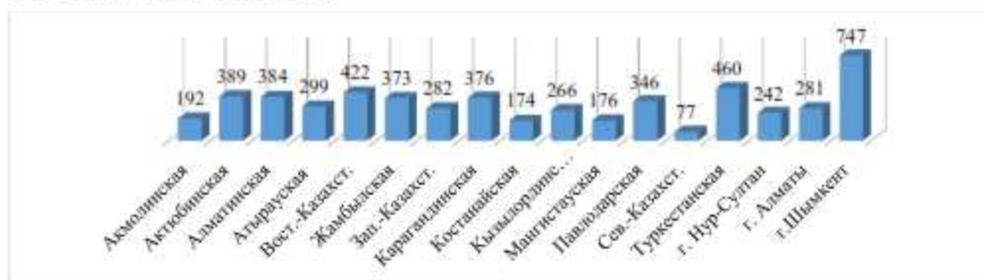


Рис.2 – Сведения о количестве специалистов психолого-педагогического сопровождения в ДОО общего типа, в т.ч. в спецгруппах.

Качество и эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в ДОО во многом зависит от уровня образования специалистов. Высшее специальное педагогическое образование имеют лишь 21% специалистов. Это на 52% меньше имеющих высшее педагогическое и высшее психологическое образование.

Одним из основных показателей профессионализма специалистов, который отражает достаточную компетентность в вопросах коррекционно-педагогической помощи, является квалификационная категория. Из числа специалистов психолого-педагогического сопровождения 10% имеют высшую категорию, 20% – первую категорию. Данные свидетельствуют о том, что почти у 70% специалистов недостаточно высокая мотивация к профессиональному росту. Другим показателем профессионального роста является стаж работы в системе дошкольных организаций образования. 27% специалистов имеют стаж работы от 5 до 10 лет, 25% – более 10 лет.

Анализ документации специалистов психолого-педагогического сопровождения выявил относительную активность использования документов, фиксирующих движение детей с ООП в ДОО, посещаемость коррекционных занятий. Но при этом недостаточно используются документы, отражающие технологию оценки особых образовательных потребностей воспитанников, реализацию специальных условий, содержание работы с воспитателями дошкольных групп и родителями. Сопоставление пакета документов с характером трудностей, которые испытывают специалисты сопровождения, позволило установить прямую связь между ними. Более того, результаты анкетирования педагогических работников ДОО, проведенного в рамках мониторинга, подтвердили эту связь: в повседневной работе специалисты испытывают трудности по адаптации программы дошкольного воспитания и обучения, технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ООП – по 23% случаев, по оценке особых образовательных потребностей детей – 22% случаев, по составлению индивидуальной программы – 21% случаев, по применению игровых методов коррекционного воздействия – 9% случаев.

Трудности, испытываемые специалистами, не позволяют им должным образом оказывать методическую и практическую помощь воспитателям дошкольных групп, которые в большинстве своем не готовы к взаимодействию с интегрированными детьми с ООП. Ссылаясь на анализ запросов, воспитатели ожидают от специалистов квалифицированных рекомендаций по усвоению ребенком с ООП программы дошкольного воспитания и обучения, закреплению умений и навыков, полученных им на индивидуальных занятиях, взаимодействию с ребенком с ООП в режимных моментах, а также эффективного обмена информацией об особенностях развития и поведения ребенка с ООП.

Положительные результаты показали данные о курсах повышения квалификации, организуемых в ННПЦ РСИО. За последние пять лет увеличилось число случаев обучения специалистов (66%) и воспитателей (50%) на курсах. Наметилась тенденция совместного обучения на курсах специалистов психолого-педагогического сопровождения и воспитателей. Это является хорошим стимулом для повышения эффективности командной работы с детьми с ООП в условиях ДОО.

Таким образом, текущее состояние коррекционно-педагогической поддержки детей с ООП в ДОО нами оценивается как недостаточно благополучное и характеризуется следующими особенностями:

1) наблюдается четко выраженная массовость обучения детей с ООП в ДОО, что привело к искусственному включению детей с ООП в общеобразовательный процесс и негативно отразилось на приоритетности инклюзивного образования в педагогическом и общественном сознании;

2) массовость детей с ООП обусловлена неразвитой сетью специальных детских садов, отсутствием заключения (рекомендаций) ПМПК при поступлении ребенка с ООП в ДОО, острой нехваткой специалистов психолого-педагогического сопровождения. Она усугубила проблемы ДОО по созданию специальных образовательных условий в соответствии с оценкой особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями;

3) резкое уменьшение количества детей с ООП дошкольного возраста может указывать на недостаточное качество коррекционной помощи специалистов психолого-педагогического сопровождения, которые совместно с воспитателями должны создавать равные стартовые возможности дошкольной подготовки и обеспечивать преемственность с коллегами начальной школы;

4) отмечается многочисленность детей с тяжелыми нарушениями речи в составе детей с ООП. Она может быть связана с включением в эту категорию детей, нарушения речи которых по медицинским показаниям не являются тяжелыми (напр., фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Складывается впечатление, что ДОО, реализуя принципы инклюзивного образования, ограничиваются воспитанием и обучением детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и мало заинтересованы в привлечении детей других категорий;

5) отмечается острая нехватка логопедов и специальных педагогов, количество которых в совокупности намного меньше психологов, что сдерживает развитие коррекционно-педагогической поддержки, организацию психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в ДОО;

6) выявлен недостаточный уровень профессиональной компетентности специалистов в вопросах оценки специальных образовательных потребностей и создания специальных образовательных условий для дошкольников с ООП;

7) тем не менее, половина состава специалистов работает в системе дошкольного образования более пяти-десяти лет, что создает профессиональный потенциал для организации психолого-педагогического сопровождения детей с ООП, включенных в общеобразовательный процесс;

8) высокими остаются запросы специалистов, посвященные технологии оценки особых образовательных потребностей, этапам организации психолого-педагогического сопровождения, преодолению трудностей в обеспечении специальных образовательных условий, использованию игровых методов коррекционного воздействия и т.д.

Список литературы

1. Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация»»: Постановление Правительства РК от 12 октября 2021 года №726 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726>.
2. Поддьяков Н.Н. Словарь по психологии. – М.: Политиздат, 2011.
3. Егорова Т.В. Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Саратов, 2000.
4. Гурина А.А., Черепкова Н.В. Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении // Science Time. – 2015. – № 11. – С. 182- 187.
5. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 96 с.
6. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей: Приказ МОН РК от 12 января 2022 года №4 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618/links>.
7. Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования: Приказ МОН РК от 12 января 2022 года №6 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>.
8. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан: Приказ МОН РК от 1 июня 2015 г. №348 // https://www.ektu.kz/media/885717/kontseptualnye_podkhody_k_razvitiyu_iork.pdf.
9. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии: Письмо МОН РК от 16 марта 2009 г. №4-02-4/450 // https://www.kaznpu.kz/docs/ins_pedagogiki_psih/recomend.
10. Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования: Метод. рекомендации. – Астана: НАО им. Ы.Алтынсарина, 2016.
11. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями: Приказ МОН РК № 524 от 12 декабря 2011 г. // https://kaznpu.kz/docs/ins_pedagogiki_psih/resursni_center/psychological_help.pdf.
12. Об образовании: Закон РК // <https://special-edu.kz/nprbase.html>



АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕГІ БРАЙЛЬ ЖҮЙЕСІМЕН ОҚИТЫН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚАЗАҚ ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ ПӘНІ БОЙЫНША ОҚЫТУДЫ ДАМУЫ

БЕКЕТАЕВА А.Д.

педагог-дефектолог

Облыстық көру қабілеті бұзылған балаларға

арналған арнаулы мектеп-интернаты

Қазақстан Республикасы, Орал қаласы

Аңдатпа. Бұл мақала (арнайы мектептің) соның ішіндегі көру қабілетінен айырылған балаларды Брайль жүйесінде қалай оқыту барысы, оқытудың әдіс-тәсілдері, мұғалімнің тәжірибесінен алынған. Ерекше білімді қажет ететін балалардың мектептен алған білімдерін жалғастырып, жоғары оқу орындарына түсіп, өмірден өз жолдарын тауып, еңбек етіп жүргендігі жөнінде айтылған.

Аннотация. В статье раскрывается опыта учителя школы для детей с нарушением зрения преподающего в классах для незрячих обучающихся по системе Брайля. В ней показаны различные методы обучения детей по системе Брайля. В статье также говорится о том, что дети с особыми образовательными потребностями после окончания специальной школы, поступают в высшие учебные заведения, находят свой жизненный путь и трудятся во благо своей страны.

Abstract: This article describes the process of teaching Braille to visually impaired children in special school. The method of teaching are taken from the teacher's experience. It is said that children with special needs continue to learn from school and enter higher education institutions to find their own life and work.

Қоғамда әр тұлғаның, әрбір баланың өзіндік орны бар. Қазақстан Республикасының азаматы болып саналатын кез келген тұлғаның елімізде толыққанды орта білім алуына қазіргі таңда барлық жағдайлар жасалған. Балалардың дамуындағы физиологиялық, психологиялық интеллектуалдық т.б. ерекшеліктеріне байланысты оқытудың формасы қарастырылған. Жалпы білім беретін мектеп бағдарламасында дарынды және оқу үлгерімі төмен балалармен жұмыс (киын балалармен) жұмыс мәселесі мұғалімдерден жаңашылдықты талап етіп отыратын болса, қоғамдағы арнайы оқытуды қажет ететін балалар саны жетерлік. Дені сау балалардың қоршаған ортаны танып білуі мен түрлі себептермен ерекше білімді қажет ететін балалардың арасында жер мен көк айырмашылықтың бары және оқытудың әдістемесінде де асқан жауапкершілік пен мұқияттылықты талап етері сөзсіз.

Сонымен қатар арнайы оқу орындарының мақсаты – ерекше білімді қажет ететін оқушыларды оқыту мен тәрбиелеу және кемшілігін түзету, әлеуметтік психологиялық жағынан өмірге бейімдеу болса, педагогикалық негізгі міндеттердің бірі – коррекциялық дамыту мен оқыту болып табылады.

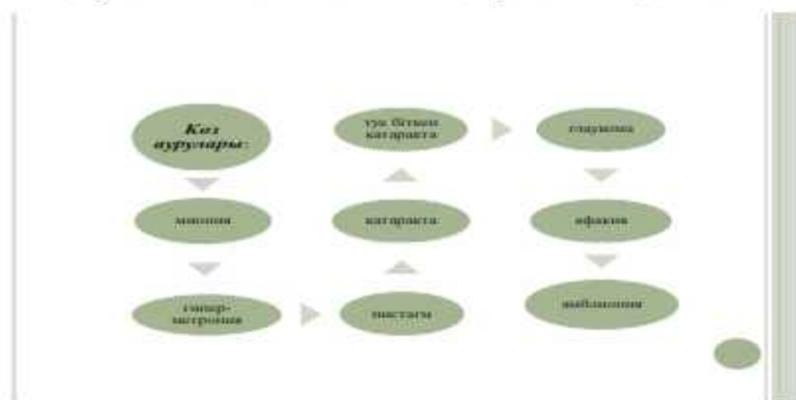
Ерекше білімді қажет ететін оқушыларды психикалық ерекшеліктеріне байланысты олардың танымдық әрекетінің өзіндік сипаты бар.

Ерекше білімді қажет ететін оқушыларды оқыту жаңартылған бағдарлама бағытында оқытылғанмен коррекциялық мақсаттар басшылыққа алынады.

Халқымызда «Мың естігенше, бір көрген артық» – дегендей, көз – адамның ең негізгі мүшесі. Адам өміріндегі құбылыстың 90%-ын көз арқылы

қабылдайды. Өзін қоршаған ортадан алған әсерлерді көру, есту, иіс сезу, ыстық, суықты т.б. сезе біледі.

Сондықтан мектебімізде әр сыныпта Брайль жүйесінде оқитын оқушылар көздері нашар көретін балалармен бірге оқиды. Арнаулы мектеп болса да, оқыту барысы жалпы білім беретін мектептің бағдарламасына сүйене отырып ұзартылған бағдарламалар, жеке түзету бағдарламасы бойынша және офтальмолог берген анықтамаларына сүйене отырып оқытамыз. Мектебімізге қабылданған оқушылардың дәрігерлік анықтамасында көрсетілген көз аурулары: миопия, гиперметропия, нистагм, катаракта, туа біткен катаракта, глаукома, туа біткен глаукома, афакия, амблиопия т.б. кездеседі. Осы анықтамалар бойынша балаларды жаңартылған бағдарлама бағытында жекелеп, даралап оқыту технологиясы және топтап оқыту басты міндетіміз.



Брайль жүйесінде оқитын оқушыға білім берумен қатар, сауаттылыққа үйретудің үрдісі үш кезеңге бөлінеді:

1-әріп үйретуге дейінгі кезең, 2-әріп үйрету кезеңі, 3-әріпті меңгергеннен кейінгі кезеңдер.

Бірінші кезеңге тоқталатын болсақ, оның өзі беске топқа бөлінеді.

1-сипап сезу, 2-есту сезімі, 3-көру қабілетін қорғау және дамыту, 4-шағын кеңістікті бағдарлау, 5-бедерлі алты нүктелі шрифті оқуына қолды үйрету.

Сипап сезу жұмыстары арқылы көрмейтін оқушыларда келесі іс-әрекеттер қалыптасады: 1-Үстел үстіндегі жұмыс заттарын екі қолымен сипап сезу, 2-

Сипап сезінудің барлық түрлерін(алақан мен саусақты) орынды қолдану, 3-Заттардың белгілерін,сапаларын дұрыс ажырату,4-Заттардың қандай материалдан жасалғанын білу. Есту қабілетін дамыту жұмыстары кезінде көздері көрмейтін оқушылардың келесі іс-әрекеттері қалыптасады: 1-қоршаған ортадағы дыбыстарды ажырата білу, 2-дыбыс көздерін басқа дыбыспен салыстыра білу, 3-дыбыстың ара қашықтығын, күшін ажырату.

Көру қабілетін қорғау және дамыту жұмыстары кезінде қолданатын іс-әрекеттер: 1-заттың көлемін пішінін(көру жүйесі аз көрсе) заттың түсін айыру,



2-заттардың көлемін,түр-түсін, пішінін бір-бірімен салыстыра білу.

Шағын кеңістікті бағдарлау жұмыстары: 1-жұмыс үстел үстін бағдарлау,2-дәптер бетін бағдарлау, 3-кітап бетін бағдарлау, 4-Брайль приборы мен грифельін қолдану және жұмыстана білу.

Бедерлі алты нүктелі шрифті оқуға және жазуға қолды үйрету жұмыстары кезінде мұғалімнің назары келесі іс-әрекеттерге көңіл бөлінуі тиіс: 1-саусақтарды сезінуге дағдылау, 2-алты нүктелі шрифті сипап сезу және ажырата білуге дағдыландыру, 3-қолдың ұсақ маторикасын дамыту, 4-грифельмен жұмыс істеуін қалыптастыру.

Екінші кезеңде Брайль жүйесінде оқитын балалардың оқу үрдісінің келесі әрекеттері талап етіледі: 1-әріптерді қолмен сипап сезу, 2-әріптерді бір-бірінен ажырату және тану, 3-әріптердің белгілерімен сәйкестіре білу, 4-дыбыстық бейнені айту, 5-сөздерді әріптеп оқу, 6- оқыған сөздерінің мағынасын түсіну және бөлек жазу, 7- сөздің дыбыстық жүйесін дұрыс айту болып табылады.

Оқу дағдысының құрылымын төрт кезеңге бөлуге болады. 1-бедерлі әріптерді сипап сезу, 2-әріптерді жаттау, буындап айтып қайталау, 3-буындап оқу, 4-оқудың синтетикалық түрлерін қалыптастыру.

Сонымен қоса оқушылардың Брайль әліпбиін сипауы сезінуі, әріптерді жазуы, буындап оқуы, сөздерді, сөз тіркестерін құрастыруы, т.б. қабылдаулары әрқалай. Себебі әр оқушының қабылдауы, сипап сезу сезімталдығы, есте сақтауы түрліше болып келеді. Бір оқушылар жылдам меңгерсе, ал кейбіреулері жай қабылдап ұзақ мерзімге созылады. Жай қабылдайтын оқушымен жеке жұмыстанып, жаттықтыру қажет. Оқушыға сөздерді жаздырғанда бөлек-бөлек қағаздарға жаздырып жаттықтыру керек. Содан соң Брайльша жазылған үлестірме қағаздан көшіру жұмыстарын беру арқылы жұмыстандыруға болады. Көшіру дағдысын меңгерген оқушыға, сөздерді дауыстап оқып жаздыруға дағдыландыру қажет. Екі бағытты меңгерген жағдайдағана жазба жұмыстарын жазғызуға болады. Жазба жұмыстары кезінде тыныс белгілерді дұрыс белгілеуі, бас әріптің белгісін ескеруі, тасымалдағанда дәптердің жиегіндегі торкөздерді санап отыру керектігі, егер сөз арасында санмен келетін кезеңдер болса, онда сандық белгісін қолдану керектігін ескертіп отырамын.

Жазба жұмысында жіберілген қателерді, өзіме теріп жазып аламын да оқушыға ауызша ескертіп, қолдан жасалған тақтаға сол



сөздерді қайта жаздырып, қатесін түзеттіріп қайта жаздырамын. Осы бағытта жұмыстана беру оқушының сауатты жазуына көмегін тигізеді. Үнемі осы бағытта жұмыстана берсе, оқушының жазу дағдысы жақсы қалыптасады.

Үшінші кезеңге тоқталсам: Оқу үрдісінде өзара әрекет пен өзара байланыс өте маңызды болып саналады. Бұл екі үрдістің маңызды болғандықтан жазуды меңгеріп алу үшін ауызша үрдісі жоғары болуы керек.



Сонымен қоса тіл дамыту жұмыстары кезеңінде келесі білімдер қалыптасады: 1-сұхбаттасуға қатысу, 2-тыңдаған мәтінді өз бетінше әңгімелеу, 3-заттарды атаулары арқылы топтастыру, 4-сөйлемдегі сөздердің санын ажырату, 5-сюжетті әңгімелер құрау, 6-мұғалімнің айтуы бойынша өлеңдерді жаттай білу, 7-бір зат пен екінші затты бейнелеп салыстыру, 8-сөздік қорын молайту, т.б. Әріп үйрету мен оқыту кезінде ертегілерді, әндер, жануарлар мен құстардың дыбыстары, қоршаған ортадағы дыбыстарды қабылдау, ұнтаспадан өлеңдер, ақын-жазушылардың еңбектерін тыңдау оқушының тыңдау зейінін арттырып, есте сақтау дағдысы қалыптасады.

Сабақ беру үрдісінде оқу материалдарын жалпы білім беретін мектептің оқулығынан Брайль жүйесінде үлестірме қағазға көшіріп, кітапша ретінде жазып қолданамын. Бұл сыныпта оқитын оқушылар Брайль жүйесінің әліпбиін грифель, прибор арқылы жазады. Ол үшін әуелі Брайль әліпбиін жаттау керек. Сонымен қатар үлестірме қағаздар, әр балаға арнап қолдан жасалған тақталар, ойылып салынған суреттер, ойыншықтар, Брайль жүйесіне арналған ұнтаспа. Соңғы кезде технологияның даму барысында мектебімізде Брайль компьютерлері және үлкейтіліп көрсететін компьютерлерді шектеулі уақыт бойынша пайдаланамын. Брайль дисплейімен жабдықталған арнаулы компьютер-принтер және Брайль пернетақтасы, көрмейтін балаларға арналған электрондық лупа т.б. құралдарды қолданамын.

Брайль жүйесінде оқитын оқушылар, көздері нашар көретін балаларға қарағанда басқа пәндер сияқты қазақ тілі мен әдебиет пәнін меңгеру қиын. Өйткені, бұл балалардың көздерінің көрмеумен қатар есте сақтау қабілеті де нашар. Соған орай сабақта кима қағаздар арқылы сөйлемдерді бөліп-бөліп қиылған түрін, оқушылар өздері қолдарымен әр сөзді мағынасына қарай құрастырып отырады. Сол суреттер арқылы сөйлем немесе әңгіме құрастырады. Үлестірме қағазда әріптерді тастап немесе сөздерді тастап жазып, оқушы өзі сол әріптерді, сөздерді, сөйлемдерді ойлап толықтырады. Жаттығу жұмысын да

жеке-жеке білім деңгейіне қарап бөліп жазып беремін. Мысалы:әдебиет сабағында ақын-жазушылардың өлеңдерін, шығармаларын ұнтаспадан тыңдап,өлеңнің оқылу мәнеріне зер салып, жаттауға дағдыланады.Сабақта көбіне Брайль ұнтаспасын қолданамын, себебі оқушы тыңдау арқылы есіне сақтайды. Сабақты қорытындылау кезінде немесе тақырыпты бекіту барысында Брайль жүйесінде жазылған тест жұмыстарын беріп,оқушының қаншалықты сабақты меңгергенін бақылап отыруға болады. Оқушының әдебиетке деген қызығушылығын дамыту бағытында көрнекі құралдардың пайдасы мол.

Сонымен қатар әр түрлі бағытты қолданып оқыту барысының арқасында 2000 жылдан бері мектеп түлектері жоғары оқу орындарына (ақысыз) оқуға түсіп ,қазіргі таңда әр түрлі салада еңбек етуде.Бұл әрине, ұстаздардың үздіксіз ізденуінің арқасында және балаға деген сүйіспеншілік пен мейірімнің нәтижесі деп білемін. Осы бағытта өсіп келе жатқан жас ұрпақтарды да жаңа технологияны қолданып,жаңа әдіс –тәсілдерді пайдаланып жұмыстанып келемін.

Әдебиеттер тізімі:

1. Энциклопедия site:kk.wikicsu.ru
2. Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында оқушылардың тіл байлығын арттырудың тиімді әдістері (Әдістемелік нұсқаулық)



МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДЕГІ ЗАМАНАУИ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

БИГЕЛЬДИНА З.А.,
МУХАММЕДИНА С.Г.,
ТЕМИРБАЕВА Г.Т.

Қарағанды қаласы, Қазақстан Республикасы

Аннотация: мақалада мектеп жасына дейінгі ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс жасау кезінде қолданылатын жаңа заманауи технологиялардың түрлері мен тиімділігі қарастырылған.

Аннотация: В статье описаны виды и эффективность новых современных технологий, применяемых в работе с детьми с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста.

Annotation: The article describes the types and effectiveness of new modern technologies used in working with children with special educational needs of preschool age.

Қазіргі күрделі әлеуметтік даму жағдайында, құндылықтар мен әлеуметтік нормалардың өзгере бастаған кезеңде, отбасында берілетін тәрбиенің ықпалы азайған заманда балаларды психологиялық-педагогикалық тұрғыда қолдаудың маңызы өсетіні белгілі. Педагог пен баланың қарым-қатынасындағы ұстанымдар мен парадигмалар да өзгереді: «оқушы мен оқытушы» орнына, «адам мен адам» парадигмасы қалыптаса бастайды. Балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бұл - баламен кеңесе отырып оның жеке қызығушылықтарын анықтау, оның белгілі бір мақсаттарға деген ұмтылыстары мен мүмкіндіктеріне қолдау көрсету, оның адами қасиеттері мен құндылықтарын сақтай отырып дамуына, оқыту нәтижелеріне өз бетінше қол жеткізуіне, өзін-өзі тәрбиелеуіне, көпшілікпен араласуына, өмір сүру салтын қалыптастыруға кедергі келтіретін қиындықтарды жеңуіне көмектесу болып табылады.

Инклюзивті оқыту практикасында психологиялық-педагогикалық қолдау бұл әрбір баланың мүмкіндігі мен қажетіне қарай әлеуметтік- психологиялық және педагогикалық жағдай жасауға бағытталған мамандар тобының қызметтерін қамтиды.

Бүгінгі күні барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру.

Инклюзив сөзі - латын тілінен аударғанда «өзімді қосқанда», ал, ағылшын тілінен аударғанда «араластырамын» деген мағынаны білдіреді.

Инклюзивті білім берудің мақсаты: ерекше білім беруді қажет ететін балаларға қалыпты балалармен бірге білім беру. Яғни адамның жынысына, дініне, шығу тегіне қарамастан тең құқылы жеке тұлға ретінде білім беру жүйесі болып табылады.

Инклюзивті білім беру – барлық тәрбиеленушілердің ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, тәрбие мен оқытуға тең қол жеткізуін қамтамасыз ететін процесс.

Білім беруді дамытудың негізгі сипаттамаларының бірі, жаңа бағыттағы арнайы білім беруді талап ететін балаларға тең дәрежеде білім беру мәселесі болып табылады. «Жалпыға бірдей білім» бағдарламасына сәйкес 1994 жылы Саламанка қаласында (Испания) арнайы қажеттілігі бар балаларға білім беруді дамытуға арналған бүкіләлемдік конференция болып өтті. Конференция соңында Саламан декларациясы жасалды. Саламан Декларациясына сәйкес инклюзивті білім беру саясатының міндеттері мынадай:

- Әрбір бала білім алуға құқылы және оны алуға тиіс.
- Әрбір баланың дара қабілеттері, қызығушылықтары, қажеттіліктері және оқуға деген мұқтаждықтары болады.
- Білім беру жүйесіне оң өзгерістер, яғни осы мұқтаждықтарды қанағаттандыру мақсатына орай өзгерту. [1, 6-6]

2021 жылғы 15 наурызда Қазақстан Республикасы Үкіметінің №137 қаулысымен мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделінде:

- мектепке дейінгі және мектепте білім беру деңгейлері арасында инклюзивті технологиялар сабақтастығын жүзеге асыру;
- ерекше білім беруді қажет ететін балаларды ерте анықтау жүйесін жетілдіру және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру;
- ерекше білім беруді қажет ететін балалар келетін топтарды қажетті білікті мамандармен қамтамасыз ету (логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог және т.б.) арқылы қамтамасыз етіледі делінген.

Қазіргі уақытта барлық балалар тең, сондықтан білім беру ұйымдарының басты міндеті – әр баланың дамуына жағдай жасау үшін қажетті ресурстарды табу. Мектепке дейінгі білім беру ұйымының мамандары балаларды бақылап, оларға белгілі бір білім беріп қана қоймайды, сонымен қатар әңгімелер оқу, ән айту, көркем әдебиетті оқу және ойын арқылы үнемі тәрбиелейді.

Ерекше білім беруді қажет ететін баланы оқу процесіне қосу кезеңіндегі келесі мәселе-бұл баланың ерекшеліктері ескерілетін білім беру бағытын қалыптастыруды қамтамасыз ететін білім беру ортасын қайта құру. [2, 9-б]

Осылайша, инклюзивті білім беруді қолдану әртүрлі қиындықтармен байланысты екенін түсіну керек, мысалы: нормативтік-құқықтық базаның болмауы, педагогикалық құрамның ерекше қажеттіліктері бар баланы қабылдауға психологиялық дайын еместігі, қаржыландырудың болмауы және жаңа заманауи педагогикалық технологияларды қолдану қиындықтары. «Педагогикалық технология» ұғымын зерттейтін ғалымдар бұл терминді кең мағынада қарастырады және оны білім беру деңгейінің әртүрлі жүйелеріндегі педагогикалық технологиялар қарастырылатын білім беру процестерінің үлкен шеңберіне жатқызады.

Оқыту жүйесінде «Педагогикалық технология» – бұл дидактикалық тапсырманың өзара әрекеттесуін ашатын ұғым. Сонымен, егер дидактикалық тапсырма оқыту мен тәрбиенің мақсатын анықтаса, онда педагогикалық технология - оларды жүзеге асырудың жолдары мен құралдары болып табылады.

Сонымен, педагогикалық технология - бұл оқыту процесін құрудың, қолданудың және анықтаудың құрылымдық әдісі және механикалық және адами параметрлерді ескере отырып білімді игеру, олардың міндеті білім беру формасын оңтайландыруды анықтайды.

«Логопедиялық технологиялар» оқу-әдістемелік кешенінде педагогикалық технология ұғымы педагог пен баланың білім беру ынтымақтастығының әр түрлі түрлерін біріктірілген тұжырымдау ретінде ашылады. Бұл педагогикалық міндеттерді жүзеге асыруға және алдын-ала жоспарланған педагогикалық процесті іс жүзінде жүзеге асыруға бағытталған логопедтің кезең-кезеңмен, өзара байланысты жүйесі.

Логопедиялық қызметтің қазіргі заманғы құрылымы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға тән әр түрлі жас кезеңдерінде және әр түрлі оқу жағдайларында білім беру процесін жетілдіру және оңтайландыру жолдарын үнемі қарқынды іздеуге келеді. Логопедиялық жұмыстың қазіргі заманғы

тәжірибесінде сөйлеу бұзылыстарын үнемі диагностикалауға және мүмкіндігінше түзетуге бағытталған технологиялар бар.

Кәсіби сөйлеу терапиясының бұл түрлеріне келесі технологиялар жатады:

- Баланы логопедиялық тексеру;
- Дыбысты айтуды логопедиялық түзету;
- Сөйлеудің айтылу жағының әртүрлі бұзылыстарына байланысты сөйлеу тыныс алуын ынталандыру;

- Дауысты түзету;
- Сөйлеудің интонациялық жағын қалыптастыру;
- Сөйлеудің ырғақты жағын түзету;
- Сөйлеудің лексикалық-грамматикалық жағын дамыту;
- Логопедиялық массаж.

Педагогика, психология және медицинаның байланыс шеңберіне тепе-теңдік жасай отырып, логопедия іс-әрекет тәжірибесінде өзінің қажеттіліктеріне байланысты ғылымдардың неғұрлым тиімді, дәстүрлі емес әдістері мен әдістерін қолданады, бұл логопедтің жұмысын тиімді құруға көмектеседі. [3, 23-6]

Сонымен, логопедиялық қызметтің заманауи тәжірибесінде барлық параметрлер болған кезде логопедия үшін дәстүрлі емес технологиялар қарқынды қолданылады: нейропсихологиялық технологиялар, кинезитерапия, гидрогимнастика, логопедиялық массаждың әртүрлі түрлері, сужок терапиясы, фитотерапия, аурикулотерапия, ароматерапия, музыкалық терапия, хромотерапия, литотерапия, имаготерапия, ертегі терапиясы, құм терапиясы, әр түрлі модельдер мен символдар, мультимедиялық түзету және дамыту құралдары, биологиялық кері байланыс технологиялары.

Жоғарыда атап өткен технологиялардың өзіміз күнделікті іс-тәжірибеде қолданатын кейбір түрлеріне тоқталып өтейік:

Біз ойын технологияларын белсенді пайдаланамыз, оның мақсаты ұжымшылдыққа, дербестікке, тұлғаның адамгершілік қасиеттеріне тәрбиелеу, қоғамның нормалары мен құндылықтарымен таныстыру; есте сақтау, зейін, қиял, сөйлеу, ойлау қабілеттерін дамыту; ой-өрісін кеңейту, практикалық іс-

әрекетте қажетті дағдылар мен дағдыларды қалыптастыру. Логопедиялық тәжірибеде ойын технологияларын қолдану нәтижесінде балалардың сабаққа деген ынтасы молайып, түзету-дамыту жұмыстарының тиімділігі артып, балалардың білуге құштарлығы мен белсенділігі дамиды.

Логопед жұмысындағы келесі маңызды заманауи технологиялар денсаулық сақтау технологиялары болып табылады. Қазіргі уақытта ерекше білім беруді қажет ететін мектеп жасына дейінгі балалар арасында созылмалы аурулары бар, жалпы және ұсақ моториканы, есте сақтауды, зейінді және ойлауды дамытуда проблемалары бар соматикалық әлсіреген балалардың жоғары пайызы байқалады. Балалардың сабаққа қатысуын арттыруға, балалардың аурушандығын төмендетуге, сондай-ақ әлеуметтік бейімделу дәрежесінің пайызын өзгертуге мүмкіндік беретін кешенді сауықтыру және түзету жұмыстарын жүргізу қажет. Денсаулықты сақтайтын технологиялар ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін ең өзекті болып табылады. Бұл технологиялардың мақсаты – баланың денсаулығын сақтау мүмкіндік беру, оның бойына салауатты өмір салтына қажетті білім, дағдыларды қалыптастыру, алған білімін күнделікті өмірде пайдалана білуге үйрету.

Сонымен қатар, тыныс алу, артикуляция, мимика гимнастикасы, көзге арналған гимнастика; қолдар мен саусақтардың қимылдарын үйлесімді дамытуға арналған жаттығулар; релаксация жаттығулары; кинезиологиялық жаттығулар; логоритмика элементтері, әртүрлі динамикалық үзілістерді қолданамыз.

Осылайша, ең өзекті заманауи педагогикалық технологияларды қолдану (тұлғаға бағытталған, денсаулықты сақтау, ойын) логопедтің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмысының сапасына оң әсер етеді, бұл оның тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту, тәрбиелеу, дамыту және әлеуметтік бейімдеуді педагогикалық қолдау моделі. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 39 б.
2. Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі 2021 жылғы 15 наурыз.
3. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 95 с.

О СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

БУРКЕВИЧ И.В.
заместитель директора по учебной работе
МЕЙРАМОВА Б.Б.
и.о.директора,
УСОЛЬЦЕВА О. В.
учитель-дефектолог,
Специальная школа-интернат №8
Республика Казахстан, г. Караганда

Аңдатпа. Мақалада арнайы мектеп – интернаттың қоғамның негізгі мәселелерін шешуге қатысу, белсенді қызмет түрлерін қолдана отырып, серіктестік қатынастарды кеңейту арқылы ақыл – ойы бұзылған студенттерді әлеуметтендіру мақсатында оқу процесін экологизациялау бойынша дәлелденген тәжірибесі келтірілген.

Аннотация. В статье представлен апробированный опыт специальной школы – интерната по экологизации учебно – воспитательного процесса с целью социализации обучающихся с нарушением интеллекта через участие в решении ключевых проблем общества, расширение партнёрских отношений, применяя активные формы деятельности.

Abstract. The article presents the proven experience of a special boarding school for the ecologization of the educational process. How to socialize students with intellectual disabilities in various ways through participation in solving key problems of society, expanding partnerships, and using active forms of activity.

Законы Республики Казахстан «Об образовании», «О правах ребенка», «О социальной, медико-педагогической коррекционной поддержке детей и подростков с ограниченными возможностями» гарантируют лицам с особыми образовательными потребностями создание специальных условий для получения образования. Экологический Кодекс Республики Казахстан (Кодекс Республики Казахстан от 9 января 2007 № 212-III «Экологический Кодекс РК» с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.04.2019) предусматривает систему непрерывного и комплексного экологического образования, охватывая все уровни образования. Воспитание активной гражданской позиции к сохранению природы и бережного отношения к природным богатствам признается в качестве одной из приоритетных задач воспитания в организациях образования. Но ребёнку с интеллектуальными нарушениями нужна особая помощь в развитии экологического мировоззрения, формировании экологического поведения с обоюдной пользой для себя и окружающих.

В настоящее время школа – интернат реализует деятельность по социализации воспитанников через экологизацию учебно – воспитательного процесса в рамках работы Ресурсной площадки по экологическому образованию педагогов специальных организаций образования Карагандинской области, созданной в сентябре 2018 года приказом КГКП «Учебно-методический центр развития образования Карагандинской области». Даже при переходе на дистанционный формат обучения работа не прекращалась, а усиливалась, благодаря активному включению в этот процесс членов семей воспитанников.

Социализация через экологизацию – это освоение личностью воспитанника с ментальными нарушениями норм, ценностей, традиций, отношений, поведения, основанных на экологических императивах и способах социальной жизни, овладение способностью вырабатывать собственные ценностные ориентации к окружающей среде согласно экологическим этическим нормам.

Освоение ценностей организуется с использованием разнообразных интерактивных и активных форм, методов педагогического и развивающего воздействия, апробированных в учебно - воспитательной деятельности школы-интерната в течение ряда лет. Выделим наиболее действенные:

- организация экологических акций;
- воспитание эколдеров и экотренеров;
- установление партнёрских отношений с различными государственными и негосударственными структурами, общественными объединениями, частными лицами;
- ведение исследовательской, проектной деятельности педагогами, воспитанниками, родителями совместно с партнёрами;
- проведение экологических конференций;
- работа в жанре детской экожурналистики.

Работа по экологизации расширила социальный опыт воспитанников с особыми образовательными потребностями, обогатила и расширила опыт

педагогов в построении взаимоотношений на условиях взаимовыгоды, взаимообогащения и взаимоответственности, повысила уровень компетентности участников. Коллектив школы ищет различные пути реализации своих функций, одним из которых является инновационная деятельность по включению экологизации в учебно-воспитательный процесс.

В стенах школы - интерната проведены:

1. конкурс методических пособий из вторичного материала;
2. конкурс социальной рекламы «Я – эколог!»;
3. школьные конференции экологических проектов «Устойчивое развитие – устойчивая жизнь» (для младших и старших школьников);
4. методические недели экологических знаний «Экологический калейдоскоп» и «Жасыл елі»;
5. воспитательные часы по направлению «Экологическое воспитание»;
6. тренинги лидерских качеств, развития навыков коммуникации, мастер – классы раздельного сбора, маркировки пластика, флеш-моб, мастер – класс по рисованию нетрадиционными техниками, выступление агитбригад;
7. новогодние ёлки с участием эковолонтеров.

Интерес общественности к идеям устойчивого развития, внедряемого через экологизацию учебно – воспитательного процесса, достаточно велик. Следствием чего явилось установление партнёрских отношений (заключение договора о сотрудничестве) с ГУ "Средняя школа № 12 г. Гродно" Республики Беларусь и Ресурсного центра комплексной поддержки энергоэффективного образа жизни местных сообществ и интеллектуального объединения "Школа рачительных хозяев" г. Гродно. В содружестве с этими организациями было принято участие в Международном Марафоне «Экономим больше – экономим лучше», где были в числе победителей и Открытом Онлайн Форуме "Вместе по пути устойчивого развития", а также летнем марафоне города Гродно «Спешите делать добрые дела», информация о которых была размещена в интернет – ресурсах. Большое развитие получила работа в сети Instagramm. Основан аккаунт школ – участников Ресурсной площадки с равным доступом админов. Для

развития и поддержания интереса воспитанников были придуманы и созданы из войлока руками воспитанников персонажи кукольного театра – котик Лучик и лягушонок Экоквак. С участием этих игрушек, проводились репортажи акции «Крышки Радости». Эти репортажи распространялись в аккаунтах детских садов – партнёров Ресурсной площадки и участников акции. Привлечение персонажей повысило интерес воспитанников к участию в акциях, создавало конкурентную, соревновательную среду. Воспитанники стремились, чтобы их упомянули в репортаже, их семьи активно принимали участие в экологическом движении.

Педагоги провели обучающие вебинары по разделному сбору твёрдых бытовых отходов на казахском и русском языках для родительской общественности, вовлекая население в разделный сбор, и для педагогов специальных школ – интернатов Карагандинской области, обучая методике проведения подобных вебинаров. Всегда найдутся люди, неравнодушные к проблемам сообщества и желающие принять участие для их разрешения. Несомненно, это содействует не только решению социальных и экологических задач, но и создаёт предпосылки безбарьерной среды для лиц с ограниченными возможностями. В процессе представления опыта школа-интернат презентовала свою деятельность на площадках различного уровня:

1. III Международный фестиваль инклюзивных практик «Преодолевая границы».

2. Международный проект «3 клопатам аб птушках» через реализацию в школе-интернате проекта «Птушкі ля кармушкі» Республики Беларусь.

3. I и II областной конкурсе экологических агитбригад специальных организаций образования Карагандинской области.

4. Областная акция «Крышки Радости», Городские акции «Сдай макулатуру – спаси дерево», «Сдай батарейку – спаси ёжика», «Миска добра». В ходе этих акций к нам присоединились дошкольные организации города Темиртау, Совет ветеранов города, частные лица, родители воспитанников, жители микрорайонов.

5. Городской проект «Вернём дубы Темиртау» - участие в выставке, открытии, посадке.

6. Встречи со спонсорами проекта «Накорми червяка», представителями посольства Соединённых Штатов Америки, где воспитанники представили опыт по созданию домашних вериферм.

7. Выездные Workshop экоактива школы с привлечением партнёрских школ, депутатов городского маслихата, волонтерского клуба «Шанырак», родительской общественности.

Участники внедрения экологизации в учебно-воспитательный процесс школы-интерната перешли к активному включению воспитанников в решение проблем экологии, экономики, социума по дороге в школу, внутри школы. Началась реализация масштабных проектов, пришедших на смену единичным.

Список литературы:

1. Конвенция ООН о правах ребенка – URL: <https://bala-ombudsman.kz/ombudsman/child-convention/>
2. Закон Республики Казахстан О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями. от 11 июля 2002 года N 343. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343>
3. Закон Республики Казахстан _ О правах ребенка в Республике Казахстан от 8 августа 2002 года N 345. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345>
4. Закон Республики Казахстан Об образовании от 27 июля 2007 года № 319-III. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
5. Городова, М. В. Потенциал миксе-методологии при исследовании экологической социализации / М. В. Городова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 24 (419). — С. 529-531. — URL: <https://moluch.ru/archive/419/93305/> (дата обращения: 15.09.2022).
6. Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии. Альманах № 39 "Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике" 2019 — URL: <https://allded.ru/ru/> Almanac Institute of special education, ISSN 2312-0304



ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МАТЕМАТИКЕ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ВАФИНА А.И.

Учитель математики

ТАБАНАКОВА Т.А

дефектолог

Специальная школа-интернат № 1,
г. Кокшетау, Республика Казахстан

Аннотация: в статье приведен опыт педагогов специальной школы –интернат №1 города Кокшетау по обучению математике детей с расстройством аутистического спектра.

Abstract: the article presents the experience of teachers of the special boarding school № 1 of the city of Kokshetau in teaching mathematics to children with autism spectrum disorder.

Андатпа: мақалада Кокшетау қаласының №1 ші арнайы мектеп-интернаты мұғалімдерінің аутистік ауытқулары бар балаларға арналған математиканы оқыту тәжірибесі берілген.

В последнее десятилетие проблемы развития, воспитания адаптации в обществе и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) стали предметом пристального внимания специалистов разных профилей: медиков, психологов, педагогов, дефектологов. Публикации в прессе, телевизионные передачи, большие тиражи специальной литературы, организация сайтов в Интернете, художественные фильмы привели к тому, что и наше общество заинтересовалось проблемами этого контингента детей и их родителей.

Число выявленных случаев аутизма у детей в Казахстане, в последние 7 лет выросло в пять раз. Если в 2015 году было выявлено 228 случаев аутизма у детей, то в 2021 году – 1184.

По данным Республиканского научно-практического центра психического здоровья министерства, по состоянию на 31 декабря 2021 года на динамическом наблюдении с РАС состоит 4887 пациентов.

Около 80% детей с аутизмом страдают задержками умственного развития. Мальчиков среди них в 4 раза больше, чем девочек.

Если в нашей школе в 2005 году было 2 учащихся с РАС, в 2016-2017 годах - 9, то в 2022 году насчитывается -74 учащихся.

В нашей школе обучаются дети с нарушениями интеллекта, которые имеют и расстройства аутистического спектра. Положительную динамику из обучения можно достичь при сочетании адаптации специальных учебных программ с коррекционной работой.

Спектр проблем, демонстрируемых нашими учениками, очень широк: они проявляются в межличностном общении, поведении на уроках и во внеурочное время, в темпе и качестве усвоения учебного материала по различным дисциплинам на разных этапах. Этот перечень во многом пересекается с перечнем проблем, демонстрируемых в начале школьного обучения детьми со сниженным интеллектом. Проявления аутизма называют расстройствами аутистического спектра, потому что есть признаки, одинаковые для всех, но они могут проявляться в разной степени. Это и есть спектр — разнообразие в однообразии. Учащиеся с аутистическими нарушениями потребуют адаптации специальной программы обучения с учетом их «триады нарушений»: социального взаимодействия, коммуникации и поведения [1].

Для обучения таких учащихся педагогам специальной школы требуются знания о том, что такое - аутизм, о его основных проявлениях и сопутствующих проблемах обучения, а также о приемах и методах коррекционно-развивающей работы.

Обучение математике носит предметно-практический характер, тесно связанный как с жизнью и профессионально-трудовой подготовкой учащихся, так и с другими учебными дисциплинами. Математика вносит существенный вклад в развитие и коррекцию мышления и речи.

Вот несколько простых правил, которые мы применяем на уроках математики:

а) урок проходит в атмосфере доброжелательности. Педагогический процесс должен носить не только образовательный, воспитательный, но и терапевтический характер. Постепенное избавление от страхов и, как следствие, адаптация и социализация в окружающем мире – одна из задач школьного обучения;

б) если ребенок частично или совсем не разговаривает, ему предоставляется время для общения при помощи альтернативных способов. Например, можно печатать, использовать язык жестов и другие подобные варианты;

в) если ребенок не в состоянии использовать альтернативные способы общения, то главной задачей будет обучить его основам общения, а уже потом основам математики;

г) визуальные отвлекающие факторы нередко мешают процессу обучения. Поэтому лишние предметы, которые могут отвлечь от работы должны быть убраны со стола;

д) для повышения успешности ученика с РАС важно максимально точно определить требования к нему. Все задания сформулированы предельно четко — для новых навыков. Постепенно формулировки приводятся к традиционным.

Урок строится по определенному, подробно «оречевленному» учителем и зрительно представленному сценарию, к которому ребенок постепенно привыкает.

Аутичным детям легче действовать и ориентироваться в окружающей действительности, если задан алгоритм действия. Этапы урока могут быть изображены на карточках и вывешены на доске перед началом урока. По мере завершения каждого этапа урока дети снимают с доски соответствующую карточку:

- математическая разминка (устный счет, математический диктант, графический диктант, работа с таблицами Шульте), проверка домашнего задания;

- знакомство с новым материалом (продолжение работы над пройденным материалом);

- фронтальная работа с основным материалом урока: участвуют все дети по мере возможности, работа ведется в тетрадах, у доски, в парах и т.д.

- физкультминутка;

- небольшая самостоятельная работа, направленная на проверку результатов усвоения нового и повторение уже усвоенного материала;
- взаимопроверка работ (или проверка работ учителем);
- разъяснение домашнего задания;
- итог урока.

Подобная предсказуемость предстоящего урока помогает ребенку настроиться и выдержать «испытание» неизвестным: при обучении аутичных детей используется эмоциональная система отметок.

Необходимо предупреждать класс заранее о предстоящей смене деятельности, чтобы это не стало неожиданностью, вызывающей стресс у медленно перестраивающихся школьников. Многие дети с РАС очень не критичны к своей работе: им нравится, что они делают. При этом объективная негативная оценка их работы может вызвать у них слезы, истерику, агрессию. Они могут порвать свою тетрадь, зачеркнуть непонравившуюся оценку. Аутистическое расстройство приводит к повышенной утомляемости, неспособности сразу усвоить большое количество материала. При объяснении новой темы учитель не должен заострять внимание на посторонние предметы и использовать слишком много наглядностей. Для снятия напряжения, усталости можно позволить детям с аутизмом временно покинуть свое место и двигаться по кабинету, дать возможность поиграть в любимую дидактическую игру или рассматривать наглядные пособия. Дать простое регулярное задание с повторяющимися действиями: раздать тетради, собрать карточки, счетный дидактический материал [2].

Важно регулярно повторять и использовать на уроках пройденный материал, чтобы он не забывался. Дети с РАС недостаточно понимают прочитанный материал, из-за этого решение задач вызывает у них больше трудностей, чем решение примеров. Нужно учить внимательно читать условие, находить и подчеркивать главное. Зачастую бывает полезно изменить в задаче некоторые формулировки так, чтобы условие стало понятнее. На уроках математики стараться не перегружать детей сложными формулировками,

правилами, не заставляя зубрить их наизусть, а заменять их карточками-подсказками с формулами, схемами, образцами решений, которыми учащиеся могут пользоваться при выполнении заданий. Таблица умножения должна находиться у учащихся перед глазами, возможно они ее долгое время не выучат. Главное, чтобы учащиеся умели применять таблицу умножения при решении примеров и задач. При решении примеров можно также разрешать пользоваться калькуляторами [3].

Следует объяснять математические факты с помощью игр. Игры всегда были самым простым способом обучения математике, поскольку многие конструкторы созданы с целью развития математических навыков у детей. Уровень сложности зависит от возраста ребенка.

Игры привлекают внимание детей благодаря ярким цветам и развлекательному характеру, поэтому ребенка не придется заставлять.

Дети с аутизмом могут не проявлять интерес к тому, чему мы пытаемся их обучить, зачастую они имеют очень узкий круг интересов. Изучение математики может быть не интересно для них, что вызовет недостаток концентрации. Чтобы заставить их сосредоточиться учиться, мы должны сделать процесс обучения развлекательным и интересным. Для этого на уроках математики используем все подходящие средства и методы обучения, карточки с рисунками и схемами, счеты, счетные палочки, трафареты геометрических фигур, демонстрационный и раздаточный счетный материал.

Для лучшего усвоения информации по математике используем интерактивные доски, учебные нэтбоки, мультимедийные презентации и учебные фильмы.

Для учеников с трудностями усвоения математики, возможно разрешить использование визуального ряда чисел, а также использование калькулятора в случаях, когда целью задания не является выполнение арифметических действий. Важно не просто использовать на уроке визуальные подсказки, схемы и специальные пособия, а научить детей, самостоятельно ими пользоваться. При

организации и подаче учебного материала в условиях классных занятий должны учитываться особенности усвоения информации:

1) следить за тем, чтобы речь педагога всегда была простой и конкретной. Выражать свою точку зрения меньшим количеством слов, когда это возможно. Повторять инструкции и контролировать понимание. Использовать короткие предложения для того, чтобы сделать инструкции максимально понятными;

2) дополнять устную информацию визуальной или письменными пошаговыми инструкциями;

3) использовать словесную инструкцию;

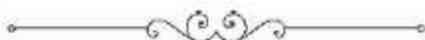
4) применять моделинг (учитель показывает пример/модель);

5) предлагать образцы написания цифр, таблица умножения на столе [4].

Наш опыт работы с аутичными детьми показывает, что в результате регулярной, адекватной, скоординированной коррекционной работы, как педагогов, так и специалистов других профилей, реально достичь выраженной положительной динамики в решении описанных в нашей статье проблем.

Список литературы

1. Тэмпл Гранден «Отворяя двери надежды».
2. Красноперова М.Г. Причины аутизма//Психиатрия. – 2004. – № 1.
3. Красноперова М.Г. Предпосылки аутизма//Психиатрия». – 2003. - №5.
4. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихические механизмы// Школа здоровья. – 1999. - №2.



«УЧЕНИЕ С УВЛЕЧЕНИЕМ». ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

ВДОВИЦКАЯ С.А.

учитель-дефектолог, учитель трудового обучения
КГУ «Специальная школа-интернат №9» управления образования
Карагандинской области, Казахстан, г. Сарань

Аннотация. Основной задачей специальной школы является создание оптимальных условий для личностного развития и подготовки детей с ограниченными возможностями к самостоятельной жизни с последующей социализацией. Проблема коррекции познавательной деятельности обучающихся является общей дидактической и методической проблемой

специальной педагогики. В статье представлен практический наглядно-дидактический материал, направленный на развитие познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями, который поможет организовать коррекционную работу в специальных школах.

Аңдатпа. Арнайы мектептің негізгі міндеті балалардың жеке дамуы үшін оңтайлы жағдай жасау және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды кейіннен әлеуметтендіре отырып, өз бетінше өмір сүруге дайындау болып табылады. Оқушылардың танымдық белсенділігін түзету мәселесі арнайы педагогиканың жалпы дидактикалық және әдістемелік мәселесі болып табылады. Мақалада арнайы мектептерде түзету жұмыстарын ұйымдастыруға көмектесетін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың танымдық іс-әрекетін дамытуға бағытталған практикалық көрнекі дидактикалық материал ұсынылған.

Abstract: The main task of the special school is to create optimal conditions for personal development and preparation of children with special educational needs for independent living with subsequent socialization. The problem of correcting the cognitive activity of students is a general didactic and methodological problem of special pedagogy. The article presents practical visual didactic material aimed at developing the cognitive activity of children with special educational needs, which helps to organize correctional work in special schools.

Создание оптимальных условий для личностного развития и подготовки лиц с особыми образовательными потребностями к самостоятельной жизни с последующей социализацией – основная задача специальной школы. Развитие и коррекция познавательной деятельности является основным дидактическим и методическим направлением в области специальной педагогики. Учебный процесс должен быть направлен на обеспечение успешного развития и обучения детей, на дальнейшую интеграцию обучающихся в современное общество.

Известные принципы общей системы образования касаются всех видов школ, однако специальная школа решает свои дефектологические задачи, обусловленные особенностями развития детей с ограниченными возможностями, которые направлены на коррекцию, развитие и компенсацию нарушенных функций. Для решения данных задач необходима коррекция эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, формирование социальных и нравственных качеств личности детей.

Понятие «коррекционно-развивающие дидактические игры» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации учебного процесса в форме различных игр. Главные элементы игровой технологии обучения: перед началом игры ставится конкретная цель обучения; через игровую деятельность достигается конкретный педагогический результат;

обучающая деятельность подчиняется правилам игры; учебные материалы являются средствами игры.

Эффективность применения наглядно-дидактического материала в проведении игр заключается в повышении осознанности усвоения и уровня мотивации, обучающиеся с удовольствием, выполняют предложенные задания, их эмоциональный настрой улучшается.

Для коррекции и сохранения психического здоровья необходимо создавать положительные эмоции у учащихся. При организации коррекционных заданий важно учитывать возможности ребенка – задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, чтобы обеспечить ученику переживание успеха. В дальнейшем трудность заданий следует увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ребенка.

Мною был составлен сборник наглядно-дидактических игр по развитию и коррекции познавательной деятельности у детей с особыми образовательными потребностями, в котором собран и систематизирован наглядно-дидактический материал.

Сборник включает 30 игр, распределенных по 3-м разделам: логическое мышление; пространственное мышление; цвет, геометрические фигуры.

Данное пособие предназначено для учителей-дефектологов, воспитателей, логопедов, родителей. Для удобства применения наглядных материалов на практике в сборник помещен QR-код, пройдя по которому с Яндекс-диска можно скачать и распечатать наглядные материалы в PDF формате. Каждое задание включает цель игры, описание, рекомендации и небольшую иллюстрацию для удобства припоминания задания. В конце сборника размещено приложение.

Сборник включает задания, выполнение которых развивает у обучающихся умения обрабатывать и закреплять свои практические действия в процессе пробных и тренировочных упражнений. Присутствуют также задания, самостоятельное выполнение которых повышает познавательную активность школьников в процессе ознакомления их с новыми правилами, понятиями, законами. Наличие заданий творческого характера, формирующих логические

умения, увеличивают удельный вес самостоятельной деятельности, творческой активности обучающихся.

Коррекционное воздействие на ребенка с особыми образовательными потребностями начинается уже с первых минут на уроке, помогает настроиться на учебную деятельность. Вот примеры применения дидактических игр в специальной школе.

Задание «*Цвета и палитры*» способствует развитию цветовосприятия, логического мышления, произвольного внимания, усидчивости: нужно соединить предметы с одинаковым набором цветов, а потом обменяться карточками и провести взаимопроверку.



Рисунок 1. Задание «Цвета и палитры»

Для подведения к теме урока можно использовать «*Зашифрованные слова*», которые развивают ориентировку в пространстве, произвольное внимание.

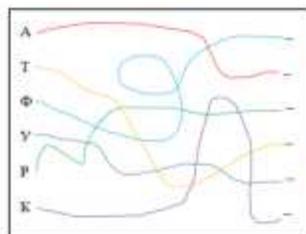


Рисунок 2. Задание «Зашифрованные слова»

В своей работе использую ламинированные карты и карточки, а также фломастеры на водной основе, которые легко удаляются губкой после выполнения задания. У каждого обучающегося свой цвет фломастера. И если используется взаимопроверка, то наглядно видны исправления другим учеником.

Для развития произвольного внимания, логического мышления, зрительного восприятия даю обучающимся задание «*Найди фрагмент*». Задание звучит так: на рисунке слева найдите такой же фрагмент, как справа, и определите цвет ячейки с вопросительным знаком.

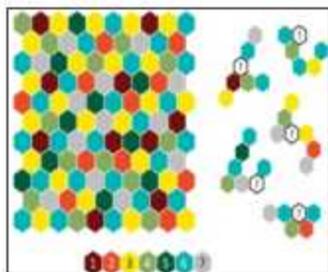


Рисунок 3. Задание «Найди фрагмент»

Задание «Повтори узор» развивает пространственное мышление, произвольное внимание, усидчивость, ориентировку на плоскости.

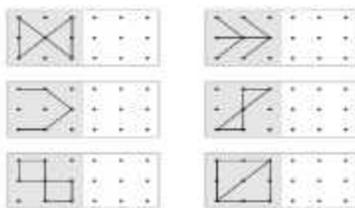


Рисунок 4. Задание «Повтори узор»

Обучающемуся предлагается повторить по точкам рисунок, изображённый слева.

Эффективное влияние на развитие и коррекцию пространственного мышления, внимательности, зрительной памяти оказывают упражнения типа «Объедини картинку»: нужно выбрать картинку, которая является результатом объединения двух картинок.

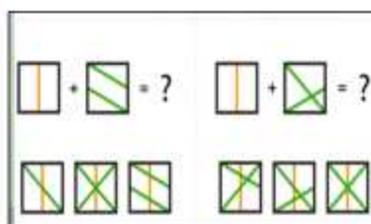


Рисунок 5. Объедини картинку

В задании «Черное и белое» нужно соединить стрелками фигуры, одинаковые по форме, но противоположные по цвету. Такой вид работы развивает произвольное внимание, наблюдательность, усидчивость.

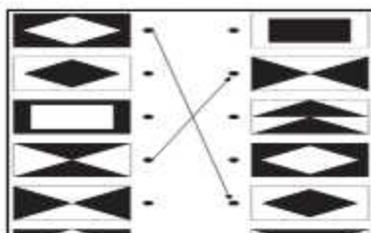


Рисунок 6. Задание «Черное и белое»

Большой популярностью у воспитанников пользуются «Зашумлённые картинки» - это контуры геометрических фигур или предметов, которые наложены друг на друга. Нужно посчитать одинаковые предметы и записать цифру в ячейку, напротив. Задание развивает произвольное внимание, зрительную память, закрепляет навыки счета.

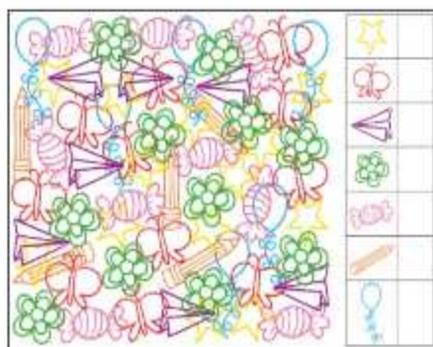


Рисунок 7. «Зашумлённые картинки»

Задание «Проложи путь» очень нравится детям. Оно развивает пространственное мышление, зрительное восприятие. Нужно проложить путь от одного объекта до другого, пройдя по заданным стрелкам, и прикрепить ответ в ячейку. Чтобы ребенок не сбился, можно предложить ему отмечать путь мелкими предметами: пуговицами, палочками.



Рисунок 8. Проложи путь

В задании «Что исчезло» предлагается сравнить две картинки, найти недостающий предмет в соседней ячейке и обвести. Это способствует развитию произвольного внимания, умения концентрироваться и сравнивать.



Рисунок 8. Задание «Что исчезло»

Для проведения рефлексии в конце урока подходит метод «Пометки на полях». Он позволяет ученику отслеживать свое понимание изученного. Технически метод достаточно прост. Обучающихся надо познакомить с маркировочными знаками и предложить по ходу урока ставить их карандашом на полях статьи учебника или задания. Знаком «галочка» (✓) отмечается информация, которая уже известна ученику. Знаком «плюс» (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с заданием, текстом. Знаком «вопрос» (?) отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание



Рисунок 9. Пометки на полях

узнать подробнее. «Восклицательным знаком» (!) отмечается то, что ученика удивило, заинтересовало.

Данный метод обязывает обучающихся осознанно выполнять задания, усваивать информацию, вчитываться в задание, в текст, отслеживать собственное понимание в процессе обучения.

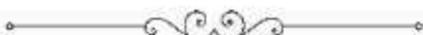
Разнообразие существующих активных методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой предохраняет от переутомления и, в то же время, не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон. Активное использование наглядно-дидактических игр в работе с детьми с ограниченными возможностями способствует повышению эффективности занятий, коррекции, развитию и компенсации нарушенных функций.

Список литературы и источников

1. Типовые правила деятельности организаций образования соответствующих типов и видов (приказ МОН РК от 30.10.2018 №595).
2. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М., 1994. 245 с.
3. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. - М., 1994, 74 с.
4. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. - Москва: Просвещение, 1980, 77 с.
5. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. - М.: «Просвещение», 1969, 150 с.
6. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника. - М., 1986.

Интернет-ресурсы

1. <https://beclever.cc/> -
2. www.pedagog.kz – Интернет-сообщество учителей РК.
3. <http://festival.1september.ru/articles/412720/>
4. <http://vashpsixolog.ru/areer-oriented-high-school/77-educ>



ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С УМЕРЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И АУТИЗМОМ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ДОМУ

ГЕРАСИМЕНКО И.Ф.

педагог-дефектолог, учитель начальных классов
Специальная школа-интернат № 2
для детей с ограниченными возможностями в развитии,
Республика Казахстан, г.Петропавловск,

Аннотация. В данной статье раскрывается опыт организации надомного обучения учащихся с умеренными интеллектуальными нарушениями и аутизмом. Описана последовательность коррекции нежелательного поведения, а также раскрыты стратегии, применяемые в процессе коррекционной работы на дому с учащимися с аутизмом. Статья будет интересна родителям, студентам, учителям начальных классов, педагогам – дефектологам.

Аңдатпа. Бұл мақалада ақыл-ойында орташа кемістігі мен аутизмі бар оқушылармен үйде оқытуды ұйымдастыру тәжірибесі ашылады. Қажетсіз мінез-құлықты түзету кезеңдері сипатталып, сонымен қатар аутизмі бар оқушыларды үйде оқытудың түзету жұмысы процесіндегі қолданылатын стратегиялар ашылған. Мақала ата-аналарды, оқушыларды, бастауыш сынып мұғалімдері мен дефектологтарды қызықтырады.

Abstract. This article reveals the experience of organizing home-based education for students with moderate intellectual disabilities and autism. The sequence of correction of undesirable behavior is described, and the strategies used in the process of corrective work at home with students with autism are disclosed. The article will be of interest to parents, students, primary school teachers, defectologist teachers.

Образование детей с умеренными нарушениями интеллекта предусматривает создание специальной предметной развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в соответствии с индивидуальными возможностями.

В нашей школе обучается 57 школьников с умеренными нарушениями интеллекта, которые сочетаются с РАС. Из них 18 - на дому.

Обучение на дому организуется для детей по заключению ВКК, которые по состоянию здоровья временно или постоянно не могут посещать занятия в школе.

Обучение школьников с умеренными нарушениями интеллекта осуществляется по индивидуальным учебным программам, которые составляются для каждого ученика учителем класса. При обучении на дому у учителя-дефектолога имеется возможность максимально индивидуализировать

формы обучения, методы и приемы, ориентируясь на индивидуальные возможности и потребности ученика. Неотъемлемой частью работы учителя-дефектолога с учащимися, обучающимися на дому является коррекционно-развивающая работа, значение которой возрастает в ситуации сочетания нарушения интеллекта и расстройств аутистического спектра.

Ранний детский аутизм – это особая форма нарушенного психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, со своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми и иногда интеллектуальными расстройствами.

У детей школьного возраста в качестве основных компонентов проявления аутизма выделяют:

1. «Уход в себя», которое проявляется в значительном снижении контактов с окружающими или полное отсутствие их, погруженностью в свой внутренний мир.

2. «Избегание контакта» проявляется в том, что ребенок в присутствии родных или в коллективе сверстников как бы игнорирует окружающих, держится отстранено и изолировано. Для этих детей характерны отсутствие сопереживания по отношению к близким, черты холодности, отчужденности.

3. Повышенная чувствительность к световым, слуховым, тактильным, температурным раздражителям. Это приводит к тому, что окружающая среда для ребенка с аутизмом становится источником эмоционального дискомфорта. Дети повышено ранимы к резкому тону, замечанию в свой адрес. Человеческое лицо также нередко становится чрезмерным раздражителем, чем объясняется отсутствие прямого зрительного контакта.

4. Нарушение чувства самосохранения с элементами самоагрессии. Они могут неожиданно выбежать на проезжую часть, у них отсутствует «чувство края», плохо закрепляется опыт опасного контакта с острым и горячим.

5. Нежелательное поведение, выражающееся в истериках, агрессии на педагога и учащихся, визжание, валяние на полу и т.д.

Коррекционную работу с учащимися надомного обучения, имеющихся аутизм, я начинаю с коррекции нежелательного поведения.

В своей работе я использую методики прикладного анализа поведения с подробным анализом того, что послужило причиной возникновения поведенческого акта, для чего понадобилось такое поведение ребенку или, другими словами, что он добивался таким поведением и как изменить окружение, чтобы снизить риск возникновения нежелательного поведения в дальнейшем.

Основное – система поощрений успеха, для каждого учащегося своя система поощрений. Желаемое поведение вознаграждается, что побуждает ребёнка двигаться в заданном нами направлении.

Начиная работу по коррекции нежелательного поведения проясняю основные принципиальные моменты: подробно описываю поведение, которое является социально неприемлемым и подлежит коррекции; выясняю функцию поведения (цель данного поведения); определяю, что является усилением для данного поведения.

Важно понимать, что даже если на первый взгляд кажется, что поведение никак не усиливается, это впечатление обманчиво. Если поведение сформировалось и закрепилось в существующем виде, значит кто-то или что-то его усиливает. Исключение составляют аутостимуляции – поведение, усиливаемое автоматически, т.к. удовольствие доставляет сам процесс.

В теории прикладного анализа поведения существует достаточно много схем функциональной оценки поведения. Я использую самую простую и доступную – таблицу ABC. Таблица представляет собой три столбика – А (что было перед поведением), В (описание собственно поведения), С (что было после).

Во время первых занятий записываю все случаи нежелательного поведения. Это поможет в случае, если нежелательное поведение действительно связано с ощущением дискомфорта. Понимание таких причин поможет более эффективно подобрать способы коррекции нежелательного поведения.

Одно и то же поведение в разных ситуациях может иметь разную функцию. Так поведение «кричать и плакать» в одной ситуации может иметь функцию привлечения внимания, в другой – получения желаемого, впоследствии – избегания нежелаемого. Ребенок с нарушением развития часто имеет достаточно бедный репертуар поведенческих реакций, поэтому проведение функционального анализа и определение функции поведения в той или иной ситуации является абсолютно необходимой составляющей успешной коррекции.

Проследив поведение ребенка на протяжении некоторого времени, вижу, что, как правило, происходит вследствие нежелательного поведения, каким образом мы обычно нежелательное поведение останавливаем. Проанализировав последствия, я могу определить тот процесс, который вероятно и является усилением. Проводя функциональную оценку поведения, мы можем заметить, что в аналогичных ситуациях с разными людьми поведение может проявляться либо не проявляться, быть более или менее интенсивным.

Например: когда ребёнок остаётся с мамой, во время занятий он начинает хныкать и просить купить «Барни». Отказывается от выполнения задания, пока мама не купит «Барни». Когда ребёнок остаётся с бабушкой, он хнычет без остановки и бабушка, для того, чтобы он выполнял задания покупает для него «Барни», машинку, йогурт и чупа-чупс. Когда ребёнок остаётся с папой, он спокойно выполняет задания.

Таким образом, если поведение проявляется с одним из членов семьи, либо с кем-то одним проявляется наиболее интенсивно, мы можем сделать вывод, кто и что является основным источником усиления нежелательного поведения в том или ином случае и исправить эту ситуацию.

Так определяются, какое именно поведение предстоит скорректировать, выясняются цели поведения и то, каким образом оно усиливается.

Следующим необходимым шагом является прекращение усиления. Если мама покупала ребёнку «Барни» в ответ на хныканье, необходимо перестать это делать. Закономерной реакцией на прекращение усиления (другое название –

гашение) является поведенческий «взрыв» - поведение усиливается, на короткий период учащается, становится более интенсивным и продолжительным.

Мы вполне можем ожидать, что хныканье превратится в громкий плач. Через несколько дней поведение прекратится. После этого мама может начать покупать «Барни» ребёнку по своему усмотрению, но никак не в ответ на хныканье и отказ от занятий.

Прекращение усиления происходит раз и навсегда. В ситуации, когда мы усиливаем либо не усиливаем поведение в зависимости от сегодняшнего настроения, мы формируем реакцию, которая практически не будет поддаваться коррекции (сегодня мама строгая, отчитала хнычущего ребёнка и не купила ему «Барни», а завтра она в благодушном настроении попросила его не хныкать и купила «Барни»). В случае с упоминаемым выше ребёнком, думаю, нас бы устроило, если бы он для начала просто попросил «Барни», а мама купила. Не доводя это все до хныканья. Постепенно целесообразно довести до того, что мама покупает ему «Барни» раз в несколько дней. Какому поведению для этого необходимо обучить?

1. Поведение просить. Если ребёнок вербален, естественно мы хотим услышать: «Мама, купи, пожалуйста «Барни». Если ребёнок невербален, то подойдет любая невербальная просьба (жест, карточка и т.д.)

2. Поведение ждать. Ребёнок должен научиться ждать, пока он выполнит задания и мама купит «Барни», не хныча, вначале несколько минут, а со временем и несколько дней.

Вероятнее всего он добивается от мамы различных бонусов нытьем в течение дня и вполне закономерно распространить процедуру коррекции поведения «хныкать» на все аналогичные ситуации. Таким образом мы можем ожидать, что в течение ограниченного времени маме станет намного легче общаться и жить с ребёнком, бывать с ним в общественных местах и т.д.

Описанный принцип работы по коррекции нежелательного поведения применяется и в случае, если функцией поведения является привлечение внимания. Мы прекращаем усиливать получение внимания социально

неприемлемыми способами и обучаем поведению ждать, а также получать внимание социально приемлемыми путями: взять за руку, позвать по имени, обнять и т.д.

В ряде случаев коррекции нежелательного поведения целесообразным является использование ослабления. Как правило, в качестве ослабляющих стимулов вполне могут выступать естественные последствия: отказ от самостоятельной еды, использования столовых приборов, социально неприемлемое поведение за столом – ребенок остается голодным до следующего приема пищи.

В процессе коррекционной работы на дому с учащимися с аутизмом применяю следующие стратегии:

1. Доступ к перерывам. Ученику заранее сообщая, какие задания он выполнит, и затем будет следовать перерыв. В качестве перерыва использую метод сенсорной интеграции. Например, если у учащегося имеется тактильная гиперчувствительность, то во время перерыва я сенсорно насыщаю учащегося с аутизмом с помощью: сенсорные коробки с крупой, песком, желе и т.д.; массажные мячики; колючие массажёры; аппликатор ляпко; тренировка на различения очень горячего и очень холодного; растирания рук с маслом; сенсорная песочница; пластилин, глина, слаймы.

2. Обучение обращению с просьбой о перемене. Обязательно учу учащегося с аутизмом, после коррекции нежелательного поведения, обучения навыка ждать, просить о перемене. Обучение осуществляю через положительное подкрепление. Для этого использую визуальный таймер или устные напоминания: «осталось 5 минут», «осталось 2 минуты», чтобы подготовить ребенка к переходу.

3. Более короткие рабочие сессии либо предоставление задания в быстром темпе.

4. Предоставление учащимся выбора в отношении заданий или последовательности выполнения заданий. Устранение требований.

5. «Просто, просто, просто, сложно».

6.Перемены, предоставляемые по завершению работы.

Таким образом, надомное обучение учащихся с умеренными интеллектуальными нарушениями и аутизмом даёт возможность учителю-дефектологу адаптировать содержательную часть образования, способы подачи материала, ориентируясь на индивидуальные возможности и потребности ученика, корректировать как действия ученика, так и свои собственные. Результатом коррекции поведения у данного учащегося стали минимальные проявления нежелательного поведения. Как итог родители стали вместе с учащимся ходить в магазин, в аптеку, на школьные мероприятия, но, к сожалению, большинство родителей не подключаются в коррекционный процесс и используют привычные реакции, привычное поведение на нежелательное поведение учащегося. И тогда коррекционный процесс усложняется и затягивается по срокам, так как ребенок подкрепляет свое нежелательное поведение в условиях семьи, в условиях быта.

Список литературы

1. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации/ Елисеева И.Г. - Алматы: ННПЦ РСИО, 2021, 62 с.
2. Специальная развивающая программа для детей с аутизмом/ Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.- Алматы, ННПЦ КП, 2020. - 169 с.



ТЕХНОЛОГИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

ГОЛУБЕВА М. Н.

Учитель слуховой работы

КГУ «Специальная школа-интернат № 3»,

г.Караганда, Республика Казахстан

Аннотация. Мақалада есту қабілеті нашар балаларға арналған мектепте баламалы коммуникация технологиясын қолдану мәселелері ашылады. Есту қабілеті нашар студенттердің қарым-қатынас дағдыларын дамытатын пиктограммаларды қолданатын жаттығулардың мысалдары келтірілген.

Abstract. The article reveals the issues of using alternative communication technology at school for children with hearing impairment. Examples of exercises using pictograms that develop communication skills in students with hearing impairment are given.

Аннотация. В статье раскрываются вопросы применения технологии альтернативной коммуникации в школе для детей с нарушением слуха. Приведены примеры упражнений с применением пиктограмм, которые развивают у обучающихся с нарушением слуха коммуникативные навыки.

Гуманистические идеи современного казахстанского общества привели к изменениям государства к личности человека. Специфические образовательные потребности детей различны и зависят от возраста, характера степени тяжести первичного нарушения здоровья, а зачастую выраженности последствий. Именно их наличие определяет объективную потребность в использовании других нетрадиционных, специальных способов педагогического воздействия. Сознательно организованное пространство, специализированные методы и приемы обучения детей с ограниченными возможностям развития позволяют активизировать и реализовывать их сохранный познавательный и личностный потенциал, а также сгладить проявление первичного нарушения слуха.

Одной из основных задач, при обучении детей с нарушением слуха, является формирование произносительной стороны речи в урочное и внеурочное время, а также формирование и развитие коммуникативной компетенции. Владение словесной речью является необходимым условием всестороннего развития обучающегося с нарушением слуха. Словесная речь расширяет познавательные возможности обучающихся, обеспечивает их постепенный переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, оказывает глубокое влияние на формирование всей личности ребёнка, способствует развитию коммуникативных навыков, необходимых для «включения» ребёнка в общество.

У детей с нарушением слуха, особенно у детей без речи, важно развивать наглядно – образное мышление. В данном случае, знаково-символическая деятельность является актуальным и результативным приёмом работы над развитием связной речи обучающихся с нарушением слуха. Использование символов, схем, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчают запоминание и увеличивают объём памяти. Опора на

визуальный образ очень важна и обязательна. Приём символизации – это наиболее короткий путь к формированию процесса запоминания и точной передачи информации, требующей дословного повторения. Средством, облегчающим развитие речи, развитие общения являются пиктограммы, которые являются средствами альтернативной коммуникации.

• *Система пиктографических символов (пиктографическая коммуникация — PIC)* является одним из эффективных средств обучения неговорящих детей коммуникации. Она основана на использовании *пиктограмм* (специальных неартикулируемых средств общения, визуальных речевых кодов.

• «**Пиктограмма**» обозначает представление написанного посредством рисунка.

• **Пиктограмма** (от лат. *pictus* — нарисованный и греч. *γράφω* — запись) — знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде.

При обучении детей с нарушением слуха пиктограммам решаются основные задачи:

- автоматизация звуков;
- обогащение словарного запаса;
- составление словосочетаний, предложений.

Требования при использовании пиктограмм на занятиях с детьми с нарушением слуха: 1. Объем. (материал не должен быть большим), 2. Постепенное усложнение материала; 3. Оформление цветовой гаммы пиктограмм (красный – глаголы, синий – существительные, зеленый прилагательные, черный – предлоги); 4. Материал должен быть знаком обучающимся.

Последовательность при изучении знаков пиктограмм: знакомство в с предметом – соотнесение предмета с реалистической картинкой – соотнесение предмета с фотографией, картинкой – упражнения – использование графических символов.

Пиктограммы помогают обучающимся с нарушением слуха, ориентируясь на зрительный образ, посчитать, сколько и каких звуков в слове, где стоит звук (в начале, в середине или в конце), схемы предложения – определять количество слов, развивает интерес к общению, совершенствует речемыслительную деятельность, овладевает операциями анализа и синтеза. С помощью включения пиктограмм в учебный процесс дети показывают более высокие результаты обучения. При выполнении заданий пиктограммы можно использовать в различных вариациях, что очень нравится детям. Так же такой вид работы помогают детям с нарушением слуха запоминать материал, уметь определять последовательность слов в предложении.

Примеры использования пиктограмм на занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия:

Инструкция: Вариант 1. Посмотри внимательно, перед тобой лежат картинки. Я тебе покажу одну из них, а ты найди такую же, назови что на ней нарисовано и дай мне.



Рисунок 1.

Инструкция: Вариант 1. Слушай меня внимательно. Я буду называть тебе предметы, а ты должен найти их. (формирование умений вербально/невербально обозначить несколько или все основные элементы воспринимаемого и называемого изображения).

- Мяч. Мяч какой? Почему он круглый? Что нарисовано на нем? Покажи.



Рисунок 2.

Инструкция: Посмотри внимательно на картинки. Найди картинки, которые относятся к фруктам\овощам и соедини их стрелочками.



Рисунок 3

Инструкция: посмотри внимательно на картинки. Найди ошибку и исправь ее. Почему ты сделал так?



Рисунок 4.

Инструкция: посмотри внимательно на картинки. Тебе надо составить из них предложение, но здесь не будет хватать одной картинки. Тебе надо будет закончить предложение самому.



Рисунок 5.

Инструкция: составь предложения



Рисунок 6.

В своей работе учитель может применять другие варианты альтернативной коммуникации, ведь правильный выбор и применение разнообразных приемов общения, гибкость используемых методик во многом предопределят будущие первые шаги ребенка на пути к социализации.

Список литературы

1. Обновленное содержание образования – веление времени. Анохина Е.Л.
2. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми / С.-Петербург, 2011
3. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я – говорю! Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. Москва.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ

ГРИГОРЬЕВА Л.Н.
логопед

КГКП я/с «Ақниет»
Республика Казахстан, г. Караганды

Аннотация. Внедрение элементов сенсорной интеграции в работу логопеда связано с тем, что в последнее время значительно возросло количество детей со сложными нарушениями развития. Через использование элементов сенсорной интеграции, логопед решает речевые задачи, корректирует сенсорное развитие. В статье предложены игры и упражнения из опыта работы с дошкольниками с нарушениями речи

Аңдатпа. Логопед жұмысына сенсорлық интеграция элементтерін енгізу соңғы кездері дамуында сөйлеу қабілеті күрделі бұзылған балалар санының айтарлықтай өсуіне байланысты болып отыр. Сенсорлық интеграция элементтерін қолдану арқылы логопед сөйлеу қабілетінің мәселелерін шешеді, сенсорлық дамуды түзетеді. Мақалада мектеп жасына дейінгі сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен жұмыс жасау бойынша өзінің жұмыс тәжірибесінен алған ойындар мен жаттығулар ұсынылады.

Abstract. The introduction of sensory integration elements into the work of a speech therapist is connected with the fact that recently the number of children with complex developmental disorders

has increased significantly. Through the use of sensory integration elements, the speech therapist solves speech problems, corrects sensory development. The article offers games and exercises from the experience of working with preschoolers with speech disorders.

Под *сенсорной интеграцией* понимают взаимодействие всех органов чувств, упорядочение всех ощущений для адекватной реакции нервной системы и выработку ответного действия, соответствующего ситуации. [1]. Процесс сенсорной интеграции включает в себя взаимодействие семи сенсорных систем: обонятельной, вкусовой, зрительной, тактильной, слуховой, вестибулярной и проприоцептивной.

Создателем метода сенсорной интеграции считается американский детский психолог, логопед Джин Айрес. Она первая связала нарушения поведения, мышления, речи детей с нарушением сенсорного развития («дисфункцией сенсорного развития» [2]. Дети дошкольного возраста воспринимают мир через внешние (сенсорные) ощущения, не способны размышлять абстрактно, поэтому любое нарушения сенсорного восприятия влечет за собой нарушение познавательных процессов и речи. Причинами могут быть нарушения внутриутробного развития, родовые травмы, неблагоприятные обстоятельства раннего развития ребенка и даже наследственная предрасположенность. Можно сказать, что развитие детей с нарушением сенсорной интеграции несбалансированно. Т.е. одни области нервной системы могут работать нормально, а другие же работают с перебоями или неправильно, вызывая отставание в развитии ребенка.

Логопед и психолог - М.И. Лынская приспособила метод сенсорной интеграции к решению логопедических задач, использовала его для работы с неговорящими детьми, введя понятие «логосенсорная интеграция».

Для успешной коррекционной работы современным специалистам приходится привлекать различные технологии, быть и логопедами и дефектологами и нейропсихологами одновременно. Это обусловлено, прежде всего, значительно возросшим в последнее время количеством неговорящих детей, детей с РАС (расстройствами аутистического спектра), детей с СДВ и

СДВГ, а также детей со сложными речевыми нарушениями. У этих детей, вследствие недостаточной стимуляции сенсорных систем, как правило, наблюдаются расстройства поведения, эмоциональная нестабильность, недоразвитие психических и познавательных процессов. [3] Вышеперечисленные нарушения тормозят коррекцию, снижают ее эффективность. Поэтому представляется целесообразным включать элементы развития сенсорной интеграции в работу логопеда.

Через использование игр, основанных на сенсорной интеграции в работе с дошкольниками, подбирая игры и упражнения, соответствующие сквозной лексической теме, логопед может успешно решать задачи развития речи. Опираясь на опыт работы, хотелось бы рекомендовать к использованию на логопедических занятиях некоторые виды игр и упражнений:

Для развития *зрительного восприятия*:

- цветной фон (фетр, крупы, окрашенные пищевыми красителями, цветной песок), на котором можно разместить картинки или предметы для игры;

- цветные «стеклышки» (можно заменить на прозрачные цветные пластиковые файлы) для разглядывания предметов вокруг (параллельно закрепляем названий цветов, согласование прилагательных с существительными);

- игры с песком (крупам) в песочнице с подсветкой;

- игры с фонариком – высвечивание спрятанного изображения для узнавания и названия ребенком («С чем пирожки?», «Что принес Дед Мороз?», «Подарки» и т.п.)

Для развития *слухового восприятия* можно использовать:

- звучащие игрушки или игрушечные музыкальные инструменты. С ними можно провести игры «Угадай, что звучит», «Тихо – громко», «Поймай звук», «Сколько раз ударил барабан» и т.п.

- игрушки – «шумелки»: самодельные погремушки, наполненные крупой, песком, камешками, бусинами и другими материалами. Игровой замысел состоит в поиске аналогично звучащего предмета. Могут быть использованы и

для озвучивания сказок совместно с детьми (можно использовать «Сказки – шумелки» Е. Железновой и т.п.)

- аудиозаписи с различными звуками живой и неживой природы, отрывками музыкальных произведений, песнями, логоритмическими упражнениями для узнавания голоса или звука, принадлежащего действию или персонажу (шаги по песку, плеск воды, шум ветра, пение птицы и т.п.). Игры «Чей голосок?», «Весело или грустно?», «Быстро или медленно?» активизируют словарь, развивают темп и ритм речи.

Развитие *тактильного восприятия* тесно связано с развитием мелкой моторики, поэтому можно использовать огромное количество игр и упражнений. Вот лишь некоторые из них:

- игры с песком и камнями. Можно использовать обычный и кинетический песок, натуральные камни и мозаику марблс, игрушки из Киндер – сюрпризов.

- игры с крупами. Крупами разными по размеру и фактуре можно наполнить тактильные мешочки или тактильные коробки, тактильные бассейны.

- игры с водой. Игровой самомассаж, игры с предметами, элементы криотерапии, сопровождаемые проговариванием речевого материала.

- ощупывание и распознавание предметов. Такие, всем известные игры, как «Чудесный мешочек» или «Загадочная посылка», в которых необходимо узнать и назвать предметы, опираясь на тактильные ощущения, всегда интересны детям.

- предметы с различной фактурой поверхности. Поверхности могут быть гладкие, колючие, мягкие, шершавые, ребристые. Показываем, называем и даем потрогать ребенку, после этого предлагаем найти такой же материал или предметы из него. Играя, пополняем и активизируем словарь прилагательных.

- игры и упражнения, направленные на развитие соматогнозиса, т.е. представления о собственном теле: «Отгадай букву»: на ладошке ребенка обратной стороной карандаша (или пальцем) пишут цифру (букву), которую он определяет с закрытыми глазами; «Веселые прищепки», «Покажи на себе и на кукле» и т.п.

- сенсорные коробки (подносы) с различными наполнителями [4]. Можно сделать тематическую сенсорную коробку, например, «Дикие животные» и наполнить ее различными по текстуре предметами: травой, листьями, мхом, ветками деревьев, камнями, среди которых размещаются муляжи диких животных. Игры, организованные с помощью такой сенсорной коробки, способствуют не только развитию тактильных ощущений, но и пополнению словаря, уточнению значения и использованию предлогов, навыков связной речи и т.п.

Для развития *вкусового и обонятельного восприятия* используется следующий стимульный материал: натуральные овощи, фрукты, продукты, цветы и другие растения. Ароматические масла и прочие вещества с насыщенными запахами следует использовать с осторожностью, так как у многих детей наблюдаются аллергические реакции. Можно организовать следующие игры:

- «Узнай по вкусу» (ребенку предлагается с закрытыми глазами узнать на вкус фрукт или овощ и описать его вкус, подобрав определения-прилагательные)

- «Узнай по запаху» (предлагается узнать по запаху помещенные в непрозрачные пластиковые стаканчики овощи и фрукты, назвать их и рассказать какие они и где растут)

- «Съедобное – несъедобное» (в непрозрачных баночках съедобные и несъедобные объекты, например, яблоко и зубная паста, ребенок по запаху должен догадаться, что съедобное, а что нет)

- «Полезное – неполезное» (предлагается узнать по запаху помещенные в непрозрачные пластиковые стаканчики продукты, например, лимон и шоколад, и сказать, какой из них полезен, а какой нет)

Развитию вестибулярной системы может способствовать

- раскачивание на доске Бильбоу: сначала ребенок просто сидит или стоит на доске, учится удерживать равновесие, затем стоя на доске выполняет различные задания педагога, например, перебрасывает мяч и называет слова на определенный звук или на определенную лексическую тему;

- «Покачай головой»; педагог задает ребенку вопросы, ребенок должен правильно отвечать, качая или кивая головой.

- сидение на балансировочной подушке, пуфе;

- «Канатоходец» - хождение по канату или узкой полосе, наклеенной на пол, сначала просто с сохранением равновесия, затем педагог предлагает дополнительные задания, например, называть диких животных;

- игры на развитие моторного планирования (т.е. способность представить себе, запланировать и осуществить ряд последовательных моторных действий): «Полоса препятствий» - в ходе упражнения ребенок передвигается по дорожке из ортоковриков и параллельно выполняет речевые задания;

В ходе предложенных выше и подобных им игр, и упражнений, мозг ребенка одновременно получает несколько разнообразных по силе и направлению ощущений, происходит стимуляция сенсорных систем. Сочетание игр, основанных на сенсорной интеграции, и традиционных методов логопедического воздействия позволяет достигнуть значительной положительной динамики в развитии речи ребенка и успешно реализовать одновременно несколько задач:

- осуществляем сенсомоторное развитие ребенка;
- совершенствуем когнитивные процессы;
- стимулируем познавательную активность;

Список литературы и ресурсов Интернета:

1. www.logopedy.ru
2. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем. – М.: Тервинф, 2009г.
3. www.infourok.ru
4. Лынская М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логотерапии. -М., Логомаг, 2015г.



ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ АКТИВНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ГРИНЦОВА О.Е.

учитель физической культуры, дефектолог;

ШАПЕШОТОВА А.Т.

учитель-дефектолог

КГУ «Специальная школа-интернат №4»

Казахстан, Караганда

Аннотация. Проблема двигательного развития детей является особенно актуальной в современном обществе, где отмечается значительное ухудшение показателей здоровья и физического развития подрастающего поколения. У детей все чаще выявляются проблемы со слухом и зрением, нарушения осанки, сколиоз и др. Данная работа описывает опыт проведения индивидуально-групповых занятий активно-двигательного характера в категории детей с задержкой психического развития.

Аңдатпа. Балалардың дене бітімінің дамуы проблемасы әсіресе қазіргі қоғамда өлекті болып табылады, онда жас ұрпақтың денсаулығы мен физикалық даму көрсеткіштерінің едәуір нашарлауы байқалады. Балаларда есту және көру проблемалары, қалыптың бұзылуы, сколиоз және т.б. анықталады. Осы жұмыс психикалық дамуы тежелген балалар санатында белсенді және моторлық сипаттағы жеке топтық сабақтарды өткізу тәжірибесін сипаттайды.

Abstract. The problem of children's motor development is particularly relevant in modern society, where there is a significant deterioration in the health and physical development of the younger generation. Children are increasingly showing problems with hearing and vision, posture disorders, scoliosis, etc. This work describes the experience of conducting individual and group classes of an active-motor nature in the category of children with mental retardation.

Ключевые слова: занятия, задержка психического развития, физическая активность.

Кілтгі сөздер: сабақтар, психикалық тежелуі, дене белсенділігі.

Keywords: classes, mental retardation, physical activity.

Особое значение для коррекции нарушений и развития детей с задержкой психического развития имеет правильная постановка физического воспитания в начальных классах. Ведь именно на начальном этапе обучения закладывается фундамент, выработка навыков основных движений, формирование правильной осанки, дыхания, развитие двигательных качеств. Нарушения двигательного развития, трудности формирования двигательных навыков, являются общей закономерностью нарушенного развития. Эту закономерность обобщил в своих исследованиях В.И. Лубовский [1].

Общее воздействие физических упражнений на организм ребенка выражается в том, что они, как установлено исследованиями П.Ф. Лесгафта, А.Н.

Крестовникова и др. [2], содействуют повышению жизнедеятельности всего организма. Физические упражнения улучшают обмен веществ, кровообращение, дыхание, тонизируют деятельность центрального и периферического отделов нервной системы, положительно влияют на состояние костно-мышечного аппарата.

1. Обобщая многолетний опыт и обосновывая потребность в программной и методической поддержке занятий физическими упражнениями, была разработана учебная программа для обучающихся 1-4 классов в рамках обновления содержания начального образования «Индивидуально-групповые занятия активно-двигательного характера». Данная учебная программа разработана в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), утвержденным постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080.

Программа составлена с учетом особенностей физического развития, моторики, соматического состояния, нервно-психического статуса и познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития. Физическое развитие и двигательные способности детей с задержкой психического развития находятся в тесной взаимосвязи с их психическим и физическим здоровьем. Дети с задержкой психического развития уступают своим сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. У детей с задержкой психического развития наблюдается иногда чрезмерная двигательная активность, интенсивная эмоциональная напряженность, проявление негативного отношения к занятиям и к окружающим. Типичными двигательными расстройствами, характерными в разной степени для всех детей данной категории, являются:

сниженная двигательная активность; нарушение физического развития, диспропорции телосложения, деформации стоп и нарушение осанки,

ослабленный мышечный «корсет»; нарушение локомоторной деятельности - ходьбы, бега, лазания, ползания, прыжков, метания, упражнений с предметами, т.е. движений, составляющих основу жизнедеятельности ребенка; нарушение координационных способностей: быстроты реакции, точности, темпа, ритма движений, согласованности микро - и макро моторики, дифференцировки усилий, времени и пространства, устойчивости к вестибулярным раздражениям.

Запланированная нами систематическая работа по физическому воспитанию оказывает значительное влияние на выработку правильных навыков в письме, рисовании, ручном труде, в самообслуживании, а в дальнейшем, и в профессионально-трудовом обучении. Все это содействует улучшению общего состояния организма ребенка с задержкой психического развития, повышению его умственной и физической работоспособности, поднятию компенсаторных возможностей центральной нервной системы. Активизация физической деятельности всего организма является важным условием успешного обучения и преодоления недостатков познавательной сферы. И так как обучающиеся имеют разный уровень двигательных способностей и двигательных нарушений, коррекционно-педагогическое воздействие носит индивидуальный и дифференцированный характер. Организация занятий проходит в тесной связи с медицинским работником. Последовательность и сроки прохождения программного материала определяются педагогом.

Работа по данной программе проводилась в КГУ «Специальная школа-интернат №4» управления образования Карагандинской области с обучающимися начальных классов. Для полноценной работы в этом направлении имеются все необходимые условия. Школа оснащена разнообразным спортивным инвентарём и физкультурным оборудованием. Все это повышает интерес детей к физкультуре, увеличивает эффективность занятий, позволяет детям упражняться во всех видах основных движений.

Цель программы - коррекция двигательных нарушений обучающихся, отклонений соматического состояния и моторики, укрепление здоровья и

закаливание детского организма, содействие правильному развитию, обучение двигательным умениям и навыкам.

На занятиях реализуются следующие коррекционно-развивающие задачи:

- 1) сохранять двигательный режим; восполнять дефицит двигательной активности;
- 2) формировать навыки правильной осанки, профилактики плоскостопия;
- 3) содействовать коррекции двигательных нарушений и психомоторики;
- 4) формировать адекватную оценку собственных возможностей;
- 5) содействовать развитию психических свойств личности;
- 6) приобщать к самостоятельным занятиям физическими упражнениями;
- 7) формировать сознательное отношение к своему здоровью.

Проводимые нами индивидуально-групповые занятия активно-двигательного характера условно были разделены на следующие подразделы, в соответствии с которыми выполнялась основная работа с детьми:

- «Развитие пространственно-временной дифференцировки движений»
- «Дифференцированная двигательная деятельность»
- «Элементы спортивной деятельности»
- «Подвижные, национальные игры и игровые упражнения»
- «Гигиеническое и профилактическое значение физической активности»
- «Развитие пространственно-временной дифференцировки движений»
- «Дифференцированная двигательная деятельность»
- «Элементы спортивной деятельности»
- «Подвижные, национальные игры и игровые упражнения»
- «Гигиеническое и профилактическое значение физической активности»

В качестве ожидаемых результатов нами были выдвинуты критерии оценки, которые в практической деятельности оправдали себя и ребята смогли достичь определенного уровня с помощью наших занятий. Так, к концу учебного года обучающиеся I класса смогли показать следующие знания и умения: понимали оздоровительное значение общеразвивающих упражнений, выполняли задания на ориентировку в пространстве, построения и перестроения

в круг, в шеренгу, колонну, выполняли основные движения рук, ног, туловища из различных исходных положений, овладели элементами метания, простыми элементами акробатики и сохранять устойчивое равновесие при выполнении.

Обучающиеся 2 класса смогли выполнять различные упражнения в построении и перестроении, выполнять упражнения основной гимнастики, они практически свободно владели мячом и выполняли различные прыжки и выполнять серию их прыжков, сохраняли устойчивое равновесие при выполнении акробатических элементов, владели некоторыми элементами спортивной деятельности.

Дети 3 класса выполняли все пройденные команды для построения и перестроения, большая часть детей могла дифференцировать прилагаемые усилия в метаниях и прыжках, они выполняли кувырки из упора присев, знали условия подвижных игр и свои роли в них.

К концу учебного года обучающиеся 4 класса выполняли комплекс упражнений для самостоятельной разминки, правильно выполняли упражнения для профилактики нарушений осанки и упражнения для развития мелкой моторики.



Рисунок 1. Фрагменты занятия по программе индивидуально-групповых уроков активно-двигательного характера

Проводимая нами работа в КГУ «Специальная школа- интернат №4» Карагандинский области позволяет отметить, что коррекция двигательных нарушений в процессе физического воспитания осуществляется путем воздействия на ребенка с целью улучшения общего состояния здоровья и

поднятия всех функциональных возможностей организма, с одной стороны, и избирательного воздействия с целью исправления, и развития пораженной функции и органа, с другой стороны. Занятия физической культурой по индивидуально-групповым занятиям активно-двигательного характера, наряду с общеразвивающим и оздоравливающим воздействием, оказывают влияние на развитие и коррекцию отдельных движений.

Таким образом, опыт работы по данной программе «Индивидуально-групповые занятия активно-двигательного характера» позволяет сделать нам вывод о необходимости работы в этом направлении, которая, воздействуя индивидуально на каждого ребенка и на эмоционально-волевую сферу обучающихся, развивает мотивационный компонент, тем самым повышает интерес к обучению в школе.

Разнообразие физических упражнений и вариативность их выполнения способствует восполнению дефицита движений и содействует коррекции двигательных нарушений детей с ООП.

Список литературных источников:

1. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры: в 2 томах / под ред. В.И. Лубовского. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. 702 с.
2. Крестовников А. Н. Очерки по физиологии физических упражнений М., – 1991, с.25-29
3. Бутко Г.А. Современные подходы к физическому воспитанию дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2017. №3(13). С. 39-46
4. «Об утверждении типовых учебных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями по общеобразовательным предметам начального образования по обновлённому содержанию» (Приказ Министра образования и науки РК от 03.04.2013 года №115 с изменениями и дополнениями)



ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

ГУБАШ А.Н.

учитель истории

МУСТАФИНА Р.К.

учитель начальных классов

ГУСМАНОВА Б.Е.

учитель начальных классов

Областная школа-интернат для детей с нарушением зрения
Республика Казахстан, г. Уральск

Аннотация. В статье авторы рассказывают на примере своего педагогического опыта о методах и приемах работы в школе для детей с нарушением зрения.

Аңдатпа. Мақалада авторлар көру қабілеті бұзылған оқушыларымен жұмыс істеудегі өздерінің педагогикалық іс-тәжірибелерінің әдіс-тәсілдері туралы айтады.

Abstract. In the article, the authors tell about methods and techniques of work in school for children with visual impairment using the example of their pedagogical experience.

Наша областная специальная школа – интернат является единственной специальной школой для всего западного региона, где получают знания дети с нарушением зрения.

В этом учебном году в нашей школе обучаются 124 учащихся, из них 13 учеников – незрячие, а остальные слабовидящие.

Обучение в школе осуществляется согласно программам общеобразовательной школы с учетом пролонгированных сроков обучения.

«Нарушения зрения, как правило, вызывают отклонения практически во всех видах познавательной деятельности. Это происходит из-за снижения количества получаемой человеком информации, сокращение зрительных ощущений ограничивает возможности формирования образов памяти. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, из-за этого возникают специфические особенности в процессах формирования образов, памяти, речи, внимания и т.п. Также происходят изменения в физическом формировании человека - нарушается точность движений, снижается их интенсивность» [1].

Но, несмотря на эти нарушения, мы стремимся, чтобы обучающиеся к концу обучения овладели не только теми знаниями, навыками и умениями,

которые предполагает средняя школа, но и создать благоприятные условия для реализации его природных способностей раскрыть и развить потенциал ребенка.

Беря во внимание слова великого педагога Ушинского: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен заботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств - глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус - приняли участие в акте запоминания" [2].

На уроках мы применяем различные активные методы и приемы обучения:

- использование сигнальных карточек при проверке пройденного материала, чтобы выявить пробелы и дополнительно поработать.

- восприятие материала с закрытыми глазами на уроках литературного чтения при прослушивании аудиозаписи произведения, для снятия зрительного утомления и для развития слухового восприятия (рисунок 1).

Интерес к занятиям вызывают уроки – путешествия, уроки – викторины, уроки – игры, уроки – сказки, уроки -дебаты.

Индивидуальные карточки, тексты, чтобы дети могли принять участие во фронтальной работе класса. Шрифт и размер наглядного материала зависит от состояния зрения.



Рисунок 1

В зависимости от содержания и цели урока применяем самоанализ деятельности или активные методы рефлексии:

- эмоционального настроения;

- содержание учебного материала, чтобы выяснить, как учащиеся поняли пройденную тему;

-рефлексия деятельности, чтобы осознали способы и приемы своей работы

Важную роль в обучении детей с нарушением зрения играет применение ИКТ (рисунок 2–3).



Рисунок 2

Это может быть аудиоматериал: коллекция различных звуков, записи изучаемых художественных произведений).

Приведу примеры использования ИКТ на наших уроках.

На уроках математики при изучении состава чисел, при сравнении, отработываем вычислительные навыки с помощью тренажеров «Случайное колесо», «Таблица умножения», а в старшем звене применяем игровую обучающую платформу «Kahoot!», сервисы «Quizlet».



Рисунок 3

На уроках обучения грамоте, казахского и русского языков при работе над звуком, предложением, текстом, проводить словарную работу, орфографическую минутку, нам помогают сайты для создания игр и интерактивных заданий: «Learningapps.org», «Wordwall.net» (рис.4).



Рисунок 4

Они содержат систему различных компьютерных упражнений. Эти программы широко используются на уроках, но формулировку некоторых заданий приходится адаптировать для понимания учащимися смысла, уменьшать объём выполняемых заданий. При планировании урока подбираем наиболее эффективные задания, выбираем те, с помощью которых можно достигнуть нужных результатов.

В то же время нужно учитывать, что мы обучаем детей с нарушением зрения, поэтому применение ИКТ должно соответствовать офтальмогигиеническим требованиям.

Все методы и приемы подбираются с таким учетом, чтобы вызвать у интереса и мотивацию к учебе.

«В современной школе всё больше внимания уделяется не столько получению готовых фактических знаний, сколько развитию у школьников умения получать эти знания самостоятельно» [3]. (рис.5-6)



Рисунок 5



Рисунок 6

Этому служит проектно-исследовательская деятельность. Не первый год наши ученики принимают участие в Международной научно-практической конференции школьников с ограниченными возможностями здоровья «От школьного проекта – к вершинам знаний».

Темы наших проектов:

1. Особенности школьного мела (1 место)
2. Общие и отличительные элементы национальных орнаментов (2 место)
3. Польза меда (1 место)

4. Мыло своими руками (1 место)

Применение активных методов обучения, наглядных пособий, тифлотехники, индивидуальный и дифференцированный подход помогает учащимся с нарушением зрения овладеть школьной программой.

Список литературы

1. Анисимкова, К. М. Воспитание и обучение детей с нарушением зрения / К. М. Анисимкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 49(287). — С. 459-460. — URL: <https://moluch.ru/archive/287/65003/>
2. Электронная библиотека. К.Ушинский «Воспитать ребенка как?», стр.3 <https://iknigi.net/avtor-konstantin-ushinskiy/85873-vospitat-rebenka-kak-konstantin-ushinskiy/read/page-3.html>
3. Особенности применения ИКТ при обучении слабовидящих Ссылка: <http://folio.ru/item/zWfg>



О МЕТОДИЧЕСКОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РК

ДЕРБИСАЛОВА Г.С.

старший научный сотрудник

ННПЦ РСИО

Республика Казахстан, г Алматы

Аннотация. В статье дан анализ методической обеспеченности инклюзивного образования в Республике Казахстан, сделана попытка описать тенденции в развитии идей инклюзивного образования в последнее десятилетие.

Аңдатпа. Мақалада Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беруді әдістемелік қамтамасыз ету талданады, соңғы онжылдықтағы инклюзивті білім беру идеяларының даму тенденцияларын сипаттауға талпыныс жасалды.

Abstract. The article analyzes the methodological support of inclusive education in the Republic of Kazakhstan, an attempt is made to describe the trends in the development of the ideas of inclusive education in the last decade.

В настоящее время в связи с развитием в Республике Казахстан инклюзивного образования все большую актуальность приобретают проблемы включения в общеобразовательную среду детей дошкольного возраста с ООП, так как получение детьми дошкольного возраста образования, соответствующего их индивидуальным особенностям, признано одним из основных и неотъемлемых условий осуществления инклюзивных концепции не только в образовании, но и в социальной, и профессиональной сферах жизни. От качества

дошкольного образования ребенка зависит его дальнейшая успешная социализация, самореализация и полноценное участие в жизни общества.

Государственная программа развития образования и науки РК на 2021 – 2025 годы изложена в Национальном проекте «Качественное образование «Образованная нация», утвержденном Постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726. В области дошкольного образования определена основная задача обеспечение доступности и качества дошкольного воспитания и обучения, предусмотрены меры по увеличению охвата качественным дошкольным воспитанием и обучением (до 99.3% к 2025г.), внесению соответствующих в государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, типовые учебные планы и программы [1].

Вектор развития в сторону ориентирования на современные научные данные, потребности и возможности ребенка, и доступ к качественному дошкольному образованию заложен в утверждённую 15 марта 2021 года Постановлением правительства Модель развития дошкольного воспитания и обучения, в которой определены направления развития системы дошкольного образования на ближайшие несколько лет (до 2025 года) [2].

Данная модель была разработана по поручению президента в связи с необходимостью обеспечения развития дошкольного образования Казахстана в соответствии с международными стандартами. В модели определен вектор развития в сторону ориентирования дошкольного воспитания и обучения на современные научные данные, потребности и возможности ребенка, и доступ к качественному дошкольному образованию. В модели также заложен план создания системы независимой национальной оценки качества дошкольного образования с использованием рейтинговой шкалы окружающей среды в раннем детстве ECERS (Early Childhood Environment Rating Scales, Шкала для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях), которая используется во всем мире в качестве комплексного инструмента оценки.

В законодательных актах прописаны механизмы реализации идеи инклюзивного образования в системе дошкольного воспитания и обучения. Согласно Типовым правилам деятельности дошкольных организаций образования одной из задач организаций является «создание оптимальных условий, обеспечивающих физическое, интеллектуальное и личностное развитие воспитанников, в том числе воспитанников с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями».

Дошкольные организации образования призваны обеспечить выполнение государственного образовательного заказа, финансируемого государством объёма услуг по воспитанию, обучению, коррекции нарушения развития и социальной адаптации, развитию и медицинскому наблюдению, а также присмотру, уходу и оздоровлению воспитанников, в том числе для реализации инклюзивного образования детей в возрасте от одного года до достижения школьного возраста [3].

В ГОСО дошкольного воспитания и обучения определено, что одним из направлений дошкольного воспитания и обучения является создание условий для инклюзивного образования детей с особыми потребностями [4]. Дети дошкольного возраста, имеющие особые образовательные потребности, испытывают значительные затруднения в достижении результатов, закреплённых Государственным общеобязательным стандартом дошкольного воспитания и обучения. Именно поэтому успешность их включения в общеобразовательную среду зависит от создания специальных условий, без которых невозможно освоение детьми данной категории образовательных учебных программ. Важнейшим из этих условий является их психолого-педагогическая поддержка и сопровождение детей с ООП в общеобразовательных образовательных организациях.

По мере развития теории и практики инклюзивного образования в РК, накопления опыта и обсуждения результатов, обновляется и законодательная база, в нормативно-правовые акты вносятся изменения. Так, в соответствии с Законом Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в

некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗПК [5] в Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года "Об образовании" включены:

- поправка в определение понятия: «специальные условия для получения образования, лица (дети) с особыми образовательными потребностями»;
- новые понятия и их определения: «оценка особых образовательных потребностей», «психолого-педагогическое сопровождение»;
- новые компетенции организаций образования: адаптация и реализация образовательных программ; разработка и реализация индивидуально развивающих программ для лиц (детей) с особыми образовательными потребностями.

Изменения и дополнения, вносимые в НПА, зачастую напрямую связаны с пополнением базы научно-методического обеспечения инклюзивного образования. В республике в этом направлении проделана большая работа. Разработано множество методических рекомендаций, охватывающих широкий круг вопросов организации инклюзивного образования, его научно-методологического и методического содержания, анализа состояния и возможных перспектив развития. В республике описаны и утверждены концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования, его стратегические направления, этапы и механизмы реализации.

Большим подспорьем в развитии инклюзивного образования, разработке его нормативно-правовых основ, научно- методического содержания являются исследования научных лабораторий Национального научно-педагогического центра развития специального и инклюзивного образования. Результаты данных исследований изложены в методических рекомендациях, публикациях в периодических изданиях, монографиях, учебных пособиях, изданных на протяжении последнего десятилетия. Еще в 2009 году профессором Сулейменовой Р.А.- основателем Центра, был сделан доклад на конференции, где автор осветила Национальный план действий по развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан, сделала Обзор национальной политики в

области образования. Автор отметила что Казахстане идеи инклюзивного образования нашли самую широкую поддержку и взят курс на развитие инклюзивного образования на всех уровнях [6].

В 2012 по 2017 годы вышли публикации, раскрывающие суть, содержание и направления развития инклюзивного образования в стране [7-15]. Были определены роль и задачи ПМПК в развитии инклюзивного образования в республике Казахстан, проблемы и формы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, организационные и содержательные аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии, включенных в общеобразовательный процесс, были изложены условия создание безбарьерной среды. Были разработки, касающиеся вопросов включения отдельных категорий детей с различными нарушениями (с нарушениями интеллекта, с нарушениями слуха, с тяжелыми нарушениями речи). Такие авторы, как Амрина Б.Б., Баймуратова А.Т., дали рекомендации в своих работах по психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе [16-17].

Сотрудники лаборатории социальной работы посвятили ряд работ проблемам формирования позитивной культуры и благоприятного психологического климата в условиях инклюзивной школы [18-20].

Большое внимание было уделено проблемам включения в общий процесс детей с аутизмом, как наиболее быстро увеличивающуюся категорию детей. Такие авторы, как Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К., Аханова Б.Ж. подробно описали механизмы сопровождения детей с аутизмом в своих программах и методических рекомендациях [21-22]. В методических рекомендациях «Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс» раскрывается содержание организации включения детей с аутизмом в общее образование. Рассматривается процесс психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом как процесс реализации прав ребенка образование в соответствии с

законодательством страны. В работе описаны основные подходы и принципы моделирования психолого-педагогического сопровождения в условиях реализации инклюзивной практики в общеобразовательной школе. В методических рекомендациях также дана краткая характеристика и содержание модели Ресурсной комнаты, как технологии сопровождения инклюзивного процесса. В приложениях приведены примеры документации специалистов Ресурсной комнаты

Направлениями последующий период исследований стала педагогическая диагностика трудностей в обучении, а также учебных достижений школьников с ООП, дальнейшая разработка систем оценки особых образовательных потребностей детей и психолого-педагогического сопровождения в целом [23-30].

На всех этапах развития инклюзивного образования сотрудниками центра-исследователями подчеркивается особая роль психолого-медико-педагогических консультаций в функционировании механизмов поддержки и сопровождения детей с ООП в организациях образования. В трудах ученых современные подходы к деятельности ПМПК на основе социально-педагогической модели. Внедрение социально-педагогической модели, требует изменений в организации и содержании деятельности ПМПК. В связи с этим в публикациях широко освещены вопросы изменений в нормативно-правовом обеспечении как инклюзивного образования, так и деятельности ПМПК. Определены категории (группы) детей с особыми образовательными потребностями для расчета объема подушевого финансирования урвневой поддержки в организациях образования, дана характеристика видов особых образовательных потребностей. Изложены социально-педагогическая систематизация нарушений психического развития, алгоритм выявления и оценки особых образовательных потребностей в ПМПК, определены показания к получению различных видов помощи и услуг по психолого-педагогической поддержке обучающихся в учебном процессе в зависимости от потребностей

ребенка. Также изложен порядок оценки особых образовательных потребностей и установлены критерии оценки особых образовательных потребностей [31].

Одним из источников, служащих практическим руководством для школьных работников, являются Методические рекомендации «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» [27]. В методических рекомендациях изложены механизмы создания специальных условий обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Авторами раскрыты проблемы, волнующие учителей и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения по организации работы с учениками с ООП. Дана характеристика и оценка особых образовательных потребностей, раскрыты этапы работы по оценке ООП в школе и определению направлений психолого-педагогического сопровождения и др. Впервые представлены образцы документации учителя и специалистов для проведения оценки особых образовательных потребностей и установления содержания психолого-педагогической поддержки учащихся с ООП, образцы индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и другие методические документы.

Сотрудниками лаборатории дошкольного образования были также проведены исследования в области инклюзивного образования. В своих работах специалисты дали анализ состояния педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями, разработали организационно-содержательные аспекты деятельности службы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями [32-37]. В методических рекомендациях «Организационно-методические основы педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования» раскрываются современные подходы к определению понятия «особые образовательные потребности», описываются результаты современных исследований психолого-педагогических особенностей детей с

ООП. Авторами также предложены образцы документации по проведению оценки особых образовательных потребностей и определению содержания психолого-педагогического сопровождения, образцы индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения воспитанника с ООП в помощь воспитателям и специалистам в организации поддержки детей с особыми потребностями [34].

Национальной академией образования им. И. Алтынсарина разработан ряд документов, в которых заложены принципы инклюзивной педагогики и показана система внедрения их в практику организаций образования, предложены модели включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс и модели педагогической поддержки обучения, воспитания, развития и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями, рассмотрены задачи, основные принципы, организационные основы и содержание деятельности специалистов службы сопровождения, виды и этапы педагогической поддержки школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе. Принципы, организационные основы, содержание психолого-педагогического сопровождения школьников с ООП освещены в Методических рекомендациях «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями в школах на кратко-, средне- и долгосрочной основе» (НАО им. Ы. Алтынсарина) [38].

Все разработки легли в содержание инструктивных писем, методических рекомендаций и пособий, адресованных специалистам, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями как в условиях инклюзивного образования, так и специальных организаций. В таблице продемонстрируем перечень таких документов и их краткое описание.

Документ	Аннотация
Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан	В документе описаны стратегические направления, механизмы реализации, ожидаемые результаты и этапы реализации концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования в РК

<p>Анализ мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования</p>	<p>В рекомендациях представлен анализ состояния и возможных перспектив изучения и разработки теоретико-методологических оснований инклюзивного образования</p>
<p>Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями</p>	<p>В методических рекомендациях рассматриваются методологические основы критериального оценивания, механизмы оценивания сформированности ключевых компетенций учащихся, описана система критериального оценивания учащихся с нарушением интеллекта</p>
<p>Система критериального оценивания учебных достижений учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования</p>	<p>В методическом пособии рассмотрены особенности реализации требований ГОСНО обновленного содержания образования в условиях инклюзивного образования</p>
<p>Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки обучающимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе</p>	<p>В методическом пособии рассмотрены задачи, основные принципы, организационные основы и содержание деятельности специалистов службы сопровождения, виды и этапы педагогической поддержки школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе. Пособие содержит образцы локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность службы психолого-педагогического сопровождения, а также примерные образцы ведения документации специалистов</p>
<p>Разработка и внедрение моделей включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс.</p>	<p>В настоящих рекомендациях показана методика внедрения моделей включения детей с особыми образовательными потребностями в практику организаций образования</p>
<p>Разработка принципов инклюзивной педагогики и системы внедрения в практику организаций образования</p>	<p>В рекомендациях показана методика внедрения принципов инклюзивной педагогики в практику организаций образования</p>
<p>Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования</p>	<p>В методических рекомендациях представлены основные требования к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования</p>
<p>Разработка рекомендаций по организации обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования</p>	<p>В методических рекомендациях изложены основные требования к организации коррекционного и учебно-воспитательного процесса детей с особыми образовательными потребностями различных категорий, планируемые результаты адаптации образовательной среды</p>

<p>Организация деятельности специальных классов в общеобразовательных школах</p>	<p>В методических рекомендациях изложены особенности учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения школьников с сенсорными, речевыми, двигательными и интеллектуальными нарушениями, обучающихся в специальных классах в общеобразовательной школе</p>
<p>Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования</p>	<p>Предлагаемый проект Положения психолого-педагогического консилиума поможет в координации взаимодействия специалистов службы психолого-педагогического сопровождения и участников образовательного процесса для решения проблем развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями в организации образования</p>
<p>Создание школьных консилиумов и обеспечение всесторонней поддержки детей с особыми образовательными потребностями</p>	<p>В пособии представлены задачи и организация деятельности ПМПК, порядок его проведения, образцы локальных нормативно-правовых актов, перечень документации, образцы представлений специалистов консилиума, примерная схема характеристики при направлении ребенка на ПМПК</p>
<p>Модель педагогической поддержки обучения, воспитания, развития и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями (детей – оралманов; детей- мигрантов; детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации)</p>	<p>В методических рекомендациях предложены рекомендации по формированию модели педагогической поддержки обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями</p>
<p>Положение о Ресурсном центре инклюзивного образования</p>	<p>В разработке представлены результаты анализа действующих ресурсных центров, ресурсных кабинетов, экспериментальных площадок по развитию инклюзивного образования и проект разработанного положения о Ресурсном центре инклюзивного образования</p>
<p>Состояние и развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан. Аналитический доклад</p>	<p>В докладе представлен анализ действующего законодательства РК в области специального и инклюзивного образования, наработанного международного опыта и реализации инклюзивного образования на всех уровнях образования. Показаны направления и методы для расширения возможностей по созданию инклюзивной среды и обеспечения доступа к качественному образованию детям с особыми потребностями</p>
<p>Методические рекомендации по обучению детей на дому по учебным программам общеобразовательной школы</p>	<p>В рекомендациях изложена система требований к организации процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях домашнего обучения</p>

Из анализа перечисленных работ, надо отметить, что в настоящее время в стране наблюдается закономерный переход в развитии инклюзивного образования со смещением акцентов с решения проблем создания адекватных условий, обеспечивающих включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс, на решение задач обеспечения условий, направленных на удовлетворение образовательных потребностей всех детей в одном образовательном пространстве вне зависимости от их особенностей развития, организации психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в общеобразовательных организациях.

Нельзя не отметить того факта, что на сегодняшний день наблюдается необходимость дальнейших разработок научно-методических аспектов педагогической поддержки детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. В республике, надо признать, в большей мере освещены проблемы школьной практики по организации психолого-педагогической поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями. В тоже время известно, что организация инклюзивного образования наиболее перспективна в период дошкольного детства. Успешность включения детей раннего и дошкольного возраста с ООП в общеобразовательную среду напрямую зависит от степени реализации дошкольными организациями образования основных ценностей инклюзивного образования, таких, как уважение к разнообразию обучающихся, поддержка всех детей, их родителей, специалистов, что и позволит создать условия, обеспечивающие включение и психолого-педагогического сопровождение детей с ООП в общеобразовательной среде.

Список источников:

1. «Об утверждении национального проекта "Качественное образование "Образованная нация» Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>
2. Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года N 77. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P080000077>

3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 1 ноября 2018 года № 17669. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>

4. Об утверждении типовых учебных планов дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 декабря 2012 года № 557. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 17 января 2013 года № 8275. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1200008275>

5. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z210000056>

6. Сулейменова Р.А., Жалмухамедова А.К. Национальный план действий по развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан// Тенденции развития специального образования: проблемы и перспективы: Материалы междунар.науч.-практ.конф. – Алматы, 2009. – С.421-429.

7. Роль психолого-медико-пед.консультаций в развитии инклюзивного образования в республике Казахстан: Материалы респ.совещания. Астана, 15-16 марта 2012 г. - Алматы: ННПЦ КП, 2012.

8. Елисеева И.Г. Об организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии, включенных в общеобразовательный процесс// Открытая школа. 2012. - № 6. – С.36-40.

9. Омирбекова К.К. Актуальные проблемы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс// Вестник КазНПУ им.Абая. – 2012, № 1. – Серия «Специальная педагогика».

10. Оразаева Г.С. Создание безбарьерной среды как условие инклюзивного образования//Вестник КазНПУ им.Абая. – 2012, № 1-2(28-29). – Серия «Специальная педагогика».

11. Елисеева И.Г. Об обучении умственно отсталых школьников в условиях общеобразовательной школы// Открытая школа. 2012. - № 12. – С.55.

12. Организационные основы и формы включения школьников с ограниченными возможностями в общеобразоват.процесс: Методич.рекомендации/Сост. Амрина Б.Б. и др. - Алматы: ННПЦ КП, 2013. Организация деятельности ресурсного центра по поддержке инклюзивного образования: Метод.рекомендации. На каз и рус.яз. - Алматы: ННПЦ КП, 2013.

13. Мүмкіндігі шектеулі оқушыларды жалпы білім беру үрдісіне ендірудің ұйымдастыру негіздері және түрлері: Әдістемелік нұсқаулар. - Алматы: ТП ҰҒПО, 2013.

14. Жангазиева Т.А. Организация деятельности ресурсного центра по поддержке инклюзивного образования: Метод.рекомендации. – Алматы, 2013. – 12 с.

15. Организационные основы и формы включения школьников с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс: Метод.рекомендации/Елисеева И.Г., Жангазиева Т.А., Амрина Б.Б., Чумакова О.Ф. – Алматы, 2013. – 83 с.

16. Амрина Б.Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе: Метод.рекомендации. – Алматы, 2013. – 36 с.

17. Баймуратова А.Т., Пашнгорева И.В. Обоснование стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарным имплантом в общеобразовательном детском саду// Вестник КазНПУ им.Абая. – 2017. - № 2(49). – 18-24. - Серия «Специальная педагогика».

18. Организационные основы формирования позитивной культуры инклюзивной школы: метод.рекомендации/Айдарбекова А.А., Ермекбаева Л.Х., Дербисалова Г.С., Самигуллина З.Р. – Алматы, 2013. – 95 с.

19. . Формирование позитивного психологического климата в инклюзивном классе общеобразовательной школы: Метод. рекомендации/Сост. Айдарбекова А.А., Ермекбаева Л.Х., Дербисалова Г.С., Самигуллина З.Р. – Алматы, 2014.

20. Формирование социальной компетентности детей с ограниченными возможностями, обучающихся в инклюзивной (интегрированной) среде: Метод.рекомендации/Сост. Айдарбекова А.А., Ермакбаева Л.К., Дербисалова Г.С., Самигулина З.Р. - Алматы, 2015.
21. Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс: Метод.рекомендации/Сост. Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. - Алматы, 2015.
22. Аханова Ж.Б. Инклюзивті білім жүйесіне аутизмді бар балаларды енгізуде жүргізілген іс-шаралар//Матер.межд.науч.-практ.конф. «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Астана: НАО. – 2018.
23. Профессиональное сопровождение педагогов общеобразовательных школ, реализующих инклюзивную практику: Метод. Рекомендации/Сост.Елисеева И.Г., Чумакова О.Ф. - Алматы, 2015.
24. Елисеева И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение школьников с особыми образовательными потребностями: индивидуальный поход//Материалы междуна.науч.-практ.конф. «Особенности развития инклюзивного образования: международный опыт и отечественная практика». Астана, 21 сентября 2017 г. – с.9-
25. Елисеева И.Г. О педагогической диагностике в психолого-педагогическом сопровождении школьников с особыми образовательными потребностями//Матер.междунар.науч.-практ.конф. «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Астана: НАО. – 2018.
26. Педагогическая диагностика учебных достижений младших школьников с ООП: Метод.рекомендации/ Сост. Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю., Заславская С.А. - Алматы, 2019.
27. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП в общеобразовательной школе: Метод.рекомендации/Сост.Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы, 2019.
28. Рекомендации по адаптации образовательных программ для детей с ООП в дошкольных организациях образования: Метод.рекомендации/Сост. Коржова Г.М., Баймуратова А.Т., Вишневская Т.А., Пашигорева И.В. - Алматы, 2019.
29. Оценка особых образовательных потребностей в психолого-медико-педагогической консультации: Метод.рекомендации (для апробации в региональных ПМПК). – Алматы, 2019.
30. Оценка особых образовательных потребностей детей в системе образования Республики Казахстан//Матер.междунар.научно-практ.конф. «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Нур-Султан, 2019.
31. Ерсарина А.К. Деятельность ПМПК в системе инклюзивного образования //Материалы Междунар.науч.-практ.конференции: «Инклюзивное образование: исследования, практика, опыт» (г.Тараз) 29 октября 2020г. – С. 90-92.
32. Баймуратова А.Т. Педагогическая поддержка как проблема образования интегрированных детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями//Матер.междунар.научно-практ.конф.«Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Нур-Султан, 2019. (электронный сборник)
33. Организация деятельности психолого-медико-педагогических консультаций в системе инклюзивного образования: Метод.рекомендации/Ерсарина А.К. – Алматы, 2020.
34. Организационно-методические основы педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования: Метод.рекомендации/ Коржова Г.М., Вишневская Т.А., Баймуратова А.Т., Завалишина О.В. – Алматы, 2020.
35. Психолого-педагогическая поддержка школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе (уровневый подход): Метод.рекомендации/Елисеева И.Г., Аханова Ж.Б. – Алматы, 2020.
36. Елисеева И.Г. О ресурсах развития инклюзивного образования в Республике Казахстан // Инклюзивное образование: исследования, практика, опыт: Матер. Междунар. online науч.-практ. конф. / АО НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области. – Тараз, 2020. С. 86-90.

37. Обеспечение преемственности дошкольных и школьных организаций образования в условиях инклюзивного образования: Метод. рекомендации / Сост. Коржова Г.М., Баймуратова А.Т., Вишневецкая Т.А. – Алматы, 2020.

38. Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе. Методические рекомендации. НАО им Алтынсарина. 2015 <https://special-edu.kz/normativno-pravovaya%20baza/4/mat011.pdf>



ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНИК И ТЕХНОЛОГИЙ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФП И РСВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ДЕМЧЕНКО М. Н.

Учитель слуховой работы
КГУ «Специальная школа-интернат № 3»,
г. Караганда, Республика Казахстан

Аңдатпа. Мақалада жаңартылған білім беру мазмұнының техникалары мен технологияларын қолдану мәселелері ашылады. Сөйлеуді қалыптастыру және есту қабілетін дамыту бойынша жеке сабақтарда жаңа әдістерді енгізудің үзінділері ұсынылады.

Аннотация. В статье раскрываются вопросы применения техник и технологий обновленного содержания образования. Предлагаются фрагменты включения новых техник на индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия.

Abstract. The article reveals the issues of the application of techniques and technologies of the updated content of education. Fragments of the inclusion of new techniques in individual classes on the formation of pronunciation and the development of auditory perception are offered.

Для развития современного образования уже недостаточно влияния человеческого капитала. Необходимо изменять саму образовательную среду, не просто наращивать объёмы образования трудовых ресурсов, должно качественно измениться само содержание образования, его методы, инструменты. Система обновленного образования в Казахстане – это пересмотр самой модели среднего образования, его структуры, содержания, подходов, методов обучения и воспитания, внедрение принципиально новой системы оценивания достижений учащихся. Весь комплекс мероприятий в рамках обновленного содержания образования направлен на создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности.

Что такое техники и технологии в обновленном содержании образования?

- Совокупность приёмов – область педагогического знания, отражающего характеристики глубинных процессов педагогической деятельности, особенности их взаимодействия, управление которыми обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса;
- Совокупность форм, методов, приёмов и средств передачи социального опыта, а также техническое оснащение этого процесса;
- Совокупность способов организации учебно-познавательного процесса или последовательность определённых действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей.

В современных условиях наиболее актуальными становятся технологии:

- информационно-коммуникативная технология;
- технология развития критического мышления;
- технология развивающего обучения;
- игровые технологии;
- кейс – технология;
- технология интегрированного обучения.

На индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия, я использую техники и технологии обновленного содержания образования, которые используют в работе с нормотипичными обучающимися. Однако не все техники и технологии могут быть применены с детьми имеющих нарушение слуха. Это связано с психофизическими особенностями обучающимися. Зная возможности каждого обучающегося реализуются основные цели обучения – повышение эффективности обучения и улучшение качества обучения.

Информационно – коммуникативные технологии. Современные дети, это дети технического прогресса, поэтому использование технических средств обучения на индивидуальных занятиях приносит хорошие результаты работы. С помощью мультимедийного проекта, к каждому занятию подбираются слайды,

созданные в программе Microsoft Power Point. Интересны такие задания, которые оформлены в движущем формате



Рисунок 1.

Технология развития критического мышления. Для обучающихся с нарушением слуха критическое мышление носит своеобразный характер. При множестве методов данной технологии, в своей работе я выбрала и адаптировала методы «парная мозговая атака», «кластер», «плюс-минус-вопрос».

Метод «Парная мозговая атака» используется в паре «учитель-ученику». Этот прием является сложным в работе со слабослышащими детьми, так как уровень их критического мышления находится на низком уровне. Однако не смотря на это, метод постоянно адаптируется и применяется с обучающимися. Примером может быть тема занятия «Зимние игры». Ученику предлагается по иллюстрации определить тему занятия, затем написать вопросы по иллюстрации. Учитель делает такие же действия. Каждый вопрос обсуждается и определяются всевозможные вариации ответа (Зимние игры – очень интересны детям. Почему они интересны? Какие зимние игры есть? В какую игру поиграл бы ты? Почему на картинке дети веселятся? и тому подобное). Данный метод требует тщательной подготовки и долгой работы.

Примером метода «плюс – минус – вопрос» можно привести задание в 3 классе по повторению речевого материала «Времена года»: Назови положительные стороны зимы (это «+»). Назови отрицательные характеристики зимы (это «-»). Задай вопрос. (Почему зима наступает после осени?).

«Кластер», метод объединяющий несколько элементов по одной тематике или одному понятию. В данном случае, это пример работы над звуком «С» в слове и слове. Данный метод приемлем к любой теме занятия. Здесь ребенок

совместно с учителем выстраивает свой вид кластера, предлагает свои варианты. В случае необходимости учитель просит разъяснения у обучающегося почему он выбрал именно такой вариант.



Рисунок 2

Использование технологии критического мышления, развивает у слабослышащих обучающихся речь и стимулирует на говорение.

Самый распространенный метод в работе со слабослышащими обучающимися в рамках обновленного содержания образования, это «**Игровые технологии**». Главная цель которых, сочетание игры и учения, стимулирование обучающихся к учебной деятельности. И не зависимо от возраста игра воспроизводит стабильное и новационное в жизненной практике. В игре ребенок стимулируется к размышлению, высказыванию своей точки зрения. На занятиях по ФП и РСВ данный метод пользуется интересом и заинтересованностью обучающимися всех классов. Можно отметить, что интересными для слабослышащих обучающихся являются игры – шарады, лотереи, домино, угадай кто?, волшебный мешочек.

«**Кейс – технология**». Данная технология предполагает активизацию познавательной деятельности обучающихся с нарушением слуха, обработку полученной информации и требование получить дополнительную информацию, в несколько этапов.

- обучающемуся предлагают **послушать** текст «Мамины помощники». Ставятся **вопросы** пред ребенком: Кто помогает маме? Что дети делают на улице? Почему мама назвала Олю и Валю помощниками?

- этап **рассмотрения решения проблемной ситуации**: что бы ты сделал? Как ты думаешь, кто правильно сделал? Такие задания стимулируют

слабослышащих обучающихся, на развитие разговорной речи, на развитие критического мышления. Тематика заданий подбирается согласно программным требованиям.



Рисунок 3.

Для выявления прогрессивности использования техник и технологий обновленного содержания образования, каждое полугодие мною проверяется вынятность речи слабослышащих обучающихся. Адаптированные задания для детей с нарушением слуха вовлекают обучающихся в активный диалог, стимулируют на поиск новых знаний.



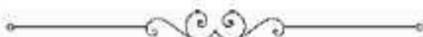
Мониторинг показателя речевых навыков составлен на примере 10 обучающихся. Виден значительный рост показателей, что подтверждает эффективность использования техник обновленного содержания образования.

Применяя в своей работе требования техник обновленного содержания образования, обучающиеся на индивидуальных занятиях становятся самомотивированными, увлеченными, уверенными. Анализ работы показывает,

что, используя техники и технологии обновленного содержания образования на занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия, что уровень внятности речи, произносительная сторона речи значительно улучшается. Поэтому в своей работе определяю цель использования техник и технологий обновленного содержания образования на всех этапах занятий с детьми с нарушением слуха.

Список литературы

1. Обновленное содержание образования – веление времени. Анохина Е.Л.
2. Обновленная программа – новое содержание образования. Пиржанов А.З.
3. Руководство для учителя ЦПМ АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», 2015
4. Программа для учителя ЦПМ АОО «Назарбаев интеллектуальные школы», 2015



ОКАЗАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ ЕГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

ДУЩЕНКО С.Н.

учитель – дефектолог

КИМ Т.В.

учитель – дефектолог

КГУ «Специальная школа-интернат №6»

Республика Казахстан, г. Караганда

Аннотация. В статье говорится о необходимости оказания комплексной педагогической и психокоррекционной помощи семье, а не только ребенку с особыми образовательными потребностями. Предложенные интерактивные формы работы с родителями позволяют активнее включать детей в образовательный процесс

Аңдатпа. Мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балаға ғана емес, отбасына кешенді педагогикалық және психологиялық түзету көмегін көрсету қажеттілігі туралы айтылған. Ата-аналармен жұмыс жасаудың ұсынылған интерактивті нысандары балаларды білім беру процесіне белсенді қосуға мүмкіндік береді

Abstract. The article talks about the need to provide comprehensive pedagogical and psycho-correctional assistance to the family, and not just to a child with special educational needs. The proposed interactive forms of work with parents allow children to be more actively involved in the educational process

Особую тревогу в нашей стране вызывает увеличение численности семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

Как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения развития, мы опирались на положение В.Р.Никишиной о прямой зависимости влияния семейного фактора на особенности развития ребенка [4]. Чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем ярче нарушения развития у ребенка. В настоящее время констатация приведенных выше фактов и определила актуальность данной работы, заключающаяся в необходимости разработки и реализации комплексной педагогической и психологической помощи семьям, этой категории, т.к. ранее оказывалась психокоррекционная помощь только ребенку, а не семье в целом [1].

Для решения перечисленных проблем была организована работа педагогической мастерской «Учимся вместе». Цель работы, которой заключалась в создании условий для комплексного подхода в воспитании и обучении учащихся с особыми образовательными потребностями (далее ООП), а также в повышении уровня компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ООП.

В экспериментальной части проекта при помощи подобранного методического инструментария такого, как методика «Отношение к детям» А.Я. Варга и В.В. Столина (Тест родительского отношения), шкала ситуативной и личности тревожности Спилбергера—Ханина, специальный рисуночный тест для детей «Моя семья», тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки), тест М. Люшера «Восьмицветовая панель», цветовой тест отношений (ЦТО), мы показали, что в семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии наблюдается высокий уровень личностной тревожности и нарушение межличностного взаимодействия родителей и детей. Это негативно влияет на развитие ребенка в целом.

Таблица 1. Распределение показателей уровня тревожности у родителей до оказания психологической помощи

ЛТ (%)						СТ (%)					
низкая		умеренная		высокая		низкая		умеренная		высокая	
Кол. род	%	Кол. род.	%	Кол. род.	%	Кол. род.	%	Кол. род.	%	Кол. род.	%
-	-	11	37	19	63	20	67	10	33	-	-

Таблица 2. Результаты исследования родительского отношения к ребенку до оказания психологической помощи

№ п/п	наименование шкалы	Баллы в % на входе					
		Выс.		Сред.		Низ.	
		кол. род.	%	кол. род.	%	кол. род.	%
1.	Принятие – отвержение	3	10	15	50	12	40
2.	Кооперация	3	10	15	50	12	40
3.	Симбиоз	19	63	-	-	11	37
4.	Авторитарная гиперсоциализация	18	60	10	33	2	7
5.	Маленький неудачник	20	67	6	20	4	13

Для решения этой проблемы мы в рамках разработанного проекта «Учимся вместе» проводили комплекс педагогических и психокоррекционных мероприятий. Психокоррекционные мероприятия были направлены прежде всего на коррекцию эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у детей с отклонениями в развитии, на коррекцию нарушений в личностной и межличностной сферах родителей, на коррекцию эмоционально-волевой, поведенческой, личностной и межличностной сфер детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках педагогической мастерской были использованы такие формы работы как:

1. Диалоговая площадка, которая включала ряд мероприятий:
2. Занятия – практикумы с элементами педагогики сотрудничества (практикум для родителей, интегрированные уроки по предметам «Мир вокруг», «Развитие речи и коммуникации», «Счет», экспресс-консультации с использованием информационно-компьютерных технологий, игротренинга снятие напряженности и агрессии у учащихся с ООП, открытый урок для родителей «Сложение и вычитание в пределах 5»).
3. Внеклассная работа (занятия – праздники, фестиваль детского творчества «Весёлая карусель», концерты).
4. Индивидуальные практические консультации.
5. Наглядная пропаганда (информационные листы, памятки для родителей, информационные буклеты, папки-передвижки, фотовыставки, интерактивные плакаты, журнал для родителей «Учимся вместе»).
6. Карта обследования «Проверьте своего ребенка».
7. Онлайн – школа для родителей. В рамках школы был проведен тематический курс «Использование системы педагогики М.Монтессори дома».

Таким образом, использование активных форм работы с родителями способствуют повышению их педагогической компетентности, созданию условий для комплексного подхода в коррекционной педагогике, позволяющие активнее включать детей с ООП в образовательный процесс. Кроме этого, результаты констатирующего эксперимента показали, что после проведения комплексной системы педагогической и психологической помощи семье, произошли положительные изменения в родительско-детских отношениях. Родители изменили отношение к ребенку на более позитивное, это свидетельствует об эффективности проведенных мероприятий.

Таблица 3. Результаты исследования родительского отношения к ребенку до и после оказания психологической помощи

№ п/п	наименование шкалы	Баллы в % на входе						Баллы в % на выходе					
		Выс.		Сред.		Низ.		Выс.		Сред.		Низ.	
		кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
		род.		род.		род.		род.		род.		род.	7
1. 2.	Принятие отвержение	3	10	14	47	13	43	12	40	16	53	2	
	Кооперация	3	10	15	50	12	40	16	53	11	37	3	10
3.	Симбиоз	19	63	-	-	11	37	10	33	20	67	3	10
4.	Авторитарная гипер- социализация	18	60	10	33	2	7	8	27	22	73	-	-
5.	Маленький неудачник	20	67	6	20	4	13	6	20	7	23	17	57

Таблица 4. Сравнение показателей личностной тревожности родителей до и после оказания психологической помощи

ЛТ (%) до						ЛТ (%) после					
низкая		умеренная		высокая		низкая		умеренная		высокая	
Ко л род	%	Ко л род.	Ко л род	%	Ко л. род	Кол род	%	Кол род	%	Кол. род.	%
-	-	11	3	10	25	3	10	25	83	2	7

Таблица 5. Сравнение показателей ситуативной тревожности родителей до и после оказания психологической помощи

СТ (%) до						СТ (%) после					
низкая		умеренная		высокая		низкая		умеренная		высокая	
Кол. род.	%	Кол род.	%	Кол. род.	%	Кол. род.	%	Кол род	%	Кол. род.	%
20	67	10	33	-	-	20	67	10	33	-	-

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило необходимость оказания комплексной педагогической и психологической помощи семьям, воспитывающих ребенка с ООП. Оказание комплексной педагогической и психологической помощи не только ребенку с ООП, но и семье, воспитывающей такого ребенка, позволяет изменить подход к системе коррекционного образования.

Использование комплексной системы мер при организации педагогической и психологической помощи в условиях специального коррекционного учреждения позволило в большинстве случаев создать адекватную внутрисемейную атмосферу, сформировать позитивные модели воспитания детей с ООП, раскрытию потенциальных возможностей детей и их родителей, снизить общий уровень тревожности, как у детей, так и у родителей, оптимизировать самосознание родителей и направить их деятельность на адекватную помощь ребенку. Деятельность родителей, направленная на взаимодействие со своим ребенком, приобрела организованные формы и желание сотрудничать со специалистами. Все эти изменения позволяют улучшить и повысить систему коррекционного воздействия в специальных учреждениях для детей с ООП.

Список литературы:

1. Бажанова О.С. Психолого – педагогическая поддержка семьи нетипичного ребенка: интерактивный подход. Самара, 2002 г.
2. Мاستюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина. - М.: Владос, 2003.- 408 с.
3. Мягер В.К. Семейная психотерапия при неврозах: метод, рекомендации / В.К. Мягер, Т.М. Мишина; под ред. А.Е. Личко. - Л. НИИ им. В.М. Бехтерева, 191 в.- 15 с.
4. Никишина В.Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей: автореф. дисс. д-ра психологических наук / В.Б. Никишина. - Ярославль, 2004.- 54 с.
5. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. А., 2001.



ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН 1-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА САН ТУРАЛЫ ТҮСІНІКТЕРІН СЕНСОРЛЫҚ ЭТАЛОНДАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

ЕРМАҒАМБЕТ Ә.Ы.

1-курс докторанты

Абай атындағы ҚазҰПУ

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

Аңдатпа. Бұл мақалада зияты бұзылған 1-сынып оқушыларының сенсорлық нормалар арқылы сан туралы түсініктерін қалыптастыру мәселесі қарастырылады.

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос формирования представлений о числе посредством сенсорных эталонов у учащихся 1-класса с нарушением интеллекта.

Abstract. This article discusses the issue of forming ideas about the number by means of sensory standards in 1st grade students with intellectual disabilities

Сенсорлық эталон – қоғамдық-тарихи тәжірибе үдерісінен туған үлгі. Негізгі түстер, геометриялық фигуралар (шар, куб, дөңгелек, шаршы) сенсорлық эталондар болып саналады. Егер бала эталондармен және олардың сөздік белгілерімен жақсы таныс болса, онда ол қоршаған дүниені оп-оңай қабылдайды, бағдарлай алады. Өзіне кезіккен өзге заттарға сенсорлық эталондармен салыстыра қарайды.

Баланың ақыл – ойы жан-жақты сенсо-моторлық тәжірибені тез сіңіріп қана қоймайды, осымен қоса математикалық білімі де дами бастайды. Сондықтан, баланың ақыл – ойы мен математикалық қабілетін сезім арқылы дамыту тиімді әдістердің бірі болып отыр. Бұл жөнінде: «Баланың бойында "сан және санау" идеяларын қабылдаудың «дайындық баспалдағы» ретінде оған қажет инстинктивті танымдардың барлығы дерлік болады», - деп жазады М.Монтессори [1].

Психологтардың еңбегінде математикалық түсінікті қалыптастырудың әдістері мен мазмұнын қайта қарау қажет деген пікір айтылып жүр. Осы бағытта біршама жұмыстар да жүргізілуде. П.Л.Гальперин қарапайым математикалық түсінік болу үшін әр түрлі заттар мен оның бірліктері арасындағы байланысты қалыптастыруды ұсынған [2]. Ал В.В. Давыдов ақыл-ой қызметін қалыптастыруда есептеудің психологиялық негізін, санау арқылы, өлшеу арқылы теңдік пен теңсіздік туралы ұғым қалыптастыру жолдарын ұсынды.

Дәстүрлі әдістемеде сан дегеніміз есептеудің, қосып-азайтудың негізінде шығады десек, қазіргі оқытуда сан, сандық қатынастар мен байланыстардың, әртүрлі логикалық операцияларды орындау негізінде шығарылады. Яғни, балаларға математикалық білімді меңгерту кезінде, сан туралы түсініктерін қалыптастыру барысында олардың сенсорлық қабылдауына сүйену қажеттілігі анықталып отыр. Аталмыш ғалымдардың еңбектерін талдау нәтижесінде, зияты зақымдалған балаларға сан туралы түсінігін қалыптастыру үшін сенсорлық эталондарды дұрыс әрі тиімді пайдалану жолдарын іздестіру талап етілуде.

Зияты зақымдалған қазақ тілді балаларға арналған педагогикалық-түзету жұмысы, оның ішінде сабақ барысында сенсорлық эталондарды тиімді пайдалану бойынша жұмыс жүйесі толыққанды емес. Зияты зақымдалған балалардың сан туралы түсінігін сенсорлық эталондар арқылы қалыптастыру математикалық білімді саналы меңгеруге септігін тигізеді. Сонымен бірге балалардың басқа да пәндерден оқу материалын меңгеруін жеңілдетеді. Сондықтан, зияты зақымдалған балалардың математикалық білімді неғұрлым саналы меңгеруіне едәуір үлес қосатын жұмыс жүйесін өңдеп жасау бүгінгі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Осы орайда зияты зақымдалған оқушыларда сан туралы түсінікті қолжетімді және саналы қалыптастыруға ықпал ететін жұмыс түрлерін іріктеу және тиімділігін тәжірибе түрінде тексеру қажеттілігі туындан отыр. Жүргізілген зерттеу сенсорлық даму мен математикалық білімді қалыптастыру мәселесін педагогикалық және психологиялық тұрғыдан талдауды, зияты зақымдалған 1-сынып оқушыларының сан туралы түсініктерін меңгеру ерекшелігін анықтауды және оқушыларда сан туралы түсінігін қалыптастыруда қолжетімді және тиімді жолдарын анықтап, оларды қолданудың оңтайлы шарттарын белгілеуді көздеді.

Осы мәселе бойынша арнайы әдебиеттерді талдау барысында білім алуда ерекше қажеттілігі бар балаларға математикалық білімді меңгертуді; мектепке дейінгі жастағы балаларда сенсорлық эталондарды дамытудың маңызын теориялық тұрғыдан талқыладық. Кейін зияты зақымдалған 1-сынып

оқушыларында сан туралы түсініктерін сенсорлық эталондар арқылы қалыптастыру үшін педагогикалық тәжірибе ұйымдастырылды.

Жалпы тәжірибеге қатысқан балалардың саны 10, оларға психологиялық-медициналық-педагогикалық тексеру нәтижесінде орталық жүйке жүйесінің резидуальді-органикалық бұзылу салдарынан зият зақымдануының жеңіл деңгейі (F70) қойылған.

Зияты зақымдалған 1-сынып оқушыларының математикалық білімді меңгеру ерекшелігін тәжірибелік тұрғыдан анықтау **максатында** осы категория оқушыларына сабақ барысында бақылау жүргізілді; сан туралы түсініктерін меңгеру деңгейін айқындалды.

Алдымен арнайы (түзету) мектептеріне арналған математика пәні бойынша оқу бағдарламасына талдау жасалды. Бастауыш негізгі білім беру деңгейінің зияты зақымдалған (жеңіл түрі) 0-4 сынып оқушыларына арналған «Математика» пәнінен оқу бағдарламасы Арнайы және инклюзивті білімді дамыту орталығында (И.Г.Елисеева және т.б.) дайындалған [3].

Анықтаушы тәжірибе нәтижесі көрсеткендей, сан туралы түсініктерін қалыптастыратын санның атауы, жазылуы, реті мен құрамы бойынша тапсырмаларды дұрыс орындаған оқушылардың саны берілген. Нақты айтқанда, 10 оқушының ішінен санның атауын тез әрі дұрыс 8 оқушы атады, ал жазылуы мен ретін 5 оқушы көрсетті. 4 оқушы ғана санның құрамына қатысты тапсырманы дұрыс, өздігінен орындады.

Зияты зақымдалған 1-сынып оқушыларының сан туралы түсініктерінің бірінші көрсеткіші - санның атауы жеткілікті деңгейде қалыптасуын механикалық есте сақтау үдерісінің ерекшелігімен түсіндіріледі. Анықтау тәжірибесіне қатысқан оқушылардың 8-і ретімен санайды, көрсеткен санды өздігінен атайды.

Сан туралы түсініктерінің келесі көрсеткіштері –санның жазылуы мен реттілігі оқушылардың тең жартысында (5-і) саналы түрде қалыптаспағаны байқалды. Берілген заттардың саны мен оған сәйкес келетін сан жазылуын сәйкестендіру кезінде оқушылар көп ойланды, біразы қате жіберді. Осы

тапсырмаларды орындау барысында кейбір оқушылар мұғалімнің көмегін сұраған болатын.

Анықтау тәжірибесінің қорытындысы: жоғарыда келтірілген мәліметтерге негізделе отырып, зияты зақымдалған І-сынып оқушыларының сан туралы түсініктері төмен және орташа деңгейде қалыптасқаны белгілі болды. Оқушылардың басым бөлігі орташа деңгейде орындауын арнайы жұмыстарының мақсатты бағытталған, жүйелі түрде жүргізілмейтіндігімен түсіндіруге болады.

Осыған байланысты қалыптастыру тәжірибесі ұйымдастырылды: І-сыныптың кестесіне сәйкес өтетін Санау сабақтарында және сабақтан тыс уақытта зияты зақымдалған балалардың сан туралы түсінігін саналы әрі қолжетімді түрде қалыптастыру үшін түрлі сенсорлық материалдар қолданды. Атап айтқанда, математика сабағында «Үлес» көрнекі-құралы пайдаланды. Бұл көрнекі-құралды М.Монтессори педагогикасы негізінде ресей педагог-дефектологы Н.В.Пятибратова ұсынды. «Үлес» көрнекі-құралының ерекшелігі – бала сенсорлық қабылдауы негізінде санды оның бейнесімен, яғни үлкен-кішілігімен бірге меңгереді.

Қалыптастыру тәжірибесі кезінде қолданылған тапсырма-ойындарды әр математика сабағының басында (10-12 мин аралығында) балаларға ұсынылды. Берілген ойындарды ойнау математиканы оқыту әдістемесі бойынша «ауызша санау» кезеңін өткізудің бір түрі. Алдымен ойын шарты барлық оқушыларға ауызша түсіндірілді. Кейін ойын барысында оқушылардың әрекеттері бақыланды, арнайы хаттамаларға түсірілді. Қалыптастыру тәжірибесіне қатысқан 10 оқушы да ойын түрінде берілген тапсырмаларға қызығушылық танытты.

Зияты зақымдалған І-сынып оқушыларының сан туралы түсініктерін қалыптастыру мақсатында қолданылған жұмыс түрлерінің тиімділігі мен оқушылардың динамикасын айқындау үшін қайта тексеруге сенсорлық эталондар негізінде құрастырылған көрнекі-құралдар мен тапсырмалар ұсынылды.

Зияты зақымдалған 1-сынып оқушыларының сан туралы түсініктерінің бірінші көрсеткіші - санның атауы жеткілікті деңгейде қалыптасты. Қалыптастырушы тәжірибеге қатысқан 10 баланың 9-і сандарды дұрыс атады.

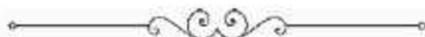
Қалыптастыру тәжірибесінен кейін алынған мәліметтер сан туралы түсініктерінің қалыптасу деңгейлерінде сапалық өзгерістер орын алды. Математика сабағында оқушыларға ұсынылған сенсорлық эталондар негізіндегі ойын-тапсырмалар мен көрнекі-құралдар өз тиімділігін, қолжетімдігін дәлелдеді. Себебі, заттың түріне, түсіне, пішініне қарай салыстыру, талдау, әр затты қолдарымен ұстап оған мән беру арқылы ішкі сезімге әсер етіп білімді бекітеді. Сурет бойынша, математикалық ұғымдардың арасындағы байланыстарды, олардың қасиеттерін тұжырымдай біледі.

Сонымен, сенсорлық эталондар арқылы сан туралы түсініктерінің қалыптасу деңгейін арналған әдістемелерді орындау нәтижелерін үш деңгейге бөліп қарастыруға болады. Олар төменгі, орташа және жеткілікті деңгейлері. Сөйтіп, зияты зақымдалған 1- сынып оқушыларының сенсорлық эталондарды қолдану қабілеті орташа және жеткілікті деңгейлеріне сәйкес келді.

Зерттеу нәтижесінде алынған мәліметтер жүйелі өткізілген әдіс-тәсілдер өз тиімділігін дәлелдеді. Арнайы сенсорлық материалдар арқылы сан туралы түсінігін саналы меңгертуге болады деген қорытынды шығардық. Яғни, «егер оқу үдерісінде зияты зақымдалған 1-сынып оқушыларында сан туралы түсінігін қалыптастыру сенсорлық эталондар негізінде жүргізілсе, онда олардың оқу материалын саналы меңгеруіне едәуір ықпалы тиесі» деген болжамымыз дәлелін тапты.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Төлемұратова С.Н. «М.Монтессори педагогикасы арқылы мектеп жасына дейінгі балаларды дамыту жолдары». //Бастауыш мектеп. Алматы, №5. 2016.
2. Ждан А.Н. «Теория и практика в психологическом наследии П.Я.Гальперина». //национальный психологический журнал № 3 (27), 2017. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-v-psihologicheskom-nasledii-p-ya-galperina>
3. Елисеева И.Г. Организация беспредметного обучения детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Сб. научных статей ННПЦ КП, Алматы, 2011.



ВНЕДРЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ЕРСАРИНА А.К.

кандидат психологических наук,

старший научный сотрудник,

АБДРАХМАНОВА А.К., ТОКАРЕВА А.С.

специалисты

ННПЦ РСИО Республика Казахстан г. Алматы

Аннотация: в статье раскрываются основные направления реабилитации детей с инвалидностью в организациях образования на основе социальной модели и излагается опыт экспериментальной работы специалистов по разработке развивающих программ для ребенка, реализация которой осуществляется родителями дома, на основе их запросов и потребностей, выполнение которой будет способствовать нормализации жизни ребенка и семьи.

Аңдатпа: мақалада білім беру ұйымдарында мүгедектігі бар балаларды әлеуметтік модельдің негізінде оңалтудың негізгі бағыттары және мамандардың балаға арналған дамыту бағдарламаларын даярлаудың тәжірибесі айқындалады, бұлардың жүзеге асырылуы ата-аналардың сұраныстары мен қажеттіліктері негізінде үй жағдайында орындалады және бала мен отбасы өмірінің қалыпты жағдайға келтірілуіне ықпал етеді.

Abstract: the article reveals the main directions of the rehabilitation of children with disabilities in educational institutions based on a social model and describes the experience of the experimental work of specialists in developing developmental programs for the child, the implementation of which is carried out by parents at home, based on their requests and needs, the implementation of which will contribute to the normalization of the child's life and families.

Ключевые слова: дети с инвалидностью, социально-педагогическая реабилитация, индивидуально-развивающие программы.

Негізгі сөздер: мүгедектігі бар балалар, әлеуметтік-педагогикалық оңалту, жеке-дамыту бағдарламалары.

Key words: children with disabilities, socio-pedagogical rehabilitation, individual development programs.

В настоящее время оказание помощи детям с инвалидностью в различных странах осуществляется на основе социальной модели, главным постулатом которой является: «Качество жизни людей определяется не нарушениями, а тем, что мешает им вести полноценную жизнь, т. е. жить так же, как другие люди без -нарушений» (цит. из Международной классификации функционирования, ограниченной жизнедеятельности и здоровья - МКФ) [1]. Социально-педагогический подход к реабилитации детей с инвалидностью базируется на следующих принципах:

- нормализация жизни ребенка и семьи - максимальное приближение семьи ребенка с нарушениями развития к жизни других семей: участие в повседневной жизни, различной видах социальной активности, интеграция в общество;

- оказание помощи междисциплинарной командой специалистов, которые ориентируются на потребности и возможности ребенка и его семьи;

- семейно-центрированный подход, предполагающий активное участие родителей на всех этапах работы с ребенком, начиная от запроса и оценки развития ребенка, разработки программы развития, ее реализации и заканчивая оценкой ее эффективности;

- опора на сильные стороны ребенка и семьи; на выявление их возможностей и ресурсов;

- коммуникативная и социальная направленность программ развития. Развитие ребенка должно происходить через общение и обычные виды активности в семье и социальном окружении [2,3].

Вышеизложенные принципы социальной модели обусловили необходимость внедрения новых подходов и технологий оказания помощи детям с инвалидностью в организациях образования Казахстана - кабинетах психолого-педагогической коррекции (КППК) и реабилитационных центрах (РЦ). В Национальном научно-практическом центре развития специального и инклюзивного образования (ННПЦРСИО) в течении последних лет было разработано научно-методическое обеспечение современных методов и технологий оказания помощи детям с инвалидностью, основанных на социальной модели [4-6].

В настоящее время изменение парадигмы комплексной реабилитации можно обнаружить в новых направлениях деятельности КППК и РЦ:

1. Использование для оценки проблем и разработки программ реабилитации Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) и других инструментов оценки проблем и разработки программ помощи ребенка с привлечением родителей [5].

2. Активное привлечение родителей к оказанию помощи детям. Привлечение родителей к развивающей работе осуществляется через:

1) проведение групповых форм работы с ребенком раннего возраста и его семьей, где родителям отводится активная роль в стимуляции развития ребенка на занятиях, а специалистам – роль помощника и консультанта [4];

2) составлении программ для семьи ребенка с тяжелой инвалидностью для реализации их родителями в домашних условиях [6].

Разработка программ помощи семье ребенка с тяжелой инвалидностью стало новым направлением деятельности кабинетов психолого-педагогической коррекции и реабилитационных центров. Обоснованием разработки таких программ послужили теоретические и практические положения о том, что:

- развитие ребенка происходит в условиях постоянного и разнообразного общения и взаимодействия с близкими людьми. Родители ребенка с тяжелой инвалидностью, осуществляющий ежедневный уход, хорошо знают его особенности, возможности и потребности и нередко становятся лучшими воспитателями и учителями для своего ребенка. Задача специалиста помочь им раскрыть свой потенциал и привлечь ресурсы семьи для развития ребенка [2,3];

- одним из важнейших условий развития ребенка является нормализация его жизни и семьи. Для семьи ребенка с тяжелой инвалидностью очень важно, чтобы ребенок усвоил самые необходимые жизненные навыки: сидеть, ходить, самостоятельно пить из чашки и есть ложкой, раздеваться и одеваться, пользоваться туалетом и т.д. Усвоение социально-бытовых навыков ребенком будет более успешным, если это происходит в ежедневной повседневной жизни семьи, в ходе обычных видов деятельности дома и социальном окружении [2,3].

В нашем центре в рамках научно-прикладных исследований в течении 2018-2021гг. осуществлялась разработка и апробация программ помощи семьям детей с тяжелой инвалидностью: с тяжелыми интеллектуальными, двигательными и множественными нарушениями. Основными задачами программы стали:

- 1) способствовать формированию и использованию конкретного навыка ребенком в повседневной жизни;
- 2) обучить родителей развивать социально-бытовые навыки у детей в домашних условиях;
- 3) повысить компетентность и уверенность родителей в воспитании и обучении ребенка;
- 4) способствовать нормализации и повышению качества повседневной жизни ребенка и семьи.

Экспериментальная работа по составлению программ помощи ребенку и семье включала в себя несколько этапов.

Первый этап - предварительная встреча с родителями. На этой встрече специалист уточнял запросы родителей (чтобы они хотели получить от консультативной встречи); каковы, по их мнению, проблемы ребенка (что трудно в повседневной жизни). На этой же встрече родителям предлагались родительские опросники.

Второй этап – обследование ребенка, направленность которой определялась запросом и потребностями родителей. Обследование и оценка проблем развития ребенка осуществлялась в рамках МКФ междисциплинарной командой специалистов: психологом, специальным педагогом и педагогом по лечебной физкультуре. В ходе совместного обсуждения с родителями определялись те области, которые, по мнению семьи, являются наиболее важными для развития и социализации ребенка.

Третий этап - составление программ помощи ребенку и семье. Программы составлялись так, чтобы они были максимально направлены на преодоление беспокоящих родителей проблем и вписывались в привычную жизнь семьи. С родителями обсуждался составленный ими список проблем ребенка в повседневной жизни дома и в ближайшем социальном окружении. Итогом обсуждения стало выявление 1-3 наиболее значимых проблем ребенка в повседневной жизни, которых, по мнению, родителей и специалистов в большей

степени препятствуют активности и участию ребенка в различных видах социальной деятельности.

Важность, качество выполнения и степень удовлетворенности выполнением того или иного навыка ребенком родители оценивали в рамках Канадской оценки выполнения деятельности (COMP), адаптированной для использования ее в партнерской работе с родителями ребенка с особыми потребностями [7]. В ходе интервью родителями оценивалась важность озвученной ими деятельности ребенка, качество ее выполнения и удовлетворенность родителями выполнением этой деятельности (навыка) ребенком в баллах от 0 до 10. COMP разработана как система оценки эффективности в баллах с целью использования их для сравнения при повторной оценке.

После совместного обсуждения программы специалисты предлагали родителям окончательный вариант программы. Программа представляла собой конкретный план действий семьи по развитию 1-3 конкретных навыков (например, научиться стоять самостоятельно или кушать ложкой). Структура такого плана включает в себя: а) долговременную цель; б) кратковременные задачи (этапы работы) по достижению этой цели; в) описание игр, упражнений, режимных моментов, в ходе которых будет происходить усвоение навыка, с точным описанием как, когда и сколько раз делать; г) кто это будет делать с ребенком (мама, папа, другие члены семьи).

Четвертый этап - консультирование и обучение членов семьи роли ассистента для ребенка, помогающего ему использовать свои способности и возможности для успешного развития. Профессионалы показывают родителям, каким образом они будут играть, общаться и выполнять различные действия с ребенком, чтобы достигнуть цели программы. Программы обычно составлялись на 3-4мес., после истечения установленного срока реализации программы родители с ребенком приглашались на повторную встречу.

Пятый этап - проводилось повторное обследование ребенка по тому же алгоритму, что и первичное обследование. Осуществлялась оценка

эффективности программ самими родителями посредством СОМР и специалистами в рамках МКФ.

Всего в рамках экспериментальной работы по составлению программ помощи участвовало 36 семей детей раннего (16 детей) и дошкольного (20 детей) с двигательными, ментальными расстройствами, а также с сочетанием нарушений зрения, слуха, двигательной сферы. Было составлено 36 индивидуальных программ развития в домашних условиях для каждого ребенка и проведены индивидуальные консультации родителей.

Анализ результатов первичной и повторной оценки родителями при использовании СОМР выявляет изменение средних значений выполнения различным навыкам от 1,75 до 2,75 баллов и удовлетворенности этим выполнением от 1,75 до 3,25 баллов (согласно СОМР - изменения на 2 и более баллов являются клинически значимыми). Повторные обследования ребенка (МКФ) и обсуждения с родителями также выявляют положительную динамику, проявляющуюся в:

- улучшении или полном формировании конкретного навыка (ходьбы, кушать ложкой, смотреть на предмет и брать его рукой и т.д.);
- расширении арсенала и повышения качества активности и участия детей в различных сферах жизни (стал сидеть с семьей за столом и сам кушать и т.д.);
- повышении компетентности родителей в воспитании своих детей, улучшении навыков общения и взаимодействия с ними, возникновении уверенности в своих силах и оптимизма в перспективах развития ребенка.

Список литературы

1. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ, краткая версия. \ Всемирная Организация Здравоохранения, 2001.
2. Нет необучаемых детей: Книга о раннем вмешательстве /под ред. Е.В.Кожевниковой, Е.В.Клочковой – СПб., 2007.
3. Самарина Л.В. «Особенности вовлечения семьи в реализацию программ раннего вмешательства». Методические материалы ИРАВ СПб.
4. Система комплексной оценки проблем психосоциального развития детей раннего возраста: Методические рекомендации /сост. А.К.Ерсарина, Р.К. Айтжанова, А.К. Кенжеева, Д.Р.Юлдабаева, А.Н. Токарева. – Алматы 2016.

5. Социальная и коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста с задержкой психомоторного развития: методические рекомендации /сост. А.К.Ерсарина, Р.К., Т.Е.Мергалиева, Д.Р.Юлдабаева, А.Н. Токарева. – Алматы 2017.

6. Ерсарина А.К., Токарева А.С., Куттыбаева Ж.К. «Оказание комплексной помощи семье ребенка с инвалидностью на принципах Международной классификации функционирования и ограничений жизнедеятельности и здоровья», 2021г.

7. Канадская оценка выполнения деятельности Торонто, 1994 (издание второе). Мэри Ло, Сью Баптист, Энн Карвелл, Мэри-Энн МакКолл, Хелен Полотайко, Нэнси Полок. Перевод Сергей Мальцев, Душанбе, 2010.



БІЛІМ БЕРУДЕ ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫСТА БАЛАМА ЖӘНЕ ҚОСЫМША ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

ЕСТЕМЕСОВА Ж.Т.

пед.ғыл.магистрі, логопед-дефектолог
АИБД ҰҒПО, Қазақстан, Алматы қ-сы.

Аңдатпа. Бұл мақалада білім беруде арнайы ерекшеліктері бар балалармен жұмыста қарым-қатынастың балама және қосымша құралдарын қолданудың маңыздылығы туралы айтылған. Сонымен қатар білім беруде арнайы ерекшеліктері бар балалармен жұмыста қарым-қатынастың балама және қосымша құралдарын қолданудың алгоритмі сипатталған. Еліміздегі ақыл-ой дамуында орташа дәрежедегі бұзылыстары бар балалардың қарым-қатынас мәселелері мен оларды шешу жолдары ұсынылады.

Аннотация. В данной статье говорится о важности использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с особыми особенностями в обучении. Кроме того, описан алгоритм использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с особыми особенностями в обучении. Описаны коммуникативные проблемы детей с умеренными нарушениями интеллектуального развития в нашей стране и пути их решения.

Abstract. This article talks about the importance of using Augmentative and Alternative Communication (AAC) in working with children with special needs in learning. In addition, the an algorithm for using alternative and additional means of communication in working with children with special learning disabilities is described. The communication problems of children with moderate intellectual disabilities in our country and ways to solve them are described.

Қазіргі кезде күн санап білім беруде ерекше қажеттіліктері бар балалар саны көбейіп келеді. Оның ішінде ақыл-ой дамуында әртүрлі дәрежедегі бұзылыстары бар балалар да бар. Бұл категориядағы балаларда өмір сүруге маңызды болып табылатын қарым-қатынас дағдыларының дамуында қиындықтар болады. Яғни, бала тілді қарым-қатынас құралы ретінде

қолданбайды. Мұның салдарынан баланың әлеуметтенуінде кедергілер кездеседі.

Ақыл-ой дамуында бұзылыстар бар балаларды қарым-қатынас дағдыларын қолдануы бойынша бес топқа бөлуге болады:

Бірінші, үндемейтін балалар. Бұл балаларда дауысты шығару жоқ. Қарсылық танытқанда ғана ыңырсып, дауысты дыбыстарды шығарады. Айқайлау, шыңғыру, жылау көрініс табады. Қарым-қатынасқа өз бетімен түспейді.

Екінші, қарым-қатынаста дауысты дыбыстарды қолданатын балалар. Бұл балаалрдың сөзді түсінуі жақсы, Сұрақтарға көбіне ым тілін қолдана отырып, жауап береді. Затты сұқ саусақпен көрсетіп, дауысты дыбыстарды шығарады (Ы, А, О, Е).

Үшінші, қарым-қатынаста буындарды қолданады. Мысалы, ма, па, ба, бе және т.б.

Төртінші, балалар қарым-қатынаста тек бөлек сөздерді ғана қолданады. Сөйлем құрастыра алмайды. Мысалы, мама, папа, бер, қой, ал және т.б..

Бесінші, бұл балалар жай сөйлемдерді құрастыра алады. Сұрақтарға жауап бере алады.

Жоғарыда аталған барлық деңгейдегі балалардың бәрі де қарым-қатынастың балама және қосымша құралдарын қолдануды қажет етеді. Балама және қосымша қарым-қатынас дегеніміз адамның сөйлеу мүмкіндігі шектелген жағдайда қолданылатын қолданылатын басқа қарым-қатынас түрі. Мысалы, ым тілі де қарым-қатынастың балама түрі болып саналады.

Қосымша қарым-қатынас дегеніміз уақытша сөйлеу мүмкіндіктерін жоғалтқан немесе сөйлеу тілінде жеңіл бұзылыстар бар адамдардың әлеуметпен байланысын арттыруға бағытталған қарым-қатынас түрін айтамыз. . Вербальды сөйлеудің дамуымен қосымша қарым-қатынас құралдарын пайдалану қажеттілігі азаяды немесе мүлдем жоғалады. Ал қарым-қатынастың балама түрі дегеніміз адамда қандайда бір себептерге байланысты сөйлеу тілінде бұзылыстар болған жағдайда сөйлеуді толықтай ауыстыратын қарым-қатынас түрін айтамыз.

Альтернативті және кеңейтілген коммуникация (АДК) - белгілі бір себептермен сөйлеу тілі қалыптаспаған адамдар үшін әзірленген әртүрлі байланыс құралдарын, арнайы техникаларды, арнайы байланыс жүйелерін қамтитын білім саласы.

Дауыссыз байланыстың барлық түрлері альтернативті деп аталады, алайда балама байланыс түрі дауыстық байланысқа қосымша ретінде де қолданылуы мүмкін. Әсіресе баламалы қарым-қатынас ауызша сөйлеу болмаған жағдайда өзекті болып табылады. Басқаша айтқанда, балама (альтернативті) қарым-қатынас дегеніміз адамның сөйлесушімен бетпе-бет сөйлесуін, сөйлеуді қолданбай-ақ айтуын білдіреді [1].

Ауызша сөйлеу жеткіліксіз болған кезде, мысалы, адамға өз сөзін сүйемелдеу қажет болғанда кеңейтілген коммуникация өзекті болады. Көбінесе кеңейтілген коммуникация сөйлей бастаған балаларды оқытуда қолданылады, сонымен қатар сөйлеуі түсініксіз болған ересектер де қолдана алады, мысалы, жарақаттан кейін. Толықтырушы қарым-қатынас деп сөйлеуді толықтыратын қарым-қатынасты айтады.

Баламалы коммуникацияның бірнеше түрі бар:

- денені тікелей қолдану арқылы қарым-қатынас: ым-нишара, мимика, дене қимылдары;
- көрнекі бейнелер арқылы байланыс: жазу, шартты белгілер, пиктограммалар, бейнелер;
- тактильді сезімдер арқылы қарым-қатынас: тұрту, тұрту, сипау.

Айта кету керек, бұл қарым-қатынас түрлерінің барлығы көбінесе мультимодальды коммуникацияға біріктіріледі, сонымен қатар күнделікті өмірде адамдармен қосымша байланыс ретінде қолданылуы мүмкін. Қарым-қатынас кезінде әр адам ең тиімді және қолжетімді әдісті таңдайды. Бұл қарым-қатынаста қиындықтарға тап болғандар үшін де, сөйлеуді жақсы білетіндер үшін де дұрыс болып табылады [2].

Байланыс құралдары қандай?

Төмен технологиялық өнімдер - бұл «батареясыз» жұмыс істейтін кез келген нәрсе. Мысалы, сызбалар, графикалық белгілер, пиктограммалар, кестелер мен байланыс кітаптары, сондай-ақ ым-ишара.

Орташа технологиялық байланыс құралдары - электр қуатынсыз жұмыс істемейді. Бұл, мысалы, коммуникаторлар. Олар қарапайым - жазылған фразаны ойнататын тек бір түймесі бар құрылғылар. Немесе бірнеше түрлі хабарларды жазуға мүмкіндік беретін күрделі. Кез келген жағдайда коммуникаторлардың функционалдығы шектеулі.

Жоғары технологиялық байланыс құралдары – бұл планшеттер мен көз-трекерлер – көздің қозғалысына жауап ретінде курсорды компьютер экранында жылжытатын құрылғылар. Ең танымал көз трекер – Тоби [3].

І кесте. Ақыл-ой дамуында орташа деңгейлі бұзылыстары бар балалармен жұмыста балама және қосымша құралдарды қолданудың алгоритмі

Ақыл-ой дамуында орташа деңгейлі бұзылыстары бар балалармен жұмыста балама және қосымша құралдарды қолдану

Ата-аналармен жұмыс:

- зерттеу жұмысы;
- ата-аналар жиналысы;
- ата-аналарға арналған тренингтер;
- аңгімесу;
- бірлескен жұмыс;
- дөңгелек үстел.

Педагогтармен жұмыс:

- бірлескен зерттеу жұмысы;
- педагогтарға арналған біліктілікті арттыру курсы;
- жұмыс барысында әдістемелік-кеңестік қолдау көрсету;
- кездесу /жиналыстар.

Балалармен жұмыс:

- зерттеу жұмыстары;
- балаларға арналған топтық сабақтар-аптасына 2 рет ұзақтығы 40 минуттан); 3 ай;
- балаларға арналған жеке сабақтар-аптасына 1 рет, сабақ ұзақтығы 30 минут;
- балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдануды нығайтуға бағытталған іс-шаралар.

Қоршаған ортамен жұмыс:

- баланың қоршаған ортасын балама және қосымша қарым-қатынас құралдарымен қамтамасыз ету;
- құрбылыстардың қарым-қатынасын нығайтуға арналған тренингтер айына 2 рет, 12 сағат);
- әлеуметтендіру іс-шаралары - 6 сағат, үш ай бойы.

Әдістемелік қамсыздандыру: - баланың балама және қосымша қарым-қатынас құралдары деген қажеттілігін анықтауға арналған зерттеу әдістерін жүзеге асыру; балаларға арналған топтық сабақтар бағдарламасын өңдеу; балаларға арналған жеке сабақтардың сабақ жоспарын өңдеу; балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдануды нығайтуға бағытталған іс-шаралар жоспарын бекіту; құрбылыстардың қарым-қатынасын нығайтуға арналған тренингтер мазмұнын өңдеу; әлеуметтендіру іс-шараларына арналған жоспарды өңдеу.

Жоғарыдағы кестеде көрсетілгендей ақыл-ой дамуында тежелістері бар баларамен жұмыста балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолданудың алгоритмі кешенді іс-шараларды қамтуы тиіс. Балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолданысқа ендіру жұмысы келесі бағыттарды қамтуы тиіс:

- Ата-аналармен жұмыс;
- Педагогтармен жұмыс;
- Балалармен жұмыс;
- Қоршаған орнтамен жұмыс;
- Әдістемелік қамсыздандыру жұмысы.

Ата-аналармен жұмыс зерттеу жұмысынан басталады. Зерттеу мақсаты ақыл-ой дамуында орташа деңгейлі баланың қарым-қатынас дағдыларын меңгеру деңгейін анықтау болып табылады. Зерттеу барысында әңгімелесу, сауалнама және бақылау әдістері қолданылады. Бақылау барысында ата-анамен баланың арасындағы балалардың қарым-қатынас ерекшеліктері анықталады және балама немесе қосымша қарым-қатынас құралдарына деген сұраныс деңгейі анықталады. Ата-аналарға арналған тренингтер барысында балалардың қарым-қатынастағы дағдыларын дамыту және балама қарым-қатынас құралдарын қолдану ерекшеліктері туралы ақпарат беріледі. Сонымен қатар ата-аналарға жеке үй тапсырмалары беріліп, одан шыққан нәтижелер жиналыстарда талқыланады және жаңа болжамдар жасалады. Осылайша ата-анамен педагог және баланың бірлескен жұмысының нәтижесінде баламен қарым-қатынас жасау жеңілдеп, оның әлеуметтену дәрежесі жоғарылап, сабақ үлгерімі жақсарады.

Педагогтармен жұмыс педагогтардың біліктіліктерін арттыру жұмысын қамтиды. Педагогтарға арналған курс барысында мамандарға қарым-қатынастың балама және қосымша құралдарын қолдану ерекшеліктері туралы ақпарат беріледі және олармен жұмыс істеу алгоритмі үйретілетді. Курстардың ұзақтығы 36 сағат. Курс теориялық және практикалық мазмұнда өтеді. Бұл курстардан соң педагогтар сөйлемейтін балалармен жұмыс барысында балама және қосымша

қарым-қатынас құралдарын қолдануды үйреніп балалармен практикалық жұмыстарын бастай алады.

Балалармен жұмыс олардың бқарым-қатынастың балама және қосымша құралдарына деген қажеттіліктерін зерттеуден басталады. Зерттеу барысында балалардың қарым-қатынас дағдыларын меңгеру деңгейін анықтап, қолайлы қарым-қатынастың балама құралы таңдалады. Өткізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесіне сүйене отырып, баламен жұмыс жоспары құрылады. Балалармен жүргізілетін сабақтар жеке және топтық болып бөлінеді. Балаларға арналған топтық сабақтар аптасына 2 рет (ұзақтығы 40 минуттан), 3 ай болады. Балаларға арналған жеке сабақтар аптасына 1 рет, сабақ ұзақтығы 30 минут. Сонымен қатар балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдануды нығайтуға бағытталған іс-шаралар (қойылымдар, концерттер, қуыршақ театры және т.б.).

Қоршаған ортамен жұмыс: баланың қоршаған ортасын балама және қосымша қарым-қатынас құралдарымен қамтамасыз ету барысына баланың жүріп-тұратын ортасын арнайы қарым-қатынас құралдарымен қамтамасыз ету. Мысалы, сыныптарға арнайы пиктограммалар немесе суреттер, заттардың атауларын ілдіру. Баланың достары немесе басқа да араласатын адамдарды қарым-қатынастың балама және қосымша құралдарын қолдануға үйрету. Сонымен қатар құрбылыстардың қарым-қатынасын нығайтуға арналған тренингтер (айына 2 рет. 12 сағат) өткізіледі.

Әдістемелік қамсыздандыру: - баланың балама және қосымша қарым-қатынас құралдарға деген қажеттілігін анықтауға арналған зерттеу әдістерін жүйелеу; балаларға арналған топтық сабақтар бағдарламасын өңдеу; балаларға арналған жеке сабақтардың сабақ жоспарын өңдеу; балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдануды нығайтуға бағытталған іс-шаралар жоспарын бекіту; құрбылыстардың қарым-қатынасын нығайтуға арналған тренингтер мазмұнын өңдеу; әлеуметтендіру іс-шараларына арналған жоспарды өңдеу. Яғни жоспарланған тренингтер мен курстардың жоспары мен мазмұнын жасап, педагогтарды әдістемелік нұсқаумен қамсыздандыру қажет. Сонымен

катар қарым-қатынастың балама және қосымша түрлерін қолданудың нормативтік негіздерін өңдеуді талап етеді.

Жоғарыда аталған қарым-қатынастың балама және қосымша құралдарын ақыл-ой дамуында бұзылыстары бар балалармен жұмыста қолданудың алгоритмін қолданысқа енгізу арқылы келесі нәтижелерге жетуге болады:

- Оқушылардың сабақ үлгерімін жақсарту;
- Балалардың құрбылыстарымен қарым-қатынасын жақсарту;
- Балалардың педагогтармен қарым-қатынасын нығайту;
- Балалардың ата-аналармен қарым-қатынасын жақсарту;
- Балалардың әлеуметтенуін жақсарту;
- Ата-аналардың балама және қосымша қарым-қатынас құралдары

туралы білімін арттыру;

- Педагогтардың біліктілігін көтеру.

Қорытындылай келе келесідей нәтиже шығаруға болады:

- Ақыл-ой дамуында бұзылыстары бар балаларға балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдануды үйрету кешенді әрі жан-жақты болуы тиіс. Бұл жұмыс ата-ана мен бала, педагог және қоршаған ортаны қамтиды.

- Зерттеу арқылы балаға ыңғайлы балама қарым-қатынас құралы таңдалады.

- Сөйлемейтін ақыл-ой дамуында бұзылыстары бар балалармен жұмыста балама және қосымша құралдарды қолдану олардың әлеуметтену жағдайын жақсартады;

- Балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдану барлық пәндер мен баламен жұмыс барысына ендірілуі тиіс.

Әдебиеттер тізімі:

1. Баряева Л.Б., Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина «Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью». СПб.: Союз, 2004.

1. Білім ыеру порталы СМА Семья: <https://f-sma.ru/all-sma/alternativnaya-dopolnitelnaya-kommunikaciya/>

2. Альтернативная и дополнительная коммуникация сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями». Пермь 2018. дата обращения: 11 октября 2019. архивировано 11 октября 2019 года.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ - ИНТЕРНАТА.

ЖУНУСОВА А.У.,
директор,
КАДУРКИНА О.В.,
педагог-психолог,
Специальная школа – интернат № 1
Республика Казахстан, г. Алтай

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушениями интеллекта и задержкой психического развития в условиях специальной школы - интерната. Раскрываются понятия медицинской и социально-педагогической модели оценки и поддержки обучающихся с ООП. Показана практическая работа службы психолого-педагогического сопровождения в специальной школе по пяти направлениям деятельности.

Аңдатпа. Мақалада арнайы мектеп - интернат жағдайында ақыл-ойы бұзылған және психикалық дамуы тежелген оқушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру мәселелері қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды бағалау мен қолдаудың Медициналық және элеуметтік-педагогикалық моделі ұғымдары ашылады. Бес бағыт бойынша арнайы мектепте психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің практикалық жұмысы көрсетілді.

Abstract. The article deals with the organization of psychological and pedagogical support of students with intellectual disabilities and mental retardation in a special boarding school. The concepts of medical and socio-pedagogical models of assessment and support of students with special educational needs are revealed. The practical work of the psychological and pedagogical support service in a special school in five areas of activity is shown.

В настоящее время в Казахстане особые образовательные потребности у школьников с нарушениями психофизического развития удовлетворяются в специальных школах, а также в форме инклюзивного образования, которое в нашей стране стало развиваться относительно недавно [3].

Дети с особыми образовательными потребностями (ООП) – это дети, которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня [4].

В КГУ «Специальная школа – интернат № 1» УО ВКО обучаются дети с легкими и умеренными нарушениями интеллекта с 0 по 10 класс (71 и 19 учащихся соответственно), а также с задержкой психического развития – с 1 по 4 класс (28 детей). Сейчас в школе обучается 118 учащихся, из них 14 – на домашнем обучении. Работа с каждой из категорий обучающихся предполагает

свою специфику. Дети с ЗПР после окончания начального звена переходят в общеобразовательную школу, и задача специальной школы – всесторонне подготовить ребят к этому. Выпускников с легкими нарушениями интеллекта необходимо вооружить компетенциями для самостоятельной жизни (дальнейшего обучения в колледже, трудоустройства и т.д.). Ребятам, имеющим нарушения интеллекта умеренной степени, требуется большой объем психолого-педагогической поддержки, для овладения элементарными навыками социально – бытовой коммуникации, самообслуживания и т.д. [1]

В настоящее время модель оценки и поддержки обучающихся с ООП в системе специального и инклюзивного образования в Казахстане совершает ментальный переход от медицинской модели к социально-педагогической. Медицинская модель основана на понятии, что проблемы и трудности обучения заложены в самом ребенке и поэтому он «ненормальный, дефектный, инвалид, недееспособный». Такая оценка фокусирована на медицинский диагноз, а обучение – на коррекцию. Новая оценка ориентирована на потребности человека, а обучение – на образовательную поддержку и адаптацию факторов окружающей среды [3]. В соответствии с этим меняются цели и задачи психолого-педагогического сопровождения, учащихся с ООП как в общеобразовательной, так и в специальной школе.

В условиях школьного обучения психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде в соответствии с его возможностями и потребностями [4].

Целью организации психолого-педагогического сопровождения в специальной школе является создание системы психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации и личностному росту детей в социуме (школе, в семье и т.п.).

Созданная в КГУ «Специальная школа – интернат № 1» УО ВКО служба психолого – педагогического сопровождения (СППС) включает в себя на

постоянной основе заместителя директора, педагога – психолога, социального педагога и учителя - логопеда. В течение учебного года в деятельность Службы вовлекаются учителя, воспитатели, медицинские работники школы – интерната. Каждый специалист СППС в рамках своих компетенций осуществляет взаимодействие с другими учреждениями. Педагог – психолог поддерживает связь с центрами психического здоровья, районной ПМПК; социальный педагог – с органами опеки, правоохранительными органами и иными организациями, так или иначе включенными в жизнь школы (НКО, спонсоры и т.д.); медицинские работники – с медицинскими учреждениями города и района [2].

СППС работает по следующим направлениям деятельности:

- Организационно-методическая работа.
- Психодиагностика.
- Коррекционно-развивающее направление.
- Психологическое консультирование и просвещение.
- Профилактическая работа.

Организационно – методическая работа включает в себя, в том числе, социально – диспетчерское направление [5]. Социально-диспетчерская деятельность СППС ориентирована на получение семьями учащихся социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции школьного специалиста. В основном, социально-диспетчерское направление реализуется в работе с семьями учащихся. Специалисты СППС постоянно вовлечены в помощь по решению различных вопросов, с которыми обращаются родители учащихся. Это получение материальной помощи для многодетных и малообеспеченных семей, содействие в оформлении различных пособий, направление ребенка на консультацию в медицинские учреждения, ПМПК, оказание помощи в установлении инвалидности [6]. Учитывая образовательный уровень родителей (47% имеют неполное среднее образование), низкую культуру быта во многих семьях (24% семей отнесены к «неблагополучным»), комплексная помощь семьям учащихся осуществляется в достаточно большом объеме. Поскольку из

всего контингента учащихся нашей школы 36% составляют дети – инвалиды, 20% учащихся из многодетных семей, 38% детей живут в малообеспеченных семьях, социально-диспетчерская деятельность СППС в специальной школе является одной из важных. Основную работу в этом направлении координирует социальный педагог школы.

Диагностическое направление реализуется каждым из специалистов СППС. Учитель – логопед обследует состояние развития речи учащихся. Социальный педагог изучает статус семей, материальное положение, выявляет неблагополучные семьи, состоящие в «группе риска», составляет социальный паспорт школы. Педагог-психолог проводит психологическую диагностику, в том числе как одну из форм оценки образовательных потребностей учащихся. Ежегодно педагогом-психологом проводятся следующие виды психодиагностической деятельности:

- Диагностика готовности к обучению учащихся нулевого и 1-х классов, и повторная психологическая диагностика в конце учебного года.
- Диагностика склонности к суицидальному поведению (7 - 10кл.)
- Анкетирование учащихся по половой неприкосновенности несовершеннолетних, по выявлению фактов насилия в семье.
- Диагностика эмоционального благополучия учащихся - анкетирование «Мой интернат - мой дом», 5-10 кл.
- Социометрические исследования во 2-10 классах.
- Анонимные опросы по употреблению ПАВ в 5-10 классах.
- Анкетирование учащихся 10 класса по профориентации.
- Дифференциальная диагностика по плану и по запросу.

Коррекционно-развивающее направление в деятельности СППС реализуется в форме занятий учителя – логопеда и педагога-психолога с учащимися в 1- 6 классах. Логопед проводит занятия по коррекции недостатков развития речи, работая в тесном сотрудничестве с педагогами. За 2021-2022 уч.г. улучшение по всем показателям речевого развития учащихся составило в

среднем 20%. Педагог – психолог работает по двум программам – для учащихся с ЗПР («Программа развития познавательных процессов младших школьников с ЗПР»), и для учащихся с нарушениями интеллекта («Программа коррекционно-развивающих занятий для учащихся с интеллектуальной недостаточностью»). Занятия проводятся еженедельно в каждом классе.

Психопрофилактическая работа ведется системно в течение года. В 1-х классах и в 5 классе в течение 1 четверти осуществляется сопровождение учащихся с целью профилактики явлений дезадаптации. По программе профилактики суицидального поведения проводятся ежемесячно занятия в среднем и старшем звене. В целях профилактики ранней половой жизни и ИППП со старшеклассниками идут занятия на тему «Поговорим о сокровенном», «Когда девушка вырастет», «Мальчик становится мужчиной», «Остановите СПИД». Регулярно в беседах с учащимися освещаются темы по профилактике насилия и нарушения половой неприкосновенности.

СППС планомерно участвует в ежемесячных заседаниях школьного совета по профилактике правонарушений, сотрудничает с районной комиссией по защите прав несовершеннолетних. В течение учебного года специалистами СППС регулярно посещаются квартиры учащихся, проводятся беседы с родителями, выявляются жилищно – бытовые условия, материальные возможности семьи. Всем семьям по запросу оказывается необходимая помощь и поддержка.

Психологическое консультирование и просвещение проводится со всеми участниками учебно – воспитательного процесса. Так, за 2021-2022 учебный год проведено 149 консультаций родителей по разным направлениям, с учащимися - 156 индивидуальных консультаций. В течение учебного года было проведено 145 консультаций с педагогами, а также со смежными специалистами по различным вопросам.

Ежегодно СППС составляет аналитический отчет, где прослеживается степень реализации поставленных целей. Однако, самый наглядный показатель успешности работы педагогического коллектива специальной школы – это ее выпускники, их дальнейшие судьбы, их профессиональное самоопределение.

Социальным педагогом школы-интерната налажена тесная связь с колледжами района и области. Ведется разъяснительная работа с родителями учащихся, даются рекомендации по дальнейшему обучению. В текущем году 100% выпускников поступили в колледжи на различные специальности. За последние 5 лет, 40% выпускников уже успешно закончили обучение в колледже и получили рабочую специальность (швея, штукатур-маляр, механизатор, сварщик). Часть ребят еще продолжает обучение, остальные трудоустроены либо получают пособие по инвалидности. СППС постоянно поддерживает контакт с бывшими учениками, продолжая оказывать им поддержку.

Современное специальное образование призвано, в первую очередь, подготовить воспитанника к дальнейшему обучению профессии, самостоятельной жизни, к адаптации в социуме. Служба психолого-педагогического сопровождения школы, успешно функционирующая и развивающаяся, вносит немаловажный вклад в достижение этой цели.

Список литературы:

- 1.Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2022. – 320 с.
- 2.Правила деятельности Психологической службы в организациях среднего образования. Методическое руководство. – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. – 74 с.
- 3.Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод.рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.
- 4.«Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513>
- 5.«Об утверждении Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования». Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 25 августа 2022 года № 377. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029288>
6. «Об утверждении Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью в Республике Казахстан до 2025 года». Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 мая 2019 года № 326. https://special-edu.kz/EDU_LFSI/LegislativeBasicsKZ/ru



РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ФРОНТАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

ЗАРИПОВА Н.А.,

сурдопедагог,

МИХАЙЛЕНКО Э.Б.

учитель-дефектолог,

Областная специальная (коррекционная)

школа-интернат для детей с нарушениями слуха

Республика Казахстан, г. Петропавловск

Аңдатпа. Бұл жұмыста есту қабілеті бұзылған бастауыш мектеп жасындағы балалардың жазбаша тілін дамыту әдістемесі қарастырылған. Мақалада жазбаша тіл саңырау балалардың сөйлеуін дамытудың көмекші құралы екендігіне назар аударылған. Жазбаша сөйлеуді меңгеру ауызша сөйлеуді қабылдаудың саналылығы мен түсініктілігін жақсартатыны атап өтіледі. Жеке сабақтарда жазбаша сөйлеуді ұсыну тәжірибесіне ерекше көңіл бөлінген. Ұсынылған материал сурдопедагогтарға, дефектологтарға және дефектология факультетінің студенттеріне қызықты болады.

Аннотация. В данной статье рассмотрена методика работы по развитию письменной речи у детей с нарушениями слуха в начальной школе. В статье акцентируется внимание на том, что письменная речь является вспомогательным средством развития детей с нарушениями слуха. Отмечается, что овладение письменной речью повышает осознанность и разборчивость восприятия устной речи. Особое внимание уделяется практике письменной речи на индивидуальных занятиях. Представленный материал будет интересен преподавателям жестового языка, дефектологам, студентам дефектологических факультетов и кафедр.

Abstract. This paper reviews the methodology of work on the development of writing skills in children with hearing impairments in primary schools. The article focuses on the fact that written speech is an auxiliary tool for the development of children with hearing impairments. It is noted that mastering written speech improves awareness and intelligibility of oral speech perception. Special attention is paid to the practice of written speech in individual classes. The provided material will be of interest to sign language teachers, defectologists, students of defectological faculties/departments.

В современном мире для нас, педагогов, очень важно научить ребенка умению коммуницировать с окружающими его людьми. Умение общаться жизненно необходимо для растущего человека. Ребенку всегда хочется сообщать о своих потребностях, интересных впечатлениях своим родителям и близким людям. Но зачастую, неслышащий малыш не может выразить свои желания. Очень часто его мимику и жесты не понимают не только друзья, но и родители. А написать свои просьбы ребенок еще не может, не умеет. Из-за таких ситуаций у ребенка могут возникать психологические проблемы. Поэтому так важно

научить нашего воспитанника вербальной речи. В нашей школе мы стремимся научить неслышащего ученика читать, писать, выражать свои просьбы, желания.

Фронтальные занятия по развитию речи (предметы «Обучение грамоте», «Букварь») и индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению в школе для неслышащих и слабослышащих детей занимают важное место в процессе реабилитации и адаптации учащихся.

Полноценно слышащие дети постепенно усваивают элементы языка и структуру предложений, основываясь на собственном слуховом и речевом опыте.

Слабослышащий ребенок прислушивается, от него требуется усилие и работа мышления, чтобы понять услышанное. Но слабослышащий ребенок все-таки может самостоятельно частично усвоить основы языка при условии достаточного интеллектуального развития и правильно подобранного, и точно настроенного индивидуального слухового аппарата.

Слуховые цифровые современные аппараты не могут обеспечить точное восприятие устной речи для детей с тяжелой степенью потери слуха. Ребенку затруднительно воспринимать некоторые звуки и слова в речевом потоке, в условиях сопутствующего шума.

Неслышащий ребенок испытывает значительные трудности в овладении фонематическим, слоговым составом слова и грамматическими формами. Ребенку со значительным нарушением слухового восприятия нужна дополнительная поддержка. Такой вспомогательной опорой для освоения устной разговорной речью является письменная речь.

Письменная речь окружает маленького человека с рождения. Малыш видит вокруг книги, журналы, записи в гаджетах, надписи на новых игрушках, различные виды наружной рекламы (баннеры, вывески, билборды, плакаты, баннеры). Все это вызывает интерес у ребенка. Некоторые слова в повседневной жизни ребенок может запомнить глобально: то есть если показывать ребенку в магазине хлеб и надпись на нём «хлеб», то ребенок, даже не умея читать, может понять, что это слово обозначает данный продукт. Но для этого родителям нужно

постоянно заострять внимание малыша на вербальных обозначениях предметов в окружающем мире.

Обычно маленькие дети с интересом играют с магнитной азбукой, кубиками с буквами. Это мы используем на начальных этапах обучению письменной речи. Письменные таблички со словами, то есть письменная речь, позволяет глухому малышу, независимо от степени снижения слуха и нарушения произношения, уже с 3-летнего возраста полноценно воспринимать речь и воспроизводить ее. Что мы подразумеваем под восприятием письменной речи: ребенок читает слова и элементы слов. Тогда как воспроизведение письменной речи – это то, как ребенок пишет слова с помощью печатных букв. Чтобы ребенок полноценно воспринимал и воспроизводил письменную речь, важно начинать обучение грамоте и письму рано, с 1,5 лет. Но в наших условиях это происходит очень редко.

В Областную специальную школу – интернат для детей с нарушениями слуха поступают дети 5 – 6 лет зачастую незнакомые с грамотой. На первом этапе обучения грамоте сурдопедагог должен использовать письменные таблички. Восприятие слов происходит глобально – ребенок еще не делит слово на буквы, звуки, слоги. Он воспринимает слова в целом - как рисунок, картинку, метку, закрепленную за данным предметом. Большое значение имеет то, можно ли привлечь внимание ребенка к табличке со словом и к лицу педагога. Если внимание привлекается хотя бы на несколько секунд, то работу по обучению табличкам можно продолжать. В нашей школе обучение ребенка звукам и буквам происходит в подготовительном классе одновременно.

В школе все предметы (мебель, одежда, игрушки) дублируются табличками. На стол крепится табличка «СТОЛ», на двери – табличка «ДВЕРЬ». Постоянное применение письменной речи (в виде табличек, надписей, комментариев, записей в блокнотах воспитанника, личных тетрадках ребенка) позволяет значительно расширить речевой запас учащегося.

Если ребенок читает и пишет (составляет) слова, то сурдопедагог добивается значительно лучших результатов в формировании произношению и

развитии разговорной речи. Если слова предъявляются учащемуся всесторонне (и в устной форме, и письменной), то это улучшает запоминание слов и коротких (на начальном этапе) фраз. Такой вид преподнесения речевого материала делает процесс обучения более эффективным. Дети на индивидуальных и фронтальных занятиях с интересом составляют слова с помощью отдельных букв, магнитной азбуки.

Письменные таблички должны быть напечатаны одним шрифтом, желательно черного цвета, на белой бумаге, без переноса слов и деления, с обозначением места словесного ударения. Они могут быть внешне похожи (отличаться только буквами), чтобы ребенок запоминал глобально слово, а не цвет и размер таблички. Сурдопедагог должен держать табличку у лица, надпись должна быть четкая.

Рекомендуется начинать обучение письменной речи со слов, обозначающих приветствие и прощание. Таблички «привѐт» и «по́ка» должны размещаться около входа в комнату. На первых занятиях таблички располагаются на одном и том же месте, но затем, после того, как ученик понял какую табличку необходимо брать, их можно поменять местами. Это делается для того, чтобы ребенок запоминал не местонахождение таблички, а надпись на ней.

Если кто-то заходит в комнату, ребенок должен поздороваться с входящим: говорит так, как умеет слово «привет» и показывает естественный жест. Потом с помощью сурдопедагога может выбрать нужную табличку и показать вошедшему, также здороваясь. По аналогии происходит прощание с выходящими людьми («пока»).





На индивидуальных занятиях мы с ребенком приветствуем жестом и устно каждую новую игрушку, появляющуюся перед нами: «Привёт, собака!» И прощаемся, когда игрушка убирается: «Пока, собака!» Соответствующие таблички малыш выбирает уже самостоятельно.

После такого закрепления слов-приветствий, мы приступаем к знакомству с просьбами и поручениями: «возьми», «положи», «покажи» и др. Сурдопедагог держит табличку около подбородка, чтобы ребенок видел и лицо говорящего и надпись. После нескольких занятий, если педагог видит, что ребенок усвоил просьбу, глагол в повелительном наклонении предъясняется без таблички – только устно. Если он понял поручение в устной форме, то педагог хвалит воспитанника и показывает письменную форму слова. В школьном кабинете рядом с полкой, где находятся игрушки, лежат таблички «попроси» и «дайте», с их помощью мы побуждаем ребенка к устной речи, т.к. всегда найдется игрушка, которую ребенок захочет взять из шкафа и поиграть. При одобрении показываем ученику таблички «молодѐц» или «вѐрно».

После знакомства с просьбами и поручениями предлагаются названия общеизвестных предметов по темам («Овощи», «Фрукты», «Мебель», «Части тела», «Семья», «Домашние животные» и т.д.). Знакомство, обучение и закрепление новых слов происходит на индивидуальных и фронтальных занятиях в игровой форме в различных ситуациях. Например, ребенок подкладывает таблички к картинкам или игрушкам, сам называет картинки, исправляет «ошибки» педагога, отхлопывает слово по слогам, составляет

названия изображений предметов и животных из отдельных букв разрезной или магнитной азбуки и т.д. Следует иметь таблички – дубликаты. Можно подкладывать таблички к предметам рукой ребенка, а затем пусть ребенок подкладывает их к предметам сам.

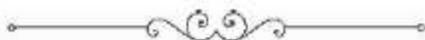
Одновременно нужно постоянно побуждать ребенка проговаривать таблички так, как он может говорить (приблизенно). На данном начальном этапе учебной работы главное для сурдопедагога не точность произнесения слов учащимся, а развитие у учащегося правильного голоса и желания говорить.

При предъявлении картинок, нужно предлагать разные изображения одного и того же животного или предмета (разные изображения собаки или самолёта), чтобы учащийся понимал многообразие одного слова. Но желательно показывать изображения предметов и животных реальных форм и цветов, без сказочных выдуманных несуществующих элементов для адекватного восприятия действительности ребенком.

Детей младших классов можно мотивировать к запоминанию письменной речи, задавая вопросы типа: «Как ты сможешь написать маме СМС по телефону или сообщение в WHATSAPP, если ты не знаешь, как это слово пишется?» «Как ты сообщишь папе, что ты хочешь, чтобы он тебе купил на день рождения?» «Давай напишем бабушке, что ты хочешь вечером на ужин». Дети средних классов хотят запоминать слова, чтобы общаться с друзьями: пригласить в кино, позвать на тренировку, предложить пойти в кафе. У учащихся возникает заинтересованность в вербальной речи, а также к изучению учебного материала на индивидуальных и фронтальных уроках по развитию речи и обучению произношению.

Список литературы:

1.«Обучение грамоте маленького ребенка с нарушенным слухом» Н.Д. Шматко, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва, Альманах №29 «Специальные методы обучения грамоте разных категорий детей с ОВЗ», 2017.



ОНТОГЕНЕЗДЕ 4-6 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ЖӘНЕ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ҚАБЫЛДАУЫНЫҢ ДАМУЫ

ИБАТОВА Г. Б.

педагогика ғылымдарының магистрі, аға ғылыми қызметкер

РАХМАНБЕРГЕНОВА Б. А.

педагог-зерттеуші

Арнайы білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық

орталығы, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

АМИРЕШЕВА Б. Е.

педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

Аннотация. В статье приводится краткий обзор литературы по развитию речи детей в онтогенезе, актуальность исследования развития речи детей казахов в ходе речевого онтогенеза в республике. Представлены особенности звукопроизводительной и фонетико-фонематической сторон речи дошкольников четырех-шести лет по результатам исследования, проведенных на базе дошкольных образовательных учреждений.

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің онтогенезде дамуы жөнінде педагогикалық-психологиялық әдебиеттерге қысқашашолу жасалып, қазақ балаларының сөйлеу тілінің дамуын зерттеу проблемасының өзектілігі, ең алдымен, осы уақытқа дейін республикада бұл бағытта зерттеулер жеткіліксіз жүргізілгендігі анықталғаны және арнайы эксперименталды базалар аясында төрт-алты жасар балалардың дыбыс айтуы, фонетика-фонематикалық жағының ерекшеліктерін зерттеу жұмыстарының нәтижелері берілген.

Abstract. The article provides a brief review of the literature on the development of children's speech in ontogenesis, the relevance of studying the development of the speech of Kazakh children in the course of speech ontogenesis in the republic. The features of the sound-producing and phonetic-phonemic sides of the speech of preschool children of four to six years are presented according to the results of a study conducted on the basis of preschool educational institutions.

Логопедияның қазіргі заманғы теориясы мен практикасы үшін мәселенің өзектілігі және ғылыми дамудың жеткіліксіздігі, мектеп жасына дейінгі балалармен түзету жұмыстарын ұйымдастыруға қажетті әдістемелік материалдардың болмауы зерттеу тақырыбын таңдауға негіз болды.

Сөйлеу тілінің дамуы-баланың жалпы және психикалық дамуын бағалаудың диагностикалық маңызды құралы. Мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеу тілінің қалыптасуы үшін оның фонетика, лексика, грамматика сияқты жақтарының дамуы маңызды. Мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеуін қалыптастыру тәрбиенің негізгі міндеттерінің бірі екенін білеміз, өйткені ана

тілін меңгеру баланың санасының дамуымен, айналасындағы әлемді білумен, оның жеке басының барлық жақтарын дамытумен тығыз байланысты.

Педагогика, лингвистика және психологияның танымал зерттеушілерінің балалар грамматикасына деген қызығушылығы айқын, өйткені баланың тілдің жүйелік байланысын түсіну кереметі оның табиғи дарындылығының, лингвистикалық генийдің айқын дәлелі болып табылады. Балалар грамматикасы саласындағы алғашқы зерттеулер соғыстан кейінгі жылдары педагогика ғылымдары академиясында Е.И. Радина, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Е. А. Флерина, А.П. Усова, Л. А. Пеньевская, М. М. Конина және т. б. басталды. Көбінесе олар Е.И. Тихееваның [1] зерттеулеріне сүйенді.

Отандық және шетелдік педагогтардың, психологтар мен лингвистердің зерттеулері тілдің грамматикалық құрылымын игеру тіл мен сөйлеу құбылыстарын жүзеге асыруға, талдауға және жалпылауға негізделген тілдік жүйенің қалыптасуымен сипатталатынын дәлелдеді.

Қазақ тілді балаларға қатысты балалар грамматикасының ерекшеліктерін ғалым Т.Т. Аянова [2] зерттеді, ол онтогенезде балалар синтаксисінің дамуын анықтады, балалардың сөйлеу тілінің дамуы кезең-кезеңмен жүретінін және синтаксистік функцияға тікелей байланысты екенін эксперименталды түрде дәлелдеді. Сондай-ақ бұл мәселемен қазақ тілінде оқытатын ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арнайы білім беру зертханасының қызметкерлері Г.Ж. Есенжолова мен А. Д. Сейсенова [3] айналысты, олар сөйлеудің даму кезеңдерін анықтап, белгілеп, онтогенездегі қазақ тілді балалардың сөйлеуіне сипаттама берді. Олардың жұмысында әр жас кезеңінде баланың сөйлеуінде қандай грамматикалық категориялар, элементтер мен құрылымдар пайда болатындығы сипатталған. Жеке зерттеулер [4], дамуы қалыпты және жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларының ерекшеліктеріне арналған.

Балалардың сөйлеу тілін қазіргі кезде зерттеушілері: бала тілдің грамматикалық құрылымын өзінің психикалық дамуының барлық бағытымен ажырамас байланыста, пәндік-практикалық іс-әрекеттің дамуымен, ойлауды

жалпылау арқылы игереді деп санайды. Олар грамматикалық құбылыстарды түсіну оқыту негізінде жүретінін, балаларда тіл сезімі, жалпылау қабілеті қалыптаса бастайтынын көрсетті.

Психологиялық-педагогикалық әдебиетте (К. Д. Ушинский, К. И. Чуковский, А. Н. Гвоздев [5], Т. Т. Аяпова [2] және т.б.) мектепке дейінгі жастағы балалардың грамматиканың қарқынды меңгеруін ерекше «тілді сезіну», «балалардың ерекше тілдік дарындылығы» деп түсіндіруге бірнеше рет әрекет жасалды. Шынында да, мектепке дейінгі жас- бұл тілдік құбылыстарға үлкен сезімталдық бар кезең.

А. В. Запорожец, ол бала тілінің грамматикалық құрылымын қалыптасуы өз бетімен болатын процесс деп санайды; бала тілді, оның грамматикалық жүйесін тілдің коммуникативті функциясын орындайтын және жүйелі түрде ұсынылмайтын қабылданған сөйлеу фактілерінен «құралады» [6] дейді.

Тілдің грамматикалық жүйесін игеру үшін есте сақтаудың маңызы зор: ұзақ мерзімді жадында тіл дыбыстарының тұрақты қоры және оларға негізделген морфемалар (Н.И. Жинкин) сақталады [7].

Белгілі лингвист А.Н.Гвоздевтің зерттеуінде сөйлеу тілінің грамматикалық жағын меңгерудің заңдылықтарын ашқанын атап өткен жөн, онда баланың сөйлеу тілінің морфологиялық және синтаксистік өңделу процесін ұзақ уақыт бақылаудың үлкен нақты материалы бар, ол грамматикалық құрылымның қалыптасу процесін алғашқы, әлі өзгермейтін аморфты сөздердің пайда болуынан бастап, мектеп жасына дейін, бала тілдің барлық негізгі формаларын игерген кезде байқауға мүмкіндік береді [5].

Сонымен, мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу тілінің уақтылы қалыптасуы сөйлеу және жалпы психикалық жағының толыққанды дамуының маңызды шарты болып табылады. Белгілі педагогтардың, психологтардың және лингвистердің зерттеулері тілдің грамматикалық құрылымын игеру тіл мен сөйлеу құбылыстарын жалпылауға, талдауға және жалпылауға негізделген тілдік жүйенің қалыптасуымен сипатталатындығын дәлелдеді. Алты жастағы балалардың сөйлеудің грамматикалық құрылымын игеру процесі күрделі, бұл

жаста туынды сөздер арасындағы грамматикалық байланыстарды қарапайым түсінуге, сөйлеу шығармашылығына және күрделі синтаксистік құрылымдардың ерікті құрылысына ерекше назар аудару керек.

М.М. Алексеева, Г.Н.Тулесбиеваның [8] зерттеуінің теоретикалық негізі бағытталған педагогикалық жұмыс баланың дыбыстық жағының қалыптасуы жоғары деңгейіне бес жаста жететінін зерттеу жолы арқылы дәлелдеді. Сонымен, 4-6 жастағы балалардың сөйлеу онтогенезі барысында тіл жүйесінің қалыптасу заңдылықтары мен ерекшеліктері мәселесі өзекті болып табылады.

Қазақ балаларының сөйлеу тілінің дамуын зерттеу проблемасының өзектілігі, ең алдымен, осы уақытқа дейін республикада бұл бағытта зерттеулер жеткіліксіз жүргізілгендігімен анықталады.

Логопедияның қазіргі заманғы теориясы мен практикасы үшін мәселенің өзектілігі және ғылыми дамудың жеткіліксіздігі, мектеп жасына дейінгі балалармен түзету жұмыстарын ұйымдастыруға қажетті әдістемелік материалдардың болмауы зерттеу тақырыбын таңдауға негіз болды.

Біздің эксперименталді зерттеуіміз Тараз қаласы «№30 «Назерке» балалар бақшасы МКҚК және «Алматы облысы білім басқармасының Жамбыл ауданы бойынша білім бөлімі мемлекеттік мекеменің «Ұлан» балабақшасы КМҚК жүргізілді.

Экспериментке алынған балалардың жалпы саны- 124 бала. Оның ішінде: 4 жас -41, 5 жас - 50, 6 жас – 33 бала. Балалардың сөйлеу тілінің дыбыстық жағы диагностикалық карта бойынша тексерілді.

4-6 жастағы балалардың дыбыс айтуы мен фонематикалық қабылдауының жағдайы

Аталған жастағы балалардың фонематикалық қабылдауын тексеру барысында келесідей тексерілді:

- Дыбыстың сөздегі орнын табу;
- Сөздің буындық құрамы;
- Дыбыстың басқа дыбыстармен үйлесуі;
- Дыбысты сөз тіркестерінде айтуы.

Дыбыстың жеке, буында, сөздерде, сөз тіркестерінде, сөйлемдерде, байланыстырып сөйлеуінде айтылуы бағаланды.

4-6 жастағы балаларда мыналар анықталды: 4-5 жаста ызың ([ч], [ш], [ц], [ж]); сонор ([р], [л]); ысқырық ([с], [з], [ц]) дыбыстарды жақсы айта алады.

Кейбір жағдайда балалар ысқырық пен ызың дыбыстардың айтырмашылығын түсінбей, шатастырды, ал [р] дыбысының орнына [л] дыбысы айтты (қармақ-қалмақ, қоржын-қолжын)[9].

Дыбыс айтуын тексеру үшін біз барлық дыбыстарды шартты түрде 6 топқа бөлдік: ысқырық, ызың, қазақ тіліне тән дыбыстары, л, ль; р, рь; т.б. дыбыстар. Кейбір балаларда ызың, ысқырық, сонор дыбыстарды алмастыру, бұрмалау, айтпай тастап кету сияқты түрі бойынша дыбыс айту бұзылыстары байқалды. Қазақ тіліне тән дыбыстарды: ұ, қ,ә, ө, ң айтуда да бұзылыстар көрінді, ал ө және з дыбыстарын бұзып айту кездеспеді.

Сипатына қарай дыбыс айтуының бұзылуын дыбыстардың алмастырылып, бұрмаланып, тұрақсыз айтылуын, мүлдем айтылмауын ескердік. Тексеру соңында алынған нәтиже тапсырманы орындауына қарай балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық жағының қалыптасу деңгейіне сай үш деңгейге бөлінді. Жоғары деңгей, орташа деңгей, төмен деңгей:

Эксперимент жүргізу нәтижесінде 4-6 жасар балардың дыбыс айтуының келесі ерекшеліктері анықталды. Балалардың сөйлеу тілінің фонетикалық жағын тексеру барысында ысқырық, ызың, үнді дыбыстарға, сонымен қатар қазақ тіліне тән дыбыстарға ерекше көңіл бөлінді. 4-6 жастағы қалыпты дамыған балаларда ысқырық, ызың, үнді және қазақ тіліне тән дыбыстардың бұзылуы кездесті. Дыбыс айтуының бұзылуының фонологиялық түрлері басым болды. Антропофониялық бұзылыстар 4 жастағы 2 балада тіс-аралық сигматизмде көрінді. Кейбір балаларда ысқырық дыбыстардың арасында *ц*-ны *с* дыбысына алмастыру кездесетіні, ал *ц* дыбысын *т* дыбысына алмастыру кездесетіні анықталды. Бұндай алмастыру осы дыбыстың артикуляциялық және акустикалық қабылдауының ерекшеліктерімен байланысты деген ой білдіреміз. Балалар *ц* дыбысын оның құрамына кіретін бір дыбыс ретінде қабылдайды.

Ызың дыбыстардың бұзылысы тіс-төңіректің сигматизм түрінде көрінеді, аздаған балада тұрақсыз айтылуы байқалады. Бала сөздің басында *ж* дыбысын *д* дыбысына алмастырып айтса, сөздің ортасында *з* деп айтқандар кездесті. *Р* және *л* фонемасы сөз ортасы мен сөз аяғында қате айту кездесті. Бұндай қателердің кездесуі балалардың фонематикалық түсінігінің толық қалыптаспауы деп білеміз[10].

Бес жастағы балалардың дыбыс айтуында едәуір өзгерістер байқалды. Баланың тілінде көптеген дыбыстар дұрыс және анық айтылды. Бала айналасындағы құрбыларының сөйлеу тілінің ерекшеліктерін байқап, кейбір жағдайда өз тілінде қателерді ескере алады. Бұл жаста ысқырық,ызың дыбыстардың *т-д* дыбыстарына алмасуы сирек кездеседі.

Ысқырық дыбыстардың ішінде *ң-ны с* дыбысына алмастыру орын алды. Жіңішке *э,о* дыбысының айтылуы жуан *а,о* дыбысына жуықтау 4 жасар балалардың көбі айтса, ал 5 жасар балаларда 1-2-інде ғана кездесті. Бұл жастағы балаларда қазақ тіліне тән дыбыстардың арасында *ң-н* алмастыруы әліде жиі орын алды. Сонымен қатар *л-р* дыбыстары дұрыс айтылмайды.

Р дыбысының бұзылып айтылуы баланың сөйлеу тілінің онтогенезіне байланысты деп есептейміз. *Р* дыбысы баланың 6 жасына дейін шығатыны белгілі.

Сонымен қатар дұрыс айтпау 4-5 жастағы балалардың әлі де артикуляциялық аппаратының әлсіздігі мен қозғалыс координациясының жеткіліксіздігіне байланысты.

5 жасар баланың фонетикалық процестері жетілгенінің көрсеткіші: сөйлеу ағымында бала керекті дыбысты ажыратып, берілген дыбысқа сөз ойлап таба алды, сөйлеу тілінің қатты және ақырын шыққанын және оның темпінің өзгеруін ажырата алды.

Сөйлеу тілінің дұрыс қалыптасу және органикалық ауытқудың болмаған жағдайында 6 жасар балалар ана тілінің барлық дыбыстарын игеріп, сөйлеу тілінде дұрыс қолдана білді. Бірақ, осы жастағы балалар арасында сөйлеу тілі дамуының әртүрлі ауытқуына байланысты айтылуы бұзылған дыбыстар болды:

ең жиі кездесетін *p* дыбысының бұзылуы байқалды. *P* дыбысы көптеген жағдайда *л-ль* дыбысына алмастырылды, ал *p* орнына *н,й* дыбысын алмастырып айтуын кейбір балаларда кездестірдік. Зерттеу барысында тек бір балада *p* дыбысының тұрақсыз айтылуы байқалды. Мысалы, Сапар М. сөздің басында *p-й*, ал сөздің ортасында *p-л* дыбысына алмастырылып айтты, *л* сөздің басында *у*, барлық позицияларында *в* және *ы* дыбыстарына алмастырылып айтылды. Қазақ тіліне тән дыбыстар ішінде *қ* дыбысын *к, т, г* дыбысын *г, ң* дыбысын *н* дыбысына алмастыру ішінара кездесті, *ұ* дыбысын *у, ы* дыбысына, *о-ө* дыбысына алмастыру бір балада байқалды. Басқа дыбыстардың ішінде *б-в* (*вагон-багон*) алмастырып айтуы да кездесті.

Буындық құрамы әртүрлі сөздерде дыбыстардың айтылуының ерекшеліктерін талдау нәтижесінде кейбір балалар дыбыстарды, буындарды тастап кету, сөздің құрылымын бұзбай, бірақ дыбыстарын алмастырып айтуы байқалады. Мысалы, «*табақа-тасбақа*», «*пубол- футбол*», «*көлек,көлебек, көбелелек- көбелек*», «*ама-алма*», «*асқабақ*» деген сөзді «*аспабақ*», «*аспағат*», «*асқабат*» деп айтылады. Бірақ бұндай бұзылыстар 6 жастағы балаларда 4-5 жастағыларға қарағанда сирек кездесті[11].

6 жастағы бала ана тілінің барлық дыбыстарын және әртүрлі буындық құрамды сөздерді дұрыс айта алады. Жақсы дамыған фонематикалық есту қабілеті балаға басқа сөздер ішінен белгіленген буынды немесе сөзді ажыратып алуға және айтылуы ұқсас дыбыстарды ажыратуға көмектеседі.

Сонымен, қалыпты жағдайда бес жаста баланың фонетикалық процестері жетіліп болып, дыбыс айтуында едәуір өзгерістер болады. Бала көптеген дыбыстарды дұрыс және анық айта алады. Сөйлеу тілі дұрыс қалыптасқан және органикалық ауытқудың болмаған жағдайында 6 жасар бала ана тілінің барлық дыбыстарын игеріп, сөйлеу тілінде дұрыс қолдана алады.

4-5 жасар балалардың арасында дыбыстардың айтуының бұзылуы әртүрлі жиілікте көрінеді. Балалардың дыбыс айтуының бұзылуы көп деген жағдайда ысқырық, ызың, үнді және қазақ тіліне тән дыбыстарда байқалды. Бұндай бұзылыстар 6 жастағы балаларда да кездеседі. Егер 4-5 жастағы балаларда кейбір

дыбыстарды дұрыс айтпауы физиологиялық үрдіс болса, 6 жастағы немесе одан да ересек балалар үшін ол тіл кемістігі болып есептеледі. Сондықтан бұндай балалар логопедтің көмегін қажет етеді. Дыбыс айтуының бұзылуы балалардың әлі де артикуляциялық аппаратының әлсіздігі мен қозғалыс координациясының жеткіліксіздігіне және фонематикалық есту қабілеті толық дамымауына байланысты деп тұжырымдаймыз.

4-6 жастағы балалардың фонематикалық есту қабілетінің қалпы

Тапсырмаларды орындау барысында балалардың әрекеттері әртүрлі болды. Төрт жастағы балалардың арасында дауысты дыбыстардың фонында дауысты дыбыстарды ажыратып алуы жеңілдірек болғаны анықталды. *Ө, ұ, ү* дыбыстары ажырату кезінде қателер кездесті. Дауыссыз дыбыстарды қабылдау кезінде қиындық туғызған *ш, ж, ч, щ* дыбыстары болды.

Қазақ тіліне тән дыбыстардан *к, ғ, ң* дыбыстарын қабылдауда жіберілген қателер кездесті. Дыбысты сөздің фонында ажырату көптеген қиындық туғызды. Кейбір балаларға тапсырманы орындау барысында сөздерді, нұсқауларды бірнеше рет қайталауға тура келді. Балалар тапсырманы баяу орындады. Балалар «буын жолын», әсіресе үндестігі ұқсас дыбыстардан құралған буындарды қайталаған кезде қателесті. Балалардың көбі қазақ тілінің *ү-ү* дыбыстары кездесетін буындар қатарын айтқанда қателер жіберді.

5-6 жастағы балалар тапсырманы орындаған кезде қызығушылық танытты, зейіндері тұрақты болды. Бірақ бес жастағы балалар 6 жастағы балаларға қарағанда тапсырманы баяу орындады. Тапсырманы орындау барысында дыбыстарды бірнеше рет сыбырлап айтып барып жауап берді.

Жоғары айтылғаннан мынаны байқадық, дыбыс айту толыққанды 5-6 жаста қалыптасады. Яғни, қалыпты балалар ешбір дыбыс ату бұзылыстарысыз мектепке келуі керек.

Баланың дұрыс дыбыс айтуды меңгеруінде маңызды рөге есту қабілеті не: дыбысты артикуляциялау және дұрыс айту соған байланысты.

Сөйлеу тілінің барлық дыбыстарын естіп ажырату балаға 2 жастан басталады. Оның нәтижесінде бала сол дыбыстарға еліктейді. 4-5 жаста балалар

дыбыстарды ешбір қиындықсыз естіп қабылдайды, өзінің қате айтқан дыбысы мен ересектің айтқан дыбыстарын естіп ажыратады. Дәл осы жағдай баланы өз дыбыс айтуын ересектердің дұрыс айтуына итермелеп, түзетуге ықпал етеді. Сондықтан, балалар қоршаған адамдардың дұрыс сөйлеу үлгісін естудің маңыздылығы туындайды. Ересектердің дұрыс сөйлеу тілі бала тілінің қалыпты дамуына ықпалын тигізеді.

Бес жастағы балалардың сөзсіз психикалық функцияларын зерттеуде естіп қабылдауының жағдайы, ырғақты қабылдауы және қайталауы бойынша *Нуриман* мен *Мирас* бірнеше рет қайталағаннан кейін барып орындады. Дыбыс айтуының жағдайы. Бес жылға қарай дұрыс дыбыс айтудың қалыптасуы аяқталады. Қалыпты жағдайда балалар сөздер мен ұсыныстар құрамында барлық дыбыстарды анық айтуды үйренуі тиіс. Бұл әрдайым емес. Балалардың бір бөлігінде артикуляциялық аппараттың құрылысы мен қозғалу бұзылуымен немесе фонематикалық есту қабілетінің дамымауымен байланысты дыбыстың әртүрлі кемшіліктері байқалады. Дыбысты жеке тұрған күйінде дұрыс айтады. *Бексұлтан М.р* дыбысын сөзде *л* дыбысымен шатастырды (Рамазан снырды өріске шығарды деген сөйлемді - *Ламазан снылды өріске шығалды*). *Бақжан А.* жеке дыбысты буында сөзде айтады, ауызекі сөйлеу кезінде айтылуы ұқсас дыбыстармен шатастыратыны байқалды (*сәбіз – сәпіз*, *саусақ – шаушақ*, *аяқ – аяғ*) деп шатастырды.

Жеке, сөзде, фразаларда *Каусарда* (*р, л, ч, ш, щ, ц, в, ф*) дыбыстарының дұрыс шықпауы байқалды (*тысақ, багон, сирк*).

Сөздің буындық құрылымын қайталауда *Нуриман* екпінді буындарға қоя алмай, сөздерді буынға дұрыс бөле алмады, жеке дыбысты (*қ* дыбысын) да буын ретінде бөлді (*қарлығаш- қар- л- гаиш*, *шаңсорғыш -сан-соғыс*, *құрылысшы - құрылыс- шы*). Бұл баланың фонематикалық естуінің бірқалыпты емес екендігін дәлелдейді.

Интонация, дауыс жоғарылығы мен дауыс күші бір қалыпты. Балалардың көпшілігі сөйлеу мақсатына (*сұрақ, леп белгісі*) байланысты дауыс күші мен биіктігін еркін өзгерте алады.

6 жастағы балалардың сөзсіз психикалық функцияларын зерттеуде естіп қабылдауының жағдайы, ырғақты қабылдауы және қайталауы бойынша *Әмір* мен *Айару* дұрыс орындады.

Дыбыс айтуының жағдайы жеке, сөзде, фразаларда *Әмірде* (*р, л, ч, ш, м*) дыбыстарының дұрыс шықпауы байқалды (*чебадан*). Сөздің буындық құрылымын қайталауда *Әмір* екпінді буындарға қоя алмай, кейбір дауыссыз дыбыстар қатар келген үш- төрт буынды сөздерді буынға дұрыс бөле алмады, мысалы: сырғанақ - *сырға-нақ* – 2 буын; фотоаппарат- *фата-па-рат*-3 буын; құрылысшы - *құ-лы-шы* – 3 буын; трактор -*трактр* – 1 буын; экскаватор-*эскабатл*- 3 буын. Кейбір сөздердің буындық құрамын сақтамау байқалды (салып қоюға болады - *сапқоюға болады*). Импрессивті сөйлеу жағдайын зерттеуде зат есімдердің көпше түрлерін ажыратуда *Айару* бірнеше рет түсіндіргеннен кейін толық дұрыс жауап берді.

Дыбыстық талдау дағдыларының қалыптасуы. Балалардың көбі сөздегі (сөздің басы, ортасы, соңы) дыбыстың айқындамасын ғана меңгеріп қоймай, сөздегі дыбыстың нақты орнын белгілейді, олардың сөздегі жүру реті бойынша дыбыстарды атайды. Бұл сауатты оқытудың қажетті алғышарты болып табылады.

Қорытынды. Осы проблема бойынша зерттеудің сәтті аяқталуы 4-6 жастағы балалардың сөйлеу онтогенезі барысында ана тілінің тілдік жүйесінің қалыптасу заңдылықтары мен ерекшеліктерін зерттеу саласындағы әдістемелік міндеттерді шешуді қамтамасыз етуге мүмкіндік береді; біздің зерттеулеріміздің нәтижелері, олардың негізінде жасалған тұжырымдар ана тілінің тілдік жүйесінің қалыптасу заңдылықтары мен ерекшеліктері саласындағы ғылыми теориялық білімді тереңдету және кеңейту үшін қызмет етеді, ана тілін оқытуды жетілдіру жолдары мен тәсілдерін іздеуде құндылық болып табылады; мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында ана тілін оқытудың үлгілік бағдарламалары мен әдістемелерін әзірлеу немесе оларға толықтырулар енгізу кезінде, балалардың сөйлеу патологиясын диагностикалау және түзету, сөйлеу және коммуникативтік даму деңгейін айқындау кезінде тиімді болады деп сенеміз.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). — М.: Просвещение, 1981
2. Аяпова Т.Т. Сөйлеу онтогенезі. — Алматы: Раритет, 2003. — 280 б.
3. Сейсенова А.Д., Есенжолова Г.Ж. Қазақ тілді балалардың сөйлеу онтогенезі, Алматы, 2007.
4. Куц Н.В. Психолого-педагогическое наследие Вильяма Штерна и его значение для возрастной и педагогической психологии. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2005. 23 с
5. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: СГУ, 1981. 323 с.
6. Запорожец А.В. О значении ранних периодов детства для формирования личности ребенка // Современные проблемы дошкольного образования и педагогические технологии: Сборник научных трудов. — Смоленск: СГПУ, 1998. - С.3–10.
7. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей. Детская речь: Хрестоматия. Ч. I. СПб., 1994. С. 5–13
8. Тулебиева Г.Н. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонетикалық - фонематикалық жағын қалыптастыру. Алматы, 2013.
9. Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Тулебиева Г.Н. Ерте мектепке дейінгі жастағы балалардың тілдік дамуын тексеру әдістері/ Әдістемелік ұсынымдар, ТП ҰҒПО, Алматы, 2019.
10. Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Оспанова А.С. Сөйлеу тілі онтогенезі барысында ана тілінің тілдік жүйесінің қалыптасу ерекшеліктері/ Әдістемелік ұсынымдар, ТП ҰҒПО, Алматы, 2020.
11. Өмірбекова Қ.Қ., Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Оспанова А.С. Онтогенез барысында ана тілі жүйесінің қалыптасуы. Монография, Алматы, 20217



ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ – ВЕКТОР РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АБИЛЬМАЖИН Ж.Т.,

директор

ИБРАГИМОВА Е.В.

заместитель директора, сурдопедагог

Северо-Казахстанская областная специальная
школа-интернат для детей с нарушениями слуха

Республика Казахстан, г. Петропавловск

Аңдатпа. Мақалада арнайы мектеп-интернат жағдайында есту қабілеті бұзылған балаларға арналған гуманистік дербестендірілген орта құру бойынша жұмыс тәжірибесі ұсынылған. Авторлар тең мүмкіндіктер жасау үшін әр балаға жекеленген орта қажет екенін атап көрсетеді.

Аннотация. В статье представлен опыт работы по созданию гуманистической персонализированной среды для детей с нарушениями слуха в условиях специальной школы-интерната. Авторы подчеркивают, что для создания равных возможностей каждому ребенку необходима персонализированная среда.

Abstract. The article presents the experience of creating a humanistic personalized environment for children with hearing impairments in a special boarding school. The authors emphasize that in order to create equal opportunities, each child needs a personalized environment.

«Ранее мы не задумывались, как живётся в стране глухих, когда мир вокруг тебя лишен звуков. Сейчас, работая и общаясь с детьми с нарушениями слуха, мы прочувствовали важность двух слов: принятие и участие.



Принятие – когда мы вместе с детьми, хотим заявить «Мы есть! Мы хотим жить полноценной жизнью!». А участие – это создание для них персонализированной среды, в которой наши воспитанники смогут реализовывать себя и выйти за рамки возможного, достигая тех же высот, что и обычные дети».

Послание Президента Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана отражает лидирующее направление модернизации общественного казахстанского сознания - создание инклюзивного социума.

Реализуя в школе персонализированный подход в образовании, руководящая команда специальной школы-интерната для детей с нарушениями слуха опиралась на теорию о гуманитарной образовательной среде российского психолога Георгия Алексеевича Ковалёва. Учитывая психологические особенности каждого ребёнка, искали пути и возможности для индивидуального роста детей с нарушениями слуха [1, с.21]. Мы всем коллективом стремились создать включающую персонализированную среду, которая не вытесняет, не сегментирует, не отделяет детей с нарушениями слуха от других обычных детей,

а, наоборот, позволяет обеспечить все необходимые условия для того, чтобы они смогли быть успешными в результатах и научились жить вместе с ними.

Формирование включающей персонализированной среды потребовало от нас не только организационных, ценностных, содержательных изменений, но и чёткого структурирования нашей деятельности.



С чего мы начали? С раннего включения ребенка в коррекционно-развивающий процесс. Сделав родителей партнёрами в обучении детей с нарушениями слуха, мы системно и методично обучали их способам перестройки взаимодействия с ребенком после кохлеарной имплантации. В результате комплексного, а главное командного сотрудничества наших специалистов и родителей, многие дети с кохлеарным имплантом сегодня успешно обучаются в общеобразовательных школах города, области и республики.

Если позиция школы в отношении персонализированной среды выстроена как школьная культура и её разделяют все: руководитель, педагоги и родители, то эта среда трансформируется и открывает большие возможности для активного участия детей с нарушениями слуха во всех видах деятельности обычных детей [2, с.40], в том числе в интеллектуальных олимпиадах.

Следующим значимым этапом формирования персонализированной среды в нашей школе стала разработка, техническая поддержка и проведение первой и единственной на сегодняшний день в Казахстане международной предметной дистанционной интернет-олимпиады «Ес Назар: Взор Разума» для детей с нарушениями слуха. Данная олимпиада объединила учащихся с нарушениями слуха Казахстана, России и Белоруссии.

Мы убеждены, что формировать персонализированную среду должны педагоги, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка. Понимание этого мотивировало нас стать разработчиками и организаторами Международной интернет-олимпиады «Дыбыс» для сурдопедагогов и дефектологов. Её цель – создание оптимальных условий по расширению коррекционно-развивающего пространства у детей с нарушениями слуха, а также повышение качества коррекционной помощи и реабилитации детей с ограниченными возможностями. В ней приняли участие педагоги из 42 городов Казахстана и России.

В поиске новых подходов коллективу нашей школы всегда интересно сопоставить собственный опыт с опытом коллег не только из других регионов Казахстана, но и других стран. Интеграция в международное педагогическое сообщество, публикация результатов исследовательской деятельности наших педагогов в научно-методических изданиях Казахстана, России, Чехии, Польши, Болгарии, обсуждение острых проблем в области кохлеарной имплантации на On-line вебинарах со специалистами из Германии, США, России и Армении даёт новые импульсы для улучшения персонализированной среды в нашем учебном заведении.

Но работа сурдопедагога должна вестись параллельно с работой социальных служб, здравоохранения, родителей. И выпадение одной из структур может вернуть ребенка, который познал мир звуков, в мир глухих.



Организация и проведение международных научно-практических конференций и семинаров позволили нам объединить участников сурдологической помощи, совместно наметить пути решения. На конференциях поднимались следующие актуальные вопросы: использование инновационных технологий, психолого-педагогическая реабилитация детей с кохлеарными имплантами, медико-социальное сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья, включение детей с нарушениями слуха в

общеобразовательную школу, воспитание юных граждан с особыми образовательными потребностями в соответствии с ценностями Рухани жаңғыру.



Показателем высокого уровня профессионализма нашего коллектива в области обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами стал государственный заказ на проведение слухоречевой реабилитации на базе нашей школы, организованной Республиканским научно-практическим центром развития социальной реабилитации.

К сожалению, мир ребенка с нарушениями слуха ограничен из-за трудностей коммуникации. В основном дети общаются только в своей среде. Поэтому ключевым звеном развития персонализированной среды в школе стало дополнительное образование, которое является вариативной, изменяющейся, развивающейся системой включения детей с нарушениями слуха в социальное пространство, что позволило нашим детям выйти за рамки школы, и успешно реализовываться в системе учреждений дополнительного образования города Петропавловска, заниматься спортом и творчеством совместно со здоровыми сверстниками и свободно общаться с ними в рамках различных культурно-массовых, спортивных мероприятий.

Многообразие кружковой работы позволяет выявить творческий потенциал у детей с нарушениями слуха с раннего возраста. Практически каждый ребенок школы занимается разнообразной творческой деятельностью в 2-3-х кружках художественно-эстетического, декоративно-прикладного и спортивного направления.



За последние 10 лет наши воспитанники участвуют и завоёвывают самые высокие награды в городских, областных, республиканских и международных конкурсах детского творчества, спортивных и профессионально-технических соревнованиях не только среди сверстников с особыми образовательными потребностями, но и наравне со здоровыми детьми. Цель построения персонализированной среды в нашей школе не только в образовании и воспитании детей с нарушениями слуха, а ещё и в их дальнейших судьбах, которые они будут реализовывать в самостоятельной жизни после окончания школы. Организуя персонализированное образование, мы задумались о жизненной перспективе наших воспитанников, о том, кого мы хотим получить в будущем в лице такого ребёнка? Активного человека, который возможно может поступить в вуз, получить профессию, получить работу, а главное жить вместе со всеми. И жить не на иждивении государства, а полноценно обеспечивать себя теми ресурсами, которые они смогут получить в этой персонализированной среде.

Парадигма современного образования, в том числе и специального – воспитание не социальных аутсайдеров и потребителей, а конкурентоспособных граждан, способных жить и работать на благо общества, переход от иллюзорной

концепции потребительского общества к обществу всеобщего труда.



Профессиональное определение, конкурентоспособность, успех молодых людей с нарушениями слуха в самостоятельной жизни после окончания школы является итогом организации персонализированной среды нашего образовательного учреждения.

Основными направлениями трудовой деятельности наших выпускников являются: сфера обслуживания и предпринимательство (парикмахерские, швейные цеха, магазины товаров широкого потребления), государственная служба, работа в общественных объединениях (сурдопереводчик, юрист), образовательные и спортивные организации (педагог дополнительного образования, воспитатели и помощники воспитателя, хореография, спортивная тренерская работа).

Создавая персонализированную среду в нашей школе, мы пришли к выводу, что дети с нарушениями слуха способны занять достойное место в обществе, создавать семьи, иметь друзей, возможность обрести интересную и посильную работу.

Перед современным обновляющимся казахстанским образованием поставлена очень важная задача: вырастить толерантное поколение, способное жить в содружестве. Для создания равных возможностей – каждому необходима персонализированная среда.

Список литературы:

1. Ковалёв Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда //Вопросы психологии». – 1993. – №1. – С.13-24.

2. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации /Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.



ӘОЖ (FTAMP) 371-927.373.292

СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕ КҮРДЕЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН АТА- АНАЛАРЫМЕН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫС БАРЫСЫНДА ЕСЕПКЕ АЛУ

ИЛИКБАЕВА Ш.Ш.

басшы

ҚАЛДАРОВА Б.Н.

педагогика ғылымдарының магистрі, логопед

«№124 көру және сөйлеу қабілеті бұзылған

балаларға арналған мектепке дейінгі арнайы ұйымы,

Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Аннотация. Бүгінгі таңда ерекше білім беру қажеттілігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың басым бөлігін сөйлеу тілі зақымдалған балалар құрап отыр. Ауырлығы бойынша, яғни жалпы немесе арнайы мектепте (балабақшада) оқуға кедергі келтіретін ауырлығына орай сөйлеу тілі бұзылыстарын ауыр және жеңіл түрі ретінде ажыратамыз. Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары сөйлеу тілдік іс әрекеттің барлық компоненттерінің дамымауымен сипатталады. Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларды тәрбиелеудегі ролі басым авторлар таарапынан қарастырылған. Көптеген авторлар педагогтар сияқты, ата аналар да жұмыстың маңыздылығын түсіне білген жөн деп есептейді. Осы орайда балалардың ерекшеліктерін есепке алу күрделі сөйлеу тілі зақымдалған балалармен нәтижелі жұмыстың негізі саналады. Мақалада ата аналармен жұмыс барысында күрделі сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың даму ерекшеліктерін есепке алудың маңыздылығы қарастырылған.

Аннотация. На сегодняшний день самую большую группу с ООП среди детей дошкольного возраста составляют дети с нарушениями речи. По степени тяжести, которые являются препятствием к обучению в дошкольном учреждении (в массовой школе) или в специальном их можно разделить легкие и тяжелые нарушения речи. ТНР характеризуется недоразвитием всех компонентов речевой деятельности. Значение родителей в воспитании детей с ТНР описаны многими ведущими учеными. Многие авторы считают, что как педагоги, так и родители должны осознавать серьезность работы. Учет особенностей ребенка является основой эффективной работы с детьми с ТНР. В статье рассматриваются важность учета особенностей развития детей с ТНР дошкольного возраста при логопедической работе с родителями

Abstract. To date, the largest group with SEN among preschool children consists of children with speech disorders. According to the degree of severity, which are an obstacle to learning in a general kindergarten (or in a general school) or a special one, they can be divided into mild and severe speech disorders. Severe speech disorders are characterized by the underdevelopment of all components of speech activity. The importance of parents in the upbringing of children with severe speech disorders has been described by many leading scientists. Many authors believe that both

teachers and swimmers should be aware of the seriousness of the work. Taking into account the characteristics of the child is the basis for effective work with children with severe speech disorders. The article discusses the importance of taking into account the development of children with severe speech disorders of preschool age in speech therapy work with parents

Кілтті сөздер: сөйлеу тілі, күрделі сөйлеу тілі бұзылысы, логопедтер, ата -аналар

Ключевые слова: речь, тяжелые нарушения речи, логопеды, родители

Keywords: speech, severe speech disorders, speech therapists, parents

Бүгінгі таңда мектеп жасына дейінгі балалар арасында сөйлеу тілінің бұзылыстары мәселесі өз өзектілігін жоймай отыр. Сөйлеу тілі бұзылыстарының ішінде кезеңі бойынша басым бөлігі мектеп жасына дейінгі кезеңке сәйкес келеді. Себебі, бұл кезең сензитивті кезең саналады. Бұл кезеңде сөйлеу тілі бұзылыстарын анықтау, алдын алу немесе жою сөйлеу тілі бұзылыстарының баланың психикалық дамуының кері ықпалының алдын алуға мүмкіндік береді. Сондықтан, ерте басталған мақсатқа бағытталған түзету дамытушылық жұмысы белгілі бір орынбасушылыққа әкеліп, ары қарай баланың болашақта мектепте оқуындағы қиындықтардың, дезадаптацияны болдырмауға мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілі зақымдалған балалар арасында терең сөйлеу тілі зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс барысында ата аналармен бірігіп жұмыс жасаудың орын ерекше.

Сөйлеу тілінде күрделі бұзылстары бар балалар қалыпты және сақтаулы есту жағдайында сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің (лексикалық, грамматикалық, фонематикалық, дыбыс айту, просодикалық т.б) қалыптасуындағы спецификалық тұрақты бұзылыстармен үйлеседі.

Күрделі сөйлеу тілі бұзылысы балалардың тағы бір ерекшелігі арнайы логопедиялық көмек көрсетілмесе, жалпы (мектепке дейінгі, мектеп) білім бер мекемесіндегі бағдарламаны өз бетінше меңгере алмауында болып келеді. Р.Е. Левина мен Т.Б. Филичева күрделі сөйлеу тілі бұзылыстарына жалпы сөйлеу тілі дамымауының бірінші және екінші деңгейлерін де кіргізген [1, с.134].

Жалпы сөйлеу тілі дамымауының бірінші деңгейі қарым қатынастың сөздік құралдарының болмауымен, қалыпты балаларда ол қалыптасқан кезде, аталмыш балаларда белгілі деңгейде шектеулі дамуымен сипатталады. Бірінші деңгейдегі балалардың белсенді сөздік қоры аз көлемдегі, нақты емес тұрмыстық

сөздерден, дыбыстық еліктеулер мен дыбыстық кешендерден тұрады. Сөздер мен олардың алмастырушылары нақты заттар мен әрекеттерді белгілеу үшін қолданылып, олар тіпті түрлі мағыналарда да қолданылады. Балалар қарым қатынастың паралингвистикалық құралдарын кеңінен қолданып (ым ишара, мимика), ал олардың сөйлеу тілдерінде грамматикалық қатынастарды жеткізетін морфологиялық элементтер болмайды. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауының бірінші сөйлеу тіліндегі сөйлеу тілі аз деңгейде ғана түсінікті келеді.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауының екінші деңгейінде балалардың сөйлеу тілінің белсенділігі біраз өсе түреді. Фразалық сөйлеу тілі пайда болып, дегенімен, ол фонетикалық және грамматикалық тұрғыда бұрмаланған келіп, ал сөздік қоры түрліше келеді. балалар сурет бойынша отбасына, дене мүшесі, жануарлар, киімдер т.б қатысты кей сұрақтарға жауап кере алады, бірақ көптеген сөздерді білмейді. Екінші деңгейдегі сөйлеу тілі сөздің буындық құрылымы мен дыбыстық бұзылысы салдарнан аз түсінікті келеді.

Сөйлеу тілдік паталогияның ауырлығы жоғарғы психикалық функцияның дамуына да кері ықпалын тигізеді (ойлау, қабылдау, жады т.б). Интеллектуальды жетіспеушілік дефект құрылымындағы екіншілік кемтік саналады, себебі, сөйлеу тілі компоненттерінің дамымауы салдарынан туындаған болып келеді. сөйлеу тілі зақымдалған балалардың зейіні әдетте тұрақсыз, қиын қосылатн, концентрациясы аз, зейіннің қосылуы мен бөлінуіндегі белгілі қиындықтрымен сипатталады. Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалардың зейін көлемі тар, материалды тез ұмытқыш (әсіресе вербальды), жады мен зейіннің белсенді бағыттылығының төмендеуімен сипатталады. Мнемикалық үрдістердің ырықтылығы мен зейінді ұстап тұра алуы кеш қалыптасуы да мүмкін. Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларда топтастыру, абстракциялау, жалпылау сияқты ойлау операцияларының да жетіспеушіліктері жиі байқалады. сондықтан балаларға сөздік емес, көрнекілік нұсқаулықтағы тапсырмаларды орындау жеңілірек келеді.

Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалардың тағы бір айқын ерекшеліктері қозғалыс бұзылыстары. Моторлық сферасы дамуындағы артта

калушылықпен сипатталады. Балалар икемсіз болып, қимыл қозғалыстары хаотикалық сипатта, кей жағдайда синкинезия да кездеседі. Саусақ координациясының жетіспеушілігі мен ұсақ моторикасының жетіспеушілігі де бақалады.

Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалардың жұмысқа қабілеті қалыпты балалармен салыстырғанда төмен, тез шаршағыш келіп, салдарынан балал тапсырмалары орындауынан да бас тарту мүмкін. Тіпті бастапқыда балаларда тапсырманы орындауға айқын қызығушылықтар болса да кейін тез өшіп, ал мақсатқа қол жеткізу мотивациясы қалыптаспаған болып келіп, сондықтан балалар тапсырманы орындамай жатып, тастап кетеді.

Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балаларда эмоционалды ерік жігер сферадағы ауытқушылықтар да байқалуы мүмкін. Балаларда қызығушылықтардың тұрақсыздығы, бақлауының төмендігі, төмен мотивация, негативизм, өзіне деген сенімсіздік, жоғары қозғыштық, ренжігіштік, қоршаған адамдармен қатым қатынас жасаудағы қиындықтар кездесуі мүмкін.

Күрделі сөйлеу тілі бұзылыстары арасында жиі кездесетіндері ол афазия, ринология, дизартрия, алалия т.б болып келеді. Егер, бала сол сөйлеу тілі зақымдалуы салдарынан жалпы мектепте білім ала алмас, тұтығудың кей формаларын да жатқызуға болады. әдетте, ЖСТД мен үйлеске тұтығуды жатқызады.

Алалия бас ми сыңарларының сөйлеу тілдік зоналарының органикалық зақымдалуына негізделген сөйлеу тілдік функцияның қлыптаспауы. Алалия кезінде сөйлеу тілінің дамымаушылығы жүйелілік сипатқа ие болып, яғни оның компоненттерінің барлығының бұзылыстары байқалады: фонетикалық фонематикалық, лексикалық грамматикалық. Афазияға қарағанда экспрессивті немесе импрессивті сөйлеу тілінің бірден шектелуімен немесе болмауымен сипатталады. Осылайша, алалия туралы , егер ол жатыр ішінде, интрантальды немесе ерте (үш жасқа дейін) даму кезеңінде пайда болғанда айтады. Әдебиеттерде (В.А. Ковшикова бойынша) алалияның экспрессивті, импрессивті, аралас немес мотосенсорлы түрлері ажыратылады. Бұл кезде моторлы алалия

формасының туындауы ерте кездегі сөйлеу тілдік анализатор бөлімі сыңарының органикалық зақымдалуы болып келеді. сенторлы алалия сөйлеу тілдік есту анализаторы бөлімінің сыңары зақымдалған жағдайда болады. оны Вернике орлаығы деп атаймыз. Бұнда сақтаулық физикалық естуге қарасатан, дыбыстарды талдауы мен жинақтауы бұзылып, бала қоршаған адамдар тарапынан өзіне бағытталған сөйлеу тілін түсінбейді.

Жалпы, күрделі сөйлеу тілі бұзылыстарының бала тұлғасының дамуына ықпал зор. Сондықтан, ол ерте түзете дамытуылық жұмысты талап етіп, кешенді қолдауға мұқтаж.

Баланың дамуы барысында отбасының ролі ерекше. Отбасы мәселесін зерттеумен С.Д. Забрамная, И.В. Ткаченко, Г.А. Османова, М.Е.Хватцев т.с.с психолог, өзге де ғалымдар айналысқан. Басым авторлар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесін өзекті екендігін түсініп, оған педагогтармен қатар ата аналардың да жұмылдыру қажеттігін атап өтеді. [2, с.270].

Отбасы белгілі мағыналық жүктемеге ие, ең алдымен бала қауіпсіздігі, қолдауы, қабылдануы, мойындалуы, баланың тұлғалық, өмірлік басым бағыттарының қалыптасу ортасы да отбасы.

В.В. Ткачев отбасын микро орта деп, онда адамгершілік қасиеттер, адамдарға деген қарым қтынас пен тұлға аралық қатынастар қалыптасатындығын атап өткен.

Н.В. Рыжова бойынша, отбасы сөйлеу тілі зақымдалған бала тұлғасының қалыптасуына ықпал етіп, ал ата аналардың өзге амаандармен бірлесіп жұмыс жасауы қарым қатынас мәселелерін оңтайлы шешіп, баланың психофизиологиялық және танымдық дамуындағы қиындықтардың алдын алуға мүмкіндік береді [3].

Ата-аналар балаға ең жақын жанашыр тұлға ретінде қолдаумен қатар, мамандармен бірлесіп жұмыс жасау барысында белсенділік танытуы қажет. Жңі жағдад ата аналар балалардың сөйлеу тілінің даму барысын есепке алмай, қиын елеңдер мен тақпақтарды беріп, нәтижесінде сөйлеу тілінің физиологиялық

механизмінің шамадан тыс жүктемесі салдарынан дыбыстап айтудағы бұзылыстар көбейіп, тіпті бекітіліп қалуы да мүмкін. Сондықтан, сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалардың ата -аналарымен баланы дамыту мәселесі төңірегінде педагог ата аналардың құзіреттіліктерін қалыптасытру бойынша міндеттерді шеше алуы қажет.

Отбасында баланың сөйлеу тіліне қойылатын талаптарды сақтап, олардың төмендетпей, көтермей, ал сөйлеу тілдік қабілеттерді жастық нормаға сәйкес қалыптастыру қажет. Ата - аналардың құзіреттіліктерні қалыптастыру балаға психологиялық педагогикалық көмек көрету барысында шешілуі қажет. Диагностикалау барысында мамандар ата аналарды аталмыш жастағы балалардың дамуының жалпы заңдылықтары туралы кеңес беріп, балаға ары қарай жеке түзетушілік дамытушылық көмек көрсетуді жүзеге асру барысында қажет болатын баланы бақылау әдістемелерімен таныстырады. Кейін ата аналарға қолжетімді формада баланың дамуының болжамы негізелініп жасалады. Ата- аналар міндеттерді талдауға қатысып, мамандардан балаға қажет үйде дамытушылық ортаны туындату бойынша ұсыныстарды алады.

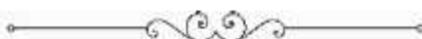
О.В. Бачина мен Л.Н. Смородова өздерінің еңбектерінде мамандар мен отбасы арасындағы жүйелі байланыстың болмауы педагогтарды балалардың күнделікті өмірлік жағдайлардағы сөйлеу тілдік іс әрекетінің сипаты жайлы ақпараттануының жеткіліксіздігіне әкеледі. Сондықтан, ата- аналарды мұғалім логопедтің түзетушілік үрдісіне саналы қосу жұмыстың тиімділігін көтеруге мүмкіндік береді [4, с 35].

Басым авторлардың ойынша, отбасымен жұмыс балаларды медициналық әлеуметтік , психологиялық және педагогикалық қолдау жүйесіндегі маңызды бағыттардың бірі. Себебі, дамудағы дефект (зақымдалу) оның ата - аналарының психоэмоционалды травматизациясының доминантты себебі. Алаңдаушылықтардың ата - аналар бойында дифференциациялануы нақты диагностикалық инструментарий болмағандықтан күшейе түспек. Сондықтан, мамандар мен ата -аналардың бірлесіп жұмыс жасауының маңыздылығы арта түседі. Көріп отырғанымыздай, мамандардың (логопед..) ата -аналармен бірігіп

жұмыс жасау жолында балалардың даму ерекшеліктерін есепке алу түзету-
дамытушылық жұмыстың тиімділігін арттырып, Л.С.Выгодский айтқандай,
екіншілік, үшіншілік кемістіктің алдын алуға мүмкіндік береді. [5, с 24].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. - 470
2. Бачурина В. «Развивающие игры для дошкольников». – М., 2006
3. Юрова Е.В. «250 упражнений для развития устной речи». – М., 2001
4. Сидорчук Т.А. Воображаем, размышляем, творим/Т.А. Сидорчук, А.В. Корзун. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2006 – 201с.
5. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: ТЦ Сфера, 2005 –144с.



ИНТЕЛЛЕКТІ БҰЗЫЛУЫ БАР ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУІН ҰЙЫМДАСТЫРУ ТӘЖІРИБЕСІ

ИСЕНОВА М.Д.

директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары, педагог-дефектолог
«Даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған
№2 арнайы (түзету) мектеп-интернаты»

ТРЕТЬЯКОВА Е.С.

колледж директорының оқу ісі жөніндегі орынбасары
«Солтүстік Қазақстан кәсіптік даярлау және сервис
колледжі

НУРГОЖИНА А.А.

педагог-дефектолог
«Даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған
№2 арнайы (түзету) мектеп-интернаты»,
Петропавл қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақалада даму мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған №2 арнайы (түзету) мектеп-интернатында интеллектуалдық бұзылысы бар жасөспірімдермен жүргізіліп жатқан кәсіби және әлеуметтік бейімделу жұмыстарының сабақта және сабақтан тыс уақыттарда ұйымдастырылып, іске асып жатқан іс-тәжірибесі ашып көрсетілген. Арнайы мектеп пен колледж бірлесе атқарған оқу-тәрбие жұмыстары интеллекті бұзылуы бар оқушыларды кәсіби даярлап, кәсіби бағдар беруге, әлеуметтендіруге, өмірге дайындауға ең тиімді жол салады.

Аннотация. В данной статье раскрывается опыт профессионально-социальной адаптационной работы с подростками с ограниченными интеллектуальными возможностями, организованной и проводимой на уроках и во внеурочное время в специальной (коррекционной) школе-интернате № 2 для детей с особенностями развития. Образовательная деятельность, осуществляемая совместно специальной школой и колледжем, позволяет наиболее эффективно профессионально подготовить учащихся с ограниченными

интеллектуальными возможностями, обеспечить их профессиональную ориентацию, социализировать и подготовить к жизни.

Abstract. This article describes the experience of professional and social adaptation work with teenagers with limited intellectual abilities, organized and conducted during lessons and during extracurricular hours in the special (correctional) boarding school No. 2 for children with developmental disabilities. Educational activity, carried out jointly by a special school and a college, allows the most effective professional preparation of students with limited intellectual abilities, to ensure their professional orientation, socialization and preparation for life.

«Білім берудің барлық деңгейлерінде ерекше білім берілуіне қажеттіліктері бар білім алушылар үшін қолжетімділік пен жеке тұлғаға бағдарланған орта құру жұмысы жалғасатын болады» («Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы»)

Қазіргі өмір жағдайлары арнайы мектеп түлегіне жоғары талаптар қояды. Тәуелсіз өмірге дайын болу үшін олардың бойында қажетті білім қоры, бастапқы кәсіптік дайындық, адамдармен дұрыс қарым-қатынасы, еңбекке деген құлшынысы болуы керек. Оқушылардың өзін-өзі анықтап, өзін-өзі жүзеге асыруға, мамандық таңдап, кәсіби-еңбек дағдыларын қалыптастыруға көмектесу – арнайы мектептің маңызды міндеті.

Интеллекті бұзылысы бар оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтауының негізгі мәселесі олардың өз еңбегін дұрыс бағаламауы болып табылады. Бұл мамандық таңдауды қиындатады. Сондықтан ойластырылған кәсіптік бағдар беру маңызды.

Интеллектуалдық дамуында ауытқулардың болуы ақыл-ойы кем оқушылар үшін, сондай-ақ дамуында басқа да кемістігі бар балалар үшін мамандық таңдау, олардың қолжетімді мамандықтар бойынша жұмысқа орналасуымен ғана шектеледі. Сондықтан арнайы мектептегі кәсіптік бағдар беру жұмысының негізгі бағыты оқушылардың мүмкіндіктерін ескере отырып, ұсынылатын еңбек түрлеріне тәрбиелеу, ал оның жүзеге асырылуы білім берудің түзетушілік бағытымен қамтамасыз етіледі.

Балалармен кәсіптік бағдар беру жұмысының мақсаты - аймақтың қажеттіліктерін ескере отырып, оқушыларға қолжетімді кәсіптік қызметтің түрлері мен бағыттарын таңдауға көмек көрсету.

Кәсіптік бағдар беру жұмысының міндеттері:

- Оқушылардың мамандық әлемі туралы түсініктерін байыту;
- Оқушылардың қызығушылықтарын, бейімділігі мен қабілеттерін

анықтау;

- Оқушылардың еңбек іс-әрекетіне, іскерлікке деген қажетті тұлғалық қасиеттерін дамыту;

- Кәсіптік оқытуда нақты игерген білік, дағдыларын қолдана білу туралы түсініктерін қалыптастыру;

- Еңбек тәртібі мен жауапкершілігін дамыту.

Мектебіміздегі кәсіптік бағдар беру кезең-кезеңімен жүзеге асырылады:

– 1-кезең (1–3-сыныптар) — еңбек іс-әрекетіне қызығушылықты дамыту, еңбексүйгіштік, ұқыптылық, еңбекке деген саналы көзқарасты қалыптастыру.

– 2 кезең (4–6 сыныптар) – мектеп оқушыларының жеке қызығушылықтары мен бейімділіктерін дамыту, олардың өздеріне қолжетімді деген мамандықтар туралы ақпарат беру.

– 3 кезең (7–10 сыныптар) — кәсіби өзін-өзі анықтау үшін оң ынталандыруды дамыту, таңдаған қызмет түрінің талаптарына сәйкес өз мүмкіндіктерін барабар бағалай білу.

Оқу жылы ішінде оқушылардың кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттері зерттеліп, қызығушылықтары мен бейімділіктері, мамандық таңдау мотивтері қалыптасады. Қол жетімді мамандықтар негізгі түрлерінің нақты бейнелерін қалыптастыру үшін, мамандықтар туралы теориялық білімдерді меңгеруге және балалардың кәсіптің негізгі түрлері бойынша нақты бейнелерін жасауға бағытталған ақпараттық-ағарту жұмыстары жүргізіледі.

Мектепте 8-сыныптан бастап оқушыларды кәсіби бағдарлау жұмыстары қарқынды жүргізіледі. Ағартушылық жұмыс нәтижелі болуы үшін педагогтар балаларды өздері игере алатын кәсіп түрлерімен таныстыру мақсатында тәрбиелік және сыныптық сағаттар өткізеді. Бұл кездесулер мамандықтардың кейбір қыр-сырын айқын көрсететін және қызметкерлердің қызметтік міндеттерін орындаудағы жауапкершілігінің маңыздылығын көрсететін

бейнематериалдарды көрсетумен сүйемелденеді. Осындай жұмыс жүйесіне әртүрлі тігінші, жиһаз жасаушы, ғимаратты жөндеуші, наубайшы-кондитер, тазалаушы, кір жуушы, тазалық компаниясы қызметкері және т.б. мамандық өкілдерімен кездесулер кіреді.

Кәсіптік бағдар беру шеңберінде «Динамо» тігін фабрикасы, «ЗИКСТО» зауыты, «Горзеленстрой», Петропавл қаласының ботаникалық бағы сияқты жұмыс орындарына саяхаттар жоспарланған.

Жұмыстың нәтижесі - таңдалған іс-әрекетке дайындықты бағалау.

Облыстық «Мен табысты өмірді таңдаймын!» атты ынталандыру акциясы аясында педагогтарымыз интеллектуалдық дамуында ауытқуы бар балалардың мамандық таңдауда үлкен шектеулері болуына қарамастан «Арманда! Бәрі де мүмкін болады!» деген психологиялық акция өткізді.

Акцияның мақсаты: түлектердің мүмкіндігі мен қабілетіне бағдарланған мамандық таңдауға көмектесу, жасөспірімдердің тұлғалық өсуіне жағдай жасау.

Акция міндеттері: өзінің өмірлік болашағын, өмірлік мақсаттарын, оларға жету жолдары мен тәсілдерін білуге ықпал ету; коммуникативті дағдыларды, тыңдау, өз көзқарасын білдіру, ымыраға келу және басқа адамдарды түсіне білу қабілеттерін қалыптастыруға ықпал ету.

Акцияға 9 сыныптың 26 оқушысы қатысты. Педагог-психолог «Менің арманым» тақырыбында алдын ала әңгіме өткізді, оның барысында жігіттер болашақ туралы армандарымен бөлісті. Әңгіме қатысушылардың үлкен қызығушылығын тудырды. Ең маңыздысы әрбір қатысушыға өз арманын білдіру мүмкіндігі болды, бұл олардың сезімдері мен тілектерін білдіруге түрткі болды. Қатысушылар тек өз пікірлерін білдіріп қана қоймай, сонымен қатар басқа сыныптастарының пікірлерімен танысуға мүмкіндік алды, бұл қолайлы психологиялық ахуалды құруға, тұлға аралық қарым-қатынасты нығайтуға, өзара сенімділікті қалыптастыруға, қарым-қатынасты дамытуға ықпал етті. Өз сезімдерін нақты түрде білдіріп, басқа адамдардың сезімдерін түсінуге түрткі болды.

9 «А» сыныбының ұлдары жұлдызды аспанды өз идеясына арқау етті, оның әрбір жұлдызы қатысушылардың арманы. 9 «Г» сыныбы – «Өзіңе сен!» идеясын ұстанып, өз армандарына жету жолын жоғарыға ұмтылған зымыран ретінде көрсетті. 9 «В» сыныбы өз армандарын «Тілектер картасы» түрінде бейнелеп, сол картаға негізгі мақсаттарын, болашаққа деген жоспарларын, армандарын орналастырды.

«Арманда! Барлығы да мүмкін болады!» акциясының жағымды сәті, қатысушылар армандарының көпшілігі болашақ мамандығымен байланысты. Қатысушылар өз идеялары мен армандарын жүзеге асыру үшін мектеп қажетті білім мен дағдыларды береді, кәсіби өзін-өзі анықтау олардың өміріндегі ең маңызды сәт болып табылады деген пікірлерін білдірді. Көптеген қатысушылар уақыт рухында өмір сүріп, өз ісін армандағысы келеді және олар мектепте, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау, кәсіби еңбек дайындық, ағаш ұстасы, тігіншілік, омарташылық іс сабақтарында алған дағдыларын негізге алады.

Өткізілген акцияның нәтижелері мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік берді: алға қойылған мақсаттар мен міндеттерге қол жеткізу мүмкін болды; балалар өмірлік құндылықтар жүйесін дамытып, түсінуге ықпал еткен акцияға қызығушылықпен қатысты, оқушылардың ынталық, сезімдік аумағы дамыды.

Кәсіптік бағдар беру жүйесіне оқушыларды мамандықты дұрыс таңдауға дайындау бойынша ата-аналармен жұмыстар да кіреді. Баланың бүкіл өсу кезеңіндегі кәсіби дамуында отбасы маңызды рөл атқарады. Баланың кәсіби бағытын анықтауда ата-аналардың қатысу дәрежесін білу үшін «Қызығушылықтар картасы» сауалнамасы мен «Жасөспірімнің мамандыққа апарар жолы» ата-аналар сауалнамасы жүргізілді.

Түлектерді кез келген жұмыс құрметке лайық екендігіне, кез келген жұмысты орындауға жауапкершілікпен қарап, оны нәтижелі орындауға тырысу керектігі өте маңызды екеніне дайындап, бірақ сол қойылатын талаптар оның жеке қасиеттері мен мүмкіндіктерімен сәйкес келуі керектігі айтылады. Біздің мектепте балалар келесі бағыттар бойынша бастапқы кәсіптік білім, білік және дағдыларды алады:

Ағаш шебері. Шеберханада ағаш өңдеу станоктары, құрал-саймандарды сақтауға арналған сөрелер, тақырыптық плакаттар, кестелер мен қауіпсіздік техникасы стендтері бар.

Ұсталық іс. Біздің мектептің жоғары сынып оқушылары ұсталық іспен айналысады. Кабинет оқытудың осы бөліміне қажетті барлық талаптарға жауап береді. Оқу бөлмесіндегі үстелдер жұмыс орындарындағы қажетті жарықтандыруды сақтай отыра орналастырылған. Жоғарыда аталғандардың барлығына арнайы плакаттар мен кестелер, құрал-саймандар мен станоктар, мамандандырылған жиһаздар бар.

Тігін ісі. Тігін машиналарымен және бүрмемен жабдықталған кең шеберхана.

Мұнда қыздар тігуді үйренеді, мұғалімдермен бірге түрлі мата бұйымдарын жасайды, сонымен қатар нағыз колөнерші болуды үйренеді.

Шаштараз. Балалар шаштараздардың талаптарына сай жабдықталған шеберханаларда шаштараздық өнерге үйренеді.

Ара шаруашылығы. Балалар оқу омартасында практикалық дағдыларды меңгереді. Балалар ұяшықтарды күтіп-баптауды, бал сорғышпен жұмыс істеуді, омарташының құралын пайдалануды үйренеді.

Көгалдандыру. Балаларды көгалдандыру мамандығына үйрену үшін бізде жылыжайлар, топырақ өңдеу, өсімдіктерді күту құралдары мен жабдықтары бар.

Еңбек тәрбиесі сабақтарында мұғалімдер келесі міндеттерді шешеді: еңбектегі интеллектуалдық дағдыларды қалыптастыру; мақсатты қозғалыс дағдыларын дамыту; технологиялық операциялардың еңбек әрекеттерін саналы түрде реттеу; күнделікті өмірде өзіне-өзі қызмет көрсету және өзін-өзі қамтамасыз ету дағдыларына үйрету; жалпы еңбек білігі мен дағдыларына негізделген кәсіптік оқыту және кәсіптік бағдар беру процесінде оқушының жеке тұлғасын қалыптастыру.

Оқушыларымыздың сәндік-қолданбалы өнер, кәсіптік шеберлік бойынша шығармашылық байқауларға қатысуы, түрлі көрмелерге бұйымдарын қоюы балалардың жақсы теориялық дайындықтан өтіп, практикалық дағдыларға ие

болғанын көрсетеді. Бұл оқушыларымыздың кәсіби және еңбек дағдыларының жақсы ынталандырылуы және көрсеткіші болып табылады.

Мектебіміз Солтүстік Қазақстан кәсіптік даярлау және сервис колледжімен Меморандум негізінде ынтымақтасады. Мектеп оқушыларын мектеп бітірмей жатып-ақ бұл оқу орнымен таныстырамыз. Түлектеріміздің 100%-ға жуығы осы колледжде оқуын жалғастырып, тігінші, шаштараз, омарташы, көгалдандыру мамандықтарын алып шығады. Түлектеріміздің білім беру жаңа деңгейіне ауыртпалықсыз өтіп, сабақтастықты қамтамасыз ету үшін колледж оқытушыларымен бірлесе отырып, кәсіптік оқыту пәндерінің бағдарламаларын бейімдеп, түзеттік.

Біздің түлектерге таңдаған мамандықтары бойынша колледжге түсуге басымдық беріледі. Интеллектуалдық бұзылысы бар тұлғаларды оқыту мен тәрбиелеу, оқу үдерісінде жеке көзқарасты ұйымдастыру мәселелері бойынша колледж оқытушыларымен жүйелі кеңестер өткізіп тұрамыз. Бізде кәсіптік оқыту және сервис колледжімен тығыз байланыс орнатылған.

Кәсіптік еңбек дайындығы сабақтарының бір бөлігі колледждің оқу кабинеттері мен зертханаларының базасында өткізіледі. Сабақтарды өндірістік оқыту оқытушылары мен шеберлері жүргізеді. Мектебіміздің болашақ түлектері жыл сайын колледжге ашық есік күніне шақырылып, бірлескен іс-шаралар, көрмелерге қатысып отырады. Ұлдарымыз колледж студенттерімен бірігіп оқу кабинеттерін безендіруге, спорт залын жөндеуге атсалысуда. Сондай-ақ екі мекеменің оқытушылары мен оқушылары арасында спорттық ойындардың жолдастық кездесулері өткізіліп тұрады.

Колледжмен ынтымақтастығымыздың соңғы 5 жыл қорытындысы бойынша түлектерді жұмысқа орналастыруда оң тәжірибеміз бар. Біздің ұлдар «Қызмет көрсету және техникалық қызмет көрсету» сияқты салаларда табысты жұмыс істейді. Қыздар әскери киім тігу фабрикасында және жеке ательелерде, қаладағы тазалық компанияларында жұмыс істейді. Омарташы ұлдар жеке кәсіппен айналысады және өз омарталары бар. Бір сөзбен айтқанда, олар қоғамның толыққанды азаматтары.

Жеңіл және орташа интеллектуалдық бұзылысы бар балаларды арнайы мектепте оқытудың мақсаты барынша әлеуметтік бейімделу және психикалық бұзылыстары бар адамдарға қолжетімді мамандықты игеруге дайындық болса, (яғни, дербестіктің барынша мүмкін дағдысын қалыптастыру), ал кәсіптік білім берудің мақсаты – адамды кәсіпке үйрету.

Колледждің білім беру бағдарламасы базалық және кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағытталған. Кәсіптік және техникалық білім берудің жалпыға міндетті мемлекеттік стандартына сәйкес базалық құзыреттер – білім алушының жеке, әлеуметтік және кәсіптік іс-әрекетіне қажетті білім, білік және дағды жиынтығы.

Базалық модуль пәндерінің мазмұны («Бейімделген дене шынықтыру», «Валеология») салауатты өмір салтын қалыптастыруға және дене қасиеттерін жетілдіруге, қоғамда және еңбек ұжымында әлеуметтену мен бейімделуге бағытталған.

Арнайы мектеп пен колледждегі оқу-тәрбие процесінің сабақтастығы мен біріздігі аясында техникалық және кәсіптік білім берудің базалық құзыреттерін кеңейту қажет деп санадық және модульдерді енгіздік: *әлеуметтік-тұрмыстық бейімдеу; әлеуметтік-ортада бейімдеу; әлеуметтік-кәсіби бейімдеу.*

Оқыту нәтижесінде студенттерде денсаулықты сақтауға, сыртқы келбетіне күтім жасауға (атап айтқанда, санитарлық-гигиеналық дағдылар, шаш үлгісі, киім-кешек, макияж), ұтымды тамақтану, тұрмыстық мәселелерге (жайлылық, кір жуу, тұрмыстық техника, тазалау, жөндеу) қатысты негізгі түсініктер мен дағдылар қалыптасады. Жақын және ресми ортадағы қарым-қатынас пен мінез-құлық тәжірибесі қалыптасады: қалада, көлікте, дүкендерде, кәсіпорында бағдарлау, табиғатты аялай білу дағдылары; адам құқықтары мен міндеттері зерттеледі. Еңбек талаптары зерттеліп, игеріледі, жаңа ұжымдағы мінез-құлық дағдылары игеріледі.

Кәсіби құзыреттілік – кәсіби қызметті тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білім, білік және дағды, сондай-ақ жеке қасиеттер негізінде кәсіби

міндеттер кешенін шеше білу. Осыны колледждің «Омарта шаруашылығы және жібек шаруашылығы» мамандығы бойынша бітірушілерге берілетін «Омарташы» біліктілігі бойынша жұмыс оқу жоспары мысалында қарастырайық.

Оқу жоспарларын әзірлеуге қойылатын жалпы талаптар: кәсіптік модульдердің мазмұны кәсіби дағдыларға, экологиялық және өнеркәсіптік қауіпсіздікке қойылатын заманауи талаптарды ескеруі керек. Жұмыс оқу жоспарына келесі модульдер енгізілді: «Ара құрылысын, оның қоректену жағдайларын және ұстау әдістерін зерттеу». «Омарта шаруашылығы бойынша негізгі іс-шараларды өткізу». Модульдерге енгізілген пәндерді оқу барысында студенттер ара тұқымдасының биологиясымен танысады, бал өсімдіктерін толығырақ зерттейді, араларды өсіру және ұстау технологиясын меңгереді, ара ауруларын анықтауға, ара зиянкестерімен күресуге үйренеді және т.б.

Теориялық білімдер колледждің омартасында тәжірибелік сабақтар өткізу жағдайында практикада бекітіледі.

Оқу-тәрбие процесінің сабақтастығы мен бірізділігі деп мектеп пен колледжде де сол мұғалімдердің балалармен жұмыс жасауымен қамтамасыз етілетінін атап кетуге де болады.

Сонымен, мектеп пен колледж бірлескен жұмысында интеллекті бұзылуы бар оқушыларды кәсіби даярлау – қажетті дербестік деңгейіне қол жеткізуге және кәсіби бағдар беруді сақтауға мүмкіндік беретін, әлеуметтендірудің және өмірге дайындаудың ең тиімді жолы.

Әдебиеттер тізімі

1.Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2017 жылғы 27 шілдедегі № 352 бұйрығына 146- қосымша, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2013 жылғы 3 сәуірдегі № 115 бұйрығына 364-қосымша, Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар білім алушыларға арналған негізгі орта білім беру деңгейінің 7 - 9 сыныптары үшін «Кәсіби-еңбекке баулу» пәнінен үлгілік оқу бағдарламасы.

2.Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы/ Қазақстан Республикасы Үкіметі. 27.12.2019 ж.№ 988 қаулы.



ЗНАЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КАБДРАХМАНОВА Л.Б.

педагог-дефектолог

МИХЕЕВА С. В.

педагог -дефектолог слухового кабинета

Специальная школа-интернат № 3

Республика Казахстан, г. Караганда.

Аңдатпа. Мақалада «№ 3 арнайы мектеп –интернаты» КММ –нің аудиториялық жұмысындағы мұғалімдердің тәжірибесіне жалпы шолу жасалады. Онда әртүрлі санаттағы есту қабілеті бұзылған балаларды бастауыш білім деңгейінде ерекше жағдайларда оқыту мәселесі қозғалады.

Аннотация. В статье кратко предлагается общий обзор опыта педагогов по слуховой работе КГУ «Специальная школа-интернат № 3». Затрагивается вопрос обучения детей с различными нарушениями слуха на уровне начального образования в специальных условиях.

Abstract. The article briefly proposes a general overview of the experience of teachers in the auditory work of CSI "Special Boarding School №3". It addresses the issue of teaching children with various categories of hearing impairment at the level of primary education in special conditions.

В ходе развития инклюзивного образования во всех уголках страны мы наблюдаем трудности, с которыми сталкиваются специалисты и семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями. Не все виды нарушений психического и физического развития могут одинаково реагировать на модель инклюзивного образования. Подробнее хотелось бы остановиться на примерах детей с нарушением слуха.

Кто относится к категории детей с нарушением слуха?

Это слабослышащие, неслышащие, в том числе дети – носители системы кохлеарного импланта.

В соответствии с Международной классификацией слуховой недостаточности ВОЗ определяются четыре степени тугоухости и глухота. Для целостности представления приводим сравнительную таблицу (таблица 1).

Таблица 1.

Степень снижения порогов слуха	Значения порогов слуха на стандартных частотах (Дб)	Распознавание разговорной речи.	Распознавание шепотной речи
Нормальный слух	0-25	Более 10 м	6м
I степень тугоухости	26-40	Отб до 3 м	От 2 до ушной раковины
II степень	41-55	Менее 3 м	Около уха
III степень	56-70	Громко, около ушной раковины	нет
IV степень	71-89	Только громкий крик около ушной раковины, речь не распознает.	нет
Глухота.	90 и более	Восприятие невозможно.	нет

Как видно из таблицы, начиная с третьей степени снижения слуха полноценное самостоятельное усвоение системы родного языка невозможно.

К чему приводит нарушение слуха?

Вследствие отсутствия или выраженной недостаточности слуховой функции у детей с нарушением слуха (с тяжелой степенью тугоухости) усвоение системы родного языка нарушается уже на сенсомоторном уровне[1]. И все последующие механизмы, обеспечивающие слухоречевую и речедвигательную деятельность, не формируются или развиваются с искажением и запозданием. Чем тяжелее потеря слуха, тем большие трудности возникают в слуховом и речевом развитии ребенка, следовательно, в развитии самостоятельной речи. Они обусловлены отсутствием или ослаблением звуковой стимуляции речевых зон мозга, более медленным и своеобразным развитием речи.

В последние десятилетия формируется еще одна группа детей с нарушением слуха – это дети с кохлеарным имплантом (КИ). Это неслышащие дети, которым при помощи кохлеарной имплантации восстановили физический слух. Именно они чаще всего поступают в общеобразовательные школы, не имея достаточного уровня слухового и речевого развития.

Специалисты КГУ «СШИ №3» наблюдают в своей практике, что дети с нарушением слуха III-IV степени, а также дети с кохлеарным имплантом (КИ),

не владеющие речью, поступают в первый класс общеобразовательной школы. Это происходит по разным причинам. Находясь в условиях общеобразовательной школы, ребенок с КИ, слабослышащий ребенок с большим трудом усваивает, или совсем не усваивает программу первого класса. В результате родители принимают решение о переводе ребенка в специальную школу-интернат.

Инклюзивное образование для детей с нарушением слуха – это «две стороны одной медали». В условиях общеобразовательной школы дети даже с умеренной потерей слуха, не понимающие обращенный к ним речевой поток, не умеющие говорить, остаются в социальной изоляции, так как уровень их коммуникации не соответствует требованиям окружающей среды (учителей, одноклассников).

Приводим типичные примеры:

Ученик А. 9 лет. Двусторонняя тугоухость IV степени. Прибыл в школу из другого города после двух лет обучения в специальном классе общеобразовательной школы. Обращенную речь не понимает, самостоятельная речь отсутствует, звуки не произносит, артикуляцию звука не повторяет, буквы не знает.

Ученик М. 8 лет. Двусторонняя тугоухость II степени, поступил к нам после обучения в первом классе общеобразовательной школы. Обращенную речь ограниченно понимает в пределах обиходной ситуации, самостоятельная речь – отдельные слова с нарушенным произношением. Читать, писать, считать не умеет. К сурдологу впервые обратились в возрасте 6 лет.

После 2 лет обучения в нашей школе этим ребятам была поставлена и автоматизирована большая часть звуков, они научились читать, писать. Расширился пассивный и активный словарный запас. На уроках и индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и формированию произношения понимают вопросы и отвечают на них в пределах изучаемой темы и своего опыта, пользуются устной речью. Многие выступают на школьных праздничных мероприятиях, где рассказывают стихотворения. Пользуются

фразами обиходного характера, которые пока состоят из 2-3 слов, при постоянном требовании и контроле педагогов.

В специальной школе создаются специальные условия. Согласно Закону Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» «специальные условия для получения образования – условия, включающие специальные учебные и индивидуально развивающие программы, методы обучения, технические, учебные и иные средства ..., без которых невозможно освоение образовательных программ детьми с ограниченными возможностями».

Что такое специальные условия?

В нашей школе для детей с нарушением слуха созданы условия для постоянного развития коммуникативной деятельности ребенка:

1. Обязательные индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения (РСВ и ФП). На них в 0-4 классах отводится 18 часов в неделю, в 5-6 классах – 16 часов. Каждый обучающийся приходит на эти занятия не реже 5 раз в неделю. С 7 по 10 классы проводятся групповые занятия.

2. На уроках и во внеурочное время используются специальные методики обучения для детей с нарушением слуха.

3. Учителями и воспитателями школы поддерживается специальный слухоречевой режим, как того требует методика обучения детей с нарушением слуха, чтобы ребенок постоянно находился в речевой среде. Это обязательная речевая деятельность на уроках, во время режимных моментов, на прогулке, в столовой. Для этого учителями слуховой работы разработан речевой материал, соответствующий возможностям и возрасту обучающихся.

4. В школе имеются технические средства развития слухового восприятия и формирования произношения – звукоусиливающая аппаратура стационарного типа для детей с тяжелыми потерями слуха, аудиометр, индукционные петли.

Индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и формированию произношения (РСВ и ФП) проводятся сурдопедагогами в

специально оборудованных кабинетах, по методикам развития слухового восприятия детей с нарушениями слуха, разработанным Р. М. Боскис, Л.П. Назаровой, Е.П. Кузьмичевой. Для развития слухового восприятия и формирования речевой деятельности детей с КИ применяется методика И. В. Королевой.

Какие коррекционные задачи решаются на занятиях по РСВ и ФП?

У ребенка с нормальным слухом слуховые представления носят произвольный характер и возникают самостоятельно, благодаря многократному восприятию слуховым анализатором звуков окружающей среды и речи. У ребенка с патологией слуха слуховые представления отсутствуют или искажены.

Сурдопедагог на занятии формирует и развивает базовые умения и навыки, необходимые для усвоения языковой системы. Это формирование слуховых представлений, развитие слухового внимания и памяти, развитие речевого дыхания, артикуляторной мускулатуры, постановка и автоматизация звуков речи, обучение слитному говорению, с соблюдением ритма слова, норм орфоэпии[5]. А также формирует, уточняет и закрепляет слуховые и моторные (кинестетические и кинетические) эталоны[2] фонем, слов, фраз, благодаря которым возможно распознавание на слух и понимание устной речи. Сложность речевого материала подбирается в соответствии со «слухоречевым возрастом» ребенка и отражает все этапы онтогенеза речи: крик, гуление, лепет, слово, фраза из 1-2 слов, развернутая фразовая речь[3].

Одним словом, сурдопедагог целенаправленно и активно помогает совершенствованию слухоречевого и речедвигательного центров коры головного мозга, которые являются базовыми для речевой деятельности.

Работу специалистов координирует педагог – дефектолог слухового кабинета, который контролирует соблюдение слухоречевого режима в школе, методики преподавания, анализирует динамику развития слухового восприятия и развития речи у школьников. Результаты обследования 2 раза в год отмечаются

в речевой карте обучающегося, по которой и отслеживаются достижения ребенка.

За последние 5 лет в школу - интернат в 0 класс поступили 74 ребенка в возрасте 5,5-7 лет, с диагнозом «тугоухость III, IV степени». Из них 30 человек – носители системы КИ. В результате сурдопедагогического обследования было выявлено, что у 74% (54) детей подготовительных классов не сформированы довербальные коммуникативные навыки[4], указательный жест отсутствует, пассивный словарный запас и самостоятельная речь отсутствуют, обращенную речь не понимают, слуховые представления отсутствуют, умения произвольно пользоваться голосом нет, мускулатура артикуляционного аппарата слабая, артикуляционный праксис не сформирован.[4]

21% (16 детей) откликаются на свое имя, понимают несколько слов обиходного характера, используют лепетные слова.

И всего лишь 5%(4 ребенка) пользовались фразой из 2-3 слов обиходно-разговорного характера, пусть и с аграмматизмами. Результаты мы представили в диаграмме 1.

Диаграмма 1. Уровень речевого развития учащихся при поступлении в 0 класс специальной школы-интерната № 3.



К моменту окончания начальной школы, обучающиеся имеют уровень речевого развития, позволяющий понимать и применять фразы обиходно-разговорного характера, отвечать на вопросы учителей и родителей, рассказывать о событиях, слушать и понимать основной смысл коротких текстов, отвечать на вопросы и пересказывать.

За последние 5 лет после окончания четвертого класса 6 человек с КИ успешно были переведены в общеобразовательные школы.

Инклюзивное образование – это шаг общества навстречу людям с ограниченными возможностями, оно позволяет расширить круг общения, учит строить отношения, усваивать общепринятые правила поведения[8], но в отношении детей с нарушением слуха, по нашему опыту, обучение в специальной школе в сопровождении сурдопедагогов на этапе становления и развития речи на уровне начальной школы будет прочной базой для их дальнейшей социализации.

Литература.

1. Лурия А.Р. «Основы нейропсихологии». М.: «Академия» 2003 год.
2. Схема нейропсихологического обследования. Под редакцией А.В. Семенович, М., 1999 год.
3. Королева И.В., «Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации».С-П, 2009 год.
4. Р.К. Айтжанова, Р.А. Сулейменова, А.К. Ерсарина. «Актуальные проблемы диагностики психического развития в раннем детстве». Алматы 2000.
5. Назарова Т.П. «Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха» Москва, «Владос» 2001г
6. С.Н.Цейтлини. «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи»
7. Мария Божуха. «FilFakinfoМПУ»



РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

КАЛЖАНОВА А.У
КГУ «Специальный комплекс
«детский сад – школа – интернат»
для детей с особыми образовательными
потребностями» Республика Казахстан, г.Костанай

Аннотация. Использование активных методов обучения на уроках естественного цикла в специальной школе для детей с нарушениями слуха будет способствовать развитию речи в коммуникативной функции.

Аңдатпа. Табиғи цикл сабақтарында оқитудың белсенді әдістерін қолдану естімейтін оқушылардың коммуникативтік қызметінде сөйлеуді дамытуға ықпал етеді.

Abstract. The use of teaching method at the natural cycling lessons helps to develop the speech of schoolchildren with hearing disabilities in it's communicative function.

Нарушение слуха - это стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи, негативно отражающееся на процессе естественного формирования коммуникативной деятельности. Невозможность полноценного речевого общения, являющегося основой коммуникативной деятельности, ведет к обеднению опыта общения, сужению и боязни социальных контактов, относительной изоляции от "слышащего" социума, а в целом вызывает социально-адаптивные нарушения у детей со слуховой депривацией. [1]

Приоритетным направлением специального образования сегодня является включение неслышащих детей в полноценную жизнедеятельность и успешное межличностное общение с окружающими. Это возможно посредством формирования речи, так как овладение коммуникативной деятельностью происходит путем усвоения норм речи.

Коммуникативные навыки — это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Полноценное владение неслышащими школьниками устной речью предполагает развитие способности достаточно свободно понимать обращенную речь собеседника и говорить внятно, понятно для окружающих. Эти два процесса взаимосвязаны, их формирование осуществляется с опорой на слуховое восприятие в ходе учебно-воспитательного процесса. [2]

Следовательно, основной задачей специальной школы для детей с нарушениями слуха является создание специальных психолого-педагогических условий, включающих использование продуктивных педагогических методов и приемов обучения, направленных на формирование учебных компетенций и коммуникативных умений школьников со слуховой депривацией.

В КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад – школа – интернат» для детей с особыми образовательными потребностями» обучается

114 детей с различными нарушениями слуха. Неслышащие школьники охвачены ступенями дошкольного, начального и основного образования. В рамках обновления содержания образования, структура нашей школы определилась исходя из принципа дифференцированного подхода к процессу обучения, в основу которого положены показатели нарушения слуха и особенности речевого развития неслышащих школьников. В школе созданы классы неслышащих и слабослышащих детей. Педагогический коллектив школы-интерната, реализуя основную миссию: обеспечение воспитания всесторонне развитой личности неслышащего школьника в тесной связи с формированием словесной речи, как средства общения и орудия мышления, творчески подходит к воспитательно-образовательной деятельности. Совершенствуя модель образовательного процесса, педагоги находятся в активном творческом поиске новых современных подходов к организации обучения неслышащих школьников.

Школьные предметы естественного цикла, в частности: естествознание, биология - это целостный учебный курс, направленный на изучение основ современной науки. Школьный курс построен на основе принципов развивающего и воспитывающего обучения, систематичности и преемственности. Естественнаучные знания составляют базу для осознания жизни как величайшей ценности, для формирования экологической культуры, осознания необходимости ведения здорового образа жизни, обеспечивают информационную грамотность школьников.

В реализации современных подходов в обучении приоритетным направлением является использование активных методов обучения. Теоретические и практические основы проблемы использования активных методов обучения изложены в работах: Л. С. Выготского, А. А. Вербитского, В. В. Давыдова.

Активные методы обучения – это совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала

в процессе познавательной деятельности. Активные методы обучения - это обучение в деятельности.

При использовании активных методов обучения меняется роль ученика – он превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного человека. [3]

Согласно классификации методов активного обучения, предложенной Смолкиным А.М. выделяют имитационные и неимитационные методы активного обучения. Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, метод проектов, обучение через игру, обучение в сотрудничестве, обучение через деятельность, а к неигровым - анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие. [4]

На уроках естественного цикла работа, направленная на развитие коммуникативных навыков у незлышащих школьников, организована через специальное обучение формам общения посредством использования активных методов обучения. В обучении незлышащих школьников используем следующие приёмы и методы:

Метод проектов - это один из методов обучения, способствующий развитию самостоятельности мышления, помогающий ребенку сформировать уверенность в собственных возможностях. Он предусматривает такую систему обучения, когда дети получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы спланированных практических заданий. Это обучение через деятельность.

Сложность использования данного метода в специальной школе заключается в ограниченном словарном запасе незлышащих школьников и недостаточной сформированности навыка самостоятельной деятельности. Поэтому в учебном процессе используются элементы данного метода и предполагается частичная направляющая роль учителя. При работе над проектом, ученики совместно с учителем выбирают тему работы, составляют

план работы, определяют актуальность темы, выбирают приемы, обобщают знания по теме, изучают дополнительную литературу. Учитель параллельно проводит словарную работу, поясняя новые термины. Особый интерес вызывает у детей практическая часть работы. Так при работе над ученическим проектом «Вкусно! А полезно?» неслышащие школьники 6 «Б» класса, доказывая негативное влияние фастфуда на организм человека, проводили опыты и экспериментальным путем доказывали наличие вредных компонентов в продуктах фастфуда (рисунок 1). Но еще большей ценностью было то, что при подготовке работы, дети активно вступали в устный диалог с учениками школы, проводя опросы и с работниками школы (врачом, библиотекарем) составляя интервью. (рисунок 2). При презентации работы дети учились не только описывать содержание и результаты проведенной работы, но и выражать согласие или несогласие с мнением одноклассников, ставить дополнительные уточняющие вопросы.



Рисунок 1



Рисунок 2

Использование на уроке познавательных игр направлено на развитие познавательного интереса и развитие коммуникативных навыков. Биологические викторины, экологические кроссворды, путешествия по станциям – это игровые приемы используемые на этапе закрепления материала, проверке знаний учащихся. (рисунок 3)



Рисунок 3

«Кубик Блума» - один из популярных приемов технологии развития критического мышления успешно используется на уроках в специальной школе. Это способ формулировки учебного задания в соответствии с поставленной задачей, при котором на грани геометрической фигуры наносятся вопросы, предполагающие рассмотрение школьником всех аспектов изучаемой темы. Особенностью применения данного приема при обучении неслышащих школьников является то, что учащимся предлагаются готовые фразы и выражения, необходимые для оформления знаний по предмету и развития разговорной речи (рисунок 4). Таким образом, происходит накопление речевых средств на основе запоминания их в готовом виде.



Рисунок 4

Обучение в сотрудничестве. Данный прием обеспечивает необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности всех учащихся класса. Наиболее интересным и доступным является обучение в команде или группе. [5] Примером такого обучения является применение метода «Пазл». Класс разбивается на группы. Ученикам предлагается разбитый на фрагменты материал темы урока, образующий смысловые блоки. Каждый ученик разрабатывает свою часть информации. Каждой группе предлагаются одни и те

же вопросы, которые распределяются между членами одной группы. Затем ученики с первым вопросом встречаются и дополняют ответы друг друга. Так же поступают ученики со вторым и третьим вопросом. Возвращаясь в группу, ученики делятся информацией, воспроизводя ее устно с опорой на зрительные речевые схемы. В итоге в каждой группе каждый ученик раскрывает свой вопрос, а в целом каждая группа изучает тему. Например, урок биологии в 7 классе: «Животный и растительный мир особо охраняемых природных территорий». Класс разбивается на 3 группы по 3 человека.

1 вопрос: Заповедники Казахстана

2 вопрос: Национальные парки Казахстана

3 вопрос: Животный и растительный мир Наурзумского заповедника.

Работа детей в группе способствует осознанию ими ценности сотрудничества, терпимости, развитию умения выражать собственное мнение, формирует уверенность в своих способностях.

Таким образом, образовательный процесс, построенный на использовании методов активного обучения, решает не только учебные задачи, но и способствует активизации речи у неслышащих школьников, формирует речевые навыки необходимые для успешной социализации в обществе.

Литература:

1. Аксенова Л. И. и другие Специальная педагогика. — М.: Академия. 2002.
2. Речицкая Е.Г. Сурдопедагогика. - Владос, 2014
3. Анашкина. И.В Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации / И.В Анашкина. – Тамбов: изд. ООО Орион, 2011
4. Смолкин, А.М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие/ А.М. Смолкин. – М.: Высш. шк., 1991.
5. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991.



ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН ОҚУШЫЛАРҒА МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІ МЕҢГЕРТУДЕ ДЕҢГЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ТІМДІЛІГІ (ТӘЖІРБИЕМЕН ҰШТАСТЫРУ)

КАРИМОВА М.Ж.

қазақ тілі мен әдебиет пәнінің мұғалімі, педагог- зерттеуші
«№4 арнайы мектеп-интернат» КММ Семей қаласы,
Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада есту қабілеті бұзылған оқушыларға мемлекеттік тілді меңгертуде деңгейлеп оқыту технологиясын қолдану тиімділігі мен маңыздылығы қарастырылған. Бұл технологияның басты мақсаты - әр оқушының білім мен білік дағдысын нығайту мен оқушының өздігінен ізденуіне жағдай туғызу.

Аннотация. Данная статья рассматривает достоинства и эффективность дифференцированного подхода, который позволяет ученику почувствовать себя таким как все, возможность к самосовершенствованию, которая определяется не учителем, а самим учащимся. Основной задачей преподавателя становится стимуляция учащихся, чтобы учащиеся не останавливались на достигнутом, а делали постоянные попытки продвижения вперед.

Abstract. A differentiated approach to teaching at the lessons of the Kazakh language in a school for hearing-impaired children. This article examines the evaluation and effectiveness of a differentiated approach that allows the student to feel like others, the ability for self-improvement, which is determined not by the teacher, by the student himself. The main task of the teacher is to stimulate students so that students do not stop there, and make constant attempts to move forward.

Ерекше балаларға арнайы білім беретін мекемелерде коррекциялық білім беру үрдісінде әр оқушының психо-физиологиялық қабілеттері, есту деңгейі, тілдік, сөздік қоры ескеріледі. [1]

Алдыңда отырған оқушылардың білімді меңгеру дағдысы бірдей болмағандықтан, оқушылардың оқу үлгерімі тікелей білім сапасына қатысты. Оқуға үлгермеушіліктің алдын алу үрдісін жүзеге асыруда профессор Ж. Қараевтың деңгейлеп оқыту әдісін қолдану тиімді. Озат оқушылар оқу үлгерімін нығайтады, орташа оқитындар озат оқушыларға карап ынталанады, үлгерімі төмендер оқу үрдісіне белсене қатысып, танымдық қабілеттерін нығайтады, сынып оқушыларын «қабілетті», «қабілетсіз» деген жіктерге бөлуді болдырмайды. [2]

Деңгейлеп оқыту технологиясы қандай мүмкіндіктер береді?

- оқушы мен оқушының өз бетімен білім алу белсенділігіне аса назар аударылады. Деңгейлеп оқыту құрылымында білімді игерудің үш деңгейін: ең

төменгі деңгей (базалық), бағдарламалық, күрделенген деңгей сондықтан әрбір оқушы меңгеруі тиіс. Балалармен саралай жұмыс істеуге жағдай туғызады. [2]

Деңгейлеп оқыту технологияның маңыздылығы неде?

- дарынды оқушылар өздерінің қабілетін одан әрі бекіте түседі, әлсіздер оқуға ниет білдіріп, сенімсіздіктен арылады.
- оқушылардың оқуға деген ынтасы артады, білім дәрежесі бірдей топтарды оқыту ісі жеңілдейді.

Сабақта қандай оқушы болмасын, жақсы оқитынына қарамастан жұмысты І деңгейден орындайды. І деңгей тапсырмаларын орындау мемлекеттік білім стандарты талаптарының орындалуына кепілдік береді. І деңгейді орындаған оқушы «3» деген бағамен бағаланады. Әрбір оқушы І деңгейді орындауға міндетті және одан жоғарғы деңгейдегі тапсырмаларды орындауға құқылы. Осы тұрғыдан алғанда «үлгерімі төмен, баяу» оқушы жақсы оқитын оқушыға ілесе алмай жатса не істеуге болады? - деген сұрақ туады. І деңгейден аса алмай жатқан жағдайда қалған тапсырмаларды үйде орындауға беру керек. Бұл әдістің екінші бір жағы – оқушыларды дүниежүзілік білім жүйесінде қолдананылатын рейтинг – ұпай жинау әдісіне баулу. [2]

Деңгейлік тапсырмалар рейтинг-ұпай – балл жинау әдісімен бағаланатынын ескерсек, оқушылардың деңгейлік сабақ өткеннен кейін де сол тапсырмаларда жіберген қателіктеріне, тапсырмаларын орындауда қолданған тәсілдеріне анализ жасап, қателіктерін анықтауға мүмкіндік береді. [3]

Деңгейлеп оқыту технологиясын қазақ тілі сабағында қолдану *Оқушылардың тілдік жетілу деңгейінің негізінде тапсырмаларды саралау*

Репродуктивті тапсырмаларға жақсы меңгерген тақырыптар бойынша сұрақтарға жауап беру тапсырмалары жатады. Оқушылардан меңгерген білімдерін өмірмен байланыстыра қолдануды, берілген үлгі бойынша жаттығу жұмыстарын орындауды талап етеді[4]. Мысалы: «Қыс. Қыс айлары» пысықтау сабағы бойынша 4 сыныпқа деңгейлік тапсырмалар беріледі.

3-топтың тапсырмасы: Лексикалық тақырып бойынша деңгейлік тапсырма: Опишіте зиму. Мақсаты: оқушылардың қыс мезгілі туралы білімдерін тексеру.

2-топтың тапсырмасы: Грамматикалық тақырып бойынша деңгейлік тапсырма: Продолжите предложения о зиме. Айнала аппақ. Бүкіл жерді қар басып қалған. Мақсаты: оқушылардың сөздік қорларын байыту сөйлем ұйқасын сауатты құруға үйрету. [4]

1- топтың тапсырмасы: Определить какое это время года. Ауа райы суық, далада қар жауып тұр. Балалар қардан аққала соғып жатыр. Мақсаты:үлгерімі төмен нашар еститін оқушылардың жыл мезгілдерін ажырата білуге үйрету.

Коррекциялық мақсаты: есту қабілеті бұзылған оқушылардың қазақ тіліне тән дыбыстарды дұрыс, таза, нақты айтуға дағдыландыру;

2) Оқу материалдарының күрделенуіне байланысты деңгейлік тапсырмалар түрлері

Озат оқушылардың білім деңгейін тереңдететіп, үстеме тапсырмалар беруге негіз болады. Мысалы: «Көктем. Көктем айлары» тақырыбы бойынша деңгейлік тапсырмалар тізбегі беріледі. (4 сынып)

3- топтың тапсырмасы: Лексикалық тақырып бойынша деңгейлік тапсырма: Опишите весну. Назовите весенние месяцы. Мақсаты: көктем айларының атауы мен көктем мезгілінің айырмашылығын ажыратуын тексеру.

Грамматикалық тақырып бойынша деңгейлік тапсырма: Правильно составьте предложения. көктемде, келеді, құстар, жылы, жақтан. Мақсаты: оқушылардың сөйлемді мағынасына қарай дұрыс құрауға үйрету. [4]

2- топтың тапсырмасы: Лексикалық тақырып бойынша деңгейлік тапсырма: Составьте небольшой диалог на тему весна. Мақсаты: оқушылардың сөздік, тілдік қорларын жетілдіру. Диалог құруға машықтандыру.

Фонетика саласы бойынша деңгейлік тапсырма: Сделать фонетический разбор следующим словам. көктем, бәйшешек, мезгіл. Мақсаты: дыбыстық талдау жасау сауаттылығын нығайту.

1- топтың тапсырмасы: Лексикалық тақырыпқа деңгейлік тапсырма: Назовите весенние месяцы. Фонетика саласы бойынша деңгейлік тапсырма: Разделите слова на слоги_: наурыз, көктем, мезгіл, бәйшешек, бүршік, құстар. Үлгі: көк-тем. Мақсаты: буынға бөлуге, дұрыс тасымал жасауға үйрету.

Коррекциялық мақсаты: тіл кемістігін түзету, есту мен есте сақтау қабілеттерін арттыру.

3) Өз бетінше жұмыс істеу қабілеттеріне қарай деңгейленген тапсырмалар

Меңгерген тақырыпты қайталау мен пысықтау кезінде кеспе тапсырмаларын қолдану өте қолайлы. Мұғалім топтарға бөлінген оқушылардың білім деңгейлерін ескере отырып, кеспе тапсырмаларын таратып, орындалу тәртібін ауызша түсіндіреді. Мақсаты: грамматикалық сауаттылығын тексеру.

Тақырыбы: «Менің отбасым» (Моя семья)

3-топтың тапсырмасы: Прочитайте предложения. Запишите их. Подчеркните слова, отвечающие на вопрос кім? (кто?)

1) Переведите предложения на русский язык.

- Мынау - ата. Ата теледидар көріп отыр.

- Мынау - әке. Әке газет оқып отыр.

2-топтың тапсырмасы: 1) Составьте небольшой рассказ, опираясь на опорные слова. Отбасым, әкем, шеше, ағам, інім, қарындасым, атам, апам, тату-тәтті, жұмыс істейді, бала бақшада, студент.

2) Придумайте слова состоящих из двух или из трёх слогов на тему «Семья»

1-топқа берілетін тапсырма:

Спишите предложения, поставьте вместо многоточия нужные буквы. [4]

Мен...ң ат...м мен әж...м бар.

Әк...м мен ш...шем жұмыс істейді.

А...ам мен апай...м мектепте оқиды.

Ін...м мен қар...ндасым бала бақшаға барады.

Коррекциялық мақсаттары: оқушылардың танымдық, қызығушылық қабілеттерін артыра отырып, тілдік, сөздік қорларын байыту, тіл кемістігін түзету. Қазақ тіліне тән дыбыстарды сауатты, анық айту мен сөйлесім кезінде өзіндік бақылау дағдысын қалыптастыру.

Қортынды. Шебер ұстаз әр сабағын мазмұнды құрып, тиімді технология түрін қолдану арқылы оқушылардың терең және тиянақты білім алуына жол

ашады. Мен өз тәжірибемде деңгейлеп оқыту технологиясын тиімді әрі ұтымды әдіс-тәсілдердің бірі ретінде жүйелі түрде қолдану себебім:

✓ ерекше оқушылардың білім алуға өз қабілетіне сенуіне, білімге деген құштарлығын арттыруына, даму динамикасы, ынтасы, ойлауы, есте сақтауы, оқу сапасы арта түсуіне негіз болады.

✓ өз бетімен білім алуға белсенділігіне аса назар аударылады,

✓ оқушы жаңа тақырыптан алған білімін бекітіп, практикада қолдана білуге жаттығады,

✓ жеке баға үшін оқып жүруден құтқарады, түсініп оқуға ұмтылады.

✓ бір сабақтың үстінде берілген материалдарды толық қамтуға мүмкіндік туады.

✓ өз бетімен шешім қабылдауға дағдыланады.

✓ әр оқушының ой-өрісі кеңейеді, кез – келген қоғамда білімді де, білікті , өз ойларын нақты да жетік білдіре алатын, өзіндік принциптері мен көзқарастары қалыптасқан жеке тұлға ретінде қалыптасуында аса маңызды роль атқарады.

Қорыта келгенде, Оноре Бальзактың «Ұдайы еңбек ету – өнердің де, өмірдің де заңы» дегендей, есту қабілеті бұзылған оқушының білім мен біліктілік дағдыларын, шығармашылық қабілеті мен белсенділігін арттыруда мұғалімге үнемі ізденуге, тұрақты еңбек етуді міндеттейді.

Ендеше, біз жан – жақты парасатты ұрпақ керек екенін бір сәтте естен шығармағанымыз жөн.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Аманбаева Д.Э. Развитие слухового восприятия слабослышащих школьников // Орта мектеп жаршысы – 2011. - № 6. 52-54 б.
2. Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У. Актуальные проблемы модернизации педагогической системы на основе технологического подхода. А. 2005
3. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках.- М., Просвещение, 1973
4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости - М.: Педагогика, 1981



РОЛЬ ЛОГОПЕДА В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ С ПОЗИЦИИ ЕДИНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

КАРИМОВА Ш.Т.

логопед-дефектолог

учебно-реабилитационный центр «LOGOS MARKAZ»,
Республика Узбекистан, г.Ташкент

Аннотация. Данная статья раскрывает важность работы логопеда, как одного из ключевых членов мультидисциплинарной команды, для успешной реабилитации детей.

Андатта. Бул мақалада балаларда табысты оңалту үшін көп салалы ұжымның негізгі мүшелерінің бірі ретінде логопед жұмысының маңыздылығы ашылады.

Abstract. This article reveals the importance of the work of a speech therapist, as one of the key members of a multidisciplinary team, for the successful rehabilitation of the patient.

Ключевые слова: логопед, реабилитация, мультидисциплинарная команда, комплексный подход.

Тўйин сөздер: логопед, реабилитация, мультидисциплинарлық ұжым, интеграцияланған тәсіл.

Keywords: speech therapist, rehabilitation, multidisciplinary team, integrated approach.

К нам в центр часто за помощью обращаются родители с жалобами на то, что ребенок не говорит. Обычно это дети в возрасте 3-3,5 лет. У многих детей речь не развита, а также не соответствует возрастной норме. Это дети с диагнозом алалия или безречевые дети. Алалия относится к разряду органических речевых нарушений центрального характера. Шаховская С.Н. Черкасова считают, что в настоящее время моторная алалия определяется как системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения языковых высказываний. При этом нарушены все уровни порождения высказываний: мотивационно побудительный, смыслообразующий, реализации, программирования, трансляции. В настоящее время термином алалия принято обозначать тяжелое нарушение речи, обусловленное недоразвитием или поражением речевых областей в левом доминантном полушарии головного мозга, наступившее еще до формирования речи, т. е. до 1 - 2 лет жизни ребенка. Это нарушение характеризуется полным или частичным отсутствием речи, несмотря на сохранность периферического слуха, а также интеллекта.

Работая с такими детьми, мы проводим комплексное обследование и опираемся на заключение врача невропатолога, отоларинголога, окулиста, психоневролога, эндокринолога, а также психолога. При обследовании ребенка опираемся на электроэнцефалографические исследования. Эти заключения помогают нам выявить биологическую активность и понять есть ли проблемы в функционировании мозга ребенка-алалика. Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью. У детей-алаликов не сформирована зрительно-пространственный гнозис, это проявляется в затруднении рисования геометрических фигур. У многих детей наблюдается моторная неловкость, они с трудом переключаются с одного вида движения на другой. Для многих из них характерны нарушения общего и орального праксиса. Наряду с специфическим нарушением речи таким детям характерны нарушения памяти, внимания, мышления, расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения. Когда мы рассматриваем данные клинического и электроэнцефалографического исследования этих детей, они свидетельствуют о наличии у них не только локальных корковых нарушений, но и о поражении глубинных структур мозга (ствол, зрительный бугор, подкорковые ганглии, гипоталамические образования и др.) При электроэнцефалографическом исследовании в большинстве случаев отмечено преобладание дисфункции срединных структур мозга. При моторной алалии может иметь место поражение не только корковых речевых зон, но и подкорковых структур. Недостаточность корковых функций при поражении подкорковых структур в детском возрасте отмечена рядом авторов. [2,3,4,7,8] После тщательного обследования ребенка и беседы с родителями, мы составляем маршрутную карту для каждого пациента. Комплексный метод в коррекции алалии помогает нам быстрее и эффективнее устранять нарушения речи. Мы в реабилитационном центре применяем новые технологии, такие как: Лечение альфа ритмами по методу Колпакова Ю.Н.; ДЭНАС терапия [1]; логомассаж с использованием вибромассажеров, массажных зондов (6); интерактивные методы обучения с использованием

компьютерных технологий (5). Все это помогает нам быстрее устранять нарушения речи и корректировать недостатки произношения в максимально короткие сроки.

В течении 5 лет за период с 2017-2021 годы мы получили хорошие результаты, применяя комплексный подход в логопедической работе - это фармакологическое лечение, Дэнас терапия, индивидуальная программа «АЛЬФА БАЛАНС», логопедический массаж и занятия с логопедом. Дети посещали логопедические занятия в течении 2 лет 3 раза в неделю. Из 186 детей с алалией с хорошей речью получили результат 147 детей (79%), со значительным улучшением 39 ребенка (21%). Используемый нами комплексный подход складывался постепенно. Логопедические занятия с детьми проводились по разработанной нами индивидуальной программе. Занятия проводились 3 раза в неделю, после 5 месячного прослушивания индивидуальной программы альфа баланс, проведенной Дэнас стимуляции, нейропсихологической коррекции массажа по БАТ (биологическим активным точкам) у детей отмечались значительные изменения в поведении и улучшение речи.

Список литературы

- 1.Архипова Е.Ф. ДЕНС- Динамическая электронейростимуляция. Материалы Презентации <https://arhipovaef.ru>. 2018/04>2.
2. Горбанюк И.А. Использование нетрадиционных педагогических технологий в коррекции моторной алалии у детей дошкольного возраста // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. и материалов III Междунар. науч.-практ. конф., 1-3 июня 2016 г. Коломна, 2016. С. 346-351. URL
3. Горчакова А.М. Преодоление экспрессивной алалии у детей на начальном этапе логопедической работы/ Горчакова А.М. Е.А. Чаладзе//Поволжский педагогический вестник. -2013. -№1. -С.26-34.].
- 4.Горбачевская Н. Л. «ЭЭГ детей в норме и при различных формах психической патологии» Методическое пособие по курсу «Клиническая нейрофизиология» М.,2008
5. Муминова Л.Р., Берданов У.А., Каримова Ш.Т., Мусаджанова Д.А., Ўзбек тили бўгин товушларини тўғри талаффузини аниқловчи дастур. Ўзбекистон Республикаси интеллектуал мулк агентлиги. Гувоҳнома, № DGU 07538. Тошкент,12.12.2019 й.
6. Е.В.Новикова. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. Наглядно-методическое пособие. -М.:» Издательство ГНОМ и Д», 2000. -496 с.
- 7.Яковлева И.В., Склярова Ю. Коррекционно-логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста с моторной алалией // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2016. Т. 15. С. 2456-2460. URL: <https://e-koncept.ru/2016/96412.htm>
8. Kats E.E. Disorders of System Brain Activity in Children with Motor (Expressive) Alalia // Human Physiology. 2018. Vol. 44 (2). P. 129-133. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1134/S0362119718020081.pdf>

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КАРИПЖАНОВА Ш.Ж.
заместитель директора по учебной работе
Специальная школа-интернат №6
для детей с нарушением интеллекта
Республика Казахстан, г. Семей

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации методической работы в специальной школе, ее основные направления. Изложен опыт работы по реализации методической темы школы. Изложены цели, задачи основных этапов работы над темой.

Аңдатпа. Бұл мақалада арнайы мектепте әдістемелік жұмысты ұйымдастыру, оның негізгі бағыттары қарастырылады. Мектептің әдістемелік тақырыбын жүзеге асыру бойынша жұмыс тәжірибесінің жалпылауы берілген. Тақырып бойынша жұмыстың негізгі кезеңдерінің мақсаттары мен міндеттері көрсетілген.

Abstract. This article discusses the organization of methodological work in a special school, its main directions. A generalization of the experience of work on the implementation of the methodological theme of the school is given. The goals and objectives of the main stages of work on the topic are outlined.

Важнейшим средством повышения педагогического мастерства учителей, связывающим в единое целое всю систему работы школы, является методическая работа. Роль методической службы возрастает особенно в современном мире постоянно обновляющихся технологий. Учителю необходимо рационально и эффективно использовать новые методики, приемы и формы обучения и воспитания.

Согласно «Правил организации и осуществления учебно-методической и научно-методической работы», утвержденных приказом МОН РК от 29.11.2007 №583 (с изменениями на 2022г), задачами учебно-методической и научно-методической работы являются: научно-методическое обеспечение реализации образовательных программ; разработка, внедрение новых и совершенствование существующих технологий, методов, средств и форм образовательного процесса; развитие творческого мышления педагога, обеспечение повышения квалификации и профессионального мастерства педагогических работников, совершенствование научно-методического потенциала педагогического коллектива. В соответствии с содержанием названного нормативного документа

учебно-методическая и научно-методическая работа в нашей школе включает следующие направления:

1) овладение современными достижениями специальной педагогики и специальной психологии, эффективными методиками и педагогическими технологиями;

2) ознакомление с нормативными документами в области образования Республики Казахстан;

3) изучение и творческое освоение форм и методов преподавания в рамках обновления содержания среднего образования, их адаптация к условиям реализации в специальной школе;

4) ознакомление с лучшим, новаторским опытом и инновациями;

5) подготовка и проведение разнообразных видов методической и научно-методической работы, направленных на совершенствование учебно-воспитательного процесса и оказание практической помощи педагогам;

6) анализ качества преподавания, уровня достижений обучения, воспитания учащихся;

7) участие в процедуре аттестации педагогических работников;

8) разработка методической и научно-методической продукции.

Ведущая роль в процессе повышения профессиональной компетенции педагогов нашей школы принадлежит методическому совету, который руководит деятельностью 6 методических объединений:

- учителей начальных классов;

учителей гуманитарных предметов;

- учителей математики и трудового обучения;

- учителей предметов коррекционного компонента учебного плана;

- учителей надомного обучения;

- воспитателей. Методические объединения школы планируют свою работу в рамках единой темы, реализуемой в течении пятилетнего периода.

В настоящее время педагогический коллектив работает над темой «Современные подходы в образовательном процессе специальной школы в

рамках обновленного содержания образования как фактор успешной социализации учащихся с нарушением интеллекта». Целью методической работы является совершенствование системы работы школы-интерната по успешной социализации учащихся с нарушением интеллекта через применение современных подходов в образовательном процессе в рамках обновленного содержания образования. По завершении реализации методической темы планируется обобщение опыта и разработка педагогами методических рекомендации по организации образовательного процесса и ведению документации в рамках обновленного содержания образования.

Научно-методическая тема школы реализуется поэтапно. Первый этап - подготовительный (в 2018-2019 учебный год). Цель этапа - изучение теоретических основ выбранной тематики, поиск путей и способов реализации основных идей обновления содержания образования в учебно-воспитательном процессе специальной школы для детей с нарушением интеллекта. Выполнена работа по изучению нормативных документов по обновленному содержанию образования, методологических основ обновления содержания среднего образования в РК, изучен опыт работы по выбранной теме других школ-интернатов для детей с нарушением интеллекта в РК, определена тематика педагогических исследований творческих групп педагогов и воспитателей. В этот период была создана Программа развития школы-интерната по выбранной проблеме, разработаны программа воспитательной работы и рабочие программы по учебным предметам, индивидуальные учебные планы и программы, контрольно-диагностический инструментарий, карты учебных достижений. На первом этапе также были выявлены и проанализированы методические проблемы, возникшие за предыдущий период деятельности организации, продумана исследовательская деятельность педагогов.

Второй этап (практический) был реализован в 2019-2022 годы. Целью этапа было формирование у педагогов умения строить образовательную деятельность на основе методологии и педагогических подходов обновленного содержания образования. В образовательный процесс внедрялись

интерактивные методы обучения для формирования навыков продуктивной коммуникации, сотрудничества, взаимной помощи учащихся; элементы проектной деятельности, расширяющие границы образовательного процесса, обеспечивающие формирование у учащихся целостной картины окружающего школьников мира (природного, социального), создающие возможность для использования знаний из разных предметных областей; практико-ориентированные формы работы, приближающие обучение в классе к конкретными жизненным ситуациям. Все используемые методы обучения и технологии обновленного содержания адаптировались педагогами с учетом ограниченных интеллектуальных возможностей учащихся и потребностей в руководящей помощи педагога. Критериальная система оценивания применялась в отношении к 4 дифференцированным группам учащихся (по В.В.Воронковой) осуществлялась на постоянной основе, поскольку обеспечивает решение задач индивидуализации учебно-воспитательного процесса, а значит способствует повышению качества образования. На этом этапе педагоги и воспитатели получали теоретическую и практическую помощь со стороны школьной методической службы. Для удовлетворения профессиональных запросов педагогов и воспитателей методическая поддержка проводилась в различных формах (лекторий, методические, обучающие семинары, методическая учеба, круглые столы, мастер-классы, открытые уроки, консультации по индивидуальным исследовательским темам) для обеспечения возможности рассматривать, анализировать учебно-воспитательный процесс с разных сторон, с использование различных критериев самооценки и рефлексии.

Третий аналитический этап работы школы в рамках научно-методической темы реализуется в текущем учебном году. Цель данного этапа - обобщение опыта работы школы-интерната с использованием педагогических подходов, методов обучения и критериальной оценки достижений в рамках обновленного содержания образования для успешной социализации учащихся. На данном этапе предполагается рефлексивный анализ реализации Программы развития школы-интерната по выбранной проблеме на период 2018-2023 гг., определение

успехов, достижений, выявление нерешенных вопросов, поиск путей их разрешения. Такая аналитическая работа способствует профессиональному совершенствованию всего педагогического коллектива школы, развитию практики каждого учителя, воспитателя, специалиста. К концу учебного года будут выполнены: систематизация полученных методических материалов, обобщение опыта работы педагогов и воспитателей; обмен опытом с педагогическими коллективами специальных школ региона с использованием таких форм профессионального сотрудничества, как семинары-практикумы, конференции, методические выставки, дни открытых дверей, презентации, творческие отчеты и др. Успешный опыт будет подготовлен к публикации на страницах педагогической периодики, представлен на профессиональных конкурсах и олимпиадах.

Таким образом, многообразие функций и задач методической работы, постоянно обновляющийся характер ее содержания, а также особенности контингента специальной школы требуют от методической службы постоянной работы над повышением уровня профессиональной компетентности педагогического коллектива.

Использованная литература

1. «Правила организации и осуществления учебно-методической и научно-методической работы», утвержденные приказом МОН РК от 27.07.2015 №488
2. Иалев С.А. Методическая работа как средство развития образовательного учреждения. <https://pandia.ru/text/>



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ИНТЕРНАТЕ

КИРГИЗБАЕВА Г.М.

директор КГУ «Специальная школа – интернат №4»

Республика Казахстан, г. Караганда

СЫЗДЫКОВ Т.К.

заместитель директора по учебно-воспитательной работе КГУ

«Специальная школа – интернат №4»

Республика Казахстан, г. Караганда

Аңдатпа. Мақалада психикалық дамуы тежелген балаларға арналған мектеп-интернаттағы ғылыми – әдістемелік жұмыстың сапалық сипаттамасы көрсетілген.

Аннотация. В статье отражена, качественная характеристика научно-методической работы в школе – интернате для детей с задержкой психического развития.

Abstract. The article represented the qualitative characteristics of scientific and methodological work at a boarding school for children with mental retardation

Эффективность управления школой начинается со взаимопонимания между директором школы и учителями, обучающимися, родителями, которое базируется на доверии, уважении, готовности к выполнению заданий с учетом предложений и видений последних. Мы отдаем предпочтение демократическому стилю управления, который настраивает на активность и инициативность, вызывает желание реализоваться в полной мере и четко взвешенному формулированию заданий с обоснованием целесообразности воплощения их в практику. Такое управление означает диалог, сотрудничество, партнерство, понимание того, что руководитель зависит от деятельности своих коллег больше, чем они от него, ведь именно сотрудники обеспечивают возможность существования системы, а также существование и самого руководителя.

Научно-методическая работа – это деятельность по обучению и развитию кадров, повышению педагогического мастерства; выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта; созданию авторских методических разработок для реализации государственного стандарта образования, успешного осуществления образовательного процесса, повышения качества общего среднего образования. [1]

Поэтому целью своей управленческой деятельности считаем: оказание реальной помощи педагогам, обучающимся, родителям; развитие творческого потенциала каждого учителя; толерантность в общении; коллегиальность в принятии управленческих решений.

Педагогический коллектив школы работает над созданием развивающей среды, способствующей профессиональной ориентации, успешной социальной адаптации и безболезненной интеграции обучающихся в общество. Сегодняшний день требует четкости, организованности, ритмичности, целенаправленности работы школы, что в полной мере определяется условием планирования. Хорошо продуманный план – это первооснова рациональной работы всех участников образовательного процесса.

С целью развития творческой индивидуальности педагогов, формирования восприимчивости к педагогическим инновациям, способности адаптироваться в меняющейся педагогической среде педагогический коллектив школы-интерната в 2019-2020 учебном году начал работу над темой «Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях обновленного содержания образования».

В течение 2021-2022 года деятельность педагогического коллектива была направлена на реализацию следующих задач:

- повышение эффективности контроля качества образования;
- обеспечение системы мер по преодолению неуспешности обучения школьников;
- реализация психолого-педагогической поддержки обучающихся для преодоления трудностей в учебе, формирование атмосферы психологического комфорта;
- расширение познавательной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся через формирование познавательной потребности, мотивации к ответственности за результаты учебного труда;
- просвещение родителей, повышению их компетентности в формировании личности ребенка, ответственности за воспитание детей;

- формирование у обучающихся гражданско-патриотического сознания, духовно-нравственных ценностей гражданина Республики Казахстан;

- воспитание экологической культуры обучающихся, привлекать родителей в совместную работу по проекту «В согласии с природой».

В итоге проделанной работы в школе-интернате:

- были созданы благоприятные условия для обеспечения качества образовательных услуг через систему контроля качества составляющих учебно-воспитательного процесса;

- организована работа по восполнению пробелов в знаниях, обучающихся через планирование индивидуальных коррекционных занятий; организацию Читающей школы; поддержание положительной учебной мотивации;

- обеспечены условия для освоения обучающимися обязательного минимума содержания образования;

- организована работа по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию через реализацию основных направлений проекта по национальному воспитанию «Этноцентр «DOSTYK.KZ»;

- организована работа по экологическому воспитанию через применение проектно-исследовательской деятельности;

- организовано сотрудничество с родительской общественностью в учебной, внеклассной и внеурочной деятельности.

Данные задачи были реализованы благодаря качественному подбору педагогических кадров. В 2021-2022 учебном году, согласно штатному расписанию и тарификационному списку, коллектив школы-интерната состоял из 114 сотрудников. Из них 76 педагогов. 81% педагогического состава имеет специальное дефектологическое образование.

В связи с внедрением в январе 2021 года новых условий аттестации педагогических работников качественный состав педагогических кадров школы-интерната составил: 12 человек имеют категорию «педагог-исследователь», 15 педагогов «педагог-эксперт», 11 человек «педагог-модератор».

На успешное прохождение процедуры аттестации влияет несколько факторов - повышение уровня профессионального мастерства, самообразование, психологическая готовность к процедуре аттестации. Для эмоционального настроя школьные психологи оказывали индивидуальную психологическую поддержку аттестуемым педагогам перед прохождением национального - квалифицированного тестирования. Адаптационное внедрение в учебно-воспитательный процесс инновационных технологий и методик потребовало оптимального объединения и конструирования разнообразных корпоративно-групповых и индивидуальных форм методического взаимодействия в работе шести методических объединений. Вся методическая работа в школе ведется через ШМО: учителей начальных классов с государственным языком обучения, учителей начальных классов с русским языком обучения, учителей предметников с государственным языком обучения, учителей предметников с русским языком обучения, воспитателей с государственным языком обучения, воспитателей с русским языком обучения.

Методические объединения реализуют следующие направления работы: адаптация учебных программ; работа по повышению профессиональных компетенций (теоретические и практические семинары); демонстрация открытых уроков и посещение уроков коллег, анализ проведенных и посещенных уроков; изучение современных методик преподавания предмета; анализ и использование комплексов пособий по подготовке к сдаче государственных экзаменов; подготовка и проведение предметных декад; обобщение и трансляция педагогического опыта.

Педагоги школы-интерната адаптировали суммативные оценочные работы за раздел (СОР) и четверть (СОЧ) к специфическим особенностям детей с задержкой психического развития. Наши дети, как и в массовой школе, проходят процедуры оценивания учебных достижений: формативное и суммативное оценивания. Учитывая принцип дифференцированного подхода, для оценивания были разработаны задания разного уровня сложности по программному материалу, упрощены навыки высокого порядка. Например, в задачах по

математике, в отличие от стандартных оценочных работ, уменьшено количество действий. За основу разработанных СОЧ и СОР взяты задания на оценку мыслительных навыков элементарного уровня - на знание, понимание, применение. И индивидуально, для некоторых обучающихся, высокого уровня - на анализ, оценку, синтез. Также в зависимости от индивидуальных особенностей, изменены временные отрезки, отведенные на выполнение заданий. Так как дети с задержкой психического развития нуждаются в организующей помощи, то педагогами на суммативных оценочных работах используются приемы работы по образцу. С целью осмысления и упорядочения знаний перед суммативным оцениванием за четверть обязательно проводится подготовительная работа с разбором аналогичных заданий.

На протяжении года проводились методические оперативки с целью ознакомления с нормативными документами, государственными стандартами преподавания отдельных предметов, передовым педагогическим опытом, новинками методической литературы, периодических изданий по предметам и прочего.

Педагоги школы-интерната принимают активное участие в конкурсах педагогического мастерства организованными Учебно-методическим центром развития образования Карагандинской области и занимают призовые места: в областном конкурсе «Лучшее ШМО» среди специальных школ, в ежегодном областном конкурсе на звание «Учитель года», областном конкурсе «TARBIE.KZ», «Үздік логопед», принимают участие в республиканских, областных научно-практических конференциях, являются авторами учебных программ и методических пособий. В 2021-2022 учебном году 10 (14%) педагогов школы-интерната приняли участие в областных конкурсах педагогического мастерства

Разработаны и утверждены на научно - методическом совете школы – интерната: методическая разработка «Фонетические сказки»; методические рекомендации по организации игровой деятельности на уроках физической культуры и во внеурочной деятельности; комплект мультимедийных материалов

«Калейдоскоп дружбы»; «Сборник забытых рецептов блюд и кулинарных изделий казахского народа и народов, проживающих на территории Казахстана»; сборник методических разработок общешкольных мероприятий по патриотическому воспитанию «Патриотизм – ұлттық рухтың асқақ белгісі». Разработаны проекты: «Мы вместе» (для обучающихся 8-10 классов) - организация совместной работы школы и родителей; «Радуга» (для обучающихся 1-4 классов)- изучение народных промыслов; «Под шаныраком дружбы» - национальные спортивные игры; «Возрождение народных традиций средствами декоративно - прикладного искусства». Проведен областной семинар для директоров специальных организаций образования и их заместителей по учебно - воспитательной работе: «Использование проектной технологии в специальной школе – интернате». Опубликовано 16 статей в материалах научно-практических конференций, сборниках научных трудов.

Научно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в школе – интернате способствует развитию творческого потенциала педагогического коллектива и способствует непрерывному совершенствованию профессиональной компетентности педагогов

Главной задачей школы-интерната является успешное развитие обучающихся, социализация и интеграция в общеобразовательную среду. Дети, чьи трудности в обучении успешно преодолеваются, решением ШМПК и по заключению ОПМПК переводятся на обучение в общеобразовательную школу. По итогам прошлого учебного года таких учащихся было 38 человек (16 %). Так же перейти в общеобразовательную школу по желанию родителей, может любой обучающийся.

На протяжении последних лет отмечается 100% трудоустройство выпускников. Следует отметить, что выпускники школы –интерната пользуются большим спросом в качестве абитуриентов профессиональных колледжей. Их всегда рады видеть в Карагандинских колледжах: «Транспортно-технологический», «Индустриально-технологический, «Гуманитарный

колледж», «Горно-индустриальный», «Колледже технологии и сервиса», «Агротехнический колледж» и др.

Главное, к чему необходимо стремиться при организации управления методической работой – это реальная методическая работа педагога. Одним из приоритетных направлений современной образовательной политики – ориентация на приоритет методической работы, которая станет условием повышения качества образования и окажет влияние на результативность всей деятельности учебного заведения. Одним из правил деятельности по управлению научно-методической работой, является идея о том, что «лучших результатов добивается не обязательно тот, у кого самая умная голова, а скорее тот, кто лучше всех умеет координировать работу своих умных и талантливых коллег» [2].

Литература

1. <https://www.informio.ru/publications/id5991/Nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-obrazovatelnoi-deyatelnosti>.
2. <https://pandia.ru/text/86/012/51272.php>



ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ПОСЛОВИЦ КАЗАХСКОГО НАРОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

БАЙМУРУНОВА Г.Н.

логопед

КГКП я/с «Думан», г. Караганда, Республика Казахстан,

КИМ О.О.

учитель-логопед

КГУ КППК № 6, г. Караганда, Республика Казахстан,

Аңдатпа. Дана ойлардың ұрпақтардың жинақталған тәжірибесінің қоймасы болғандықтан, сөйлеуді дамытуда мақал-мәтелдердің алатын орны орасан зор. Мақал-мәтелдер сөйлеуді байытады, сөздік қорын белсендіреді. Қазақ халқының мақал-мәтелдерін сөйлеу тілі бұзылған балалармен сабақта қолдану тәжірибесімен бөлісеміз.

Аннотация. Роль пословиц в развитии речи огромна, так как это кладезь мудрых мыслей, накопленный опыт поколений. Пословицы делают речь богаче, активизируют словарный запас. Мы делимся опытом использования пословиц казахского народа на занятиях с детьми с нарушениями речи.

Abstract. The role of proverbs in the development of speech is enormous, as it is a well of wise thoughts, the accumulated experience of generations. Proverbs make the speech richer, activate

the vocabulary. We share the experience of using proverbs of the Kazakh people in classes with children with speech impairments.

О развитии казахского устного народного творчества дают представление многочисленные пословицы и поговорки, в которых отражены народная мудрость, культура и жизненный опыт народа. В лаконичных изречениях даны назидания и советы, высмеиваются людские пороки. Пословицы и поговорки, отражающие жизненный опыт народа, дают ценную информацию детям для более глубокого понимания народной истории и души, являются великолепным средством обучения и воспитания. Общедоступность – характерная черта поговорок и пословиц. Недаром в пословице говорится, что «без углов дом не строится, без пословиц речь не молвится».

Приобщение детей к золотому фонду народной культуры решит не только проблемы обогащения речи детей, но и позволит совершенствовать их внутренний мир. Ребенок, постигший красоту, величие, мудрость своего народа, впитавший дух интернационализма, которым проникнуто фольклорное наследие разных народов, воспитанный на лучших образцах народного творчества будет с уважением относиться к истории и культуре других национальностей. Но детям с общим недоразвитием речи часто не понятен смысл большинства слов, составляющих структуру фольклора. Так же от них ускользают точность, выразительность и красота речи.

Многие пословицы выстраивают базу для успешного формирования словообразования, для усвоения антонимов, синонимов; создают основу для развития таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение. Большинство поговорок – готовый дидактический материал для развития связной речи и формирования правильного звукопроизношения.

Знакомясь с пословицами и поговорками, ребенок вслушивается в речь, улавливает ритм, отдельные звуко сочетания и постепенно проникает в их смысл, таким образом, развивается фонематическое восприятие ребенка. Пословицы развивают логическое мышление, приучают к образному меткому слову. Мы рекомендуем на занятиях по коррекции недостатков развития речи использовать

поговорки и пословицы, пояснять их значение, обыгрывать ситуации, объяснять детям прямой и переносный смысл. Как примеры кратких и метких выражений, поговорки и пословицы можно использовать в качестве логических доказательств.

Можно выделить условно следующие направления коррекционной работы: автоматизация разных групп звуков, дифференциация разных групп звуков, развитие связной речи, обогащение активного и пассивного словаря.[1]

При развитии интереса к языку вырабатывается отношение к языковой стихии как к дружественной среде, повышаются коммуникативные возможности, формируется умение воспринимать выразительные средства языка в более широком спектре.

На занятиях используются следующие приемы:

1. Устные и письменные словесные игры.
2. Знакомство с элементами и особенностями других языков в сравнении со свойствами своего языка.
3. Чтение пословиц и поговорок, использующих игру слов и прочие языковые возможности в игровом или эмоциональном плане.
4. Вовлечение участников в собственное словесно-языковое творчество.

Примерный речевой материал для логопедических занятий:

1. Цель: обогащение словаря словами с противоположным значением, развитие вербально-логического мышления.

- Герой однажды жизнь теряет, трус в каждой битве умирает.
- Когда беда грозит, когда бывает туго,
Мудрец себя винит, глупец ругает друга.
- Где молодость оборвалась, в том месте старость началась.
- Победённый снова рвётся с победителем бороться.
- Мы друзьями были, а пошли торги, всё мы позабыли и теперь враги.
- Куда едут передние колеса арбы, туда едут и задние.
- Трудолюбивый ест, что нравится ему, ленивый – что достанется ему.
- И бедный дом отца родного милее нам дворца чужого.
- Беспомощным бывает два раза человек:

Когда он начинает и завершает век.

- Если ты богат – стремись, чтоб душа не очерствела,

Если беден – не ленись, не сиди без дела.

- Хоть ворон каркает сто дней – а лето не идёт,

Лишь раз засвищет соловей – и лето настаёт. [2]

2. Цели: автоматизация и дифференциация переднеязычных звуков.

- Коль чтить себя батыром закалённым, то своего врага считай драконом.

- Топор творит сто или тысячу бед, но топора без топорница нет.

- Дорогу одолеет только тот, кто хоть неторопливо, но идёт.

- Чем наполнена посуда, то и выльется оттуда.

- Молчит о подвигах джигит, хоть ими и гордится.

А тот, кто много говорит, для битвы не годится.

- Человек, который скуповат, раб всего того, чем он богат.

- Что дорожишь своим добром, нет ничего плохого.

Но всё-таки при всём при том ты не хватай добра чужого.

3. Цели: автоматизация и дифференциация заднеязычных звуков.

- Если плох и тонок стебелёк, то от колоса велик ли прок?

- Кукушка лишь по скудости ума готова окликать себя сама.

- Хотя хромой хромее всех, но он, когда спешит,

Обгонит скороходов тех, кто на кошке лежит.

- Два воина лихих, что дружно скачут в бой,

Побьют десятерых, не дружных меж собой.

- Рога быка его ушей длиннее, хоть появляются рога позднее.

- Если вдруг столкнутся два верблюда, мухе будет между ними худо. [2]

4. Цели: автоматизация и дифференциация свистящих звуков.

- Сердце матери - в ребенке, сердце ребенка - в степи.

- Даже хлев пустой, где вовсе нет скота, лучше головы, которая пуста.

- То, что не любят змеи с давних пор, всё вырастает у змеиных нор.

- У молодого на уме забава, а у седого на уме забота.

- Испуганный змеёю на летовке, пугается зимою и верёвки.

- Видят глаза, а стыдится лицо.

- Когда не повезёт, так зуб сломаешь об ячменный суп.

- Язык острее клинка.
 - Оттого что пошутила львица, умерла пугливая лисица.
 - Битвы – испытанье храбреца, споры – испытанье мудреца.
 - Одолеет одного храбрец, одолеет тысячу мудрец. [2]
5. Цели: автоматизация и дифференциация шипящих звуков.
- Кошке – еда, мышке – беда.
 - Хоть щепка и суха, а всё ж, когда одна, костра не разожжёшь.
 - Герой однажды жизнь теряет, трус в каждой битве умирает.
 - Что видно, то не далеко, что поднято, то и легко.
 - Людская речь – острее, чем меч.
 - Ты роешь яму, рой получше, хоть роешь не себе, а всё ж
Песочек разрыхли на случай, вдруг сам ты в яму упадёшь.
 - У драчливого петушка есть болячки, но нет жирка.
 - Вовек воды не ценит тот, у чьих ворот она течёт.
 - Кто просит пищи – обретёт, кто счастье ищет – тот найдёт.
 - Сегодняшнее яйцо лучше завтрашней курицы.
 - Острый нож враг ножам, лживое слово - враг души
 - Воды ручья не пожалей, и грязь от рук отмоется.
Ты заплачь боль беды своей, и сердце успокоится.
 - Нет соперников у клячи, то быть может, мнится ей,
Что она скакун горячий, скачет в поле всех быстрее.
 - Жизнь стекла, коль суждено, может и столетья длиться.
Но мгновение одно надо, чтоб ему разбиться.
 - Выдают глаза подчас, то, что на душе у нас.
 - Человек, будь схож с землёю, все невзгоды с ней дели.
Человек, будь схож с водою, что смывает грязь с земли. [2]
6. Цель: автоматизация и дифференциация сонорных звуков.
- Что положишь к себе в котел, то будет и на ложке.
 - В землю зерно упало – знаком стало, в пламя зерно упало – прахом стало.
 - Чем меньше у муллы ума, тем больше у него чалма.
 - У последнего верблюда кладь тяжелее.
 - Хоть яблоня не высоко растёт, а всё же даёт порою сладкий плод.

- Была бы голова цела, а шапка будет как была.
- Сколько бы сорока ни клевала, всё ей мало.
- Даже тот, кто еле-еле, но шагал, одолел в конце недели перевал.
- Оттого, что выюк не столь тяжёл, стал ещё ленивее осёл.
- Что ни навьючишь на осла, в верблюда он не превратится.
- Какой корова б ни была, она не станет кобылицей.
- Ясно, как тавро на стригуне.
- Хороший враг лучше плохого родственника.
- Впадает в море и река, рождённая от ручейка.
- Правда с солнцем схожа, ибо велика, и её не может закрыть ничья рука.
- Пора придёт, пора настанет, и вечный лёд в горах растает.
- Собака лает, глотку рвёт, а караван идёт, идёт.
- Ворона силилась немало во всём павлину подражать.
- Красивою она не стала, но разучилась летать.
- Коль сотрёт золотая сбруя спину лошади твоей,

Сбрую выброси такую, золота не пожалей. [2]

7. Цель: развитие импрессивной речи.

Задание: Подобрать вариант русскоязычной пословицы. В скобках дан пример русскоязычного аналога.

- Глупый после обеда становится умным. (Задним умом каждый крепок.)
- Золото на базаре дорого ценится. (Дорога ложка к обеду.)
- Туда потянешь вол – содохнет, сюда потянешь – арба поломается. (Куда ни кинь, всюду клин.)
- Еда к обеду нужна, транспорт при переезде. (Дорога ложка к обеду.)
- Не покормив «с руки», не говори, что приучил. (Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь.)
- Потерявший коня по седлу не плачет, потерявший голову по бороде не плачет. (Потерявши голову, по волосам не плачут.)
- Болезнь излечится – привычка никогда. (Привычка – вторая натура.)
- Чем гнаться за всем, лучше освоить одно. (За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.)
- У каждого рука к своему рту ближе. (Своя рубашка ближе к телу.)

- У угасающего дня есть завтра заря. (Утро вечера мудренее.)
- Целый бурдюк масла портит один бараний катышек. (Ложка дегтя бочку меда портит.)
- Булатный нож свою ручку сам не режет. (Ворон ворону глаз не выклюет.)
- Учеба вначале – труд, итог ее – заслуженный отдых. (Тяжело в учении – легко в бою.)
- Схватившийся за корму двух лодок уйдет в воду. (За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.)
- Одинокое дерево не будет укрытием, от единственной кобылы не наполнится бурдюк. (Одна ласточка весны не делает.)
- Не бывает не ошибающегося языка, не спотыкающегося копыта. (Не ошибается, тот кто ничего не делает.)
- Не наступай на хвост лежащей змее. (Не буди лихо, пока оно тихо.)
- Будешь обижаться, останешься без своей доли. (На обиженных воду возят.)
- Что в казан положишь, то на шумовку и попадет. (Что посеешь, то и пожнешь.)
- На ласковую речь и змея из норы выползет. (Ласковое слово и кошке приятно.)
- Лучше сегодняшние потроха, чем завтрашний курдюк. (Лучше синица в руках, чем журавль в небе.) [3]

Список литературы

1. Типовая учебная программа по учебному предмету «Коррекция недостатков развития речи» для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи 0-4 класса уровня начального образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию. (Приложение 6 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 февраля 2020 года № 51);
2. «Казахские пословицы и поговорки на казахском и русском языках» / Сост. М.А. Аккозин. - А: Атамура, 2002 г. - 147с.
3. «Ситуативный казахский. Мир казахов»/ К.Тасибеков. – ИП «Такеева А.Б.», 2021 г. – 264с.



НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

КОВАЛЕНКО Н.Е.

учитель-дефектолог

ЛАЗУТА Е.В.

учитель-дефектолог

Костанайский специальный комплекс «детский
сад-школа-интернат» для детей с нарушением слуха»
Республика Казахстан, г. Костанай

Аңдатпа: бұл мақалада есту қабілеті бұзылған мектеп оқушыларымен есту қабылдауын дамыту сабақтарында мәтін мен жұмыс жасауда адамгершілік-патриоттық тәрбие берудің практикалық мысалдары келтірілген.

Аннотация: в данной статье приводятся практические примеры нравственно-патриотического воспитания в работе с текстами на уроках развития слухового восприятия со школьниками с нарушениями слуха.

Abstract: this article gives practical examples of moral and patriotic education when working with texts at the lessons of acoustic perception with the schoolchildren having hearing disabilities.

Кілтті сөздер: адамгершілік-патриоттық тәрбие, ерте есту қабілетін жоғалту, есту қабілетін дамыту, интегративті өзара әрекеттесу, қарым-қатынас, жұмыс түрлері, мәтіндер.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, ранняя потеря слуха, развитие слухового восприятия, интегративное взаимодействие, коммуникация, виды работы, тексты.

Keywords: moral and patriotic education, early hearing waste, development of acoustic perception, integrative interference, communication, types of work, texts.

В современном Казахстане нравственно - патриотическое воспитание становится приоритетным направлением и задачей, стоящей перед школой, поскольку это затрагивает как судьбы подрастающего поколения, так и судьбу всей нашей страны.

В нашей школе целью нравственно-патриотического воспитания является совершенствование всех граней развития неслышащих учащихся, формирование модели гражданина-патриота. В рамках обновленного содержания образования данная работа осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса на уроках и внеклассных занятиях и направлена на развитие жизненных компетенций неслышащих школьников и поддержку в освоении учебного материала.

Ранняя потеря слуха у детей ведёт к существенным отклонениям, как в

развитии речи, так и в общем развитии ребенка. А это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на познание неслышащими детьми окружающего мира, на ориентировку в нём, на уровень социальной адаптации. Поэтому особое место в обучении и воспитании детей с недостатками слуха занимает процесс формирования речи. Речью неслышащие дети могут овладеть только в условиях специального обучения, преодолевая серьезные трудности, опираясь на зрительное восприятие, подкрепляемое речевыми кинестетическими ощущениями, поэтому у них другие сенсорные основы формирования первичных образов слов, чем у слышащих.

Степень интегративного взаимодействия учебных предметов постоянно расширяется: от наблюдения за языковыми средствами, изучения их стилистической роли в образцовых текстах до создания собственных текстов, использование полученных знаний в самостоятельной текстовой деятельности[1]. Нравственно-духовные аспекты затрагиваются и на уроках развития слухового восприятия в работе с текстами. Содержание текстов направлено на формирование духовно-нравственных качеств и патриотических чувств обучающихся, на формирование казахстанского патриотизма, на развитие толерантности и умения общаться в условиях межэтнической и межкультурной коммуникации: «Столица нашей Родины», «Костанай-город хлебный», «Казахская литература», «Путешествие по стране» и т.д.

На уроках, с целью формирования информационно-коммуникативных компетенций обучающихся, включаются разнообразные виды работы с информацией из различных источников, используются тексты различных стилей и жанров, охватывающие различные стороны социально-экономической и культурной жизни общества, применяются технологии критического мышления.

Так, в процессе работы над содержанием текстов в старших классах ориентирую учащихся на опережающую самостоятельную работу. В период знакомства с темой «Костанай-город хлебный» учащимся было дано задание составить коллаж о достопримечательностях областного центра. Сама тема и предлагаемое задание вызвали большой интерес со стороны ребят. Они с

удовольствием искали материалы об истории нашего города, делали фотоснимки.

На начальных этапах работы над темой «Наша Родина» с помощью «Корзины идей» выяснялось, какие знания уже есть у детей по данной теме [2]. Данный прием оказался очень интересным для учащихся, им предлагалось положить в корзину то, что им уже известно. Ребята выбирали картинки, опорные схемы, предметы. К концу работы над темой, представления о растительном и животном мире нашей страны значительно глубже, увеличился словарный запас.

Работая над темой «Казахская литература», ребята готовили презентации об А.Кунанбаеве, И.Алтынсарине и других казахских поэтах и писателях, рассуждали о ключевых моментах их творчества. Прием «верные – неверные утверждения» удачно вписался в контекст данной темы. Примечательно, что этот материал в дальнейшем был использован на уроках литературы и истории.

Учащихся старших классов заинтересовала тема «Обычаи и традиции». Заданием к этой теме было узнать от старших членов семьи о традициях и обычаях в их семье, поделиться своими впечатлениями. Именно в этот период и происходит овладение опытом предков, их нравственными и духовными традициями, формируется собственная картина мира. Каждая работа над подобными темами есть результат погружения в эпоху, изучение культурных традиций и мастерства предыдущих поколений.

Говоря о духовном воспитании молодого поколения, мы имеем в виду и воспитание внутреннего мира, и отношение к окружающему миру. Любая тема может рассматриваться с точки зрения духовно- нравственного понимания. Но это понятие мы не всегда употребляем на занятиях, заменяя его составляющими: дружба, любовь, уважение к окружающим, честность, порядочность и др. Изучая тему «Культура внешнего вида и поведения человека» учащиеся рассуждают о том, каким (в их понимании) должен быть культурный и воспитанный человек:

«Культурный человек первым здоровается»-Никита, 8 класс;

«Помогает донести сумки старшим»-Карина 9 класс;

«Уступает место в автобусе»-Диана, 6 класс.

Своеобразным итогом работы над данной темой стало мини-сочинение.

В процессе разнообразных видов работ речевое недоразвитие постепенно компенсируется, учащиеся овладевают базисной лексикой, грамматическими средствами её формирования, узнают новые слова и речевые обороты. При этом используется все сохранные анализаторы, в том числе даже незначительные остатки слуха.

В нашей сегодняшней такой непростой жизни, пожалуй, только школа и остается «точкой опоры» для человека [3]. И учитель может дать ученикам не только сумму знаний, но и развить творческие способности, пробудить в детях «чувства доброты», привить глубокую любовь к Родине, к достижениям культуры и национальных традиций. В нашей школе мы создаем реальные возможности для развития гражданско-патриотических качеств у неслышащих школьников. В целом вся работа направлена на формирование человека с активной жизненной позицией. Став взрослым, он обязательно найдет свое место в жизни.

Список литературы

1. Лайло В.В. Повышение грамотности и развитие мышления: Пособие для учителя.- М.: Дрофа, 2001.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М. Академия, 2003 – 272с.
3. Сухардинов И. Н. Воспитание патриотизма и гражданственности неслышащих учащихся на уроках и во внеурочное время // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 376–378. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770611.htm>.



ЧТЕНИЕ ПРОГРАММНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УЧАЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

КОЙШИБАЕВА А.С.

учитель русского языка и литературы
Общеобразовательная школа №27
Республика Казахстан, г. Караганда

Аннотация. Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс жасауда әдебиет сабақтарында әртүрлі әдістерді қолдану талданады. Қазіргі заманда көркем әдебиетті оқуға қызығушылық мәселесі өзекті болып отыр. Ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылар мектеп бағдарламасын мұғалімнің қолдауымен оқиды. Бұл мақалада кеңес беріледі, жұмыс тәжірибесімен бөліседі.

Аннотация. В данной статье анализируется возможность использования разнообразных форм и методов на уроках литературы при работе учащимися с ограниченными возможностями. В сегодняшнее время актуальной является проблема заинтересованности в чтении художественной литературы. Школьные программные произведения изучаются данными учащимися при поддержке учителя. Автор статьи дает советы, анализирует, делится опытом работы.

Abstract. This article analyzes the possibility of using a variety of forms and methods in literature lessons when working with students with SEN. In today's time, the problem of interest in reading fiction is relevant. School program works are studied by students with special educational needs with the support of a teacher. The author of the article gives advice, analyzes, shares his work experience.

Наступило время, когда наука развивается очень стремительно, появляется много полезной цифровой техники для человека, которая действительно облегчает жизнь. Компьютер сейчас есть практически в каждом доме, многие люди не представляют свою жизнь без него, без Интернета. Работая в среднем звене, необходимо постоянно уделять на уроках время учащимся с ограниченными возможностями. Чтение программных произведений таким учащимся дается нелегко, здесь нужна индивидуальная целенаправленная работа.

В последние несколько лет мои учащиеся стали готовиться к урокам литературы, прослушивая аудиоверсии художественных произведений. Сообразительные дети сразу поняли удобство: в наушниках в любое время можно и слушать, и параллельно чем-то заниматься. В Интернете есть много аудиокниг по школьным произведениям. Хорошо, если их озвучивают известные артисты, имеется музыкальное сопровождение. Например, поэма «Цыгань»

Пушкина А.С., рассказ-быль «Кавказский пленник» Толстого Л.Н. или стихотворение «Бородино» Лермонтова М.Ю. Я, как учитель литературы, в таких случаях предлагаю во время домашних прослушиваний одновременно видеть перед собой текст и читать его про себя для того, чтобы ощущение ситуации было наиболее полным. Учащимся с ограниченными возможностями после прослушивания аудиоверсии программного произведения лучше предложить чтение вслух, чтобы ребенок мог слышать свой голос и попробовал исправить себя, если рядом нет педагога. Данный способ может дать неплохой эффект, ведь у многих наших «особенных» учащихся слабая память. Думаю, такое чтение программных произведений даст неплохой результат моим ученикам, как один из вариантов.

Когда необходимо выучить наизусть стихотворение, отрывок из поэмы, учащимся с ограниченными возможностями для начала можно предложить прослушать аудиоверсию в исполнении известного актера, поэта. Можно даже сделать это несколько раз. Правильно поставленная речь, дикция поможет сформировать у школьников навыки выразительности, декламирования, личного творческого подхода к заданию.

В моей практике был ученик, Сергей Г., который имел сложный диагноз, связанный с врожденной тугоухостью. Мальчик никогда не слышал человеческую речь, читал и понимал окружающих по губам. В данном случае необходимо было смотреть Сергею в глаза и объяснять материал или диктовать текст. Но какой он умница! Книги буквально «проглатывал». Скорость чтения и понимания, память была у него необыкновенная! Труднее ему давалась устная речь, он неправильно ставил ударения в словах. При всем этом Сергей был популярным в своем классе. Вместе мы систематически отработывали произношение слов, фраз, читали с выражением стихотворения, монологи. Этот ученик принимал участие в конкурсе чтецов, многочисленных конкурсах эссе, получал грамоты.

В сегодняшнее время большинство школьников предпочитают читать электронные книги. Любое программное произведение по русской литературе

можно найти в электронном виде, надобность в бумажных носителях во внеурочное время постепенно отпадает.

Хотелось бы обратить внимание на то, что современные учащиеся стали меньше обращаться в библиотеки в поисках того или иного программного произведения. Зачем? Ведь в Интернете можно найти электронную версию любого произведения, имеется даже их краткое содержание. Виртуальные издания можно скачать и, в последующем, распечатать на принтере. Это и экономно, можно вывести нужную страницу, и дешевле, чем приобрести в магазине печатную книгу, особенно недавно выпущенную. Ведь цена на новые издания достаточно высокая. Дети с плохим зрением, а таких очень много среди учащихся, могут рассматривать иллюстрации, приближать их, можно увеличить шрифт текстов, добавить яркость и т.д. Все хранится в интернете, и к любому изданию можно получить доступ в нужное время, многочисленные издания или тома можно сохранить в памяти компьютера, что значительно экономит место дома.

Современные школьники теперь чаще всего предпочитают читать с планшетов, сотовых телефонов, находясь в дороге на тренировки, в музыкальную школу и т.д. У них мало свободного времени, поэтому используется любой возможный момент.

Книги можно читать в онлайн режиме, но для начала нужно найти нужное произведение. Это все делается легко и просто, достаточно ввести название издания в строку поиска в одной из поисковых систем и пройти по предложенным ссылкам.

В Интернете очень много художественных произведений, объем которых порой сокращен до нескольких страниц. Наши учащиеся, читая такое краткое содержание, уже не могут более детально проанализировать некоторые проблемные сюжетные ситуации, дать образную и сравнительную характеристику главным героям. Их сочинение по данному произведению не будет соответствовать всем критериям в полной мере. Разве можно читать сокращенные версии, допустим, рассказов Антона Павловича Чехова? Да и насколько грамотные и компетентные люди выкладывают такие варианты?

На своих уроках мне неоднократно приходится объяснять ребятам, что чтение краткого содержания «спасет» только от оценки «удовлетворительно». Совсем недавно одна моя ученица Милана Т., отличница, не успела прочесть заданное еще на каникулах произведение известных писателей-фантастов братьев А. и Б. Стругацких «Малыш». К уроку литературы она распечатала и прочитала сокращенное содержание повести. Услышав восторженные отклики одноклассников, она попыталась поучаствовать в дискуссии по поводу прочитанного, однако не смогла полноценно выразить свои мысли, а это было так на нее не похоже. Милана всегда была активной на уроках. На следующий урок девочка подошла ко мне и рассказала, что она все-таки прочитала за эти дни полную версию повести. Надо было видеть ее глаза в этот момент! Она была в восторге от прочитанного! По ее словам, в краткой версии не хватает «полного погружения в ситуацию», а каждый абзац сокращен буквально до одного предложения. С ребятами тогда мы обсудили этот момент, я надеюсь, что они поняли огромное преимущество чтения всего произведения. Да и мне, опытному педагогу, не стоит труда распознать, кто из них прочел краткое содержание заданного программного произведения.

В Интернете огромный выбор электронных видов программных произведений по литературе, однако, учащиеся с ограниченными возможностями не могут самостоятельно и грамотно отобрать необходимый материал из такого количества. Для этого им необходима помощь и консультация педагога. А значит и нам, учителям, надо всегда свободно ориентироваться в этом виртуальном образовательном мире.

Литература:

1. Локнев А.А. Аудиокниги и роль эмоционального содержания художественной литературы в развитии личности// Психология и педагогика чтения: Сборник материалов. – СПб.: Изд-во «Лема», 2009.
2. Книга для чтения дома: Пособие для учителей русской литературы/ Сост. В.В. Гербова и др. – М.: Изд-во «Оникс», 2008.



СОВРЕМЕННЫЕ АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

КОНДРАТЬЕВА С.Ю.

д. психол. наук, доцент, профессор
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Россия, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В данной статье раскрывается определение ассистивных технологий, их использование в коррекционной психолого-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной организации. Приводятся примеры использования альтернативных средств коммуникации в развитии речи детей, при проведении артикуляторных упражнений, на занятиях, направленных на профилактику дискалькулии и т.д.

Аңдатпа. Бұл мақалада көмекші технологиялардың анықтамасы, оларды білім беру ұйымында ерекше білім беру қажеттіліктері бар мектеп жасына дейінгі балалармен түзету психологиялық-педагогикалық жұмыста қолдану ашылады. Баланың сөйлеу тілін дамытуда, артикуляциялық жаттығулар кезінде, дискалькулияның алдын алуға бағытталған сабақтарда және т.б. баламалы қарым-қатынас құралдарын қолдану мысалдары келтірілген.

Abstract. This article reveals the definition of assistive technologies, their use in corrective psychological and pedagogical work with preschool children with special educational needs in an educational organization. Examples are given of the use of alternative means of communication in the development of children's speech, when conducting articulatory exercises, in classes aimed at preventing dyscalculia, etc.

Под ассистивными технологиями на современном этапе понимаются разнообразные устройства, оборудование, продукты, программное обеспечение, услуги, которые направлены на поддержку или улучшение, усиление функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Ассистивные технологии позволяют обеспечить доступ данной категории людей к информации, процессу общения, информационно-образовательной среде [3].

В России и в других странах огромное количество семей и специалистов вовлечено в оказание помощи детям с тяжелыми языковыми нарушениями, которые нуждаются в использовании ассистивных технологий, в данном случае, в системе альтернативной коммуникации, чтобы компенсировать задержку или ограничения в разговорном языке.

Рост интереса к нарушениям языкового развития и коммуникации привел к более ясному осознанию потребности в использовании систем альтернативной коммуникации, а, следовательно, и в подготовке специалистов, которые могут использовать данные технологии в коррекционной работе с детьми.

На кафедре логопедии института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена студенты, обучающиеся в магистратуре, изучают дисциплину «Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми», целью которой являются - знакомство студентов с достижениями зарубежной и отечественной науки по проблеме применения альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с лицами с ОВЗ; изучение основных подходов к созданию и возможности использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации; знакомство с задачами, принципами, содержанием работы по обучению использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации. В процессе обучения студенты учатся разрабатывать и применять диагностический инструментарий выявления возможностей лиц обучению альтернативным средствам коммуникации; разрабатывать технологии коррекционно-логопедической работы с учетом задач воспитания и развития личности; предлагать решение актуальных проблем, возникающих в процессе обучения; использовать различные коммуникативные стратегии в соответствии с конкретной ситуацией общения. В итоге студенты должны овладеть системой знаний о разнообразных средствах, замещающих звуковую речь; овладеть понятийно-категориальным аппаратом, инструментарием оценки возможностей использования альтернативных средств коммуникации, приемами моделирования содержания, форм и технологий коррекционно-развивающего процесса, способами стимуляции неговорящих детей к использованию средств альтернативной коммуникации.

В 2012 году Россией была ратифицирована Конвенции о правах инвалидов, в которой отдельно отмечается необходимость использования альтернативных способов общения, других доступных способов и методов общения по выбору

человека с ОВЗ. На сегодняшний день существует разнообразие систем альтернативной коммуникации.

Следует отметить, что слушатели нашей кафедры, наряду с известными во всем мире средствами коммуникации, знакомятся и с системой работы, которая была предложена Логиновой Е.Т. и сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена – Баряевой Л.Б., Лопатиной Л.В. Как отмечают авторы, отбирая учебный материал и определяя последовательность работы с пиктографическим кодом, были использованы идеи и рекомендации зарубежных специалистов, адаптированные в соответствии с методологической концепцией учебника «Подготовка к обучению грамоте учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью» [1].

В данном пособии и в серии рабочих тетрадей «Я – говорю!» предлагается последовательность работы по подготовке детей с особыми образовательными потребностями к освоению грамоты, направленной на развитие у них стремления устанавливать коммуникативные связи с окружающими людьми, используя предлагаемые пиктограммы, знаки, устную и «письменную» речь» [2].
Коррекционная психолого-педагогическая работа с детьми строится так, чтобы были задействованы мотивационная, целевая и исполнительская деятельности. Слова в кодовой системе представлены в соответствии с грамматическими категориями, которые соотнесены с определенным цветом (имена существительные – карточки на голубом фоне, глаголы – на красном, прилагательные – зеленые, наречия, предлоги и союзы – карточки с черным фоном). Количество и сложность вводимых символов определяется уровнем когнитивного развития ребенка, его возможностями, потребностями, особенностями его познавательной сферы. В процессе коррекционной работы, с использованием предлагаемых рабочих тетрадей, решаются следующие задачи: обеспечение мотивации речи посредством создания ситуаций общения; создание необходимых условий для пробуждения речевой активности, использования усвоенного речевого материала в повседневной жизни; расширение словарного

запаса; формирование умения составлять с помощью взрослого простейший «отчет» о выполненных действиях и т.д.

Средства альтернативной коммуникации, как и другие формы языка, должны быть орудием, используемым во всех жизненных ситуациях. В связи с этим на практических занятиях студенты, используя данную пиктографическую систему, учатся применять ее не только при создании конспектов по развитию речи, но и при проведении артикуляторных упражнений в ходе логопедических занятий. Предлагая ребенку для выполнения упражнения, сначала посмотреть на картинку-символ (пиктограмму). Например, изображение «лопаты», что в данной пиктографической системе обозначает слово «копать», используется как символ артикуляторного упражнения «лопатка». Постепенно картинки-символы (пиктографические изображения) выкладываются в определенной последовательности, что является для ребенка удобным вариантом как для выполнения упражнений с опорой на наглядность, так и для понимания того, что и сколько раз он должен выполнить.

Таким же образом создается и план занятия, когда ребенок видит последовательность, созданную из пиктографических символов, он четко ориентируется в том, какие задания будут предлагаться на занятии, может сам определить последовательность заданий путем выбора картинок (а взрослый выделить предпочтения ребенка), понимает течение времени, и может в конце занятия составить «отчет» о том, чем он занимался на занятии, используя карточки-символы.

С одной стороны, это связано с необходимостью формировать у детей с особыми образовательными потребностями умение действовать по правилу, что является одной из предпосылок учебной деятельности, и заложено в требованиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), с другой стороны, это связано с тем, что алгоритм есть правило, которое определяет порядок выполнения действий и ведет к решению поставленной задачи.

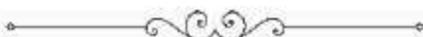
У большинства детей с ОВЗ отмечаются трудности в понимании необходимости планирования своих действий, необходимости составления алгоритмов при выполнении вычислительных заданий, конструирования, трудовой деятельности и т.д. Для выявления различных стратегий алгоритмизации действий детям можно предлагать составить план выполнения задания. Например, ребенку предлагается нарисовать красный круг. Сначала педагог предлагает ребенку с помощью пиктограмм составить план действий: «взять бумагу», «выбрать красный карандаш», «сесть за стол» и «нарисовать». Это позволяет детям научиться не только правильно пользоваться системой пиктографических кодов, но и планировать действия по изобразительной деятельности (в данном случае), составлять для этого картинный план, символически обозначая отдельные шаги, развивать умение контролировать и адекватно оценивать свою деятельность по ее процессу и результату, при необходимости осуществлять коррекцию своей деятельности.

У многих дошкольников с ОВЗ отмечается неумение продолжительное время удерживать в памяти цель и план деятельности, точно следовать образцу, инструкции. На занятиях, направленных на профилактику дискалькулии (нарушение счетных навыков и математических представлений), также можно использовать систему кодовых обозначений, создавая определенные карточки-алгоритмы, помогающие выучить правило, определение, решить пример или задачу [4]. Сначала дети планируют совместно с педагогом ту или иную деятельность, используя кодовую систему, постепенно роль взрослого сокращается.

Благодаря системе общения и социализации у человека развиваются первые лингвистические и понятийные функции, функции восприятия, благодаря чему ребенок может на следующем этапе перейти к получению доступа к культурным ценностям (музыке, живописи и т.д.), а также к чтению, письму, счету.

Список литературы:

1. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – СПб.: Союз, 2004. – 44 с.
2. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. «Я – говорю!». – М.: Просвещение. Дрофа, 2007.
3. Карпов А.А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых интерфейсов /А. А. Карпов // Труды СПИИРАН. – СПб., 2013. – Вып. 4(27).
4. Кондратьева, С.Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: Монография / С.Ю. Кондратьева. – М.: Парадигма, 2017. – 264 с.



ПЛАНШЕТ – СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

КОСТЕЛЬЦЕВА М.Ю.

учитель-логопед, дефектолог

КТУ «Школа-гимназия №5»

Республика Казахстан, г. Шахтинск

Аннотация. Мақала аясында арнайы педагог және жалпы білім беретін мектептің логопед-мұғалімі ЕБҚ (ерекше білім беру қажеттіліктері) бар балалармен жұмыс жасауда цифрлық білім беру ортасының элементтерінің бірі ретінде планшетті пайдалану мүмкіндіктері ашылады. Планшетті бастауыш және орта буын арнайы балаларына арналған сандық білім беру ортасының элементтерінің бірі ретінде қолданудың артықшылықтары талданды.

Аннотация. В рамках статьи раскрываются возможности использования планшета как одного из элементов цифровой образовательной среды в практике специального педагога и учителя-логопеда общеобразовательной школы в работе с детьми с ООП (особыми образовательными потребностями). Проанализированы достоинства использования планшета как одного из элементов цифровой образовательной среды для особых детей начального и среднего звена.

Abstract. The article reveals the possibilities of using the tablet as one of the elements of the digital educational environment in the practice of a special teacher and speech therapist of a general education school in work with children with SEN (special educational needs). The advantages of using the tablet as one of the elements of the digital educational environment for special children of the elementary classes and middle school were analyzed.

В наше время внедрение цифровых технологий в образовательный процесс становится нормой. Использование гаджетов на уроках учителя-логопеда и специального педагога даёт возможность детям с особыми образовательными потребностями формировать новые навыки и представления в современной образовательной среде, такие дети- полноправные члены нашего

общества и развиваются в реальности роста цифровых технологий. В период дистанционного обучения школы обеспечили планшетами. Сейчас, когда мы вернулись в прежний режим работы, планшеты не потеряли свою востребованность.

Возможности цифровых образовательных ресурсов безграничны и позволяют замотивировать особенных учеников, у которых учебная мотивация ниже, чем у нормотипичных детей. Использование такого гаджета как планшет, для детей с ослабленным здоровьем должно ограничиваться по времени, просматриваемый материал не должен вызывать негативных поведенческих и эмоциональных реакций. Работа с планшетом составляет только часть учебного времени, в занятия вводим постепенно, начиная уже с дошкольного класса:

- 1) в дошкольных и первых классах – не более 15 минут;
- 2) во 2-3-х классах – не более 20 минут;
- 3) в 4-5 классах – не более 25 минут [1, с.8].

Использование планшета на уроке учителя-логопеда и специального педагога позволяет создать и провести урок в более интересной форме. При этом планшет становится инструментом, который открывает новые возможности как для учителя, так и для обучающегося.

В процессе использования планшета на уроках специального педагога и учителя-логопеда мы можем выделить следующие «плюсы» планшета:

1. Удобство доступа к любой необходимой информации.

На планшет можно закачать необходимые игры для разных категорий детей: с нарушением интеллекта, с задержкой психического развития, с нарушением поведения и речи. Также для детей разного возраста: дошколы, начального звена, среднего звена.

2. Экономия средств на оборудование кабинетов дидактическим материалом.

Обеспечение кабинета психолого-педагогического сопровождения общеобразовательной школы пособиями и играми для детей с ООП разной направленности сложное дело, тем более, что бумажные игры и раздаточный материал быстро теряют вид и становятся не актуальны.

3. Возможность использования интерактивного контента.

За счет использования интерактивных методов обучения можно существенно увеличить наглядность и повысить заинтересованность учеников.

4. Привлекательность и красочность игровых заданий.

Безусловно дети с низкой школьной мотивацией активнее включаются в учебный процесс, если материал представлен в цветном изображении.

5. Вариативность и модульность заданий.

Учащийся может самостоятельно выполнять задание и увидеть свой результат, который уже автоматически высвечивается, а также при отличной реализации задачи, самостоятельно может перейти на более сложный уровень задания.

«Минусы» планшетов:

1. Планшет учит потреблять, но не создавать информацию! Планшет – это устройство, изначально созданное для потребления информации. Таким образом, внедрение в учебный процесс планшетов не может полностью заменить общение с учителем, его объяснение учебного материала, а применяется на этапе закрепления.

2. Зрительная нагрузка.

Любой монитор создаёт дополнительную нагрузку на органы зрения, которая особенно критична в детском возрасте. По мнению профессиональных разработчиков, для комфортной ежедневной работы требуется экран размером не менее 15 дюймов; 13 дюймов – это компромисс между удобством работы и мобильностью. [2, с. 1-4]

3. Отвлечение внимания.

Планшет в большей степени, чем книга отвлекает внимание от содержания информации. Особенно это актуально для детей, чье внимание не обладает устойчивостью.

На уроках используем игровые приложения Google Play. Планшет становится удобным средством коммуникации с детьми с РАС (расстройства аутистического спектра). Используя различные варианты карточек для общения по темам: желание, инструменты, еда, люди, животные, место, время, чувства и

другие, ребенок начинает общаться гораздо быстрее. Можно также продублировать карточки в бумажном варианте, в дальнейшем чередовать эти варианты или выбрать один из них.

Для детей с общим недоразвитием речи и другими нарушениями речи, при которых страдает объем словаря, применяем карточки и игры по лексическим темам: «Овощи», «Фрукты», «Времена года», «Игрушки», «Одежда и обувь» и другие. Ребенок не только рассматривает и называет предмет, но и называет цвет, форму, применение предмета. Здесь же закрепляем обобщающие слова через вариант игры – «4-ый лишний». Игра «Времена года» позволяет расширить словарь и развивать связную речь и невербальные процессы: память, восприятие, внимание, поскольку содержит загадки, пословицы и короткие тексты для запоминания и пересказа.

Детям с фонетико-фонетическим недоразвитием речи можно предложить игры на узнавание звука или голоса. В дальнейшем используем игры с буквами «Найди букву», «Сложи букву», «Узнай букву».

Детям с нарушением темпа и ритма речи предлагаем упражнения с использованием шумовых инструментов. На планшет выводится ролик с простой мелодией, а ребенок отбивает нужный ритм в заданном темпе.

Для детей с нарушением интеллекта программа рекомендует выполнять задания с «использованием методик Ахутиной; Мюнстерберга; таблиц Шульте» [3, с.20]. Благодаря планшету мы можем установить таблицы Шульте, которые дают возможность ученику выбрать сложность задания, увидеть результат своих стараний с помощью таймера.

Помимо этого, специальный педагог может закрепить знания ученика о цветах, геометрических фигурах, свойствах предметов, и в общем расширить его кругозор.

Детям с особыми образовательными потребностями ПМПК рекомендует охранительный режим. Для этого мы используем дыхательные упражнения, аутотренинг, физминутки, а также приложение «Антистресс». Данное приложение содержит любимые детьми поп-ит, симпл-димпл и другие.

Планшет – это не замена бумажного материала в новой цифровой форме, это– ресурс, расширяющий и дополняющий содержание традиционного. Его широкие возможности включают также диагностический материал: тестовые задания, анкеты для детей и родителей, что облегчает и ускоряет диагностику особых детей, так как контингент детей с ООП в общеобразовательной школе довольно разнообразен как по возрасту, так и по образовательным потребностям.

Каждый педагог должен тщательно изучить и предварительно опробовать игровой материал с целью его качества и соответствия учебным и коррекционным задачам, только потом предлагать его детям.

В заключение хотим отметить, что наличие планшета является мощным фактором оптимизации учебного процесса, благодаря наглядности и визуализации учебного материала, возможности индивидуализировать обучение.

Список литературы

1. Методические рекомендации по организации учебного процесса в организациях среднего образования в период ограничительных мер, связанных с недопущением распространения коронавирусной инфекции. //Приложение 3 к Приказу Министра образования и науки республики Казахстан от 13 августа 2020 года №345, с.8
2. <https://obrazovanie.by/sandakov/plansheti-v-uchebe.html> Сандаков Д.Б. Планшеты в школе и ВУЗе: за и против. -2013, с.1-4
3. <https://special-edu.kz/news/88/single/3752> Типовые учебные программы для детей с ООП (основное среднее образование) Приказ МОН РК № 469



РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

КУАНГАЛИЕВА Д.С. ,
учитель русского языка
Специальная школа для детей с нарушением интеллекта №7
Республика Казахстан, г.Актобе

Аннотация. В данной статье раскрыт опыт работы школы по реализации социально-адаптирующей направленности обучения детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью по различным направлениям деятельности учебного заведения. Отражается специфика работы учителей-предметников, внеклассной и внешкольной работы для навыков

социального поведения, способствующие успешной адаптации и интеграции учеников в общество.

Аңдатпа. Бұл мақалада оқу орны қызметінің әртүрлі бағыттары бойынша орташа зияткерлік кемістігі бар балаларды оқытудың әлеуметтік-бейімделетін бағытын іске асыру бойынша мектептің жұмыс тәжірибесі ашылады. Пән мұғалімдерінің, сыныптан тыс және мектептен тыс жұмыстардың ерекшелігі табысты болуға ықпал ететін әлеуметтік мінез-құлық дағдыларына арналған жұмыстар оқушылардың қоғамға бейімделуі және интеграциялануы.

Abstract. This article reveals the experience of the school in implementing the socially adaptive orientation of teaching children with moderate intellectual disability in various areas of the educational institution. It reflects the specifics of the work of subject teachers, extracurricular and extracurricular work for social behavior skills that contribute to the successful adaptation and integration of students into society.

Из всех функциональных отклонений в развитии ребенка интеллектуальная недостаточность по социальным последствиям является наиболее выраженным отклонением.

Целью обучения и воспитания таких детей становится приобретение ими знаний, умений и навыков такого уровня, который позволил бы им адаптироваться к социальным нормам и предстоящей самостоятельной жизни.

Основной задачей социально-адаптирующего аспекта специального образования является формирование социальной компетентности школьников с ограниченными возможностями развития. Социализация - важнейшая и первостепенная задача такого обучения. Л.С.Выготский говорил о том, что социальное воспитание умственно отсталого ребенка является единственно состоятельным научным путем его воспитания.

Реализация социально-адаптирующей и развивающей направленности обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется созданием специальных условий обучения: адаптации методических приемов работы с учетом интеллектуальных нарушений учащихся; диагностической основы обучения; активного использования разнообразных приемов занимательности, игровой формы учебных заданий; частично-поискового метода обучения; создания коммуникативной атмосферы урока, близкой к естественным условиям общения и др.

Обучение в классах для детей с умеренной умственной отсталостью в основном осуществляется через предметно-практическую деятельность, через

игру. Учителя-предметники используют разнообразные средства: методы обучения такие как: репродуктивный, объяснительный, инструктивно-практический, побуждающий через игру, а также приемы, стимулирующие познавательные процессы, речь, эмоциональное реагирование и эмоциональные проявления. Учителя стимулируют учащихся такими приемами, как похвала, одобрение, применяют различные развивающие и коррекционные упражнения и задания с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Работу по формированию элементарных социальных навыков начинают учителя начальных классов: учащимся на различных уроках прививаются общеучебные навыки, нормы поведения, выполнение единых правил поведения, дети знают свое место, у каждого имеются наборы с учебными принадлежностями, которые они приучаются складывать на место, соблюдать порядок на рабочем месте, убирать за собой и т.д.

При соблюдении всех этапов урока активно стимулируется познавательная и мыслительная деятельность игровыми моментами, использованием оригинальной наглядности, предметно-практической деятельностью. Многие учителя используют метод апперцепции – опора на собственный опыт.

Осложняется процесс социализации детей с интеллектуальными нарушениями и трудностями в общении. Общение - это фундаментальная основа человеческой жизни. Обучение языку учащихся с интеллектуальной недостаточностью нацелено на формирование умения общаться в различных жизненных ситуациях в устной и письменной форме, основной целью обучения языку является формирование коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся. Главным в обучении является не столько сообщение о различных аспектах языка, сколько формирование навыков практического использования языковых категорий в речи. Коммуникативная направленность обучения языку находит отражение во взаимосвязи и комплексном формировании всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма, что нашло отражение в обновленных программах.

В методике обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью не всегда можно использовать заранее заготовленные методические приемы. Их необходимо соотносить с объективными требованиями конкретной программной темы и объективной мерой сложности ее содержания, с необходимостью соотношения этих требований с реальными возможностями класса в целом и отдельных учащихся в частности. Ежедневная работа по развитию речи, обогащению словарного запаса учащихся проводится на всех без исключения уроках.

В целях активизации познавательной деятельности на уроках по предмету «Счет» – наиболее сложном для усвоения предмету при неразвитости логического мышления - практикуются нестандартные формы с использованием различных игровых ситуаций, с опорой на жизненный опыт учащихся, что способствует формированию навыков по элементарным вычислениям и основным математическим понятиям.

На уроках в среднем звене учителя успешно организуют деятельность детей, направленную не только на усвоение элементарных навыков счета, но и на формирование социальных навыков. Такой вопрос «Что можно сейчас в магазине купить на 100 тенге?», понятный для детей, и они охотно приводят примеры, решают задачи при помощи настоящих денежных средств, потому что посещают магазины, расплачиваясь за покупки.

Большой интерес к счету прививается использованием на уроке калькулятора. Каждый ученик умеет им пользоваться и с удовольствием решает с его помощью примеры. Использование калькулятора помогает учителю решить ряд коррекционных задач: развитие мелкой моторики, тактильных ощущений, познавательных и мыслительных процессов и имеет большую практическую направленность. Также этим создается ситуация успеха, вера ребенка в себя.

Одним из главных направлений работы школы для успешной самореализации в обществе является трудовое обучение учащихся.

Цель трудового обучения: создать условия для формирования необходимых компетенций у обучающихся направленных на максимальное

развитие способности к труду, привитие практических навыков, социализацию и интеграцию в общество.

Педагогическая деятельность учителей трудового обучения направлена на развитие социально-трудовой компетенции.

На уроках ремесла у учащихся с умеренной умственной отсталостью формируются практические навыки работы с бумагой, картоном, пластилином, природным материалом, тканью, иглой, ножницами, также используются нетрадиционные техники такие, как айрисфолдинг, «бумажные комочки», квиллинг и др. Содержание уроков направлено на практическое применение приобретенных знаний в жизни, на коррекцию недостатков учащихся, развитие мелкой моторики пальцев рук, уделяется внимание развитию речи через планирование и пересказ плана при помощи условных обозначений действий, объяснение этапа выполняемой работы и т.д.

Ученики с умеренной интеллектуальной недостаточностью среднего и старшего звена совершенствуют свои трудовые навыки при работе с соленым тестом, развивая творческое воображение, разукрашивая изготовленные фигурки и собирая их в единую композицию.

Экологическое и экономическое просвещение и воспитание учащихся осуществляется на уроках хозяйственного труда и способствует воспитанию элементарной экологической и экономической культуры, подготовке учащихся к реальным жизненным условиям. В этом плане важное место отводится практическим работам в классе (уход за комнатными растениями, посадка рассады цветов и уход за нею) и на пришкольном участке: уборка территории двора и прилегающих участков, разбивка цветников, полив зелёных насаждений. На уроках решаются комплексно образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, среди которых особенно уделяется внимание развитию восприятия, представлений, мышления и речи, работоспособности, координированности движений, формированию таких личностных качеств, как трудолюбие, ответственность, чувство коллективизма, взаимопомощи, что способствует в дальнейшем реабилитации и адаптации учащихся.

Очень любимы учащимися уроки ритмики и музыки, рисования, физкультуры, на которых учителя наряду с коррекционно-развивающими решают и социально-адаптирующие задачи. На каждом уроке удивляют учащихся сюрпризные моменты, оригинальная наглядность, великолепное музыкальное оформление. Ученики приучены убирать за собой, складывать в определенное место предметы и учебные принадлежности, использованные на различных этапах урока.

На уроках физкультуры и занятиях лечебной физкультурой учителями различными приемами и методами компенсируются недостатки физического развития и моторики, регулируется необходимая нагрузка, формируются морально-волевые качества, повышается уровень физического развития, укрепляется здоровье, общая работоспособность. Эти занятия способствуют физическому, социальному и психическому развитию ребенка.

Расширяются возможности урока с появлением современных информационно-коммуникативных технологий, которые широко используются педагогами нашей школы в повседневной деятельности на различных уроках.

В результате проводимой работы с использованием интегративных воздействий на психические процессы у учащихся повышался интерес к учебным предметам, расширялся кругозор, накапливались практические знания об окружающем природном и социальном мире, формировалась умственная, нравственная, экологическая, трудовая, физическая культура, что в целом способствовало социальной адаптации.

Участие учащихся школы в соревнованиях и турнирах по программе «Специал Олимпикс, в которых они выступили достойно, в целом способствовали не только развитию физических способностей и личностных качеств, но и расширяли границы межличностного общения, формируя навыки социального поведения, что способствует успешной адаптации и интеграции учеников в общество.

Именно социальная адаптация и интеграция в общество учеников является приоритетным направлением в системе коррекционно-воспитательной работы,

поэтому его развитию придавалось особое значение, поскольку оно позволяет расширять социальные связи с социумом. В связи с этим неограниченное значение имели разнообразные мероприятия, которые раздвигали для обучающихся границы школы и в которых они под руководством своих педагогов принимали участие.

А личное участие школьников в значимых мероприятиях, расширяющих границы школы, способствовало повышению их самооценки, осознанию своей значимости и причастности к достижениям школы в целом, успешной социализации.

Литература

1. Типовые учебные программы по учебным предметам для обучающихся с умеренной умственной отсталостью по обновленному содержанию.
2. Г.М.Дульнев Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе – М., 1981
3. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии – М., 2005
4. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение – М., 2001



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

КУЧИКОВА К.С.
учитель-дефектолог
ЯКОВЛЕВА С.А.
учитель-дефектолог
Специальная школа-интернат № 1,
Республика Казахстан, г. Караганда

Аннотация. В условиях социально-экономической модернизации обществу необходим человек, функционально грамотный, умеющий работать на результат, способный к определённым, социально значимым достижениям. Все данные качества формируются в школе. Функциональная математическая грамотность включает также способность выделять в различных ситуациях математическую проблему и решать её. В данной статье представлены приёмы и формы работы, направленные на формирование интеллектуальных, творческих способностей, а также познавательной активности учащихся начальных классов с нарушениями зрения на уроках математики.

Аңдатпа. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту жағдайында қоғамға функционалдық сауатты, нәтиже үшін жұмыс істей алатын, белгілі, әлеуметтік маңызды жетістіктерге қабілетті адам қажет. Барлық сапалы деректер мектепте қалыптасады. Функционалды математикалық сауаттылыққа әртүрлі жағдайларда математикалық есепті анықтау және оны шешу қабілеті де кіреді. Бұл мақалада математика сабағында көру қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының интеллектуалдық, шығармашылық қабілеттерін, сондай-ақ танымдық белсенділігін қалыптастыруға бағытталған жұмыстың әдістері мен формалары берілген.

Abstract: Under conditions of socio-economic modernization society needs a person who is functionally literate, able to work for a result, capable of certain, socially significant achievements. These qualities are formed at school. Functional mathematical literacy also includes the ability to identify a mathematical problem in various situations and solve it. This article presents methods and forms of work aimed at the formation of intellectual, creative abilities, as well as cognitive activity of primary school students with visual impairments in mathematics lessons.

Проблема развития функциональной грамотности на уроках математики в специальной школе сложна и многогранна. Повысить функциональную грамотность учащихся по математике – личный вклад каждого учителя по реализации программы «Стратегия-2050» и процветание родного Казахстана.

В своё время выдающийся ученый математики А.Д. Александров отмечал, что «в моральном плане математика учит нас строго относиться к тому, что утверждается как истина, что выдвигается как аргумент или высказывается как доказательство. Математика требует ясности понятий и утверждений, не терпит ни тумана, ни бездоказательных заявлений».

Работа на уроке математики - это инструмент в руках учителя с помощью которого он не только формирует знания ученика по предмету, но и развивает его как личность, т.е. следит за процессом и результатами обучения, социализации, воспитания и саморазвития.

Как сформировать интеллектуальные и творческие способности учащихся на уроках математики, являющиеся основой функциональной грамотности?

Особое значение в развитии функциональной грамотности отводится формированию познавательной активности учащихся, которая базируется на познавательном интересе каждого учащегося. Пытливость, любознательность, готовность к познавательной деятельности, всё это - выражение познавательной направленности. Карл Роджерс высказал идею о том, что обучение сочетает в себе логику и интуицию, интеллект и чувства [1].

Анализ теории и практики показал, что необходимо учитывать ряд факторов: организация учебного процесса; содержание изучаемого материала по предмету; внешний фактор [1-4].

Для осуществления этого в процессе подготовки урока, учителю необходимо: подбирать стратегию обучения актуальные на данном этапе урока; вырабатывать критерии оценивания; подбирать способы оценивания и самооценивания; проводить рефлексию урока.

На различных этапах урока педагог должен не только активизировать мыслительный процесс у учеников, но и поднимать настроение, повышать интерес к уроку. Подбирая задания, учителю необходимо учитывать их выполнение в как индивидуально, так и в группе, так как в процессе работы ученики будут не просто общаться друг с другом, а проявлять такие умения как: умение анализировать, систематизировать, оценивать, а при работе проявлять себя и как разработчик и оформитель идей. Работая не изолированно, ребята учатся слушать друг друга, уважать друг друга, развивают лидерские качества. Идеи каждого будут открытыми для всех, тем самым будет идти усвоение изучаемого материала урока. Подобранные стратегии должны и предоставлять и защиту работ. Публичное выступление будет способствовать осмыслению и обогащению изучаемого материала.

Не стоит игнорировать оценивание учащимися своей деятельности на уроке. Самооценивание и взаимооценивание вырабатывают навыки анализа деятельности, навыки понимания того, на каком уровне обучения находятся ученик и снимает барьер получения оценки, тем самым повышая мотивацию к обучению. Для завтрашних выпускников эти навыки необходимы для успешной самореализации.

Весь изучаемый материал по математике сводится к усвоению определенных вычислительных навыков от класса к классу. И так как степень усвоения зависит от личных качеств самого человека, то большую роль в процессе усвоения нового материала необходимо отвести технике постановки вопросов на уроке. Грамотно поставленные вопросы позволяют ученикам выражать своё понимание

темы, осознавать идеи, а учителям – понять, на какой стадии обучения находятся ученики. Ф. Бэкон сказал: «Умный вопрос – это уже добрая половина знаний». Психолог И. Загашев рекомендует учителю использовать на уроке «больше открытых, творческих вопросов, на которые можно представить несколько вариантов ответов и которые побуждают к дальнейшему диалогу» [4].

Вопросы, построенные на таксономии Блума, укажут на знания, понимания и осмысления изучаемого материала.

Процесс отработки вычислительных навыков и их применение в новых ситуациях сопровождается решениями тестовых задач, логических задач, разноуровневых задач, нестандартных задач, исследовательских и творческих задач. Такие задачи развивают внимание, память, мышление, что формируют интеллектуальные и творческие способности учащихся.

Не стоит недооценивать вопросы рефлексии. Учитель должен избегать тех вопросов, которые предполагают однозначный ответ («да» или «нет»). Такие вопросы не определяют степень усвоения изучаемой темы и не заставляют ребят задуматься над тем, что им удалось на уроке, а что нет.

Если говорить о внешнем факторе, влияющем на развитие функциональной грамотности, то к ним можно отнести: состояние ученика и учителя, кабинет в котором проводится урок, расписание уроков, режим школы и многое другое. Эти факторы нельзя игнорировать, так как они откладывают свой отпечаток на психологическом уровне. Насколько комфортно чувствует себя ученик на уроке, насколько успешен он будет на уроке. Если говорить о факторе «Учитель», то: во-первых, следует отметить владение его предметными знаниями. Сомневающийся учитель не будет иметь авторитет у своих учеников и так как любая задача может иметь не одно, а несколько решений, то учитель должен научить своих учеников определять эффективный способ решения задачи. Во-вторых, учитель всегда должен быть эмоционален. У «скучного-больного» учителя - «скучные-больные ученики». В-третьих, учитель должен быть в какой-то степени и небольшим авантюристом, и философом. И самое главное – учитель должен быть позитивен по отношению к своим ученикам.

Одним из аспектов, характеризующих математическую грамотность, является «математическая компетентность» - наиболее общие математические способности и умения, математическое мышление, письменную и устную математическую аргументацию, постановку и решение проблемы, математическое моделирование, использование математического языка, использование современных технических средств. В урочной деятельности положительную динамику дают специальные компетентностно-ориентированные задания (КОЗ).

Рассмотрим некоторые примеры (КОЗ), применяемые нами в 3 классе.

1. Тема: Решение задач

СТИМУЛ: Вы отправились в путешествие на самолёте.

Задача: Составьте текст задачи, которую можно решить с помощью данного уравнения, и решить её. $X-180=3000$

2. Тема: Периметр

СТИМУЛ: К празднику нужно обновить покрывало, чтобы его обновить нужно пришить бахрому по всему краю.

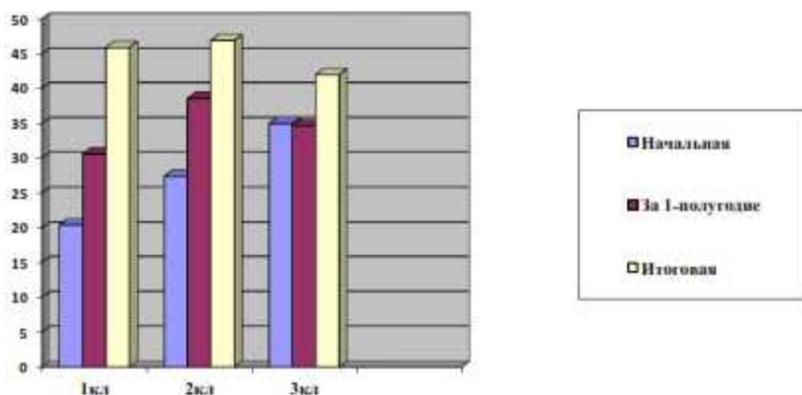
Задача: Посчитай сколько нужно бахромы и какое количество денег, если скатерть квадратной формы, а одна сторона 1м 5дм, бахрома стоит 500 тг за метр.

3. Тема. Единицы времени.

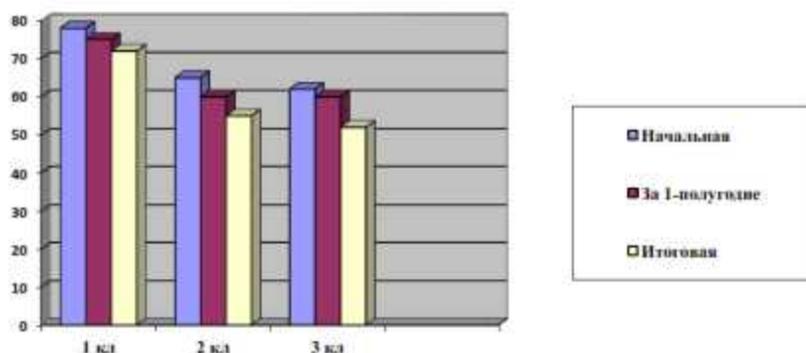
СТИМУЛ: Ты прилежный ученик и никогда не опаздываешь на занятия.

Задача: Придешь ли ты вовремя, если в школе нужно быть в 13 ч 30 мин, путь от дома до школы занимает 15 мин., ты вышел из дома в 13.00 ч, но по дороге ты встретил друга, на разговор с ним ушло 10 мин.

В третьем классе знакомим детей со структурой КОЗ, и они сами с огромным удовольствием составляют КОЗ для одноклассников, в эту работу включаются и родители. Учащиеся готовят подобные задания дома или на самоподготовке. Рефлексия учащихся показывает, что использование КОЗ снижает уровень тревожности на уроке математике, повышает вовлеченность в процесс изучения предмета учащихся разных уровней мотивации.



Мотивированность к обучению



Уровень тревожности

Задачи по развитию функциональной грамотности требуют комплексного подхода к учебному процессу, чтобы обучающая работа учителя представляла собой стройную целенаправленную систему целей, принципов, содержания,

форм и методов деятельности, единства умственного, нравственного, эстетического воспитания младших школьников с нарушением зрения.

Таким образом, применение КОЗ способствует преодолению многих «западающих зон» при обучении математике. Но, к сожалению, в современных учебниках немного КОЗ. Поэтому, каждому учителю необходимо научиться проектировать такие задания на базе действующего УМК.

Список литературы:

1. Руководство для учителя, третий (базовый) уровень, АОО «НИШ», 2012г.
2. Акмолов А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли», пос. для учителя/под ред. А.Г. Акмолова -М, Просвещение, 2008-151 с.
3. «Компетенции в образовании: опыт проектирования», сб.науч.тр./ Под ред. А.В.Хуторского-М. Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.-327с.
4. Петракович Е.В.«Стандарты Образования и математическая грамотность» журнал «Фундаментальные исследования» 2008, №5



ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ҚОЖАМҚҰЛОВА Қ.Е.

директор, специальный педагог

ТОРЕКУЛОВА Б.А.

заместитель директора по профильному обучению, дефектолог

Специальная школа №2

Республика казахстан, г.Астана

Аңдатпа. Мақалада арнайы мектеп аясында оқушыларға бастауыш сыныптан бастап кәсіби бағдар беру жұмысының ұйымдастыруы қарастырылған.

Аннотация. В статье рассматривается организация профориентационной работы с учащимися в рамках специальной школы, начиная с начальной школы.

Abstract. The article deals with the organization of professional orientation work for students from primary school within the framework of a special school.

Тірек сөздер: кәсіптік бағдар беру, кәсіптік оқыту, жобалық іс-шаралар.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессионально-трудовое обучение, проектная деятельность.

Key words: vocational guidance, vocational training, project activities.

Проведение ранней профориентационной работы, включение учащихся с интеллектуальными нарушениями в систему профессионального образования еще с начальных классов предполагает реализацию основной задачи специальных организаций образования – подготовка к самостоятельной жизни и труду. Освоение обучающимися программ профессионально-трудового обучения в соответствии с их желаниями и возможностями, при котором дети с особыми образовательными потребностями к окончанию школы получают первоначальную профессионально-трудовую подготовку, обеспечит им доступную постоянную работу и полноценную жизнь в будущем.

Работа по профессиональному ориентированию и подготовке учащихся к самостоятельной жизни в нашей школе не ограничивается уроками трудового обучения. Данный процесс реализуется не только в процессе обучения, но и внеклассной, внешкольной деятельности в условиях взаимодействия школы с другими социальными структурами: семьей, профессиональными учебными заведениями, предприятиями, учреждениями.

Основными направлениями профориентационной работы в нашей школе являются: профессиональное просвещение, адаптация и консультирование учащихся и их родителей. В целом работа носит системный характер и предполагает поэтапность.

Таблица 1. Направления работа по профориентации

№	Направления работы	
I. Организационная работа		
1	Разработка и утверждение плана работы	
2	Оборудование учебных мастерских: кухонный работник, картонажно-переплетное дело	
II. Диагностическая работа		
1	Анализ рынка труда	
2	Анализ трудоустройства выпускников за последние 5 лет	
3	Профессиональная диагностика	
3.1.	Анкетирование (опрос) учащихся 10 «А», 10 «Б» классов и их родителей: выявление интересов и склонностей учащихся	3.2. Психологическая диагностика профессиональных интересов, учащихся
III. Методическая работа		
1	Разработка планов (долгосрочных, среднесрочных) по направлениям общего и профессионально-трудового обучения.	

2	Профессиональная адаптация	
2.1.	Разработка и реализация планов проектной деятельности по профориентации: «Дороги, которые мы выбираем», «Все профессии нужны, все профессии важны»	
3	Профессиональная консультация	
3.1.	С родителями: «Ата-аналар форумы», собрания, индивидуальные беседы	3.2. С учащимися: беседы, круглые столы
		3.3. Проект «Моя жизнь после школы»
IV. Социальное партнерство		
1	Заключение Меморандума (договора) о сотрудничестве с внешними организациями. Совместные проекты со сферами обслуживания, общественного питания (столовыми, кафе, ресторанами), гостиницами, типографиями, торгово-развлекательными центрами.	
V. Практическая работа		
1	Исследования в рамках международного пректа «SHARE»	
2	Профессиональное просвещение	
2.1.	Проект «Будни моих родителей» 9 «А, В, Г», 10 «А, Б» (знакомство с профессиями родителей)	2.2. Дни открытых дверей в колледжах (экскурсия)
2.3.	Проект «Символьная информация» 9 «Б» класс	2.4. Внеклассные мероприятия по профориентации
VI. Просветительская работа		
1	Создание базы данных нуждающихся в трудоустройстве. Размещение информации на сайте школы. Проведение семинаров по проблеме трудовой занятости лиц с ограниченной трудоспособностью. Проект «Адал дүкен» - магазин самообслуживания. Городской конкурс «Мастер золотые руки».	

Совместные проекты активно реализуются с дошкольными организациями, с организациями среднего, технического и профессионального образования, с сферами обслуживания, общественного питания (столовыми, кафе, ресторанами), гостиницами, торгово-развлекательными центрами и магазинами.

Таблица 2. Проектная деятельность «Мир профессий»

«Все профессии нужны, все профессии важны»	«Дороги, которые мы выбираем»
1. «Все профессии нужны, все профессии важны»	1. «Дороги, которые мы выбираем»
2. «Что умеют башмачки!!!»	2. «Менің жасыл ғаламшарым!»
3. «Профессия садовника»	3. «Все профессии важны – вибирай на вкус!»
4. «Ас атасы - нан»	4. «Жер ананы қорғайық!»
5. «Кішкентай тігіншілер»	5. «Шебер қолдар тыным таппайды»
6. «Мастер на все руки»	6. «Построить знание – нужны знания!»
7. «Очумелые ручки»	
8. «Сладкая сказка»	

Внеклассные мероприятия так же направлены на профессиональную ориентацию учащихся. Введение в систему внеклассной работы сквозной темы «Профессиональная ориентация» позволило расширить познания детей о мире профессий, способствовала также развитию интеллектуально-познавательной деятельности и творческого потенциала учащихся.

Таблица 3. Внеклассные мероприятия

Внеклассные уроки		Конкурсы	
1	«Менің мамандық таңдау құқығым бар» (урок общество и право)	1	Конкурс стихов о профессиях «В мире профессий»
2	«Математика в мире профессий» (урок математики)	2	Сурет байқауы «Все работы хороши - выбирай на вкус!»
3	«В лабиринте профессий» (урок математики)	3	Конкурс поделок из бросового материала «Наши руки не для скуки!»
4	«Мамандықтың бәрі жақсы» (урок чтения и развития речи)		
5	«Алуан-алуан кәсіп бар, таңдай біл де, талап қыл!» (урок казахского языка)		

Учителями предметниками проводятся внеклассные мероприятия на уроках: «Общество и право», «Математика», «Чтение и развитие речи» и языковые предметы. На внеклассные занятия приглашаются и учащиеся на дому, родители учеников, они рассказывают детям о своих профессиях, о том чем они занимаются в свободное время, тем самым прививая детям любовь и уважение к любому труду. Организованные педагогами конкурсы и соревнования также помогают детям уже на ранних порах самоопределиться, дает возможность для формирования перспективы будущего то есть целеполагание, которое требует его развития уже в начальных классах.

На протяжении последних двух лет в нашей школ по инициативе Попечительского совета действует проект «Адал дүкен». Цель данного проекта - поддержка творческой деятельности детей. Данная площадка дает возможность

детям демонстрировать свои работы родителям и гостям школы. На вырученные деньги родители для школы приобрели 2 ткацких станка и материалы для работы. В магазине действует касса самообслуживания, где желающие приобретают детские работы по желаемой стоимости.

Проект «Моя жизнь после школы», стартовал только в этом году и первыми участниками стали выпускник 2016 года Г. Вадим и 2019 года С. Нурасыл. Проект направлен на решение следующих задач:

1. Для учащихся – приобретают реальную информацию из уст бывших учащихся школы.

2. Для выпускников – возможность поделится своими успехами с младшими товарищами, самоутвердиться, приглашение школой выпускника дает понимание, что он уже взрослый, ответственный человек. Что он уже является примером для младших, образцом для подражания.

3. Для школы – пригласив выпускника у нас появляется возможность во-первых: изучить и выявить проблемы выпускников, во-вторых: пробелы в обучении, упущения со стороны школы, на что необходимо обратить внимание в будущем и т.д. Так например на вопрос «Чтобы ты посоветовал школе, какие уроки нужно больше проводить?» выпускники ответили: нам нужно знать не только права, но и обязанности, знать что хорошо, а что плохо, что за все плохие поступки нужно отвечать. Подобные ответы наших выпускников заставляют нас задуматься о дополнительных занятиях по праву, кружки по изучению элементов химии, физики и английского языка.

Городской конкурс «Мастер золотые руки» в нашем городе стал традиционным среди особенных детей. В этом году планируется 15 конкурсов. На данном конкурсе особенные дети также показывают и соревнуются своим мастерством в деле кулинарии, конструировании, лепке, декоративно-прикладном искусстве, в швейном деле, рисовании.

На протяжении многих лет профессионально-трудовое обучение (далее ПТО) в школе реализовался по 2 видам профиля: столярное и швейное дело. На сегодня в школе действует инновационный проект, который предполагает

расширение профилей ПТО по следующим направлениям: «Картонажно-переплетное дело», «Кухонный рабочий». Идею разработки данного проекта побудили исследования проведенные в рамках международного проекта «SHARE – объединение школ для проведения исследований практики в действии».

Психологами школы было проведено анкетирование учителей, родителей и тестирование учащихся. Анкетирование было направлено на видение и оценку нынешней ситуации по проблемам профориентационной подготовки, на выявление потребностей, интересов и склонностей учащихся к определённому виду труда. Учителями трудового обучения был проведен опрос педагогов ТиПО (где обучаются выпускники) с целью выявления успехов и достижений студентов с особыми образовательными потребностями. Социальным педагогом был проведен обзор специальностей в колледжах для детей с нарушениями интеллекта. Классные руководители провели статистику поступления в колледжи выпускников, их трудоустройство и жезнеустройство за последние 5-6 лет.

По окончании диагностической работы, были выявлены ряд следующих проблем: недостаточное количество колледжей готовых принять выпускников с нарушением интеллекта, выбор специальностей посильных выпускникам с легкой умственной отсталостью узок; недостаточное количество центров поддержки и трудоустройства выпускников с умеренной степенью нарушения интеллекта и выпускников обучавшихся на дому.

Кроме того, существуют ряд проблем таких как: отсутствие взаимосвязи школы и колледжа по трудоустройству выпускников после окончания ТиПО; отсутствие рабочих мест для лиц с умственной отсталостью; незаинтересованность работодателей в лицах с инвалидностью.

Выявленные проблемы будут являться задачами нашей дальнейшей работы по развитию профориентационной работы. Таким образом, профориентация в нашей школе рассматривается как система воспитательных, обучающих и развивающих мероприятий, которые будут способствовать в

будущем профессиональному самоопределению выпускников школы в условиях современного рынка труда.

Список литературы:

1. Айдарбекова А.А. Условия получения начального профессионального образования лицами с умственной отсталостью: методические рекомендации / автор-составитель - Алматы: ННПЦ КП, 2017.
2. Айдарбекова А.А. Методические основы профессионально-трудовой подготовки лиц с умственной отсталостью в условиях специальной школы-интерната-колледжа: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2018.
3. Сейсенова А. Д. Профессионально-трудовое обучение выпускников специальных организаций образования в Республике Казахстан. Методические рекомендации для родителей выпускников специальных организаций образования. – Алматы: ННП ЦКП, 2015.
4. Айдарбекова А.А. Организационные основы профессионально-трудовой подготовки детей и подростков с особыми образовательными потребностями. 1 часть-Алматы: ННПЦ КП, 2017.
5. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. – М., 2003.



РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА " ЧИТАЮЩАЯ ШКОЛА "

МАКЕЕВА Е.Н.
учитель-дефектолог
УСОЛЬЦЕВА О.В.
учитель-дефектолог
Специальная школа-интернат №8
Республика Казахстан, г. Темиртау

Аннотация. Использование интерактивных методов в обучении школьников с нарушением интеллекта для повышения читательской активности и улучшения качества чтения.

Аңдатпа. Оқу белсенділігін және оқу сапасын арттыру мақсатында дамуында ауытқулары бар оқушыларды оқығудың интерактивті әдістерін қолдану.

Abstract. The using of the interactive methods in education of the students with intellectual disabilities in order to increase the reading activity and improve the quality of reading.

А.Н.Толстой утверждал: «Никогда никакими силами вы не заставите читателя познать мир через скуку. Читать должно быть интересно».

В Казахстане дан старт проекту «Читающая школа - читающая нация». Для реализации проекта в 2021-2022 учебном году в школе-интернате была создана Творческая лаборатория с целью повышение статуса чтения, читательской активности и улучшение качества чтения.

Достигнуть поставленной цели Творческая лаборатория планирует, решив следующие задачи:

1. Формировать теоретическую и практическую готовность педагогов к инновационной деятельности.

2. Повысить уровень культуры чтения и читательской активности обучающихся через взаимодействие и социальное партнерство с учреждениями культуры. Создать условия, способствующие активному общению обучающихся через организацию диалоговых площадок, участие в проектной, журналистской и театральной деятельности. 3. Разработать план мероприятий по организации читательской активности учащихся школы и пропаганде семейного чтения с учетом читательских предпочтений школьников во внеурочной деятельности.

4. Привлечь родителей к мероприятиям для реализации школьного проекта.

Среди воспитанников и родителей в начале года был проведен опрос, результаты которого занесены в таблицу 1.

Таблица №1

Класс	Всего учащихся	Кол-во учащихся, посещающих школьную библиотеку		Наличие домашней библиотеки		Совместное чтение с родителями		Кому интересно читать?	
				количество	процент	количество	процент	количество	процент
4-А	10	1	10%	3	30%	3	30%	2	20%
5-А	12	3	25%	4	33%	2	12%	4	33%
7-А	10	2	20%	4	40%	2	20%	3	30%
8-А	12	4	33%	5	41%	3	25%	1	9%

По данным таблицы виден недостаточный процент школьников, посещающих школьную библиотеку, малый процент совместных чтений с родителями, отсутствие домашней библиотеки у большинства воспитанников.

Участниками творческой лаборатории был составлен годовой план работы, содержащий нестандартные и интерактивные формы работы с учащимися и педагогами школы.

Реализация проекта «Читающая школа» началась с участия в педагогическом совете «Формирование нравственных ценностей воспитанника с особыми образовательными потребностями через повышение читательской грамотности». Участниками были разработаны чек-листы формирования основных качеств чтения у учащихся с особыми образовательными потребностями.

Встреча литературной лаборатории «Читаем с удовольствием! Читаем с пользой!» прошла в сентябре. В ней приняли участие учащиеся старших классов школы-интерната №8 вместе с педагогом Усольцевой О.В., ребята из школы-интерната города Шахтинска, дети с ограниченными возможностями из Беларуси, Грузии, Украины, России. На этой встрече обсуждались темы, интересующие подростков в работах автора Лины Богдановой. К данному произведению была организована выставка рисунков.

Среди педагогов школы в октябре был проведен конкурс на лучшую читающую полку «классный буккроссинг». Учитывалось не только оформление, но и действенность полки, открытая доступность, подборка книг. Среди воспитанников прошел конкурс на самый оригинальный читательский дневник. Победителям были вручены грамоты и книги.

В ноябре состоялась Zoom-встреча III Международного фестиваля инклюзивных практик «Преодолевая границы 2021» читателей 8-А класса с автором Линой Богдановой - белорусским автором, пишущих для подростков. Воспитанники школы-интерната высказали мнения о прочитанных книгах, рассказали о традициях семейного чтения, привлечении родителей к домашнему чтению. Общение прошло в непринужденной обстановке с пользой для всех участников ЗУМ встречи, на которой присутствовали так же ребята из Грузии, Украины и Беларуси.

В преддверии государственного праздника Независимости Казахстана в школе-интернате прошёл «День книги». Воспитанники 5, 7, 8 классов в рамках проектной деятельности изготовили книжки-передвижки и буклеты, посвященные юбилейным датам со дня рождения литераторов Казахстана. Эти книжки были представлены спикерами от каждого класса на выставке «У истоков независимости». На празднике учащиеся читали стихи о Казахстане. Победителям республиканского творческого конкурса «Независимость-основа вечного государства» в номинации «Стихотворение» были вручены дипломы. День книги завершился буккроссингом, который ежегодно проходит в школе. Ребята с удовольствием приняли участие в этой акции, повторили правила работы с книгой. А самое главное, ответили на вопрос - «Нужно ли современному человеку читать?»

В канун Нового года для учащихся начальных классов силами учеников старших классов была показана экосказка «Берегите Елочку!» Актеры театра рассказали о важности сохранения зелёных красавиц на планете. На заранее подготовленных бумажных игрушках написали пожелания ёлочке, затем украсили её.

Для привлечения детей и родителей к чтению, возникла идея показа сказок в формате видео. Педагогом дополнительного образования Коловой Н.В. и библиотекарем Пухановой С.Т. был создан онлайн кукольный театр: изготовлены персонажи из войлока руками воспитанников. Данное направление в коррекционном образовательном учреждении занимает особенное место, именно с помощью сказки дети легко и просто усваивают нормы поведения, которые показывают главные герои литературного произведения. Видеозаписи распространялись и в аккаунтах детских садов – партнёров школы – интерната.

Воспитанники интерната принимают участие в работе молодежного журнала «Я и Земля», разместив свои статьи в 1 и 2 номере вышедшего журнала. Детская журналистика – новое и перспективное направление. Ребята - авторы получили благодарственные письма от редакции журнала. Воспитанники школы

- интерната, конечно, не могут написать серьёзную исследовательскую статью, но описать свой практический опыт вполне способны.

В рамках недели школьного методического объединения учителей начальных классов учащиеся изготовили книжки - малышки по материалам устного народного творчества. К изготовлению книжек-малышек с удовольствием подключились и родители ребят. Родители отметили, что часы, проведенные вместе с ребенком, стали незабываемыми, положительно сказались на эмоциональной атмосфере в семье. Появилось желание прочитать другие сказки. Итогом совместной работы стала выставка самодельных книжек, которую с удовольствием посетил каждый класс.

В школе создана лекторская группа под руководством Абылкасовой К.Ж., которая в течение года осуществляла подготовку и проведение общешкольных тематических выступлений, посвященных видным деятелям культуры и просвещения. Усилиями 4 класса были подготовлены лекторские часы по творчеству Абая Кунанбаева и Чокана Валиханова.

В течение года школа-интернат тесно сотрудничала с нашими постоянными социальными партнерами - ГЮЗ и городской библиотекой №2 города Темиртау. Поход в театр для ребёнка всегда праздник! Это событие запоминается надолго, дети делятся своими впечатлениями, эмоции просто зашкаливают. В театре для детей и юношества учащиеся побывали на премьере спектаклей «Ключки по закоулочкам», «Красная шапочка». Постановки зрелищные и познавательные. Содержат в себе огромный потенциал воспитательного воздействия.

В городской библиотеке №2 нашим воспитанникам всегда рады. Здесь проходят совместные акции, посвященные знаменательным датам и читательские часы. Учащиеся знакомят с произведениями отечественных и зарубежных писателей.

Промежуточный результат реализации проекта:

1.Повышен читательский интерес среди школьников.

2. Установлены партнёрские отношения с казахстанскими и иностранными организациями образования и общественными организациями в плане культурного обмена.

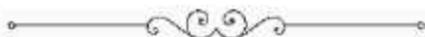
3. Создан и функционирует кукольный театр (сочинены сказки, изготовлены персонажи, ведется театральная деятельность в он-лайн формате, привлечены силы педагогического, детского и родительского коллективов)

4. Действует школьная лекторская группа.

5. Апробированные новые формы работы библиотеки и дополнительного образования в условиях дистанционного обучения, признаны эффективными и актуальными, соответствующие духу обновленного содержания образования.

Литература:

1. Анисимова Л.М. «Формирование читательской компетентности» 2018г.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗЕРВОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ С ОНР

МАМОНТОВА К.В.

магистрант Института инклюзивного образования

ЛИСОВСКАЯ Т.В.

профессор кафедры специальной педагогики,

доктор педагогических наук, профессор

Белорусский государственный педагогический

университет имени Максима Танка

Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования темпо-ритмической стороны речи воспитанников с ОНР в условиях специально организованной музыкальной деятельности. Предложено содержание и методическое обеспечение музыкальных занятий, основанных на индивидуально-дифференцированном подходе и общеизвестных методах развития воспитанников с общим недоразвитием речи. Раскрывается сущностная характеристика и содержание разнообразных сюжетных интонационно-речевых и вокально-инструментальных игр, направленных на развитие у воспитанников с ОНР музыкально-ритмических способностей, перцептивных действий, необходимых для распрямления эмоций с помощью речевых, певческих, действий и музицирования.

Аңдатпа. Мақалада арнайы ұйымдастырылған музыкалық іс-әрекет жағдайында оқушылардың ОИГ-мен сөйлеуінің темп-ырғақты жағын қалыптастыру мәселесі өзекті болып табылады. Жеке-сараланған тәсілге және жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған оқушыларды дамытудың танымал әдістеріне негізделген музыкалық сабақтардың мазмұны мен әдістемелік қамтамасыз етілуі ұсынылды. ОИГ бар оқушылардың музыкалық-ырғақты қабілеттерін, сөйлеу, ән айту, іс-қимыл және музыка арқылы эмоцияларды таратуға қажетті перцептивті әрекеттерді дамытуға бағытталған әртүрлі сюжеттік интонациялық-сөйлеу және вокалды-аспаптық ойындардың маңызды сипаттамасы мен мазмұны ашылады.

Abstract: The article deals with the problem formation the tempo-rhythmic side students with general underdevelopment of speech in conditions of specially organized musical activity. The content and methodological support of musical classes based on an individually differentiated approach and popular methods of development of students with general speech underdevelopment are proposed. The most important characteristic and content of various plot intonation-speech and vocal-instrumental games aimed at the development of musical and rhythmic abilities of students with general underdevelopment of speech, perceptual actions necessary for the transmission of emotions through speech, singing, actions and music are revealed.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, общее недоразвитие речи, темпоритмическая сторона речи, дошкольное образование.

Негізгі сөздер: музыкалық белсенділік, сөйлеудің жалпы дамымауы, сөйлеудің темпоритмикалық жағы, мектепке дейінгі тәрбие.

Key words: musical activity, general underdevelopment of speech, tempo-rhythmic side of speech, preschool education.

В последние годы в современной дошкольной педагогике и психологии наметилась рельефно выраженная прогрессирующая тенденция – практическая направленность или ориентация на творческое развитие личности. В рамках креативной коррекционно-развивающей работы, реализуемой в условиях специально организованной музыкальной деятельности, личность рассматривается, прежде всего, как творческая, инициативная, способная к самостоятельным действиям в различных областях жизнедеятельности. Потребность в творчестве имманентно присуща каждому ребенку, а наиболее эффективный и кратчайший путь в развитии личности лежит через творчество, в какой бы области и степени оно не проявлялось [4,с.214]. Основная идея данной теории заключается в том, чтобы учить детей с нормальным развитием и особенностями психофизического развития познавать мир «по законам красоты». При этом все виды искусства (музыка, литература, живопись, хореография и др.) могут выступать в качестве мощного средства и эффективного инструмента в их художественно-творческом развитии, а также процессе преодоления различных видов нарушений у воспитанников с ОПФР.

В теории и методике музыкального воспитания дошкольников, проблема коррекционно-развивающей направленности организации педагогического процесса нашла отражение в трудах: (Ю.А. Абдулина, Э.Б. Алиева, О.Н. Анцыпирович, О.А. Апраксиной, Б.О. Голешевиц, В.Ю. Григорьева, Г.А. Никашиной, Петрушина, О.П. Радыновой, В.П. Рева, Г.П. Стуловой, Л. С. Ходонович).

Гуманизация музыкально-образовательного процесса актуализирует разработку эффективных средств, для изучения коррекционно-педагогических возможностей музыкальной деятельности воспитанников с общим недоразвитием речи [5, с.81]. Прогрессивные тенденции современной психологии и дошкольной педагогики, определяющие продуктивную деятельность как условие развития личности, как движущую силу формирования психологической готовности ребенка с общим недоразвитием речи к школе, выявляют значимость коррекционно-развивающего обучения средствами музыкального искусства. Музыкальная деятельность обладает возможностями одновременного включения воспитанников в процесс познания, эмоционального восприятия мира и совместной деятельности [1, с.46].

Как игровая, так и музыкальная деятельность позволяет реализовывать значимые принципы, лежащие в основе личностно-ориентированного подхода в коррекционно-развивающей работе с воспитанниками с общим недоразвитием речи. Объединение игровой и музыкальной деятельности позволяет придерживаться принципа приоритетного начала, который предусматривает участие воспитанника вначале в наиболее интересных для него видах деятельности, учитывая пожелания, интересы, субъективный опыт. Через установление определенных правил игры есть возможность организовать музыкальную деятельность детей, создавая ситуацию успеха для каждого участника. Принцип творческого развития и обучения учитывает возможную вариативность в восприятии музыкальных образов и в исполнительской деятельности (пении, движении, музицировании), а также в музыкально-творческой самореализации воспитанников с общим недоразвитием речи.

Сущность гуманитарной функции музыкальной игры заключается в присвоении самооценности личности и обеспечении физического и морального здоровья, личной свободы и реализации возможностей воспитанника [6, с.707].

Одним из механизмов реализации данной функции является характер взаимоотношений музыкального руководителя и воспитанников – принятие педагогом воспитанника с нарушениями речевого развития таким, какой он есть, учет его интересов и уровня активности. Являясь участником музыкальной игры, педагог способен создать условия для сотрудничества, ситуации успеха, позитивной оценки и стимулирования продуктивной музыкальной деятельности воспитанника. Личностно-ориентированный подход тесно связан с индивидуальным подходом, при котором необходим учет возможностей каждого воспитанника. Опора на данный подход в рамках музыкально-игровой деятельности определяет количество участников, а также использование в игровых заданиях различные уровни сложности, способствующие постепенному развитию музыкально-ритмических способностей и навыков воспитанников с ОНР, в результате синтеза музыкальной и речевой деятельности.

Сюжетные музыкально-ритмические игры, способствуют формированию у воспитанников с ОНР музыкально – ритмических ощущений и представлений. Данные виды игр имеют свои структурные компоненты:

- а) создание воображаемой игровой ситуации на основе слушания музыки, фрагмента стихотворения или истории;
- б) анализ музыкального материала и нахождение разнообразных средств и способов действия для моделирования ритмического рисунка;
- в) выявление индивидуальных возможностей каждого воспитанника с ОНР в процессе выполнения заданий;
- г) сотворчество педагога и ребенка в процессе исполнения песенных и инструментальных композиций имитационного характера;
- д) коллективная деятельность воспитанников, направленная на создание целостного музыкального образа.

Музыкально-ритмические игры направлены на достижение разных педагогических целей. В частности, одни из них способствуют развитию у детей музыкально-ритмических способностей, на основе слушания и вокального исполнения, разнообразных интонационно – звуковых комплексов, инструментальных произведений, пластических упражнений. Другой вид музыкально-ритмических игр предусматривал формирование у воспитанников с ОНР различных способов ритмизированных действий, необходимых для исполнительской деятельности на музыкальных и шумовых инструментах. Третий вид игр, обобщает музыкально – ритмический опыт воспитанников разнообразными видами слуховых, визуальных, моторных ощущений. Содержание каждой музыкально-ритмической игры имеет свои специфические особенности.

Сущность интонационно-речевых и вокально-инструментальных игр-имитаций заключается в формировании у воспитанников с ОНР динамического слуха и чувства ритма в процессе музыкально – речевого интонирования на основе имитации (голосового подражания и инструментальной игры). Значимость данного вида игр состоит в восприятии звукового комплекса, который представлял собой комбинацию музыкальных или шумовых звуков, отражающих различные ритмические структуры [1,с.105]. Этот вид музыкально-ритмических игр способствует развитию музыкально – ритмических способностей на основе речевых, певческих действий и музицирования.

Моделирование и воспроизведение различных ритмических и динамических соотношений между звуками с помощью голоса или инструмента, позволяет прочувствовать воспитаннику интонационный смысл музыкального звучания и выявить целый ряд ассоциативных ощущений. В вокально-инструментальных играх имитациях разнообразные звукоподражания интонируются воспитанниками с ОНР в процессе пения и игры на детских музыкальных инструментах, в медленном или быстром темпе, тихо или громко.

Пластические игры (ритмопластика) в коррекционной работе направлены на усвоение разных способов ритмических действий, способствующих

воспроизведению детьми ритмических структур различных по своему характеру и содержанию. Подражательные способы связаны с умением ребенка повторить определенное ритмическое движение, в соответствии с ритмическим рисунком и характером музыки [3,с.93]. Сущность ритмопластики заключается в отображении действий передающих ритмический рисунок и пластическую характеристику образа в сочетании разнообразных (жестов, поз, танцевальных элементов), адекватных эмоциональному содержанию музыки.

Использование в коррекционно-педагогической работе музыкально-ритмических игр – дизайнов, способствует развитию ассоциаций у детей в процессе слушания музыки. В работе с воспитанниками с ОНР, данный вид игр используется в нескольких направлениях. Одни из них содействуют накоплению цветовых впечатлений, другие – ассоциативных представлений, третьи виды игр выражают эмоциональную сущность форм в процессе раскрытия содержания музыкальной эмоции в графическом изображении ритмического рисунка [6,с.705].

Основная задача коррекционной деятельности реализуемой на музыкальных занятиях с воспитанниками с ОНР – создание условий, способствующих речевому развитию дошкольников и самостоятельному проявлению творческой активности [2,с.84]. Решается эта задача не психологическим воздействием на ребенка, а изменением содержания музыкально-образовательного процесса, применением речедвигательных игр, ритмизированных речевых упражнений, музыкально-ритмических, вокально-речевых пластических этюдов, соответствующих особенностям развития и потребностям воспитанников. Коррекция речевого развития воспитанников с ОНР на музыкальных занятиях выполняет следующие функции:

- организация для каждого воспитанника условий для успешной музыкальной деятельности и ее эмоционального и речевого закрепления;
- формирование у воспитанников положительного отношения и мотивации к музыкально-ритмической деятельности, эмоционального предвосхищения

получения эстетически оформленного и значимого для окружающих продукта музыкальной деятельности;

–подбор педагогических средств, методов и приемов, форм организационной работы с воспитанниками с ОНР направленных на оптимизацию ситуаций, способствующих речевому развитию средствами музыкального искусства.

–формирования оценочного отношения воспитанников к музыкальной деятельности и ее продукта;

–развитие навыков самовыражения в музыкальной деятельности и соответствующего поведения воспитанников с ОНР на музыкальных занятиях [1,с.97].

Таким образом, музыкально-ритмические игры имеют свои специфические особенности и ценностные возможности в процессе воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи на основе личностно-ориентированного подхода. Важным условием коррекционно-развивающего обучения в условиях специально организованной музыкальной деятельности является разработанность содержания занятий в соответствии с закономерностями не только речевого, но также общего и психологического развития воспитанников.

Список литературы

1. Галаянт, И.Г. Творческое развитие детей средствами эмоционально-речевой организации: учебно-методическое пособие / И.Г. Галаянт. – Челябинск: Изд-во ЮУрГПУ, 2016. –с. 142
2. Гулик, К. Л. Степ-технология как средство развития темпо-ритмической стороны речи / К. Л. Гулик, Е. П. Рудак, Е. П. Смолякова // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 2. – С. 83–84.
3. Егорова, И. В. К вопросу о коррекции общего недоразвития речи у дошкольников в процессе музыкальной деятельности / И. В. Егорова // Вести. Череповец. гос. ун-та. – 2014. – № 5. – С. 92–96.
4. Медведева, Е. Ю. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Проблемы соврем. пед. образования. – 2018. – № 60-3. – С. 213–216.
5. Павлова, Н. В. Коррекционно-развивающая работа над звукопроизношением и лексикой на музыкальных занятиях с дошкольниками с ОНР / Н. В. Павлова, В. А. Пальнова // Практ. психолог и логопед. – 2014. – № 2. – С. 76–82.



ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРЕДОСТАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМ УЧАЩИМСЯ

МУСАЕВА Н. С.

PhD, и.о. доцента

Технологический институт ЁДЖУ
Республика Узбекистан, г. Ташкент

Аннотация. Данная статья рассматривает проблемы обогащения математических знаний учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями за счет инновационных технологий, а также на расширение их адаптации к социальной жизни.

Андатва. Бул мақалада инновациялық технологиялар арқылы ақыл-ойы бузылган оқушылардың математикалық білімдерін байыту, сонымен қатар олардың қоғамдық өмірге бейімделуін кеңейту мәселелері қарастырылған.

Abstract. This article considers the problems of enriching the mathematical knowledge of students with intellectual disabilities through innovative technologies, as well as at expanding their adaptation to social life.

После обретения независимости Узбекистана, как и во всех сферах, в системе социальной защиты детей произошли глубокие реформы и изменения. В процессе развития Узбекистана как правового государства Президент нашей страны определил обеспечение верховенства закона в защите интересов каждого гражданина, независимо от его пола, национальности, происхождения, возраста.

Следует отметить, что сегодня каждый ребенок в нашей стране рассматривается как гражданин нашего государства, который в полной мере пользуется всеми правами и обязанностями. В современных условиях использование новых инновационных технологий в профессиональной деятельности по различным направлениям обеспечивает последовательную, непрерывную, систематическую и целенаправленную организацию профессиональной деятельности. При эффективном использовании этих инновационных технологий учет всех положительных и отрицательных

факторов или их рациональное устранение исходя из их содержания создает возможность использовать их целесообразно и эффективно. Мы должны использовать эффективные инновационные образовательные технологии, соответствующие современным требованиям, чтобы помочь будущему поколению улучшить свою социальную адаптацию, найти свое место в жизни. Организация эффективного учебно – воспитательного процесса требует поиска новых инновационных, педагогических технологий на пути развития личности, творческого подхода к каждому вопросу.

Люди с ограниченными возможностями также составляют большинство в нашем обществе. Важно, чтобы эти люди имели свое место в обществе, не уступая никому другому. У каждого человека может быть какая-то слабая сторона и какая-то сильная сторона. Если бы мы могли организовать образовательный процесс в соответствии с требованиями времени, мы бы помогли людям с ограниченными возможностями найти свое место в жизни. Среди людей с ограниченными возможностями есть люди с нарушениями интеллекта. Математика, как и все другие науки, играет особую роль в том, чтобы помочь им найти свое место в жизни. Поэтому целесообразна организация научно-педагогической деятельности с помощью инновационных технологий, направленных на относительное устранение трудностей в овладении математическими знаниями детей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Если мы поможем детям основательно усвоить математические знания с самого раннего возраста, это станет для них большим подспорьем в приобретении профессии в будущем. Каждая область неразрывно связана с математикой. Прежде чем приступить к работе, ее необходимо заранее рассчитать ее преимущества и недостатки. Все это важно для обучения детей числам от 1 до 10 в 1-м классе, а также для обучения их навыкам выполнения арифметических действий способом, который всемерно связывает их с жизнью [1; 23].

При обучении детей числам необходимо уделять особое внимание каждому из них, выполнять различные практические действия с участием этого числа. Сегодняшний день считается веком технологического развития. Соответственно, освещение темы с применением технических средств на каждом уроке повышает интерес учащихся к науке. Например: при объяснении числа 1 учащимся дается понятие 1 и много. Ученику показывают 1 предмет и набор таких предметов. Ученик ощупывает его, взяв в руки, а затем ему показывают ещё несколько других предметов чтобы ещё лучше освоит. Чем больше примеров предметов будет показано, тем лучше сохранится воображение учащегося. Можно использовать карточки для подкрепления воображение учащихся. При формировании у учащихся способности работать с современными технологиями, показ тематических примеров с помощью таких технических устройств, как компьютеры, планшеты и телефоны, повысит интерес учащихся к уроку и укрепит их знания.

Учебные программы специализированных школ и школ-интернатов для умственно отсталых учащихся, разработаны с учетом способности учащихся к обучению и принципиально отличаются от программ общеобразовательных школ. В этих школах с момента поступления ученика в 1 класс проводится работа по его адаптации к школе, коллективу. В том числе и уроки математики начинаются не с обучения числам, а с формирования познавательных умений и навыков, необходимых для элементарного познания учащихся. В течение 1 четверти учащиеся овладевают следующими темами[1].:

Сравнение предметов по размерам: больше, меньше, длиннее, короче, шире, уже, выше, глубже, ниже, мельче, толще, тоньше, такой же (одинаковый, равный) длины, ширины и т.д.

Сравнение предметов по массе: сколько, много, мало, немного, на сколько больше, меньше, столько же (столько же сколько), разное (одинаковое) количество. Изменение количества предметов.

Сравнение количества жидкости, сыпучих веществ: больше, меньше, (столько же, сколько) равное одинаковое количество. Измерение количества жидкости, сыпучих веществ.

Положение предметов в пространстве: :впереди, сзади; справа ,слева; вверху, внизу; далеко. близко; рядом, около; ,здесь, там, на, в, внутри, за, перед, над, под, напротив, между, в середине, в центре, дальше, ближе.

Отношение порядка следования: крайний, первый, последний, перед, после, за, следом за, следующий за.

Временные представления: сутки-утро, день, вечер, ночь; сегодня, завтра, вчера, на следующий день; рано, поздно; давно, недавно; медленно, быстро.

Эти предметы помогают учащимся в их социальной адаптации к школе и жизни. Кроме того, учащиеся, поступающие в I класс, имеют разный уровень знаний. Некоторые учащиеся переводятся из специального дошкольного учреждения, некоторые переводятся в специализированную школу, не имея возможности освоить общеобразовательную программу, а некоторые - прямо без образования нигде, он приходит в школу из дома. Подготовительный период проводится для выяснения уровня знаний учащихся и адаптации их к школе. Этот период длится I четверть и помогает учащимся и их родителям привыкнуть к школе.

Со 2-й четверти учащихся знакомят с числами, учат числам до 10 с учетом особенностей данной категории учащихся. Название, обозначение чисел от 1 до 10 Счет предметов Порядковые числительные, состав чисел Сравнение чисел: больше, меньше, лишние единицы, недостающие единицы. Число и цифра 0. 10 единиц- 1 десяток.

Сложение и вычитание. Знаки +, -, =. Название компонентов сложения и вычитания в речи учителя. Переместительное свойство сложения. Прибавление и вычитание чисел 1,2,3,4,5. Простые текстовые арифметические задачи на нахождение суммы, остатка.

При обучении детей счету следует обратить внимание на то, что предметы, поставленные на счет, не должны располагаться равномерно. Например, не

всегда даны элементы, расположенные рядами. В жизни вещи не происходят в полностью застывшем виде. Необходимо научить учащихся считать предметы по горизонтали, вертикали, отклоняющемуся ряду. Таким образом, отсчет ведется слева направо, справа налево, сверху вниз, снизу вверх. Сначала ученики учатся считать, прибавляя по одному, затем по два (попарно), по пять, (например, пятерка пуговиц) по три, по четыре [1].

Деятельность педагогов многогранна, и им необходимо будет осуществлять управленческую, коммуникативную, направляющую, организационную и оценочную функции. В настоящее время интерес, внимание к использованию инновационных технологий, педагогических и информационных технологий в образовательном процессе растет день ото дня, одна из причин, по которой это происходит, заключается в том, что до сих пор в традиционном образовании учащихся обучали только приобретению готовых знаний, современные технологии позволяют им самостоятельно искать, самостоятельно изучать и анализировать приобретаемые знания, а также самостоятельно делать выводы [2].

Педагог создает условия для развития, формирования, получения знаний и воспитания личности в этом процессе и одновременно выполняет руководящую, направляющую функцию. В процессе обучения ученик становится главной фигурой. Знания, опыт и интерактивные методы, связанные с педагогической технологией и педагогическим мастерством, позволяют учащимся быть образованными, квалифицированными.

Активное использование передовых инновационных педагогических технологий в системе специального образования, повышение эффективности обучения, анализ и внедрение - одна из актуальных задач сегодняшнего дня. Чрезвычайно важно развивать кругозор и мировоззрение учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями. Учитель должен стать организатором урока, а ученики – его участниками. Чтобы справиться с этой ситуацией, инновационная деятельность имеет многогранный эффект. Ответственность учителей начальных классов не ограничена. В современный

период обновления и духовного роста воспитание зрелой, знающей и творческой молодежи является одним из главных требований современности.

Сегодня образование стало более актуальным в развитии стран мира. В нашей республике также уделяется большое внимание эффективности учебно-воспитательной работы. Потому что развитие, перспективы нашей республики во многом зависят от высокого интеллектуального уровня учащихся. Проще говоря, обучение-это не просто преподавание, объяснение предмета, наставление. В связи с этим целесообразно применять активные, инновационные, более совершенные методы обучения, рационально использовать на практике новые средства. Существуют различные факторы, оказывающие положительное и отрицательное влияние на формирование личности ребенка. Известно, что родители и педагоги не могут найти путь к сердцу детей, не зная их психики. Необходимо знать детскую психику, чтобы приобретать навыки общения с детьми, побуждать их к активности, учить самостоятельно и творчески мыслить, развивать имеющиеся способности. В этом случае педагоги опираются на систему психологических знаний. Каждый предмет урока направлен на то, чтобы помочь учащимся найти свое место в жизни, важно, чтобы он проводился с использованием инновационных технологий, с учетом интересов учащихся. Рекомендации по организации уроков математики:

1. Всегда учитывать интересы учащихся на уроке;
2. Вооружение современными знаниями и навыками;
3. Использование игровых технологий;
4. Вывозить их на экскурсии в такие места, как магазины, аптеки, бытовые службы с целью получения необходимых в жизни знаний;
5. Всегда обогащайте урок новостями;
6. Необходимо привлечь учащихся к активному участию в уроке.

Основная задача специализированной школы-устранение недостатков умственной отсталости учащихся с ограниченными возможностями здоровья, подготовка их к общественной жизни и возможной производственной

деятельности. При определении задач по обучению математике учащихся вспомогательных школ следует исходить из этих основных задач. Преподавание математики предполагает не только овладение умственно отсталыми детьми определенными знаниями и умениями, но и общее развитие у них таких познавательных способностей, как восприятие, память, мышление, воображение. Работа, проводимая на этом занятии, позволяет обучать их важным приемам мыслительной деятельности, выполнять такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация. В процессе математического образования развивается речь учащихся, обогащается их словарный запас специальными математическими терминами и выражениями. Математическое образование позволяет формировать в личности свободу, волю.

Список литературы

1. М.Сайдалиева, Ф.Музаффарова Программа для 1-10-классов вспомогательной школы. Ташкент-2018 г.
2. М.Н Перова Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001



РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

МУСАПИРОВА Н.Т.,

заместитель директора по воспитательной работе,

ПШЕНИЧНИКОВА Л.М.

учитель-дефектолог, логопед

«Специальная школа –интернат № 4»

Республика Казахстан, город Караганда

Аңдатпа. Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен тәрбие процесінде жобалық қызмет әдісін қолданудың тиімділігі қарастырылады. Ерекше білім біру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтенуіне ықпал ететін іс-шаралардың белсенді формалары сипатталған.

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения метода проектной деятельности в воспитательном процессе с детьми с особыми образовательными потребностями. Описаны активные формы мероприятий, которые способствуют социализации детей с ООП.

Abstract. The article considers the effectiveness of the application of the project activity method in the educational process with children with special educational needs. Active forms of activities that contribute to the socialization of children with special educational needs are described.

Деятельность школы –интерната направлена на интенсификацию учебно-воспитательного процесса, ориентированного на результат, при котором обучающиеся на основе знаний, умений и навыков могут нормально функционировать в системе социальных отношений, максимально быстро адаптироваться в конкретной культурной среде. В связи с этим актуальны вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к жизни в социуме через развитие самостоятельной познавательной деятельности. [1] В этом направлении положительно себя зарекомендовал внедренный в систему работы школы-интерната метод проектов.

С 2019 года в школе-интернате реализуется проект по национальному воспитанию «Этноцентр «DOSTYQ.KZ»», который объединил в совместную работу 228 обучающихся и их родителей, членов педагогического коллектива, социальных партнеров.

Работа проекта осуществляется по направлениям:

- проектная деятельность;
- образовательная деятельность;
- организация праздничных и досуговых мероприятий;
- творческая деятельность;
- совместная деятельность с семьями воспитанников.

Работа в рамках проекта показала, что в процессе данной деятельности у обучающихся формируются умения социального взаимодействия. Они учатся сотрудничать, оказывать помощь и принимать ее, следить за ходом совместной работы и направлять ее в нужное русло. Дети учатся самостоятельно осуществлять поиск нужной информации; выявлять ее недостаток. В процессе работы формируются оценочные навыки, так как необходимо оценивать ход, результат своей деятельности и деятельности других. Выступления перед аудиторией, ответы на вопросы развивают презентационные способности.

Рефлексивные способности формируются через обучение умению отвечать на вопросы: «Чему я научился?», «Чему мне необходимо научиться?» и адекватно выбирать свою роль в коллективном деле. О развитии менеджерских способностей говорит умение планировать свою деятельность – время, ресурсы; принимать решение; распределять обязанности при выполнении коллективного дела.

В 2021-2022 учебном году, в рамках названного проекта, был запущен проект «Болашақ бүгіннен басталады», который позволил вовлечь в работу весь педагогический коллектив. Творческие группы педагогов организовали проектно- исследовательскую деятельность обучающихся.

Для реализация данного проекта было разработано пять подпроектов.

Проект - 1: "Плоды независимости - прекрасная Караганда»

Обучающиеся 7-10 классов под руководством педагогов провели поисково – исследовательскую работу по 8 архитектурным объектам г. Караганды, построенных за годы независимости страны. На школьный конкурс проектов были предоставлены макеты зданий: Караганда-Арена ледовый дворец; Флашток Республики Казахстан; Стелла Независимости; Дом дружбы; Академический казахский драматический театр им.С.Сейфуллина; Дворец детей и юношества; Областной центр крови; Физкультурно – оздоровительный комплекс им.Г.Г. Головкина.

Проект-2: «Экскурсия по любимому городу»

В рамках данного проекта обучающиеся 5-6 классов вместе с педагогами и родителями совершили экскурсии по городу, ознакомились с улицами, названными в честь великих людей, памятниками поэтов, ученых, изучили их жизнь и творчество, рассказывали подготовленные стихи. Продуктом проекта стал выпуск ежемесячной школьной газеты.

Проект - 3: «Каждой профессии слава и честь!»

В рамках данного проекта обучающиеся 8-10 классов совместно с педагогами побывали на экскурсии в колледже, подготовили проекты «30 национальных блюд», «30 успешных выпускников».

Мероприятия, проводимые в рамках проектной деятельности, способствуют осознанному выбору профессии обучающимися, повышению их интереса к труду, что подтверждается ежегодным 100% трудоустройством выпускников.

В рамках проекта «Дети-наше будущее» с обучающимися начальной школы были разучены 30 казахских национальных игр, 30 пословицы о родине, патриотические песни. Педагоги выпустили методическое пособие 30 казахских национальных игр. Дети изготовили брошюры с летописью Независимости Республики Казахстан, составили альбом пословиц в картинках.

Социальный проект «Твори добро», объединил 228 детей школы – интента и запустил акции «Пять эко шагов». Нас поддержали родители, социальные партнёры: «Вторсырьё Караганда» (ВСК); магазин «WILDBERRIES»; КГУ «Центр оказания специальных социальных услуг для детей Карагандинской области»; Приют для пострадавших животных «Кошкин дом».

Первый эконошаг - запуск школьной массовой Акции: «Сдай макулатуру – спаси бездомных животных», «Крышки Добра». В рамках Акции, было собрано 154,3 кг макулатуры и 4 кг пластиковых крышек. Вырученные деньги были перечислены в приют для пострадавших животных «Кошкин дом».

Второй эконошаг в акции "Скажем «нет» полиэтиленовым пакетам". Цель данной акции: не утилизировать использованную одежду, а вернуть ее в эксплуатацию, защитить от загрязнения окружающую среду. Старшеклассницы сшили сумки из вышедшего из оборота текстиля и предложили покупателям в магазине обменять полиэтиленовый пакет на сумку. В день пожилых людей педагогам - ветеранам вручили подарки.

Ещё одной альтернативой использования вторичного текстиля стал эконошаг «Дадим вещам - вторую жизнь». Из вещей, отслуживших свой век в качестве одежды, с помощью простых лекал, обучающиеся 5-7 классов под руководством педагогов связали коврики и сделали мягкие игрушки, которые были подарены в канун нового года детям Центра оказания специальных социальных услуг Карагандинской области.

В экошаге «Сохраним наш город в чистоте » "Сделай доброе - посади дерево" обучающиеся провели субботник и посадили саженцы во дворе школы и во дворе своего дома совместно с учителями и родителями.

Акция «Спаси бездомных животных!» нашла горячий отклик в сердцах младших школьников. Был объявлен сбор лекарственных средств, кормов, моющих средств. Собранные материалы были переданы в приют для животных. Акция продолжается.

Обучающиеся 7-10 классов активно используют информационные мессенджеры Instagram, WhatsApp, Facebook и публикуют результаты участия в мероприятиях проекта с хэштегом. #охрана природы #спасение #экологический помощник # доброта образ жизни с целью привлечения внимания равнодушных людей к проблемам экологии города, побудить родителей, сверстников оказать помощь животным, оказать волонтерскую помощь.

Проектная деятельность показывает свою эффективность. По результатам диагностики 2021-2022 учебного года отмечается рост уровня когнитивно-интеллектуального компонента патриотизма среди обучающихся 5-10 классов. [2] 55 % (48) обучающихся показали его высокий уровень. На 19% вырос уровень нравственной мотивации. На 20% выросло количество обучающихся, проявляющих самостоятельную инициативу. Количество участников КТД составило 100%.

На 33% выросло количество участников проектно-исследовательской деятельности среди педагогов; увеличилось количество детей, занятых в общешкольных мероприятиях; улучшилось качество самих мероприятий.

Благодаря реализации проекта расширились рамки делового сотрудничества с социальными партнерами, повысилась активность родителей, обучающихся в жизни классных коллективов и школы в целом. Созданная доброжелательная атмосфера взаимодействия взрослых и детей благоприятно сказалась на морально-психологическом климате в школе-интернате.

Опыт работы показал, что при внедрении метода проектов необходимо учитывать:

- психофизические возможности обучающихся;
- ведущую и направляющую роль деятельность педагога;
- наличие психолого-педагогических ситуаций для активизации познавательной деятельности.

Работа должна строиться по принципу усложнения, поэтому:

- объем знаний и навыков следует увеличивать постепенно;
- начинать работу над проектами следует с более знакомых ситуаций для обучающихся;
- требования, предъявляемые к решению проблем, следует усложнять постепенно;
- педагог должен помогать детям получать различные материалы, информацию, инструменты и т. д.
- обязательно обсуждение способов преодоления трудностей;
- необходимо контролировать различные фазы рабочей процедуры;
- следует учить кратко записывать результаты деятельности;
- подводя итог работы, необходимо давать краткий анализ проведенной работы.

Успех в проектно-исследовательской деятельности обусловлен уровнем профессиональной подготовки педагогов, их умением комплексно и дифференцированно оценить состояние ребенка, планировать коррекционно-воспитательную работу с учетом индивидуальных особенностей каждого воспитанника. Использование проектной технологии позволяет раскрыться каждому воспитаннику, развивает творческие способности, умения самостоятельно приобретать новые знания. Проектная деятельность позволяет обучающимся соединить имеющийся жизненный опыт с новыми знаниями, выработать активную жизненную позицию, максимально реализовать имеющиеся творческие возможности. А значит, она способствует развитию личности, социализации школьника.

Литература:

1. Методические рекомендации по воспитанию подрастающего поколения на основе духовно-ценностных ориентиров Программы «Рухани Жаңғыру». – Нұр-Сұлтан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019.

2. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва: «Владос», 2001.



ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

НАУКЕНОВА К.М.

заместитель директора по учебной работе
специальная школа – интернат №2
Республика Казахстан, Караганда

Аңдатпа. Мақала қазіргі заманауи қоғамдағы тірек-қимыл аппараты зақымдалған балалардың бейімделу мәселесіне арналған. Мектеп-интернат педагогтері мен мамандарының оқу-тәрбие және түзету жұмыстарында инновациялық білім беру технологияларын қолдану тәжірибесі ашылып, оқушылардың жеке қалыптасуын қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін бейімделу ортасын құрудың тиімді жолдары мен жаңа тәсілдері ұсынылады.

Аннотация. Статья посвящена проблеме адаптации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в современном обществе. Раскрывается опыт применения инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательной и коррекционной работе педагогов и специалистов школы-интерната. Представлены новые подходы, эффективные пути создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить личностную самореализацию обучающихся.

Abstract. The article is devoted to the problem of adaptation of children with disorders of the musculoskeletal device in modern society. The article reveals the experience of using innovative educational technologies in the educational and correctional teachers and specialists' work of the boarding school. New approaches, effective ways of creating an adaptive environment that allows students to ensure personal self-realization are presented.

В настоящее время актуальной проблемой является подготовка обучающихся к жизни в новых социально-экономических условиях, в связи с чем возникла потребность в изменении целей и задач обучения детей с особыми образовательными потребностями [1].

Совершенствование образовательной среды, способствующей получению качественного образования, социально-трудовая адаптация и интеграция

обучающихся в общество является основными направлениями школы-интерната для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Мы не имеем возможность помочь детям с особыми образовательными потребностями решить проблемы со здоровьем, но в наших силах помочь им решить вторую проблему – расширить круг их общения, научить их реализовать себя, не дать им замкнуться в себе, показать детям широту внешнего мира [2].

Современное образование ориентировано не только на усвоение обучающимися определённой суммы знаний, но и на развитие его личности. Такие приоритеты побуждают педагогов к поиску новых современных эффективных технологий преподавания, направленные на формирование, полноценной личности современного социума [3].

Благодаря внедрению в учебно-воспитательную и коррекционную работу школы-интерната современных образовательных технологий с нейropsихологическим подходом обучающиеся имеют возможность приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшего самоопределения и самореализации.

В целях повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса специалисты школы-интерната используют здоровьесберегающие технологии, направленные на компенсацию поврежденных функций головного мозга.

Занятия на балансирах воздействуют на мозжечок, который отвечает за эмоциональную и умственную составляющие, память, речь, мышление, а также равновесие и координацию движений. Тренажер «Умная Восьмерка (бесконечность)» формирует новые нейронные сети всех отделов мозга, помогает снятию эмоционального напряжения.

Элементы аэройоги - это одна из форм реабилитации для детей с ДЦП. Занятия в гамаке полезны тем, что позволяют задействовать всё тело, при этом движения требуют максимальной концентрации, тренируют не только тело, а также и речь.

Логопеды школы-интерната для коррекции звукопроизношения, фонематических процессов используют биоэнергопластику.

Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. Данная методика способствует укреплению мышц артикуляционного аппарата, пальчиковой моторики, позволяет развивать творческие способности ребёнка [4].

Новым, эффективным методом арт-терапии, стабилизирующим психоэмоциональное состояние и психологическое здоровье в целом, является нейрографика. С помощью нейрографики психологи школы – интерната работают над развитием межполушарного взаимодействия посредством выражения творчества. Ребенок учится смело проявлять свою индивидуальность, развивая креативность, проявляя ее в жизни [5].

Особое значение в реабилитации детей с ДЦП имеют занятия лечебной физической культурой, которые способствуют развитию мускулатуры и подвижности. Инструкторы ЛФК школы – интерната адаптировали для занятий гимнастику Айкуне. Во время занятий Айкуне-терапией снимаются мышечные блоки, укрепляются внутренние мышцы и связочный аппарат позвоночника, туловища, тазовой области, верхних и нижних конечностей [6].

Для формирования навыков самостоятельной ходьбы, правильной вертикальной постановки головы и туловища, закрепления шаговых рефлексов инструкторы ЛФК применяют тренажер-ходунки "Шаг за шагом". Данный тренажёр создан специалистами школы-интерната.

«Обучение в движении» - это педагогическая технология, которая используется на уроках в начальных классах для развития и коррекции двигательной активности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Обучение в движении осуществляется посредством игрового многофункционального тренажера VAY TOY «Медовое сражение».

Игры имеют огромный образовательный потенциал развивая сенсорные процессы: внимание, логику, память, речь, воображение. Тренажёр состоит из игрового поля «Соты» с кармашками; мешочков с песком, на которых изображены пчёлы; карточек с изображением букв, цифр, растений, животных и

т.д., в зависимости от предмета, на котором будет использоваться данный тренажёр [7].

Одной из эффективных технологий активизации обучения является метод визуализации учебной информации. Одним из приёмов визуализации учебного материала является приложения 3D изображений и анимации из цифрового сервиса Гугл Плэй Маркет. Данные приложения можно скачать на мобильный телефон или планшет. На уроках в школе-интернате обучающиеся используют планшеты.

Приложение Quiver Vision (КЬЮВЕР ВИЖЕН)– это объемная 3D раскраска или раскраска с дополненной реальностью. В программе доступно большое количество страниц раскрасок, при использовании приложения изображения оживают. Ожившая картинка обладает различными возможностями: просмотр анимации с любого угла; различные звуковые эффекты. Приложение позволяет успешно работать с мотивацией ученика и с произвольностью его психических познавательных процессов [8].

Приложение 3D анатомия «Скелет» позволяет обучающимся визуально увидеть все части скелета. Каждая часть скелета изображена в 3D модели, их можно вращать, приближать, рассматривать под разным углом.

Для формирования базовых знаний и умений в области конструирования и программирования роботов предназначена образовательная робототехника. Для обучающихся с ДЦП образовательная робототехника особо эффективна. Дети, осваивая робототехнический конструктор, приобретают новые знания и навыки, получают при этом определённый продукт своей деятельности. Когда ребёнок собирает модель робота, у него включаются различные группы мышц, происходит развитие и коррекция моторики рук, включаются познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера [9].

Основой для совершенствования навыков в проектной и исследовательской деятельности обучающихся на уроках технологии является овладение искусством кулинарного карвинга. Использование карвинга способствует коррекции нарушения общей и мелкой моторики в процессе

предметно-практической деятельности. Художественная резьба по фруктам и овощам – это возможность научить детей ручному труду, развить внимание и усидчивость, воспитать вкус и приличные манеры поведения за столом.

Построение обучения с использованием конкретных современных образовательных технологий позволяет добиться значительно лучших и более устойчивых результатов в работе с воспитанниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Мы стараемся, общаясь с воспитанниками, поддержать и развить творческий интерес, внушив каждому: «Ты можешь все!». Мы считаем, что бесталанных детей не бывает, и учим их главному – мыслить творчески, с фантазией.

Список литературы:

1. Колмогорова Наталья Геннадьевна «Современные технологии в обучении и воспитании детей с ОВЗ» <https://multiurok.ru/files/sovremiennyye-tiekhnologhii-v-obuchienii-i-vozpitanii.html>
2. Матюшина Наталья Викторовна статья: «Развитие творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья как условие их успешной социализации в обществе» <https://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2019/08/09/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-detey-s-ogranichennymi>
3. Новикова Елена Борисовна «Использование современных форм и методов работы как условие повышения качества образования» <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2014/06/03/ispolzovanie-sovremennykh-form-i-metodov-raboty>
4. Батышева Т.Т., Шишенок Ю.В. «Применение методов биоэнергопластики в логопедической работе с детьми, страдающими детским церебральным параличом», журнал «Московская медицина».
5. Тимофеев Олег Владимирович методическая разработка «Нейрографика – метод арт-терапии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями» <https://infourok.ru/nejrografika-metod-art-terapii-v-rabote-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-5404347.html>
6. Байсерикова Наталья Сергеевна исследовательская работа: «Секрет казахской гимнастики Айкуне» <https://eee-science.ru/item-work/2020-4357/>
7. Клева Елена Владимировна «Подвижные развивающие игры «VAY TOY» в развитии современного ребенка» <https://infourok.ru/podvizhnyye-razvivayushie-igry-vay-toy-5504947.html>
8. Макарова Наталья Владимировна «Живые картинки Quiver Vision и их применение в игровой деятельности» <https://infourok.ru/statya-zhivie-kartinki-uiver-vision-i-ih-primenenie-v-igrovoy-deyatelnosti-2145246.html>
9. Образовательная робототехника как средство развития мелкой моторики у детей с ДЦП https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obrazovatel'naya_robototexnika_kak_sredstvo_razvitiya_melkoj_motoriki_u_detey_dczp



"ЕРЕКШЕ БАЛАЛАР" АВА ТЕРАПИЯСЫ- ҚОЛДАНБАЛЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫ ТАЛДАУ

НИКИТИНА Е. А.
мұғалім-дефектолог,
САТТАРОВА Г. К.
педагог-психолог,
ҚУАНЫШ М. А.
мұғалім- логопед,
МУХТИЗАРОВА М.Б.
педагог-психолог

"Асыл Мирас "аутизмі бар балаларды қолдау орталығы (autism орталығы)".
Қазақстан, Павлодар қ.

Аңдатпа Мақалада «Аутизм дегеніміз не» терминінің мәні сипатталған. Сондай-ақ, «Ерекше балалар» АВА терапиясының - қолданбалы мінез-құлық талдауы мәні туралы қысқаша ақпарат берілген. АСБ бар балалардың жағымсыз мінез-құлқымен жұмыс істеу кестесінің мысалы келтірілген. «Жағымды мінез-құлықтың көрінісін қалай арттыруға болады?» қысқаша сипаттайды. Сондай-ақ, АСБ бар баланың мотивациясын арттыратын оқытуға ұсыныстар беріледі.

Аннотация. В статье описывается значение термина «Что такое Аутизм», также предоставлено краткое содержание смысла «Особые дети» АВА терапия - прикладной анализ поведения. Приведен пример таблицы о работе с нежелательным поведением детей с РАС. Кратко описывается «Как увеличить проявление положительного поведения?». И также, представлено рекомендации при обучении, повышения мотивации ребенка с РАС.

Abstract. The article describes the meaning of the term "What is Autism" Also provides a summary of the meaning of "Special Children" АВА therapy - applied behavior analysis. An example of a table on work with undesirable behavior of children with ASD is given. Briefly describes "How to increase the manifestation of positive behavior?". And recommendations are also presented for training, increasing the motivation of a child with ASD.

Аутизм - бұл өмірдің алғашқы үш жылында көрінетін жеке, әлеуметтік, сөйлеу және дамудың басқа аспектілері мен қарым-қатынас дағдыларының жетіспеушілігімен сипатталатын психикалық бұзылыс. Дамудың бұзылуын ерте анықтау балалар мен олардың отбасының әл-ауқаты үшін өте маңызды. Ерте қойылған диагноз баланың ғана емес, айналасындағылардың да өмір сүру сапасына маңызды болып табылады. Даму бұзылыстары бар балалар ерекше қажеттіліктері бар балалар ретінде қарастырылады. Даму бұзылыстарын және олардың бастапқы себептерін анықтау баланы медициналық емдеуден бастап

ата-анасының генетикалық кеңесіне дейін көптеген түзету бағдарламаларын бастауға мүмкіндік береді. Сондықтан ерте диагностика практикасын және сапалы ерте араласуды дамыту АСБ түзету саласындағы мамандардың негізгі міндеті болып табылады. [3]

Бүкіл әлемде жарты ғасырдан астам уақыт бойы аутизмі бар балаларға көмектесу үшін АВА терапиясының ғылыми негізделген әдісі - мінез-құлықты қолданбалы талдау сәтті қолданылуда.

Егер сіз сұрақ қойсаңыз: мінез-құлықты талдау дегеніміз не, біз АВА терапия аутизмді емдеу әдісі ретінде, пән емес деген жауап аламыз. АВА терапиясы-бұл мінез-құлық технологиялары мен оқыту әдістеріне негізделген қарқынды оқыту бағдарламасы.

АВА, пән ретінде, қоршаған ортадағы факторлардың мінез-құлыққа әсерін зерттейтін және мінез-құлықты өзгерту үшін осы факторларды басқаратын ғылым.

АВА терапиясы ақпаратты қабылдау мен игеруде, сөйлеу мен есте сақтау қабілеттерін дамытуда ерекшеліктері бар балалармен және ересектермен жұмыс жасау үшін де қолданылады.

Сондай-ақ, АВА терапиясы сөйлеу дамуындағы ерекшеліктерді ашуға және болашақта коммуникациялық қабілеттері бар мәселелерді шешуге қызмет етеді. Зейін қою, әлеуметтену, есте сақтау және оқу бұзылыстарымен жұмыс істеуге көмектеседі. [4]

Жағымсыз мінез-құлықты талдау мінез-құлық технологиялары мен оқыту әдістеріне қолданылады егер де бала: ата-аналардың немесе мұғалімдердің бақылауына көнбейтін болса; бала өтініштер мен тыйымдарға наразылық пен негативизммен жауап бергенде; бала нұсқауларды орындамайды және ережелерді сақтамайды; бала өзіне немесе айналасындағыларға агрессивті мінез-құлық танытады. Қажетсіз мінез-құлық-бұл қоғамдағы әлеуметтік қолайсыз мінез-құлық. Мысалы: мұғалімнің немесе ата-ананың талаптарын болдырмас үшін, бала басын ұрып немесе еденге құлап, айқайлап, барлық заттарды шашырата бастайуы.

Мінез-құлық функциясы-бұл мінез-құлықтың қоршаған ортаға тигізетін әсері. АВА қажетсіз мінез-құлықты түзету мінез-құлық функциясына негізделген. Қажетсіз мінез-құлықты талдау үшін осы кестеге оқытудың ерекшеліктерімен және күнделікті өмірдегі ерекшеліктерімен байланысты мәселелерді шешу үшін, сондай-ақ жағымсыз мінез-құлықты түзету үшін қорытындылар мен тұжырымдар жасауға болады.

Жағымсыз мінез-құлық талдауы күні, уақыты, орны, әрекеті, қоршаған орта (жағдайды сипаттайды), кім қатысқаны, фон, мінез-құлық, мінез-құлық ұзақтығы, салдары, мінез-құлық функциясы жазылатын кестеде жинақталуы мүмкін.

Жағымсыз мінез-құлықты талдау келесі жағдайларда қолданылады, егер де бала:

* Ата-аналар/мұғалімдер тарапынан бақылауға көнбесе;

* Бала өтініштер мен тыйымдарға наразылық пен негативизммен жауап берсе;

* Бала нұсқауларды орындамай және ережелерді сақтамаса;

* Бала өзіне немесе айналасындағыларға агрессивті мінез көрсетсе. [2]

Оң мінез-құлықтың көрінісін қалай арттыруға болады?

Мінез-құлық-бұл адам жасайтын кез-келген әрекет. Басқаша айтқанда, бала жасайтын немесе барлығы жасайтын нәрсе – бұл мінез – құлық: – тамақтану – ішу – ұйықтау – айқайлау-сурет салу-ойнау. Мінез-құлықтың екі түрі бар: жағымсыз және жағымды.

Бастау үшін, ересек адам баланың мінез-құлқын қажетті мінез-құлықты түсіну және мақсатты түрде күшейту арқылы басқара білуі керек. Сіз әрқашан қарым-қатынас процесін бақылауыңыз керек, бала емес. Балаға қарапайым тапсырмаларды мүмкіндігінше жиі беріңіз және оң тәжірибе жинай отырып, оларды орындауға қатысуға деген ұмтылысын ынталандырыңыз. Сыйақы жиілігін біртіндеп төмендету. Жұмыстың бастапқы кезеңдерінде позитивті реакция алған сайын арматураны қолданыңыз, біртіндеп әр баланың жеке ерекшеліктеріне көшіңіз.

- Баланың күшті жақтары мен жетістіктерін мадақтаңыз: оған не істегенін және сізге не ұнағанын айтыңыз. Теріс кері байланыс пен мінез-құлықты түзетуден гөрі жағымды кері байланысты жиі ұсынуға тырысыңыз ("Жақсы! Сен аяқ киім кидің!").

- Баланың мінез-құлқына деген үміттеріңіз айқын екеніне көз жеткізіп, оларды сөзбен, суреттермен, фотосуреттермен немесе бейне модельдермен түсіндіруге тырысыңыз.

- Қажетсіз әрекеттерді елеменіз: балаңыздың айқайлауы оның тістерін тазаламауына немесе оны тоқтатуына немесе тістеу оның сүйікті кәмпитін сатып алуға мәжбүр ететін мәселелерге жол бермеңіз. Өзіндікіде тұрыңыз. Мінез-құлық бағдарламасына қатысушылардың барлығы осы мәселелерде дәйекті екеніне көз жеткізіңіз.

-Тапсырмаларды саралау: Көңілді, ынталандыратын немесе балаңызға жақсы нәрсені жасаңыз. Содан кейін оған қиын тапсырма беріңіз.

-Оған үзілістерге қол жеткізуді қамтамасыз етіңіз: оған осы құралды қолдана алатындай және ол үшін жағымсыз мінез-құлыққа жүгінбеуі үшін оған қол жетімді түрде (сөздер, карталар және т.б.) үзіліс сұрауға үйретіңіз.

-Қауіпсіз және басқаларға кедергі жасамайтын болса, анда-санда оның орындарында болуына және өзі жақсы көретін іспен айналысуға мүмкіндік беріңіз.

-Сөйлеудің жағымды тәсілін қолданыңыз: балаға не істеткігінін келетінін айтыңыз және «Жоқ!», «Олай істеме!» деп айтудан аулақ болыңыз, оны «Кейінірек» деген сөзбен ауыстырыңыз.

Мотивация және ынталандыру арқылы мінез-құлықты басқара отырып, бір қадам алға болыңыз. Төменде асб бар баланы оқыту және ынталандыру бойынша кеңестер берілген:

- Ынталандыруға қол жеткізуді шектеңіз.

Балаңызға ынталандыратын затқа еркін және оңай қол жеткізуге жол бермеңіз, сіз оларды оқу процесінде қолданған кезде құнды және қалаулы етесіз.

- Қатесіз оқыту. Табысқа бағытталған оқыту жүйелері сізге мәжбүрлеусіз білім алуға мүмкіндік береді, бұл баланың оқудан жалтаруға тырысуын болдырмайды. Сіз қандай ынталандыруды қолдансаңыз да, ол сіздің балаңызға үлкен құндылық береді, егер бала ынталандырумен қатар, шеберлікпен жұмыс жасау кезінде сізден жеткілікті қолдау мен көмек алса, демек ол оқу процесінде сәтті болады.

- Тапсырмалар арасындағы аралықты азайтыңыз. Баланың назарын сіз ұсынатын ынталандыруға аудару және оның басқа заттарға ауысу уақытын қысқарту үшін ынталандыруға деген қызығушылықты азайту үшін Сіз ұсынылған тапсырмалар арасындағы аралықты мүмкіндігінше қысқа етіп жасауға тырысуыңыз керек.

- Мотивацияны түсіну - мінез-құлықты ауызша талдау әдістерін қолдана отырып, оқыту қабілетіңізді дамытудың кілті. Балаңызбен әр қарым-қатынаста күшейту мотивациясын қолдана отырып, сіз аутизмнен туындаған проблемаларды жеңе отырып, білім бере аласыз.[1]

Қорытындылай келетін болсам, аутизм спектрінің бұзылуы бар баламен қарым-қатынасты қалай жақсартуға болатынын айтып өтейін:

- Балаңызбен қарапайым және түсінікті сөз тіркестерін қолданып сөйлесіңіз - бұл балаға хабарламаңызды жақсы түсінуге көмектеседі. Егер бала жалғыз сөздерді қолданса, сөйлемді екі сөзге дейін қысқартуға тырысыңыз. Мысалы, «Аружан, тезірек тамақтанайық, бірақ алдымен ойыншықтарды алып, қолды жуу керек» деген ұзақ сөйлемнің орнына біз бірнеше қысқа сөйлемді айтамыз: «ойыншықтарды тастаңыз», бұл аяқталғаннан кейін, « қолыңызды жуыңыз», содан кейін - «жүрейік тамақ ішейік»). Егер бала әлі сөйлеуді қолданбаса, бөлек сөздерді қолданыңыз (мысалы, «жеуге барайық» орнына - жай «жеу» сөзі).

- Сіз «алдымен - содан кейін» (мысалы, «алдымен қолыңызды жуыңыз, содан кейін тамақтаныңыз») сөйлеу фразасын қолдануға болады.

- Нұсқауды сұраққа айналдырмаңыз, бекіту формасын қолданыңыз («кітап оқуға барасыз ба?», «тамақ ішуге барасыз ба?» «ұйқысыз ба?» деген

сөздердің орнына «оқуға барайық», «Тамақ ішейік», «ұйықтайық»). Бұл баланың қазір істеуі керек нәрсені жасаудан бас тарту ықтималдығын айтарлықтай төмендетеді.

- Сұрақты қайталамас немесе нұсқаулар бермес бұрын балаға ақпаратты өңдеуге уақыт беру өте маңызды (әдетте баланың жеке қабілетіне байланысты 5-тен 15-ке дейін санау ұсынылады).

- Бала сізге назар аударуы үшін, қарама-қарсы тұрыңыз, көзбен байланысқа шақырыңыз.

- Сөйлеуді ыммен немесе визуалды қолдаудың басқа түрлерімен сүйемелдеңіз.

- Әрекеттерді кезекпен көтермелеу («алдымен сен, содан кейін мен», «менің кезегім, сенің кезегім»), бұл баланы белгілі бір сәтте қандай да бір әрекетті орындау уақыты келмегенде күтуге үйретеді.

- Ойындарды, әрекеттерді, ойыншықтарды пайдалана отырып, баланың қолайлы түрде қарым-қатынас әрекеттерін күшейту. АСБ бар бала үшін қарым-қатынас оңай жұмыс емес.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Тео Питерс. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999, – 192 с.
2. Айқымбаева Г.Қ. Аутизм диагнозы қойылған балалардың психологиялық сипаты. / – Алматы, 2018. – 177б.
3. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / –Донецк, 1999.
4. Богдашина О. Что такое аутизм? / – Горловка, 1995.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В РОССИИ

НИКОЛАЕВА Т.В.,

заведующая лабораторией образования и комплексной
абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха, д.пед.н.,

Институт коррекционной педагогики РАО

Россия, Москва

ШМАТКО Н.Д.,

ведущий научный сотрудник лаборатории
образования и комплексной реабилитации и реабилитации

детей с нарушениями слуха, к.пед.н.,

Институт коррекционной педагогики РАО

Россия, Москва

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы совершенствования коррекционной помощи дошкольникам с нарушением слуха: организация ранней коррекционной помощи глухим, слабослышащим малышам, детям после кохлеарной имплантации (КИ), функционирование в современных условиях дошкольных групп для этой категории детей.

Abstract: The article reviews the issues on improving treatment care for the preschool children with hearing impairment: the organization of early (from the first months of life) treatment care for the deaf, hard of hearing babies, the children after cochlear implantation, the functioning of preschool groups for this category of children in modern conditions.

Аннотация. Мақалада есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларға түзету көмегін жетілдірудің өзекті мәселелері қарастырылады: санырау, есту қабілеті нашар балаларға, кохлеарлық имплантациядан кейінгі балаларға ерте түзету көмегін ұйымдастыру, балалардың осы санаты үшін мектепке дейінгі топтардың қазіргі жағдайда жұмыс істеуі.

Проблема раннего начала коррекционной помощи детям с нарушенным слухом - одна из актуальных как в нашей стране, так и за рубежом [1, 2, 3, 8, 9]. Особую значимость на современном этапе приобретают вопросы, связанные с обеспечением каждого ребенка с нарушенным слухом своевременной и необходимой аудиологической и психолого-педагогической помощью с раннего детства. Наши исследования и беседы с педагогами и родителями показали, что многие дети и их семьи не получают раннюю коррекционную помощь даже в том случае, если знают о снижении слуха малышей с первых месяцев его жизни. По данным проведенного ФГБНУ «ИКП РАО» опроса семей с детьми дошкольного возраста с нарушениями слуха⁵, было выявлено, что нарушение слуха и его

⁵ В опросе участвовало 107 семей, проживающих в 12 регионах РФ (Москва, Пермский край, Ставропольский край, Самарская, Саратовская, Ярославская, Белгородская, Свердловская, Волгоградская области, Татарстан, Удмуртия).

степень были диагностированы в 1-2 года. Но систематические занятия с сурдопедагогом были начаты лишь в 2,5-3 года, а часто и после трех лет. Такая ситуация, по нашему мнению, обусловлена двумя основными причинами: недостаточной развитостью адекватных организационных форм их воспитания и обучения и дефицитом квалифицированных кадров – в первую очередь сурдопедагогов, а также их недостаточной подготовленностью к работе с детьми раннего возраста и их семьями. В связи с этим для многих семей оказываются недоступными услуги сурдопедагогов для организации занятий с ребенком по месту жительства.

В сурдологических кабинетах и отделениях (ныне центры реабилитации слуха), в которых наряду с врачами работают и сурдопедагоги, проводится комплексное аудиолого-педагогическое обследование ребенка с целью установления диагноза (или снятия подозрения на снижение слуха). В функции сурдопедагога Центра реабилитации слуха входит, помимо изучения уровня общего и слухоречевого развития ребенка, проведение диагностических и коррекционных занятий с детьми. Однако в настоящее время в данных медицинских учреждениях занятия проводятся в основном лишь с детьми после кохлеарной имплантации⁶. Это обусловлено тем, что в центрах реабилитации слуха, как правило, работают лишь один-два сурдопедагога, которые не могут охватить весь детский контингент. В связи с нехваткой сурдопедагогов, силами центров реабилитации слуха не удастся обеспечить своевременной систематической коррекционной помощью практически всех детей первых лет жизни, пользующихся индивидуальными слуховыми аппаратами. Не удастся организовать и систематические реабилитационные занятия со всеми детьми, пользующимися и кохлеарными имплантами. Важно сохранить сурдопедагогическую службу в медицинских учреждениях, но параллельно развивать формы и вариативные модели оказания коррекционной помощи этим детям в системе образования и в различных центрах разной ведомственной

⁶ Эти дети также могут получать коррекционную помощь и в специально создаваемых для них центрах кохлеарной имплантации.

принадлежности.

В настоящее время в разнообразных организационных формах развиваются службы ранней помощи [7]. Они «работают» как особые структурные подразделения дошкольной образовательной организации в виде консультативных центров, кабинетов, пунктов, групп кратковременного пребывания. Ранняя коррекционная помощь оказывается также и на базе региональных ППМС-центров и больших территориальных (или межмуниципальных) ППМС-центров и др. негосударственных учреждений. Основным «контингентом» служб ранней помощи являются дети группы риска, малыши, отстающие в психомоторном/психофизическом и речевом развитии. Дети с нарушенным слухом среди детей с ОВЗ составляют меньшинство⁷. Из-за малочисленности детей с нарушенным слухом в службах ранней помощи, ППМС-центрах, консультативных центрах, кабинетах, в группах кратковременного пребывания, как правило, нет сурдопедагога. Замена сурдопедагога олигофренопедагогом или логопедом, что повсеместно наблюдается в регионах на уровне службы ранней коррекционной помощи, приводит к утрате качества оказываемой помощи детям с нарушенным слухом.

Безусловно, необходимо всячески поддерживать инициативу специалистов об обязательном включении в службы ранней помощи сурдопедагога. Но все же большими возможностями в организации коррекционной помощи детям с нарушением слуха обладают особые *группы кратковременного пребывания*. Для детей с нарушенным слухом важно, чтобы это были группы именно для этих дошкольников. Группы кратковременного пребывания для дошкольников с различными нарушениями развития (в том числе для детей с нарушенным слухом) успешно работали с 90-ых годов прошлого века, в соответствии с рекомендациями МО РФ⁸. В настоящее время

⁷ В связи с тем, что стойкие нарушения слуха у детей встречаются относительно редко (примерно в 0,2 % случаев), считается, что на 1000 нормальных родов приходится один ребенок с глухотой, а также 2-3 слабослышащих малыша, включая младенцев с нарушением слуха лишь на одно ухо и детей с легкой тугоухостью. Но в случае пребывания новорожденного в палате интенсивной терапии этот показатель возрастает до 20-40 на 1000.

⁸ методическое письмо «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии» от 26.06.99. № 129/32-16.

их необходимо восстановить. Целесообразно открывать группы кратковременного пребывания для детей с нарушенным слухом в образовательных организациях, имеющих стационарные группы для глухих и/или для слабослышащих детей. Воспитанниками групп могут быть очень разные дошкольники с нарушениями слуха: дети младенческого и раннего возраста (с первых месяцев жизни); дети с КИ⁹; дети с незначительным снижением слуха, которых, как правило, нецелесообразно воспитывать вместе с детьми с тяжелыми нарушениями слуха; оглохшие дошкольники; дети со сложными (комбинированными) нарушениями в развитии и др.

По достижении ребенком с нарушенным слухом возраста 2-3 лет многие родители принимают решение о его воспитании и обучении в условиях дошкольной организации. Ребенок с нарушением слуха может воспитываться во всех типах дошкольных групп: общеразвивающей, оздоровительной, комбинированной и компенсирующей направленности. Воспитание и обучение в них детей с нарушениями слуха осуществляется по одобренным Минпросвещения России Примерным АООП ДО для глухих детей, для слабослышащих и позднооглохших дошкольников, а также для детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации [4, 5, 6].

С точки зрения специалиста, воспитание в группе для слышащих детей (*общеразвивающей или оздоровительной направленности*) эффективно для ребенка с нарушенным слухом с высоким (близким к возрастной норме) уровнем общего и речевого развития. Но эти дети, несмотря на достаточно высокий уровень их развития, нуждаются в систематической коррекционной помощи специалистов.

Если уровень развития речи ребенка еще низок, но он не имеет других выраженных отклонений в развитии (снижение интеллекта, нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата и т.д.), то целесообразно организовывать его

⁹ Необходимость оказания ребенку с КИ коррекционной помощи на первоначальном этапе реабилитации в группе кратковременного пребывания зафиксирована в утвержденной Министерством образования РФ ПраООП ДО для детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации.

обучение в *группе комбинированной направленности* [11]. В Группе вместе воспитываются дети с нормальным слухом (7-11 человек) и нарушенным слухом (глухие, или слабослышащие и оглохшие дошкольники, или дети с КИ) – 3-4 ребенка. В данных группах обеспечивается, с одной стороны, постоянное взаимодействие детей с нормальным и нарушенным слухом, что позитивно сказывается на социальном и речевом развитии прежде всего последних, а с другой – их систематическое коррекционное обучение.

Ребенок с нарушенным слухом, значительно отстающий в развитии от возрастной нормы, может воспитываться в *группах компенсирующей направленности*. Важно комплектовать группы компенсирующей направленности отдельно для глухих и для слабослышащих детей, организовать их дифференцированное обучение по разным АООП ДО, наполняемость групп не должна превышать соответственно 6 и 8 человек.

Для детей, имеющих помимо нарушения слуха другие выраженные отклонения в развитии, должна быть предусмотрена организация их воспитания и обучения в особых группах компенсирующей направленности – в группах для дошкольников со сложными дефектами (тяжелыми и множественными нарушениями развития).

Таким образом, совершенствование коррекционной педагогической помощи дошкольникам с нарушенным слухом требует:

- развития и развертывания форм и вариативных моделей оказания коррекционной помощи детям младенческого и раннего возраста с нарушениями слуха и их семьям в учреждениях здравоохранения, образования и других организаций разной ведомственной принадлежности;

- повышения эффективности дошкольного образования детей с нарушениями через: организацию особых групп – групп кратковременного пребывания для глухих, слабослышащих, позднооглохших и имплантированных воспитанников разного возраста и уровня развития; увеличение количества групп комбинированной и поддержку групп компенсирующей направленности, обеспечивая в них адекватные условия воспитания и обучения; обеспечение

адекватной коррекционной помощью детей с нарушенным слухом, воспитывающимся в группах общеразвивающей и оздоровительной направленности.

Несомненно, необходимо повышение эффективности подготовки сурдопедагогов к работе с дошкольниками с нарушенным слухом, особенно с детьми младенческого и раннего возраста, с перенесшими кохлеарную имплантацию, а также с их семьями.

Литература

1. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1971. – 179 с.
2. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение, 1991. – 319 с.
3. Николаева Т.В., Польская О.В. Педагогическая диагностика развития ребенка второго года жизни с нарушением слуха / Т.В. Николаева, О.В. Польская // Дефектология. – 2021. – № 4. – С. 32-41.
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkol'nogo-obrazovaniya-slaboslyshashih-i-pozdnoogloshih-detej-2>
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования глухих детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkol'nogo-obrazovaniya-slaboslyshashih-i-pozdnoogloshih-detej/>
6. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/пооп/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkol'nogo-obrazovaniya-detej-perenesshih-operaciju-po-kohlearnoy-implantacii>
7. Разенкова Ю.А. Организация скрининг-диагностики развития детей в системе ранней помощи Российской Федерации: проблемы и перспективы // Материалы конференции: «Включение (inclusion) детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс: прошлое, настоящее, будущее» (Алматы, 16 и 17 сентября, 2021 г.). – Алматы: ТОО «Центр САТР», 2021. – с. 96-101.
8. Шматко Н.Д. Ранняя коррекционная помощь детям с нарушенным слухом: взгляд через 30 лет / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2018. – № 6. – С. 43-52.
9. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит...: пособие для учителя / Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2003. – 204 с.
10. Шматко Н.Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2010. – №5. – С. 52-59.



ЗНАЧЕНИЕ НАГЛЯДНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

НУРМАНОВА Г.Г.

учитель начальных классов, учитель- эксперт
специальная школа №7 для детей с нарушением интеллекта
Республика Казахстан, город Актобе

Аннотация. В статье представлен опыт работы учителя с детьми с умеренной умственной отсталостью по предмету «Мир вокруг», обобщение опыта, которого стало составление методического пособия и рабочей тетради по этому предмету.

Abstract. The article presents the experience of a teacher working with children with moderate mental retardation on the subject "The World Around", a generalization of the experience, which was the compilation of a methodological manual and a workbook on this subject.

Аңдатпа. Мақалада «Айналадағы әлем» пәні бойынша орташа психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істеген мұғалімнің тәжірибесі, осы пән бойынша әдістемелік құрал мен жұмыс дәптері құрастырылған тәжірибесінің қорытылуы берілген.

Обучение детей с умеренной умственной отсталостью представляет для учителя определённые трудности, пути преодоления которых отражены в Типовых учебных программах по учебным предметам, что позволяет педагогу грамотно спланировать материал, обеспечив на уроке условия для формирования у учащихся необходимых знаний, умений и навыков.

Так, например, в программе «Мир вокруг» для школьников с умеренной умственной отсталостью отмечается, что обучение этой категории детей относится не только к сфере формирования предметных знаний, в отношении которых у них наблюдается малый резерв возможностей, но и к формированию более значимых для них жизненных навыков. Поэтому не случайно предмет «Мир вокруг» входит в цикл предметов, направленных на преодоление или сглаживание имеющихся у обучающихся с умеренной умственной отсталостью нарушений психофизического развития, трудностей приобретения жизненно необходимых знаний, умений и навыков. На уроках «Мир вокруг» системно формируются знания обучающихся об окружающем мире и реализуются коррекционно-формирующая функция обучения и первичная социализация

обучающихся. Успешность этой работы зависит от программно-методического обеспечения учебного процесса.

Большим подспорьем в работе учителя в качестве дидактического средства обучения являются рабочие тетради по отдельным предметам. Но поскольку для прохождения программы на уроках «Мир вокруг» к настоящему времени не созданы подобные материалы, то мною были подобраны и апробированы разнообразные задания в виде вопросов, упражнений и оформлены в виде рабочей тетради по предмету «Мир вокруг», что позволило, следуя одному из основных требований к процессу обучения на современном этапе, активизировать деятельность обучающихся.

Использование рабочих тетрадей этой категорией детей позволяет им овладевать элементарными понятиями о природе, накапливать и систематизировать представления о предметах и явлениях окружающей среды, формировать умения и навыки, необходимые для практической ориентировки на столе, листе бумаги и далее в окружающем мире. А яркие, крупные картинки привлекают и интересуют детей с первых страниц, не загруженных обилием заданий, что очень важно для обучающихся в начальных классах. В процессе выполнения заданий у них формируются способности объясняться с окружающими с помощью речи и других видов коммуникации. А также появляется хорошая возможность учиться видеть, сравнивать, обобщать, конкретизировать, делать элементарные выводы, устанавливать несложные причинно-следственные связи, что позволяет обогащать словарный запас обучающихся и формировать социальные навыки.

Так, например, изучая тему «Мой дом», уточняем название и назначение жилых комнат: столовая, спальня, кухня, ванная, туалет, затем названия комнат и мебели для столовой, кухни, спальни (стол, стулья, диван, кровать, шкаф), потом правила поведения дома, как сохранять чистоту в квартире, во дворе дома, оказывать помощь в уборке квартиры, дома. У учащихся формируются умения назвать свой домашний адрес: номер дома, квартиры, название города.

Тема «Школа» позволяет воспитывать и формировать умение ориентироваться в школьном здании, классе, территории школьного здания, правильно называть и различать школьные помещения: классы, коридоры, столовая, туалет, кабинет врача, логопеда, директора. Знакомит с учебными принадлежностями: книга, тетрадь, карандаш, ручка, их назначением, правилами обращения с ними и др., учит показывать и называть предметы в классной комнате: стены, потолок, пол, дверь, окна, доска, парта, стол.

Тематическая организация речевого материала на уроках и включение его в речевое общение в разнообразной деятельности помогает усваивать каждую речевую единицу в единстве содержания и формы путем включения их в разные виды речевой деятельности, что позволяет научить школьников находить, описывать увиденные предметы, а также обогащать словарный запас, способствовать четкому произношению фраз и предложений, различных звуков в словах.

Каждая выбранная тема является не только и не столько целью познания, сколько средством организации деятельности обучающихся в школе на данном уроке. Так как основным видом деятельности, в котором проявляется активность и развивается самостоятельность обучающихся с умеренной умственной отсталостью является наблюдение живой и неживой природы и явлений окружающей действительности, учебная деятельность, это предусмотрено содержанием рабочих тетрадей.

При апробации рабочих тетрадей осуществлялось наблюдение за учащимися, фиксировалась их реакция, проявляемые в ходе работы над заданиями, эмоции, указывающие на потребности и возможности, отмечались даже самые минимальные продвижения в развитии и усвоении навыков, наблюдались положительные результаты в обучении.

Такие пособия помогают выбрать содержание, форму обучения каждого обучающегося с учетом индивидуальных возможностей и результатов мониторинга образовательных и личностных достижений, который показывает достижения обучающихся с умеренной умственной отсталостью в

последовательности: предварительной оценке уровня развития, текущей промежуточной и итоговой.

В целом рабочая тетрадь облегчает ученику усвоение школьной программы, помогает точнее цель задания, организовать деятельность в плане овладения, в первую очередь, навыками и умениями, что в совокупности с речевыми навыками является особо значимым. Применение тетради как одного из дидактических средств наглядности активизирует учащихся, возбуждает их внимание и тем самым помогает их развитию, способствует более прочному усвоению материала.

Литература:

1. Воспитание и обучение во вспомогательной школе. Под ред. В.В. Воронковой. М.: «Школа-Пресс», 1994
2. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно – развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. – 1999г. - №6 – с.25.
3. Косымова А.Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта // Дефектология - 2006,- №5.- с.30-35
4. Кудрина С.В. Окружающий мир (программно-методическое обеспечение к урокам «Окружающий мир» в 1-4 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида. М.: «ВЛАДОС», 2014.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 1-4 классы / под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение
6. Бардышева Т.Ю., Щербакова Т.Н. Рассказы стихи руками. М., ООО Издательский дом «Карапуз», 2012, с. 19.
7. Мир природы и человека. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адант. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2/ [Н.Б. Матвеева, И.А. Ярочкина и др.]. – М.: Просвещение, 2017. – 87 с.
8. Матвеева Н.Б., Попова.М.А. Мир природы и человека. Рабочая тетрадь, 1 класс. – М.: Просвещение, 2017.
9. Типовая учебная программа по учебному предмету «Мир вокруг» для обучающихся с умеренной умственной отсталостью 1-4 классов уровня начального образования по обновленному содержанию. Приказ МОН РК от 27 июля 2017 года № 352



ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

НУРСЕЙТОВА Ж. Ж.

дефектология магистрі, аға ғылыми қызметкер
Арнайы білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық
орталығы, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы
АМАНҒАЛИЕВА Н. Қ.
педагогика ғылымдарының магистрі, экспериментатор
Арнайы білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық
Орталығы, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы
Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақалада ерте жастағы қазақ тілді балалардың онтогенез барысында сөйлеу тілінің дыбыстық жағының қалыптасу ерекшеліктері мен лингвистикалық аспектісі қарастырылған.

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности и лингвистический аспект формирования звуковой стороны речи в процессе онтогенеза казахоязычных детей раннего возраста.

Abstract. This article discusses the features and linguistic aspect of the formation of the sound side of speech in the process of ontogenesis of Kazakh-speaking children of early age.

Түйінді сөздер: ерте жас, сөйлеу тілі, дыбыс, сөз, фонема, лингвистикалық аспект.

Ключевые слова: ранний возраст, речь, звук, слово, фонема, лингвистический аспект.

Keywords: early age, speech, sound, word, phoneme, linguistic aspect.

Қазіргі уақытта ерте және мектеп жасына дейінгі балалардың дамуындағы ерекше маңыздылығы, ана тілінде сөйлеудің дыбыстық мәдениетін тәрбиелеу маңызды. Қазіргі кезде медицина саласының мамандары, психологтар, педагогтар мен арнайы педагогтар ерте жасқа үлкен көңіл бөлуде. Бұл жай емес. Ерте жас баланың ақыл-ойының, дене тұрғысының, сөйлеу тілінің және эмоциялық дамуы үшін ең маңызды кезең болып табылады, сонымен бірге бұл кезең адамға тән барлық психофизиологиялық үдерістердің жылдам қалыптасу кезеңі болып табылады. Ми қыртыстарының атқарымдары әсіресе бала үш жасқа келгенге дейінгі қоршаған ортасымен өзара әрекеттену нәтижесінде дамиды. Бұл кезең ішінде психикалық ары қарай даму үшін негіз құрайтын мидың сыртқы әлем сигналдарын қабылдау, алған ақпаратты өңдеу және сақтау қабілеті жетіледі, қабылдау, көрнекі-әрекеттік және көрнекі-бейнелік ойлау қабілеті, есте сақтау, зейін үдерістері қалыптасады. Сәби өмірінің ерте жасы психикалық және басқа да қызметтердің қалыптасуына ең қолайлы әрі маңызды шақ. Бұл кезең –

психологиялық-педагогикалық тұрғыдан әсер ету үшін де ең тиімді жас. Ғылымның кез келген саласына ерте жастағы әрбір күн де, әрбір апта да, әрбір ай да, әрбір жыл да өте маңызды және бағалы болып саналады. Ерте жас сөйлеу тілін ана тілінде меңгерудің ең маңызды және қажетті кезең болып табылады. [1].

Жалпы лингвистикалық аспект дегенді қарастырсақ, қарым – қатынас құралы тіл тек дыбыстар арқылы ғана жүзеге асады. Сондықтан тіл дыбыстарын тек акустикалық, физиологиялық, құбылыстар ретінде қарау жеткіліксіз. Ең бастысы, осы дыбыстардың адамдардың қатынас құралы тілдің қызметін қамтамасыз етудегі лингвистикалық мәнінде деп қарау керек. Осыдан дыбыстарды қарастырудың лингвистикалық аспектін келіп шығады. Мұны фонология деп атайды. Алғашқы екеуін осы лингвистикалық аспектін табиғатын дұрыс танып, білуге көмектесетін жолдар түрінде қараса да болады. [2].

Қысқасы, лингвистикалық аспект дыбыстарға фонема тұрғысынан, фонемалардың қызметі тұрғысынан қарайды.

Ерте жас – баланың қарқынды даму кезеңі. Бір жастан үш жасқа дейінгі кезеңде балалардың әлеуметтік дамуы мен жетекші әрекеті өзгереді.

Ерте жас – бұл жаста баланың сөйлеу тілі де қарқынды дамиды. Баланың автономиялық сөйлеу тілі (әдетте жарты жыл ішінде) жоғалады. Бала өз ана тілін меңгеруде айтарлықтай табыстарға жетеді, ол оның фонетикалық, семантикалық жақтарын меңгереді. Дыбыстарды айтуы дұрыстала бастайды. Бұл жастағы баланың сөйлеу тіліндегі ең үлкен өзгеріс, ол үшін сөз заттық мағына ала бастағанында болады. Ерте жаста баланың енжар сөздігі жылдам өседі. Бала екі жасқа келгенде, ересек адам айналасындағы заттарды атап сөйлегенде, бала шамамен барлық сөзді ұғады. Енжар сөздігімен қоса баланың белсенді сөздігі де молая бастайды.

Балаланың сөйлеу тілінің дамуы белгілі бір заңдылыққа бағынатындығы баршаға мәлім. Өмір жағдайлары мен бала тәрбиесі оның дамуына жағымды әсер етуі де мүмкін, әлде керісінше тежеуі де мүмкін. Баланың сөйлеу тілі аппараты қалыптасып туғаныменен, ол бірден сөйлей алмайды, себебі ерте жаста оның

жүйке жүйесінің және миындағы сөйлеу орталығының толық дамып жетілмеуі бар; ол өзінің артикуляциялық аппарат мүшелерін пайдалану дағдысын меңгермеген; онда әзірше айтуға қажетті икем жоқ, ол ақпарат мазмұнын әлі де жинақтау қажет. Осының барлығын ескере отырып, баланың жетілуіне және дамуына барынша ықпал ету қажет [3,4].

Бала сөзді меңгергенге дейін дайындық кезеңінен өтеді, ал оның сөйлеу тілінің дамуындағы маңызы зор. Өмірінің алғашқы күнінен бастап бала өзінің артикуляциялық аппаратын жаттықтыра бастайды. Бұл әлі сөйлеу тілі болып табылмайтын, тек қана рефлекторлық деңгейдегі дыбыстарды белгілеу, анықтау, дыбыс шығаруға дайындық әрекеттер. Олар сөйлеу тілінің қалыптасуына әсер ететінін атап өткіміз келеді. Дыбыстарды ырықсыз айта отыра, бала оларды бір мезгілде естиді және өзінің сөйлеу аппаратын машықтандырып, ақырындап дыбыстауды үйренеді. Сөйлеу тілінің фонетикалық жағының дамуында баланың күнделікті еститін сөздерінің маңызы зор. Артикуляция мүшелерінің орны мен даму жағдайы, дене мен қол-аяқтардың қимылын көрсететін кинестетикалық сезімдер де сөйлеу тілінің даму үдерісі барысында ерекше маңызды.

Баланың ең алғашқы рет шығаратын дыбысы – оның туылған кездегі алғашқы айғайы. Бұның сөйлеу тіліне ешқандай қатысы жоқ, алайда ол дауыс аппаратының рефлексі болып табылады.

Сөйлеу тілін меңгеруге дайындық 2-4 айдағы жеке дыбыстарды айту жаттығуларынан басталады. Бала таңдай арты және дауысты: аны, оиу дыбыстарын айта бастайды. [5,6].

Баланың алты айындағы вокализациясының кейбір жағдайларда сөздермен ұқсастықтары болуы да мүмкін, бұл сөйлеу тіліне дайындық болып табылады. Мысалы, кейде сәби «тя-тя» деп былдырлауы мүмкін, бірақ бұл дыбыстық кешен бекітілген дыбысталумен ерекшеленбейді. Сөйлеу тілінің алдындағы вокализация жиі жағдайда баланың затпен әрекетіне ілеседі және заттық әрекеттердің дауыстық сүйемелдеуі болып қызмет атқарады. Бірақ бала жиі жағдайда вокализацияны айналасындағы адамдармен қатынас үшін де пайдаланады.

Н.М.Щелованов, Н.М.Аксарина, Н.Л.Фигурин және басқа да ғалымдар сөйлеу тілінің алдындағы вокализацияны баланың әлеуметтік тәртібінің түрі болып табылатын «жандану кешенінің» құрамына ендіреді [1,4].

Бала шамамен сегіз айында өзі естіген дыбыстарға еліктей бастайды. Осыларға қарап, сөйлеу тіліне дейінгі кезеңнің өзінде балада айналасындағы ересек адамдардың сөйлеу тілінің дыбыстарына деген ерекше қатынас қалыптаса бастайды. Ол сөйлеу тіліне жатпайтын басқа дыбыстардың ішінен сөйлеу тілі дыбыстарын ерекшелеуімен және сөйлеу тілін қабылдаудағы эмоциялық сезімнің жоғарылауымен сипатталады.

Сөйлеу тілінің қалыптасу кезеңдері баланың тілі және зиятының жағдайы тұрғысынан дұрыс дамуында маңызды кезең. Қазақ тіліндегі қалыпты жағдайдағы сөйлеу тілінің құрылымдық бірліктерін әрекеттермен атап, төмендегідей кезекте белгіледік: іңгәләу – әгулеу – уілдеу – былдыр – сөздер – сөз тіркестері – сөйлемдер – өзара байланысқан әңгіме.

Іңгәләу – нәресте дүниеге шыр етіп келген сәттен бастап жылау кезінде дыбыстар шығаруы, өздігінен басталып, 2 айға дейін болады, әр сәбиде өз нұсқасында болатынын атап өткіміз келеді;

Әгулеу – өздігінен туындамайды, баланың айналасындағылармен қатынасқа түсуіне байланысты пайда болады, нәресте өз бетінше не біреуден кейін дауыссыз дыбыстар басым буындарды айтады, әдетте 2 айдан 5-7 айға дейін болады;

Уілдеу – дауыссыз дыбыстармен қатар дауысты дыбыстардың «әндіте» айтылу үдерісі, 4 айдан 1 жасқа дейін болады;

Былдыр – түрлі дыбыстардың қосындысы, еліктеуден шыққан бастапқы сөзге ұқсас бірлік, 4 айдан бастап, кейбірде 1 жастан асқанша болуы мүмкін;

Сөздер – былдырдың нәтижесінде 11-12 айда пайда болады;

Сөз тіркестері – 1 жас 7 айдан бастап 2 жастан асқанша екі-үш буынды сөздерден кейін пайда болатын бірліктер;

Сөйлемдер – 1 жас 6 айдан бір не екі құрамды түрлері белгілі бір жағдаятқа байланысты туындайды, 2 жасқа таман «кім?», «не?», «қайда?», «неге?», «не

үшін?», «қашан?» сұрақтары пайда болғанда және оларға жауап іздеу кезінде үш және одан көп бірліктермен сипатталады.

Ерте жастағы балаларда енжар сөздік қоры – түсінетін сөздердің саны тез өседі.

Екі жасқа дейін олар айналасындағы заттарды атай отырып, ересектер айтатын сөздердің барлығын дерлік қабылдайды. Сонымен қатар, олар бірлескен әрекеттерге қатысты ересектердің сөйлеуін түсіне бастайды.

Ерте жастағы балалар заттар әлемін белсенді түрде меңгергендіктен, заттармен манипуляциялау олар үшін ең маңызды әрекет болып табылады және олар тек ересектермен бірге бұндай жаңа әрекеттерді игере алады.

Олардың іс-әрекетін ұйымдастыратын негізгі, сілтеуші сөзді олар ерте түсінеді. Олар 2-3 жасқа толғанда сөйлеу-әңгіме туралы түсінік пайда болады. Балаларды қоршаған заттар мен құбылыстарға қатысты әңгімелерді түсіну оңайырақ.

Белсенді сөйлеу де қарқынды дамиды: белсенді сөздік қоры артады, алғашқы сөз тіркестері пайда болады, ересектерге арналған алғашқы сұрақтар пайда болады. Үш жасқа қарай белсенді сөздік қоры 1000-1500 сөзге жетеді. Бастапқыда 1,5 жастағы сөйлемдер 2-3 сөзден тұрады.

Дыбыстардың айтылуының дамуында белгілі заңдылықтар бар. Балалардың сөйлеудің дыбыстық жағын меңгеруі есту және сөйлеу-моторлы анализаторларының бірлескен жұмысын қамтиды.

Баланың есту жадында сақталған сөйлеудің акустикалық бейнелері дыбыстарды жаңғыртуға тірек болады. Айтылған дыбыстарды басқалардың сөйлеу үлгілерімен салыстыра отырып, балалар олардың айтылуын жақсартады. Бастапқыда олар айтуға оңай дыбыстарды есте сақтайды. Олар: [a] дыбысы, одан әрі бір-бірінен артикуляциясы бойынша ерекшеленетін [и], [у] дыбыстары, одан кейін сөйлеуде [е], [о] дыбыстары пайда болады. Балалардың айтылуындағы [ы] дауысты дыбыстар әлдеқайда қиын. Дауыссыз дыбыстарды жаңғыртудың маңызды ерекшелігі олардың айтылуындағы артикуляцияның тұрақсыздығы болып табылады. Дыбыстардың көпшілігі аралық, өтпелі дыбыстар арқылы

жасалады (атап айтқанда, [с] дыбысы келесі кезеңдер арқылы [ш] дыбысына айналады: [с] - [с] - [ш]). [7]

Жалпы ерте жастағы балалардың онтогенезінде дыбыстардың пайда болу реттілігі келідей (1, 2-кесте):

Кесте 1. Балаларда дыбыстардың пайда болу реттілігі

Дыбыс	Пайда болудың орта ықтималдығы	Пайда болудың жоғарғы ықтималдығы	Пайда болудың Төменгі ықтималдығы
Б	1 жас 17 күн	1 жас 23 күн	1 жас 11 күн
М	1 жас 24 күн	1 жас 1 ай 27 күн	11 ай 6 күн
П	1 жас 1 ай 6 күн	1 жас 1 ай 11 күн	7 ай 22 күн
К	1 жас 4 ай 20 күн	2 жас 6 ай	9 ай 15 күн
Г	1 жас 5 ай 12 күн	2 жас 5 ай 11 күн	1 жас 15 күн
В	1 жас 8 ай 19 күн	1 жас 10 ай 11 күн	1 жас 7 ай 27 күн
Ф	2 жас 12 ай	2 жас 4 ай 15 күн	1 жас 10 ай 15 күн
Т	1 жас 10 ай 17 күн	2 жас 1 ай 11 күн	1 жас 6 ай 16 күн
Н	1 жас 10 ай 4 күн	2 жас 2 ай 27 күн	1 жас 7 ай 1 күн
Д	1 жас 10 ай 25 күн	2 жас 2 ай 27 күн	1 жас 7 ай 7 күн
С	2 жас 29 күн	2 жас 5 ай 25 күн	1 жас 8 ай 1 күн
З	2 жас 2 ай 10 күн	2 жас 6 ай 11 күн	1 жас 8 ай 16 күн

2-кесте. Балаларда дыбыстардың пайда болу реттілігі

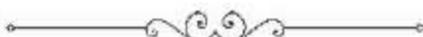
0-1 жас	1-2 жас
а, о, ү, п, б, м	и, г, к, т, д
Айғай Былдырлау Уілдеу Алғашқы сөз Зат есім	Зат есім Етістік Өтініштерді орындау

Қорытындылайтын болсақ, өмірінің алғашқы үш жылында бала дамуы аса қарқынды жүреді. Әрбір даму саласында күнделікті өзгерістер орын алып отырады. Балалар жаңа дағдылар мен қабілеттерді тез жинап, тез үйрене бастайды, сөйлеу тілінің қалыптасуының іргетасы қаланады. Қазіргі таңда, дыбыстардың пайда болу реттелігінің ауқымы және тұрақтылығы, уақыт өте

келе, заманауи факторларға байланысты өзгеруде. Ерте жастағы балаларда дыбыстардың пайда болу кезеңін анықтай отырып, олардың онтогенезінде дыбысты айтуды игерудің заңдылықтарын ескеру сөйлеу бұзылыстарын алдын алуға ықпал етеді. Алайда, әрбір дыбыстың туындауының ерекшеліктері бар. Дыбыстардың меңгеру кезеңдерін сипаттай отырып, кейбір авторлар бұл процестің кейбір ерекшеліктеріне назар аударады. Атап айтқанда, дыбыстардың меңгерілу кезеңінде жаңа дыбыстың кейбір сөздерде дұрыс көрінуімен қатар, кейбір сөздерде оның бұрынғы алмастырылуы өз орнында қалатыны атап өтіледі. Бұл дыбыстардың біреуінің немесе екіншісінің пайда болуы көбінесе бір сөзде, тіпті бірнеше рет қатарынан айтылады. Сондықтан зерттеушілер меңгеру кезеңін бірдей фонетикалық жағдайда пайда болуы мүмкін белгілі бір дыбыстардың араласу уақыты ретінде сипаттауға болады деп тұжырымдайды. Сонымен қатар дыбысты дұрыс қолдану кезеңінің басынан аяғына дейін, алмастыруларды толығымен ығыстырғанша біртіндеп және дәйекті түрде артады. Осы кезде дыбыстың меңгеру кезеңі аяқталады.

Әдебиеттер тізімі

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Н., 1982
2. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности: Избр. психол. труды/ – М.: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та; Воронеж: МОДЕК, 2001. (Психологи Отечества). – 432 с.
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1999. - 287 с
4. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.
5. Кеңесбаев І Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Арыс, 2008. – 608 б.
6. Жүнісбек Ә. Қазақ фонетикасы. – Алматы: Арыс, 2009. – 312 б.
7. Ева А.Г. Формирование правильного звукопроизношения у детей младшего дошкольного возраста. – ғылыми жұмыс: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»: Екатеринбург 2017 ж.



ДИСЛЕКСИЯНЫҢ ПАЙДА БОЛУ ТАРИХЫ

НУРСЕЙТОВА Ж.Ж.

дефектология магистрі, аға оқытушысы,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы,
Қазақстан Республикасы

Аннотация. Бұл мақалада жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы, дислексияның зерттелу барысы, тарихы қарастырылған.

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс исследования и история дислексии.

Abstract. This article discusses the research process and history of dyslexia.

Түйінді сөздер: жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы, дислексия, оқу патологиясы, алексия, дислексия этиологиясы.

Ключевые слова: нарушение письменной речи, дислексия, патология чтения, алексия, этиология дислексии.

Keywords: violation of written language, dyslexia, pathology of reading, alexia, etiology of dyslexia.

Дислексия - балалар мен ересектерде байқалатын оқудың бұзылуы. Бұл дамудың бұзылуы балалық шақта, дәлірек айтсақ, жалпы білім беретін мектептің 1-3-сыныптарында баланың оқуды меңгеруде кездесетін қиындықтары бар екені белгілі болған кезде анықталады.

Дислексия - өмір бойы жалғасатын жағдай, бірақ оның көріністері өзгеруі мүмкін. Ұлдарда бұл қыздарға қарағанда шамамен 1,5-2 есе жиі байқалады.

Алғаш рет бұл бұзылулар сөйлеу әрекетінің тәуелсіз патологиясы ретінде 1877 жылы А.Куссмауль көрсетті, содан кейін оқу мен жазудың әртүрлі бұзылулары бар балалардың сипаттамалары берілген көптеген басқа жұмыстар пайда болды.

Осы кезеңде оқу және жазу патологиясы жазбаша сөйлеудің біртұтас бұзылуы ретінде қарастырылды. [1]. XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басындағы әдебиеттерде оқудың бұзылуы жалпы деменцияның белгілері болып табылады және тек ақыл-есі кем балаларда байқалады деген пікір кең таралған. Мұндай бақылауларды Ф.Бахман мен Б. Энглер жасаған. Алайда, XIX ғасырдың соңында. 1896 жылы В. Морган ақыл-ойы қалыпты он төрт жасар балада оқудың

осы бұзылыстарын сипаттады. Бұл бала жеті жасынан бастап қалыпты мектепте оқыды, математиканы жақсы игерді, бірақ оқуда қиналды. Морган бұл бұзылысты орфографиялық тұрғыдан дұрыс және қатесіз жаза алмау деп анықтады. В.Морганнан кейін және көптеген басқа авторлар (А. Куссмаул, О. Беркан) оқудың бұзылуын ақыл-ой кемістігімен байланысты емес сөйлеу әрекетінің тәуелсіз патологиясы ретінде қарастыра бастады.

Ағылшын окулист дәрігерлері Керр мен Морган оқу бұзылыстары теориясының негізін қалаушылар болып табылады. Біраз уақыттан кейін, 1900 және 1907 жылдары Глазго қаласынан келген окулист Д.Гиншельвуд ақыл-ойы қалыпты балалардағы оқу бұзылыстарының тағы бірнеше жағдайларын сипаттады, бұл бұзылулар әрдайым ақыл-ой кемістігімен бірге жүрмейтінін растады. Д. Гиншельвуд алғаш рет оқуды игерудегі қиындықтарды "алексия" деп атады, оларға оқудың бұзылуының ауыр және жеңіл дәрежелерін белгіледі [2].

Осылайша, XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында екі қарама-қарсы көзқарас болды. Біреуіне сәйкес-оқудың бұзылуы-бұл ақыл-ойдың тежелуінің белгісі, екіншісінің жақтаушылары оқу патологиясы - бұл ақыл-ойдың тежелуімен байланысты емес окшауланған бұзылыс деп санайды. Сипатталған жағдайлар көрсеткендей, бұзылулар қалыпты ақыл-ойында да, тіпті ақыл-есі кем балаларда да кездеседі. Соңғы көзқарас прогрессивті болды, өйткені бұл оқу бұзылыстарының механизмдерінің табиғатын оларды жалпы диффузиялық интеллект жеткіліксіздігіне тәуелді етіптен зерттеуге мүмкіндік берді. Оқу бұзылыстарының окшауланған, тәуелсіз сипатын жақтайтын авторлар бұл бұзылыстың табиғатын басқаша қарастырды. Ең көп тарағаны-оқу патологиясының негізі визуалды қабылдаудың жетілмегендігі деп тұжырымдайтын көзқарас. Осы көзқарасқа сәйкес, дислексия механизмі сөздер мен жеке әріптердің визуалды бейнелерін бұзу болып табылады. Осыған байланысты оқу мен жазудағы ақаулар "туа біткен ауызша соқырлық" деп аталды. Бұл бағыттың типтік өкілдері Ф. Варбург және П. Раншбург болды. Ф. Варбург "ауызша соқырлықтан" зардап шеккен дарынды баланы толық сипаттады. Бірте-бірте оқу бұзылыстарының табиғатын түсіну өзгерді. Кейбір

авторлар оқу бұзылыстарының әртүрлі формаларын қарастыра бастады, олардың механизмдері мен көріністерінде ерекшеленеді [3].

О.Ортонның 1937 жылы балалардағы оқу, жазу және сөйлеу бұзылыстары туралы жұмыс жариялаған зерттеуі өз уақытына үлкен қызығушылық тудырды. Ортон балаларда оқудың бұзылуы өте жиі кездесетінін атап өтті. Ол сонымен қатар мидың әртүрлі зақымдануы бар ересектерде оқу қабілеті бұзылған балаларда оқу қиындықтарын шатастырмау керектігін айтты. Ол бұл қиындықтарды даму алексиясы деп атады. "Даму алексиясы" немесе "эволюциялық дислексия" термині әдебиетте сипатталған кейбір психикалық функциялардың дамуы кешіктірілген балалардағы оқудың бұзылу жағдайларына көбірек сәйкес келді. Туа біткен оқу бұзылулары бар балаларды бақылауды талдай отырып, Р.А. Ткачев алексияның ішкі бұзылуларға, яғни есте сақтау қабілетінің бұзылуына негізделген деген қорытындыға келді. Алексиямен ауыратын бала әріптерді, буындарды жақсы есіне түсірмейді, әріптерді белгілі бір дыбыстармен байланыстыра алмайды. Егер бала сөздің соңғы буындарын жадында сақтаса, онда ол алғашқы буындарды ұмытып, бұрмалайды, ауыстырады. Алексияның көрінісін әріптердің визуалды бейнелері мен тиісті дыбыстардың есту бейнелері арасындағы ассоциативті байланыстардың әлсіздігімен түсіндіреді. Бұл жағдайда интеллект сақталады. Р.А. Ткачевтің пікірінше, бұл бұзушылық тұқым қуалайтын факторлардың әсерінен туындайды.

Дүниежүзілік неврология Федерациясының дислексияны зерттеудің арнайы тобы дислексияның келесі анықтамасын береді: дислексия - бұл қалыпты оқуға, қалыпты интеллектке және жақсы әлеуметтік-мәдени жағдайларға қарамастан оқуды меңгерудің қиындығы. Алайда, бұл анықтамалар дислексияны оқудың басқа бұзылуларынан ажыратуға мүмкіндік бермейді: оқуды меңгерудің алғашқы кезеңдерінде табиғи түрде кездесетін оқу қателіктерінен, балалардағы оқу бұзылуларынан, педагогикалық тұрғыдан ескерілмеген, мінез-құлқы қиын және т. б. дислексияны анықтауда дислексиядағы оқу қателіктерінің негізгі сипаттамаларын көрсету қажет, бұл оларды басқа бұзылулардан ажыратуға мүмкіндік береді.

Дислексияның механизмдері, белгілері, жіктелуі, олардың алдын алу, анықтау және түзету әдістері туралы заманауи ғылыми идеялар А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, С.С. Мнухина, В.К. Орфинская, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирова, Р.А. Ткачева, О.А. Токарева, М.Е. Хватцева және т.б. еңбектерінде кездеседі [3,4]. Жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстары туралы ілімнің даму тарихында осы күрделі сөйлеу бұзылыстарының мәнін және сонымен бірге сөйлеу тілінің бұзылуын зерттеудің әртүрлі аспектілерін зерттеуге арналған кешенді медициналық-психологиялық-педагогикалық көзқарас қалыптасты. Жазбаша сөйлеу бұзылыстары: медициналық (А.Н. Корнев С.С.Мнухин, Р.А.Ткачев), психофизиологиялық (О.А.Токарева және т.б.), психолінгвистикалық және психопедагогикалық (Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, И.Н.Садовникова, Е.Ф.Спиботович және Л.Ф.Соботова. басқалары), лингвистикалық (В.К. Орфинская) бағыттардағы еңбектерінде кездеседі.

Дислексия қателерінің ерекшелігі-олардың типтік, қайталанатын сипаты. Дислексия кезіндегі оқу қателіктерінің екінші ерекшелігі-олардың тұрақты сипаты. Оқу қателері қалыпты балаларда да байқалады. Оқуды бастаған көптеген балалар осындай қателіктер жібереді, бірақ олар ұзаққа созылмайды, тез жоғалады. Дислексиядан зардап шегетін балаларда бұл қателіктер ұзақ уақытқа, айларға және тіпті жылдарға созылады. Осылайша, дислексия бірнеше, көбінесе кездейсоқ оқу қателіктерімен емес, олардың жиынтығы мен тұрақты сипатымен анықталады. Дислексияны анықтау тек оқу бұзылыстарының көрінісі мен осы көріністердің өзіндік сипатын ғана емес, сонымен қатар дислексия бұзылыстарын тудыратын қиындықтарды да қамтуы керек. Балаларда оқу қателіктерінің болуы дислексияның болуын әлі дәлелдемейді. Жоғарыда айтылғандай, оқуды бастаған барлық балаларда, педагогикалық тұрғыдан қараусыз қалу, жалқаулық және т.б. оқу қателіктері мінез-құлықтың бұзылуының салдары болуы мүмкін. Бұл балаларда оқу мен жазуды үйренуде ғана емес, сонымен қатар басқа мектеп пәндерінде де үлгермеушілік байқалады. Мұндай жағдайларда бұл дислексия туралы емес, өйткені оқу қателері әдеттегі

және тұрақты емес, олар оқу процесін жүзеге асыратын психикалық функциялардың қалыптаспауының салдары емес. Дислексия кезінде оқудың бұзылуы және басқа пәндер бойынша жетістіктермен айқын сәйкессіздік болып табылады. Екінші жағынан, оқуда айқын қателіктерсіз оқуды меңгеруде қиындықтардың болуы бұл бұзушылық туралы айтуға негіз бермейді. Дислексияны келесідей анықтаған жөн: дислексия - бұл оқуды меңгеру процесіне қатысатын психикалық функциялардың қалыптаспауына байланысты тұрақты сипаттағы көптеген қайталанатын қателіктерде көрінетін оқуды игеру процесінің ішінара бұзылуы.

Көптеген авторлар дислексияға әкелетін пренатальды, босану және босанғаннан кейінгі кезеңге әсер ететін патологиялық факторлардың болуын атап өтеді. Дислексияның этиологиясы биологиялық және әлеуметтік факторлардың әсерімен байланысты. Оқу бұзылыстары органикалық және функционалдық себептерге байланысты болуы мүмкін. Дислексия мидың оқу процесіне қатысатын аймақтарының органикалық зақымдануынан туындайды. Функционалды себептер ішкі (мысалы, ұзақ мерзімді соматикалық аурулар) және сыртқы (басқалардың қате сөйлеуі, қос тілділік, ересектердің баланың сөйлеуінің дамуына жеткіліксіз әсер етуі, сөйлеу байланысының болмауы) кешіктіретін факторларға байланысты болуы мүмкін. Осылайша, дислексия этиологиясына генетикалық және экзогендік факторлар (жүктілік патологиясы, босану, асфиксия, инфекциялар, бас жарақаттары) жатады. Оқу бұзылыстарының заманауи зерттеулері көпжақты, терең және жүйелі. Олар оқу бұзылыстарының патогендік механизмдерінің күрделі және әртүрлі екенін көрсетеді. Дислексия механизмдерін анықтауға тырысып, ғалымдар неврологиялық, электроэнцефалографиялық, аудиометриялық, психологиялық және лингвистикалық зерттеулер жүргізеді.

Неврологиялық тексеру кезінде дислексия бар балаларда айқын патология анықталмайды, дегенмен олар көбінесе кейбір дәлсіздікті, көбінесе ерікті, саналы түрде басқарылатын қозғалыстарды орындау кезінде қозғалыстардың жеткіліксіз дифференциациясын көрсетеді, еріксіз қозғалыс дағдылары қалыпты

жағдайда болады. Осылайша, дислексик балаларда қозғалыс дағдыларының жетілмегендігі және дамымауы жиі байқалады, бұл кеңістіктік бағдарлардың қалыптасуына да әсер етеді.

Дислексиясы бар балалардың есту қабілетін аудиометриялық зерттеулер олардың есту қабілеті әдетте қалыпты, көбінесе ауытқусыз аудиограммалар екенін көрсетеді. Дегенмен, есту қабілеті бұзылған балаларда, яғни нашар еститін адамдарда дислексияның болуы мүмкіндігін жоққа шығармайды.

Дислексик балалардың көру функциясына көптеген зерттеулер жүргізілді. Қазіргі уақытта дислексия көру өткірлігінің бұзылуының немесе төмендеуінің нәтижесі емес екеніне күмән жоқ.

Көптеген авторлар дислексияны патогенезіне байланысты жіктеуді ұсынады. М.Е.Хватцев бұзылған механизмдер бойынша фонематикалық, оптикалық, оптикалық-кеңістіктік, семантикалық және мнестикалық дислексияларды анықтайды. Ол балаларда тек фонематикалық және оптикалық дислексиялар байқалады деп есептейді.

Жалпы, АҚШ мектеп оқушыларының арасында дислексияның таралуын бағалау оқудың қандай бұзылу түрін дислексия деп атауға болатынын және бұл бұзылыстың қаншалықты ауыр болуы керектігін шешу үшін таңдалған шекке байланысты 6-дан 17%-ға дейін ауытқиды. Өзінің патологиясы бойынша дислексия генетикалық сипаттағы нейробиологиялық бұзылыс болып саналады [5]. Оны оңалтудың негізгі әдісі педагогикалық және логопедиялық көмек көрсету болып табылады.

Еуропа елдерінде дислексиямен ауыратын балалардың 10% - ы байқалады. Р. Беккердің деректері бойынша, мектептің бастауыш сынып оқушыларының 3% - ында оқудың бұзылуы байқалады, сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар мектептерінде дислексик балалардың саны 22% - ға жетеді. К. Макита жапон балаларының арасында дислексияның таралуы тек 0,98% екендігін көрсеткен. Бұл Еуропа елдеріне қарағанда шамамен 10 есе аз. [6]. Дислексияның таралуы туралы статистикалық мәліметтерді талдауға сүйене отырып, жазудың сипатын ескере отырып, автор қолданылатын тілдің ерекшелігі дислексиядағы ақаудың

таралуы, белгілері мен құрылымының өте маңызды факторы болып табылады деген қорытындыға келеді. Осылайша, дислексия тек нейропсихологиялық мәселе ғана емес, сонымен қатар тілдік проблема болып табылады. Нашар үлгерім бастауыш сыныптарда да көрінсе, баланың міндетті мектеп бағдарламасын меңгеруін айтарлықтай қиындатады. Оқытудың бастапқы кезеңінде балаларда білім жүйесінің іргетасы қаланады, олар кейінгі жылдарда толығады, осы кезеңде ақыл-ой және практикалық операциялар, дағдылар мен біліктіліктер қалыптасады. Бұл іргетастың болмауы, негізгі білім мен дағдылардың болмауы орта мектеп бағдарламасын меңгеруде шамадан тыс қиындықтарға әкеледі, нәтижесінде мұндай балалар көбінесе оқудан шығып қалады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Қ.К. Өмірбекованың редакциясымен Логопедия. - Алматы: 2011.-496 б.
2. Корнев А.И. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997.
3. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
4. Корнев А.Н. Методика диагностики дислексии у детей: Методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2010. – 72 с.
5. Fletcher J. M., Lyon G. R., Fuchs L. S., Barnes M. A. Learning disabilities. New York, 2007.
6. Pennington B. F. Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework (2nd ed.). New York, 2009.



НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИКП РАО, РАЗВИВАЮЩИЕ ПРАКТИКУ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РАЗЕНКОВА Ю.А.,

заведующий лабораторией комплексных исследований
в области ранней помощи, профессор кафедры специальной и
коррекционной педагогики, доктор педагогических наук, доцент,
Институт коррекционной педагогики Российской академии образования,
Российская Федерация, г. Москва

Аннотация. Материалы статьи содержат анализ научных исследований Института коррекционной педагогики Российской академии образования с периода 90-х годов XX века по настоящее время, ориентированных на изучение взаимодействия и общения родителей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Подробно рассмотрены два направления исследований. Первое направление связано с изучением общения ухаживающих взрослых с детьми-сиротами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с последующим проектированием технологий помощи. Второе направление представлено исследованиями общения близких взрослых с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ с последующей работой над основными положениями научно-методического подхода и технологиями психолого-педагогического сопровождения родителей и ребенка.

Ключевые слова: семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья, общение взрослых и детей.

Abstract. The article represents the analysis of scientific studies of the Institute of Special Education of the Russian Academy of Education starting from the 90s to the present day that focus on studying interaction and communication between parents and children with health limitations. The article thoroughly examines two research areas. The first area deals with communication of adult caregivers and orphaned children with health limitations with further development of helping techniques. The second area represents studies of communication between caregivers and young or pre-school children with health limitations alongside with further work on fundamental principles of scientific-methodological approach and techniques of psychological and pedagogical support of parents and children.

Keywords: family of a child with health limitations, child with health limitations, interaction of parents and children with health limitations, communication of parents and children.

На протяжении многих лет в стенах Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО) (Российская Федерация) проводятся планомерные исследования, ориентированные на изучение взаимодействия и общения родителей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в целях последующего проектирования практико-ориентированных разработок для их психолого-педагогического сопровождения.

Следует отметить, что исследования по изучению взаимодействия или общения не новы для российской специальной психологии и коррекционной педагогики. Традиционно основной фокус большинства этих исследований ориентирован на изучение средств общения у детей с ОВЗ различных нозологических групп и разных возрастов. При этом взрослый в рамках этих исследований рассматривается как исключительное условие развития общения у ребенка, а его коммуникативная компетентность не подвергается анализу и предстает в самом совершенном и обобщенном виде. Инструментами изучения общения или коммуникации в большинстве случаев становятся искусственно созданные методы оценки.

Проектируя исследования иного порядка, мы исходили из того, что основными характеристиками общения выступают следующие положения: взаимная направленность действий взрослого и ребенка при общении; субъект – субъектная природа процесса общения; полноценное взаимодействие двух личностей, возникающее в общении. Для изучения общения выбирались ситуации естественного, «здесь и сейчас» общения взрослого и ребенка, а также домашние и иные видео-материалы, позволяющие в динамике проследить те или иные аспекты развития этого процесса у ребенка во взаимодействии с взрослым. Инструментом диагностики становится метод видео-наблюдения (видео запись с последующим анализом).

В ходе планирования научной работы в стенах ИКП РАО были выделены две магистральные линии исследований:

- Первое направление было связано с изучением общения ухаживающих взрослых и детей-сирот младенческого и раннего возраста с ОВЗ с последующим проектированием технологий помощи.
- Второе направление было представлено исследованиями общения близких взрослых (матерей) с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ с последующей работой над основными положениями научно-методического подхода и технологиями психолого-педагогического сопровождения.

В рамках первого направления исследований по изучению поведения ухаживающих взрослых во взаимодействии с ребенком-сиротой младенческого и раннего возраста с отклонениями в развитии впервые было выявлено содержание и проанализированы особенности представлений воспитателей о профессиональной деятельности и младенцах-сиротах, описана феноменология взаимодействия ухаживающих взрослых с детьми при разной глубине отставания в психомоторном развитии. Показано, что к факторам, лежащим в основе общения взрослых с воспитанниками, относятся приоритеты профессиональной деятельности воспитателей, их представления о профессиональной деятельности и детях, уровень владения умениями общения с младенцами-сиротами. Полученные данные позволили разработать комплекс мероприятий по развитию личностно-ориентированного взаимодействия ухаживающих взрослых и детей-сирот в условиях дома ребенка [1].

Последующее развитие этого направления исследований позволило описать варианты общения воспитателя дома ребенка и ребенка - сироты раннего возраста с различными ограничениями в состоянии здоровья; разработать подход и технологии предупреждения и коррекции неблагополучия в их взаимодействии [6].

В настоящее время на основе разработанного подхода по преодолению трудностей общения ухаживающих взрослых и детей-сирот проводятся исследования, дающие возможность изучить, описать и систематизировать феноменологию общения детей-сирот с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и глубокой степенью умственной отсталости с ухаживающим персоналом в Центрах содействия семейному воспитанию (детские дома для детей системы социальной защиты населения), выявить потенциальные возможности наиболее сложной и мало изученной категории детей в общении со взрослыми; разработать психолого-педагогический комплекс мер, направленный на изменение представлений и коммуникативного поведения ухаживающего за детьми персонала [2, 4].

В рамках второго направления исследований в 2000 – 2017 годы был спланирован и реализован цикл экспериментальных исследований. В этих исследованиях на нескольких категориях семей с детьми с ОВЗ: семьи, воспитывающие детей раннего возраста с синдромом Дауна; семьи, воспитывающие слепых детей первых трех лет жизни; семьи, воспитывающие детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС, было доказано, что изменения коммуникативного поведения близких взрослых приводят к изменению поведения в общении детей с ОВЗ, улучшая психическое развитие детей в целом.

Так, в ходе экспериментального изучения общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна была выявлена и описана феноменология вариантов развития общения матерей и детей раннего возраста с синдромом Дауна. Выделены и описаны благоприятный и неблагоприятный варианты общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна, различающиеся как особенностями развития общения ребенка, так и характеристиками поведения матери при взаимодействии с ним. Показано, что неблагоприятный вариант развития общения в паре соотносится с более глубоким отставанием в психическом развитии ребенка. Разработана методика качественного анализа общения матери и ребенка раннего возраста, позволяющая дифференцированно оценивать особенности развития общения в паре «мать – ребенок» и уровень развития коммуникативной деятельности у ребенка в условиях как нормального, так и отклоняющегося развития. Создан комплекс педагогических мероприятий, направленных на преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна [5].

В ходе изучения общения матери и слепого младенца впервые описаны качественные особенности психического развития этой категории детей в связи со спецификой становления у них ситуативно-личностной формы общения. Описаны специфические коммуникативные действия матери слепого младенца, позволяющие обеспечить доступность восприятию ребенка лица матери, средств выражения ее доброжелательного внимания и способов поддержки средств

общения ребенка. Создана система педагогической работы, направленной на преодоление трудностей в развитии общения слепого младенца и матери, в рамках которой формирование коммуникативных умений матери осуществляется в соответствии с логикой становления непосредственно-эмоционального общения [3].

Результаты полученных исследований позволили понять, что трудности развития общения детей раннего возраста с ОВЗ обусловлены несоответствием содержания и форм коммуникативного поведения близкого взрослого возможностям и потребностям ребенка. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена, в первую очередь, на перестройку коммуникативного поведения близкого взрослого и формирование у него специфических коммуникативных умений, необходимых для развития общения ребенка с определенным первичным нарушением развития. При этом задачи и содержание педагогической работы определяются актуальным уровнем развития общения у ребенка и не зависят от паспортного возраста ребенка, характера и степени выраженности его первичного нарушения. Однако характер и степень выраженности первичного нарушения развития следует учитывать при подборе «обходных путей» и специальных средств коммуникации. Полученные результаты и сделанные выводы послужили основой для разработки научно-методического подхода по предупреждению и преодолению трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [6]. (Научная статья выполнена в рамках Государственного Задания ФГБНУ «ИКП РАО» на 2022 год № 073–00067–22–04).

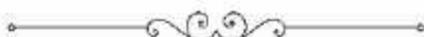
Список литературы

1. Выродова И. А. Обучение воспитателей лично-ориентированному взаимодействию с младенцами-сиротами в условиях специализированного дома ребенка: дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. 235 с.
2. Груничева С. И. Взаимодействие воспитателей и детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости в процессе выполнения режимных моментов // Дефектология. № 1. 2020. С. 68 – 74.
3. Кудрина Т. П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: дис. ...канд. пед. наук. М., 2016. 140 с.

4. Мещерякова И. А. Взаимодействие ухаживающих взрослых в ситуациях кормления с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости // Дефектология. № 1. 2020. С. 60 – 68.

5. Одиноква Г. Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 185 с.

6. Разенкова Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 207 с.



МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДЫБЫСТЫҚ ЖАҒЫНЫҢ ДАМУЫНА АТА-АНАНЫҢ КӨЗҚАРАСЫ

РАХМАНБЕРГЕНОВА Б.А.

педагог-зерттеуші

ИБАТОВА Г. Б.

педагогика ғылымдарының магистрі, аға ғылыми қызметкер
Арнайы білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық
орталығы, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

АМИРЕШЕВА Б. Е.

педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования и проведен анализ с целью выявления отношения родителей к развитию звуковой стороны речи детей 4-6 лет. В опросе приняли участие 5037 родителей из разных регионов нашей республики. Так как это достаточно обширная информация, то, исходя из результатов анкетирования, в дальнейшем для нашего исследования это является основой для планирования работы по активизации роли родителей в развитии речи детей.

Аңдатпа. Мақалада 4-6 жастағы балалардың сөйлеу тілінің дыбыстық жағының дамуына ата-аналардың көзқарастарын анықтау мақсатында жүргізілген сауалнама нәтижелері беріліп, талдау жүргізілген. Сауалнамаға республикамыздың әр өңірлеріндегі 5037 ата-ана қатысқан. Бұл өте ауқымды мәлімет болғандықтан, сауалнама нәтижелеріне қарай, болашақтағы зерттеуімізде балалардың тілін дамытуға ата-ананың ролін белсендіру жұмыстарының жоспарлауға негіз болып табылып отыр.

Abstract. The article presents the results of the survey and analyzes in order to identify the attitude of parents to the development of the sound side of speech of children 4-6 years old. 5037 parents from different regions of our republic took part in the survey. Since this is quite extensive information, then, based on the results of the survey, in the future for our research, this is the basis for planning work to activate the role of parents in the development of children's speech.

Мектепке дейінгі жаста, яғни алты жасқа келгенде тілінің дамуы жоғары деңгейге жетеді. Балалар тіл дыбыстарының барлығын дұрыс айтуы керек. Олар мектепке түскенде сөздерді дыбыстық жағынан дұрыс өңдеп, дыбыстарды анық

айтып, сөздік қоры мол, грамматикалық жағы негізінен дұрыс құра алуға қабілетті болуы тиіс. Осының бәрі баланың мектепте сәтті оқуының алғышарты болып табылады [1]. Осы себепті біз арнайы білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығы жанындағы Қазақ тілінде оқитын ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға арнайы және инклюзивті білім беру зертханасының ғылыми қызметкерлері мен зерттеуші-педагогтары 4-6 жастағы балалардың дыбыстауы, фонематикалық есту қабілетін зерттеумен айналысудамыз.

Біздің эксперименталді зерттеуіміз Тараз қаласы «№30 «Назерке» балалар бақшасы МКҚК және «Алматы облысы білім басқармасының Жамбыл ауданы бойынша білім бөлімі мемлекеттік мекеменің «Ұлан» балабақшасы КМҚК жүргізілді.

Экспериментке алынған балалардың жалпы саны- 124 бала. Оның ішінде: 4 жас -41, 5 жас - 50, 6 жас – 33 бала. Балалардың сөйлеу тілінің дыбыстық жағы диагностикалық карта бойынша тексерілді. Тексеру нәтижелері 2019-2021 жылдары жазылған еңбектерімізде [1,2,3] көрсетілген.

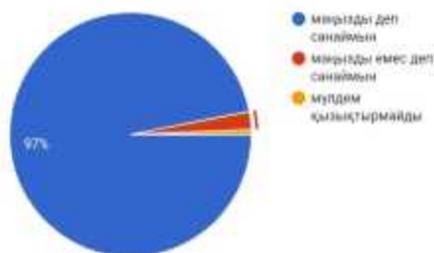
Балалардың қалыпты жағдайда тілінің дамуын зерттеумен қатар, біз ата-аналардың бала тілінің дамуына көзқарастарын, оны дамытуға өз үлестерін қосуға пікірлерін білу мақсатында біз ата-аналарға арналған сауалнама дайындадық.

Осы орайда «Мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеу тілінің дыбыстық мәдениетін тәрбиелеу» тақырыбында ата-аналарға арналған сауалнама дайындалып, Алматы облысы бойынша мектепке дейінгі мекемелеріне жіберіліп, нәтижесі алынды. Сұрақтардың барлығы тақырып аясында, ата-анаға түсінікті қарапайым, қазақ тілінде құрастырылды. Сауалнама республикамыздың барлық өңірлерінің білім басқармаларына жолданып, оларға қарасты білім беру мекемелері тәрбиеленушілерінің ата-аналарына таратылды. Сауалнамаға барлығы 5037 ата -ана қатысты. Төменде біз сауалнаманың нәтижелерін ұсынып отырмыз. Сауалнама нәтижелері төмендегідей көрініс тапты. Сауалнамада барлығы 12 сұрақ қойылды: Сізді сауалнама тақырыбы

қызықтырады ма? Сіздің балаңыз үшін сөйлеудің дыбыстық мәдениетін дамытудың қандай мәселесі өзекті деп санайсыз? Сіздің балаңызда сөйлеу дамуында бұзылыс бар ма? Сіз айтқан сөздерді сіздің соңыңыздан балаңыз қайталайды ма? Балаңызда сөйлеу тілінің дыбыстау қабілеті бұзылған ба? Оны қалай бағалайсыз? Қандай дыбыстарды айтуда қателіктер жібереді? Балаңыз сөйлегенде қазақ тіліне тән дыбыстарды анық айта ала ма? Балаңыздың сөйлеу мүшелерінің бұлшықеттеріне арналған жаттығулар (артикуляциялық жаттығулар) жасатасыз ба? Егер балада сөйлеудің дыбыстық жағын дамытуда бұзылулар болса, сіздің ойыңызша не істеу керек? Дыбыстың дұрыс айтылмауы қазіргі және болашақтағы баланың өміріне қалай әсер етеді деп ойлайсыз? Сіздің ойыңызша, сөйлеудің дыбыстық мәдениеті бойынша жұмысқа отбасының, ата-ананың қатысу дәрежесі қандай? Балабақша мамандарынан балаңызбен жұмыс жасауда қандай қосымша көмек алғыңыз келеді?

Әрбір сұрақтарға ата-аналардың берген жауаптарына жеке тоқталып, талдау жасайық.

1. Сізді сауалнама тақырыбы қызықтырады ма? Деген сұрақты қойған себебіміз, қазіргі таңда көпшілік ата-ананың басты мәселесі өз баласының тілінің дұрыс жетілуіне деген сұрақтары өте көп. Барлық сұрақтарға толық 5 037 ата ана жауап берген.

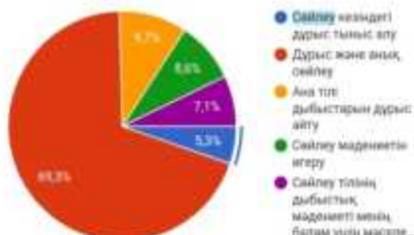


ЖАУАПТАРЫ:

97% (4884) маңызды деп санайды;

3% (119) маңызды емес;
34 Мүлдем қызықтырмайды.

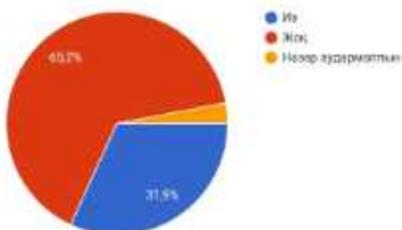
2. Сіздің балаңыз үшін сөйлеудің дыбыстық мәдениетін дамытудың қандай мәселесі өзекті деп санайсыз?



ЖАУАПТАРЫ:

69,3% (3942) дұрыс және анық сөйлеуді;
9,7% (487) ана тіліндегі дыбыстарды дұрыс айтады;
8,6% (434) сөйлеу мәдениетін игеру;
7,1%(359) сөйлеу тілінің дыбыстық мәдениеті балам үшін қиындық туындатпайды;
5,3% (625) сөйлеу кезіндегі дұрыс тыныс алу.

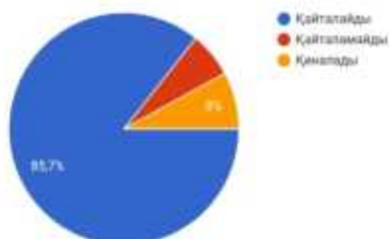
3. Сіздің балаңызда сөйлеу дамуында бұзылыс бар ма?



ЖАУАПТАРЫ:

65,2 (3283) жоқ;
31,9 (1606) иә;
2,9 (148) назар аудармаппын.

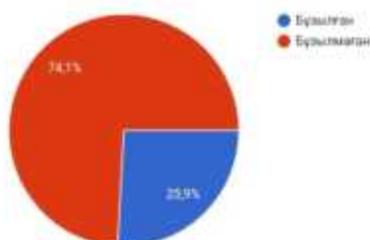
4. Сіз айтқан сөздерді сіздің соңыңыздан балаңыз қайталайды ма?



Жауаптары:

85,7(4319) қайталайды;
8% (401) қиналады;
6,3% (317) қайталамайды.

5. Балаңызда сөйлеу тілінің дыбыстау қабілеті бұзылған ба? Оны қалай бағалайсыз?



ЖАУАПТАРЫ:

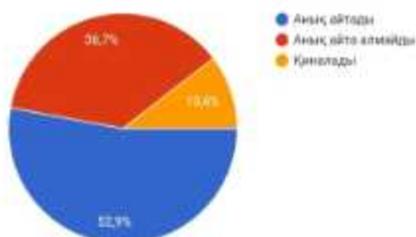
74,1%(3734) бұзылмаған
25,9% (1303) бұзылған

6. Қандай дыбыстарды айтуда қателіктер жібереді?

Жауаптары:

- Дыбысты айтуда қателік жоқ;
- Р дыбысынан басталатын сөздерді кейде айта алмай қалады;
- Кекештенеді;
- Ғ-ны т дейді, ғой дегенді той дейді;
- Ә, ү, ы тағыда басқа дыбыстар;
- Қателік жіберміді;
- Дыбысты дұрыс айта алмайды;
- Ң, м, ш, с, і, ұ, ү.

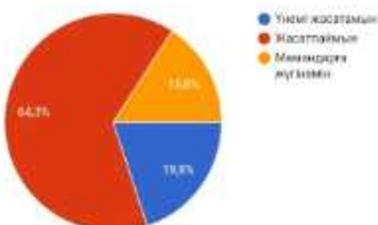
7. Балаңыз сөйлегенде қазақ тіліне тән дыбыстарды анық айта ала ма (орындық, сырға, жүзім, жұдырық, іні, өрік, аңшы).



Жауаптары:

52,9% (2664) анық айтады;
 36,7 % (1847) анық айта алмайды;
 10,4 % (526) қиналады.

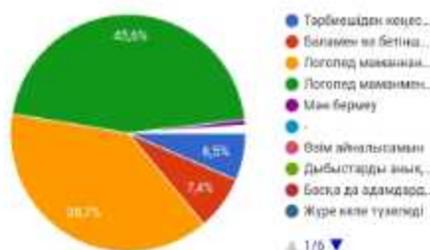
8. Балаңыздың сөйлеу мүшелерінің бұлшықеттеріне арналған жаттығулар (артикуляциялық жаттығулар) жасатасыз ба?



ЖАУАПТАРЫ:

64,3% (3239) жасатпаймын;
 19,9 % (1002) үнемі жасатамын;
 15,8 % (796) мамандарға жүгінемін.

9. Егер балада сөйлеудің дыбыстық жағын дамытуда бұзылулар болса, сіздің ойыңызша не істеу керек?

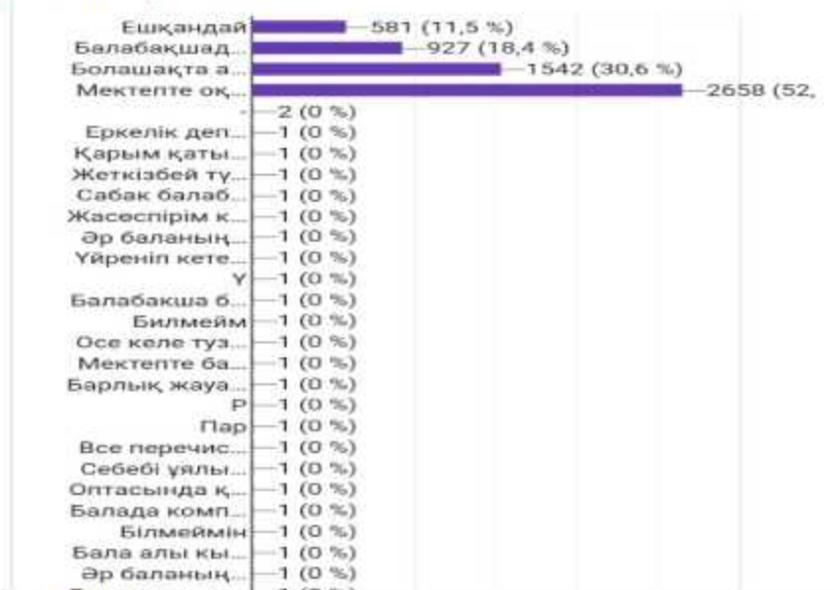


Жауаптары:

45,6% (2296) логопед маманмен бірге үздіксіз жұмыс жасау
 38,7% (1950) логопед маманнан кеңес алу;

- 7,4 % (374) баламен өз бетінше айналысу;
- 6,5% (325) тәрбиешідің кеңес алу;
- 0,7% (37) мән бермеу;
- 1 (0) өзім айналысамын.

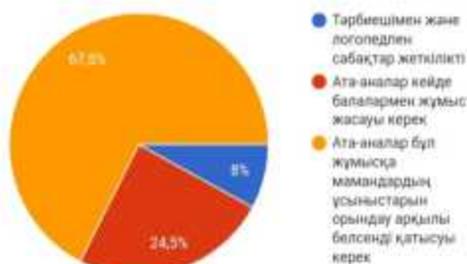
10. Дыбыстың дұрыс айтылмауы қазіргі және болашақтағы баланың өміріне қалай әсер етеді деп ойлайсыз?



Жауаптары:

- 11,5% (581) ешқандай;
- 18,4% (927) балабақшадағы құрдастарымен қарым- қатынас орнатуды қиындатады;
- 30,6% (1542) болашақта адамдармен толыққанды қарым-қатынасқа жол бермейді;
- 52,8% (2658) мектепте оқу кезінде болашақ грамматикалық қателіктерге себеп болады.

11. Сіздің ойыңызша, сөйлеудің дыбыстық мәдениеті бойынша жұмысқа отбасының, ата-ананың қатысу дәрежесі қандай?



Жауаптары:

8% (401) тәрбиешімен және логопедпен жұмыстар жеткілікті;

24,5%(1235) ата-аналар кейде балалармен жұмыс жасауы керек;

67,5% (3401) ата-аналар бұл жұмысқа мамандардың **ҰСЫНЫСТАРЫН ОРЫНДАУ АРҚЫЛЫ БЕЛСЕНДІ ҚАТЫСУЫ КЕРЕК.**

12. Балабақша мамандарынан балаңызбен жұмыс жасауда қандай қосымша көмек алғыңыз келеді?

Жауаптары:

- Ешқандай;
- Барі жақсы;
- Логопед маманы болса;
- Логопедпен жұмыс;
- Баламен көп сөйлесу;
- Логопед маманынан көмек алғым келеді.

Сауалнама жауаптарын қорытындылай келе, 4-5-6 жастағы балалардың сөйлеуінің дыбыстық мәдениетін дамытуда өзекті болып отырған мәселе көпшілік ата-аналар жауабын есепке ала отырып, анық және дұрыс сөйлеу болып отыр. Ал, басым көпшілігінде тілдерінің бұзылысы жоқ екендігі анықталды. Себебі, ата-анасы айтқан сөздерді дұрыс қайталай алады, сөйлеу тілінің дыбыстау қабілеті бұзылмаған, дыбыстарды айтуда қателік жоқ. Дегенмен 25,9% (1303) «бұзылған» деп жауап берулеріне қарағанда дыбысты айтуда тілдерінде бұзылыс байқалып жатқан балалар да аз емес екендігі анықталды. Бұған «Қандай дыбыстарды айтуда қателіктер жібереді?» деген сұраққа берген жауаптары дәлел бола алады. Олар: -р дыбысынан басталатын сөздерді кейде айта алмай қалады, -Кекештенеді, -ғ-ны т дейді Ғой дегенді той дейді, - э, ұ,ы тағыда басқа дыбыстар, дыбысты дұрыс айта алмайды, ң, м, ш, с, і, ұ, ү т.б. Ал қазақ тіліне тән дыбыстарды анық айтулары бойынша да 36,7 %

(1847)анық айта алмайды 10,4%(526) қиналады деп жауап берулерінің өзі өзекті мәселеге айналып отырғандығы анықталды. Бұған себеп сөйлеу бұлшық еттеріне арналған жаттығуларды уақытымен, жиі жасамауларының себебінен деп осы сауалнамада «Балаңыздың сөйлеу мүшелерінің бұлшықеттеріне арналған жаттығулар (артикуляциялық жаттығулар) жасатасыз ба?» деген сұраққа жауап берген 64,3% (3239) ата-ананың «жасатпаймын» деген жауабынан көруге болады. Бұл мәселені шешуде кімнен көмек сұрау, немесе кімдердің көмегіне жүгіну керектігіне 45,6% (2296) «логопед маманмен бірге үздіксіз жұмыс жасау» деп сұраныстарын да білдіре кеткен. Өйткені 52,8% (2658) «мектепте оқу кезінде болашақ грамматикалық қателіктерге себеп болады» деп алаңдатушылықты да білдірді. Ал, «Балабақша мамандарынан балаңызбен жұмыс жасауда қандай қосымша көмек алғыңыз келеді?» деген сұраққа 67,5% (3401) «ата-аналар бұл жұмысқа мамандардың ұсыныстарын орындау арқылы белсенді қатысуы керек» деп көрсеткен.

Яғни, қазіргі таңда мектеп жасына дейінгі балалардың басым көпшілігі балабақшада болғандықтан, кейбір ата-аналар жауапкершілікті білім беру ұйымдарына, ол жердің педагогтарына артатынын көрсетіп отыр. Көпшілік ата-аналар жүре келе түзеледі деп ойлайды, ол баланың сөйлеу мәнерімен бірге дағдыланып, қалыптасып кететінін сезбейді.

Алайда, көпшілік ата-аналардың бұл мәселеге деген алаңдаушылықтары бар екенін де байқауға болады. Олардың пікірінше, мектепке дейінгі жастағы балалардың фонематикалық естуі, дыбыстауын дамытуда ата-ананың да, мамандардың, педагогтардың көмегіне тәуелді. Сол себепті бала тілінің қалыпты жағдайда дамуына ата-аналар тарапынан балалардың жас ерекшелігіне сай психологиялық, физиологиялық қолдау мен көмектің уақытылы көрсетілуі қажет.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

12. Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Ибагова Г.Б., Тулебиева Г.Н. Ерте мектепке дейінгі жастағы балалардың тілдік дамуын тексеру әдістері/ Әдістемелік ұсынымдар, ТП ҰҒПО, Алматы, 2019.

13. Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Ибатова Г.Б., Оспанова А.С. Сөйлеу тілі онтогенезі барысында ана тілінің тілдік жүйесінің қалыптасу ерекшеліктері/ Өдістемелік ұсынымдар, ТП ҰҒПО, Алматы, 2020.

14. Өмірбекова Қ.Қ., Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Ибатова Г.Б., Оспанова А.С. Онтогенез барысында ана тілі жүйесінің қалыптасуы. Монография, Алматы, 2021.



ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

САХАРИНА В.В.

учитель начальных классов,
Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными
потребностями, Республика Казахстан, г. Рудный

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы по формированию читательских компетенций на уроках чтения и развития речи, раскрывается поэтапная работа с текстом по содержанию, предлагаются задания по осознанности прочитанного с целью применения полученной информации и знаний в предметно-практической деятельности и социализации, адаптации в обществе.

Аңдатпа. Мақалада оқу және сөйлеуді дамыту сабақтарында оқу құзіреттілігін қалыптастыру қарастырылады, мәтінмен мазмұны бойынша кезең-кезеңімен жұмыс ашылады, пәндік-практикалық іс-әрекетте және элеуметтенуде, қоғамда бейімделуде алынған ақпарат пен білімді қолдану мақсатында түсініп оқуды дамытатын тапсырмалар ұсынылады.

Abstract. The article deals with the formation of reading competencies in the lessons of reading and speech development, reveals a phased work with the text by content, offers tasks for reading comprehension, in order to apply the information and knowledge received in subject-practical activities and socialization, adaptation in society.

Ключевые слова: легкая умственная отсталость, смысловое чтение, этапы и приемы работы.

Негізгі сөздер: жеңіл ақыл-ой кемістігі, семантикалық оқу, жұмыс кезеңдері мен әдістері.

Key words: mild mental retardation, semantic reading, stages and methods of work.

Проблема обучению чтению становится актуальной в современном образовании. Навыки читательской деятельности всех граждан нашей страны в последние годы становятся предметом пристального внимания со стороны государства. Актуальность данной темы обусловлена тем, что чтение в наши дни больше ориентируется на удовлетворение информационно-прагматических

потребностей, а не общекультурных, эстетических, эмоциональных. Задача учителя - организовать чтение так, чтобы оно способствовало развитию личности, а развивающаяся личность испытывала бы потребность в чтении как источнике дальнейшего развития. Начальная школа - первая ступень к грамотности и обучению на протяжении всей жизни, поэтому необходимо помочь детям понять огромное количество приятных вещей, которые можно получить от чтения, предоставить возможность учащимся всеми путями развивать свое чтение и помочь сформировать любовь к книгам.

Д. Б. Эльконин отмечает, что в процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. [3]

Обучение чтению детей с легкой умственной отсталостью один из главных факторов, т.к. именно чтение способствует адаптации и социализации таких детей в обществе. Большую роль в этом процессе играет осознанное чтение.

Под понятием «смысловое чтение» подразумевается получение информации, которая необходима читателю, т.е. нужно внимательно прочесть текст и сделать выводы для себя, что я возьму с собой в дальнейшем и буду применять. Для детей с легкой умственной отсталостью это довольно трудно, поскольку дети данной категории испытывают трудности, а педагог выделяет следующие особенности:

- обучение чтению осложняется сопутствующим дефектом (речевым, двигательным, зрительным, аутистическим);
- выраженной недостаточностью и инертностью всех психических процессов;
- наличие системного недоразвития речи;
- отсутствием мотивацией к навыку чтения;
- трудности чтения как самого процесса (в слиянии слогов и слитном их прочтении, буквенном прочтении слогов).

Вследствие этих особенностей и трудностей усложняется понимание прочитанного, замедленное узнавание.

На начальном этапе своей работы с помощью диагностических методик я делаю анализ полученных результатов с целью корректирования процесса обучения, чтобы ученик комфортно чувствовал себя в этом процессе, подключаю возможные и сохранные анализаторы, применяю специальные упражнения и задания, а также адаптирую технологии, что позволяет предупредить возможные трудности при чтении. В ходе работы идет коррекция ошибок в произношении, грамматическом строе, словообразовании, что дает возможность развивать навык чтения и продвигаться дальше. Главное условие при обучении – это системность, поэтапность. Цель продуктивного чтения – понимать текст, где средством являются приемы освоения текста до чтения, во время чтения и после чтения. Учитель становится партнером, наблюдателем, наставником. Он помогает и направляет каждого ученика, включает его в работу, ориентируясь на собственный вектор его личностного развития. В такой работе приемлемы дифференцированные и уровневые задания, но ярко они не выражены, поскольку учитель подбирает задания, вопросы, строит диалог так, что одно вытекает из другого, каждый дополняет то, что понято и усвоено им. [2]

Важной стороной чтения в классах с нарушением интеллекта – это чтение без искажений звукового состава слогов и слов. Для этого на подготовительном этапе проводится речевая зарядка, целью которой является совершенствование произносительных навыков учащихся, поскольку прочтение слов и слогов предполагает четкость их артикулирования, установление прочной связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов. Вследствие чего ставятся задачи: дифференциация сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, схватываемых сразу, без побуквенного чтения, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова. [1]

Работу над текстом начинаю с прочитывания его заглавия каждым учеником. Затем работаю над пониманием, смысловым значением названия. Подключаю словарную работу, если смысл слова затруднен, а также предлагаю предположить, о чем в данном случае текст.

После первичного восприятия текста (обычно читаю сама, поскольку в классе учащиеся читают побуквенно), узнаю об эмоциональной составляющей текста – понравилось ли произведение, что запомнил, сравниваем свои предположения с содержанием прочитанного, рассматриваем иллюстрации к тексту.

При повторном чтении обязательно задаю проблемный вопрос к тексту. Обычно это проверка по содержанию, что дает возможность проверить уровень понимания, осознанность, а также закрепить материал, что в дальнейшем облегчит работу по тексту.

В ходе анализа текста ведется диалог в группе, с учителем, с автором, с использованием ответов и вопросов, выборочного чтения, чтения по ролям. В этой работе постоянно обращаю учеников к тексту, т.к. дети с легкой умственной отсталостью плохо ориентируются в тексте, то работаем по маленьким частям. Только при полном анализе произведения складывается полная картина происходящего в тексте. К концу данного этапа работы обычно дети хорошо владеют информацией по тексту, им не трудно пересказать отрывок и эпизод, подобрать картинку к данному предложению. Особую роль на уроках чтение играет развитие речи, поэтому при чтении работаем с карандашом, где сразу подчеркиваем слова и простые по конструкции словосочетания, а в дальнейшем предлагаем использовать их не только при пересказе и рассказывании, но и в своей повседневной речи, употреблять их в нужном контексте.

После полного и подробного анализа, уточняем позицию автора, высказываем свою, предлагаем и выбираем, как можно поступить иначе или как бы поступили вы. Популярностью пользуется творческая работа: составление портрета героя, его словесной характеристики, оценивание его поступка, сравнение героев текста между собой или с героями другого текста. С целью адаптирования и социализации в обществе, рассматриваем ситуацию поведения героя в разных случаях, приводим примеры из личной жизни и опыта, подбор дополнительного материала (работа с пословицами и поговорками, как они соотносятся с текстом и как их соотнести с жизнью в данной ситуации).

Отдельные эпизоды и фрагменты текста драматизируем – это позволяет увидеть отношение к прочитанному самих детей, узнать в какой степени понят и осмыслен текст.

В течение всего урока применяю алгоритмы, кластеры, таблицы и другой дидактический материал, который бы способствовал более осознанному восприятию и дальнейшему воспроизведению:

1. Прием «Концептуальная таблица» полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали – различные черты, свойства, по которым это сравнение происходит.

Таблица 1. Плюс – Минус – Интересно

«П+» - позитивный характер	«М» - негативный характер	«И» - интересно

В графу «П» заносится информация, которая носит позитивный характер, «М» - негативный характер, наиболее интересные факты заносятся в графу «И». Заполнение таблицы помогает организовать работу с информацией на стадии осмысления. В ходе чтения текста заполняются соответствующие графы.

2. Прием «Сюжетная таблица», которая состоит из пяти вопросов. Она поможет при работе с текстами, где описание события или чередование. Читая текст, делаем пометки по пяти вопросам, создавая скелет текста. Таким образом, развивается сюжетное мышление, ученик видит сюжет и владеет информацией и использует ее.

Таблица 2. Сюжетная таблица

Кто?	Что?	Когда?	Где?	Почему?

3. Прием «Маркировочная таблица», одна из форм контроля эффективности чтения с пометками. В ней три колонки: знаю, узнал, хочу узнать. В каждую колонку вносится информация, но записывать ее надо своими словами, не из учебника.

Таблица 3. Маркировочная таблица

з	у	х

Эти таблицы очень понятны и приемлемы в работе с детьми, имеющих легкую умственную отсталость. Они облегчают выполнение домашней работы, помогают при пересказе и рассказывании, описании и составлении сравнительной характеристики, а также по ним легко сделать вывод, обобщение.

Таким образом, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, где каждый из которых связан с последующим и предыдущим, переходит из одного качества в другое. Формирование компетенций по чтению и развитию речи осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Основными предпосылками овладения этих компетенциями являются фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая сторона устной речи, развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса. При формировании читательской компетенции у детей с легкой умственной отсталостью, ведущая роль принадлежит аналитико-синтетическому методу, развитию предпосылок чтения, а также коррекции недостатков развития речи и ее профилактике

Список литературы:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе /А. К .Аксенова – Москва –ВЛАДОС, 2004.-316 с.
2. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий (пособие для учителя) / А. Г. Асмолов. — Москва.- Просвещение, 2011.
3. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д. Б. Эльконин Вопросы психологии – 2006.- № 5.- с. 12 – 14.



АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ САЛАЛАРЫНДА ҰҒЫМДЫҚ АППАРАТТЫ ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

СЕЙСЕНОВА А. Д.

фил. ғылым. канд., доцент, ғылыми қызметкер
Арнайы білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық
орталығы, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Аңдатпа. Мақала Арнайы және инклюзивті білім беру салаларындағы ресми атаулар мен ұғымдардың ерекшеліктері және оларды қолдану заңдылықтары, бұл бірліктердің қазақ және орыс тілдеріндегі баламаларын зерттеуге арналған. Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығында қазіргі таңда «Арнайы және инклюзивті білім беру салаларындағы ресми атаулар мен олардың қазақ және орыс тілдеріндегі баламалары» атты тақырыпта жүргізіліп отырған ғылыми-зерттеу және аналитикалық жұмысты жүзеге асыру барысында отандық заңнамада анықталған кемсіту мағынасындағы атаулар іріктеліп, оларға талдау жасалып, сауатты түрдегі баламалары ұсынылды.

Аннотация. Статья посвящена исследованию официальных терминов и понятий в сфере специального и инклюзивного образования и закономерностей их применения, а также эквивалентов на казахском и русском языках. На сегодняшний день в Национальном научно-практическом центре развития специального и инклюзивного образования ведется научно-исследовательская и аналитическая работа на тему «Официальные термины в сферах специального и инклюзивного образования, их эквиваленты на казахском и русском языках». В данной статье предложены выявленные в отечественном законодательстве термины и определения, имеющие дискриминирующий характер, сделан анализ по их применению и предложены грамотные эквиваленты.

Abstract. The article is devoted to the study of official terms and concepts in the field of special and inclusive education and patterns of their application and equivalents in the Kazakh and Russian languages. To date, the National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education is conducting research and analytical work is underway on the topic "Official terms in the areas of special and inclusive education, their equivalents in Kazakh and Russian languages". In this article, terms and definitions identified in domestic legislation that have a discriminatory nature are proposed, an analysis is made on their application and competent equivalents are proposed.

Арнайы және инклюзивті білім беру салаларындағы ресми атаулар мен ұғымдардың ерекшеліктері және оларды қолдану заңдылықтары, бұл бірліктердің қазақ және орыс тілдеріндегі баламаларын зерттеу бұған дейін ғылымның белгілі бір саласының нысаны не нақты объектісі болмағандықтан әрі елімізде осы бағытта ғылыми зерттеулер мен аналитикалық жұмыстың жүргізілмегеніне байланысты аталмыш тақырып қазіргі таңда өзекті де маңызды болуда.

Заманауи ғылым, оның ішінде педагогика саласындағы Арнайы және инклюзивті білім беру бағыттарында мәтіндер мен материалдарды мемлекеттік

тілде жазып, дайындау не мемлекеттік тілге сауатты түрде аудару мәселесі көкейкесті сұрақтардың бірі болып табылады. Бірыңғай ортақ түсініктер мен ұғымдардың толыққанды қарастырылмағандығы және осыдан туындайтын мәселе – ресми түрде бекітілмегендігі, Арнайы және инклюзивті білім беру ұйымдарына бірінші кезекте керек атаулар тақырыбына арналған әдістемелік материалдардың болмауы осы тақырыпты жұмысымызға негіз ретінде алуға түрткі болды. Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының ғылыми қызметкері ретінде аталмыш тақырыпта зерттеу жұмысымыздың басты мақсаты – *«Арнайы және инклюзивті білім беру салаларындағы ресми атаулар мен олардың қазақ және орыс тілдеріндегі баламалары»* атты әдістемелік нұсқаулықты сала мамандарына дайындау. Алдымызға қойған мақсатқа сәйкес төмендегі міндеттерді алдымызға қойдық:

- Арнайы және инклюзивті білім беру салаларында ұғымдық аппаратты қолдану мәселелерімен байланысты халықаралық құжаттар, ҚР-ның заңнамалық актілері және білім саласындағы ведомствалық құжаттарды қарастырып, олардың өн бойындағы атауларды іріктеп, зерттеу;

- Қазақстандық заңнамада кемсіту мағынасындағы дефиницияларды тауып, оларды ресми түрде дұрыс қолдану үлгілерін ұсыну;

- Арнайы және инклюзивті білім беру салалары, сонымен қатар ғылым мен білім берудің сабақтас облыстарында терминологияны қолдану туралы мамандар арасында сауалнама өткізу;

- Мемлекеттік тілде атаулар мен ұғымдардың сөздігін дайындап, орыс тіліндегі баламаларын беру;

- Жүргізген жұмысымыздың нәтижесінде Арнайы және инклюзивті білім беру салаларында қолданылып жүрген ұғымдар мен дефинициялар анықталып, жүйеленіп, бірізді тізімге еніп әрі сынақтан өтеді деген сенімдеміз.

Жұмыс нәтижелерін теориялық және практикалық бағыттағы мәтіндер мен материалдарды дайындау, ұсыну және өзге тілдерден қазақ тіліне аудару барысында қолдануға ұсынамыз. Қол жеткен нәтижелер Арнайы, инклюзивті

және жалпы білім беру ұйымдарына арналған бағдарламалар мен әдістемелер, әдістемелік нұсқаулар мен практикалық құралдар құрастырып, оларды басылымға дайындау барысында негізге алынуы әбден мүмкін деген қорытынды жасай аламыз. Арнайы және инклюзивті білім беру салаларында, онымен қоса ғылым мен білім берудің сабақтас облыстарында атаулар мен ұғымдарды анықтап, белгілеу оларды қалайша дұрыс және сауатты түрде қолдануға болатынымыз туралы тұжырымдарға қол жеткізеді.

Осы бағытта жұмысымызды жүргізу барысында маңызды мәселелерді шешу мақсатында елімізде қолданыста бар нормативтік-құқықтық актілерде кемсіту мағынасындағы атауларға ұсынылатын баламалар және олардың түсініктемесі туралы сөз қозғайық деп едік. Қазақстан Республикасының заңнамалық құжаттарында кездестіріп, жиі байқаған кемсіту мағынасындағы атаулар ретінде **кемтар бала(лар)** анықтамасын айтар едік. Ресми құжат аталуында *«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы»* Заңы дегеннің өзінде де белгілі бір мағына бар. Қазақстан Республикасының Ата Заңы – Конституцияның 14-бабында «Тегіне, әлеуметтік, лауазымдық және мүліктік жағдайына, жынысына, нәсіліне, ұлтына, тіліне, дінге көзқарасына, нанымына, тұрғылықты жеріне байланысты немесе кез келген өзге жағдаяттар бойынша ешкімді ешқандай кемсітуге болмайды» деген тұжырым берілген, демек мүгедектігі не дамуындағы шектеулі мүмкіндіктері бойынша кемсіту мағынасындағы атауларды заңнамалық құжат атауы мен мәтін бойынан алып тастаған жөн. Біздің тарапымыздан *ерекше/арнайы қажеттіліктері бар бала(лар)* баламасы ұсынылады.

Келесі бір дефиниция – *«Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы», «Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы»* және *«Білім туралы»* Заңдарында қолданыста бар **мүгедек бала(лар)**. Еліміздің заңнамасы ерекше қажеттіліктері бар балалардың кез келген қызметке қолжетімділігін реттеп, ерекше және арнайы қажеттіліктерін қанағаттандырып, мүмкіндіктерінің жүзеге асуына толыққанды

жағдай жасайды. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының Ағза қызметінің Халықаралық Жіктемесіне сәйкес және мүгедектің әлеуметтік моделіне сәйкес тұлғаның денсаулық жағдайы бағаланған кезде ағзаның қызмет ету деңгейі қарастырылады, сондықтан *мүгедектігі бар бала(лар)* нұсқасы дұрыс деп санаймыз.

Тағы бір атау дене кемістігі – ағзасы (ағзалары) дамуының және (немесе) жұмыс істеуінің ұзақ уақыт бойы әлеуметтік, медициналық және педагогикалық түзеу арқылы қолдауды қажет ететіндей созылмалы бұзылуы

Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі *«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы»* № 343 Заңында осындай түсініктемемен берілген. Аталмыш атау ақау, кінәрат не мүкістік сияқты кемсіту мағынасындағы сөздермен парапар, сондықтан кәсіби тұрғыдан мағыналы және бейтарап терминмен алмастырылуы қажет. Қызметтің бұзылысы Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының Ағза қызметінің Халықаралық Жіктемесіне сәйкес сараланады. Қолданыста бар заңнамада «ағзасы (ағзалары) дамуының және (немесе) жұмыс істеуінің ұзақ уақыт бойы әлеуметтік, медициналық және педагогикалық түзеу арқылы қолдауды қажет ететіндей созылмалы бұзылуы» деген анықтама берілгендіктен, *«бұзылыс»* анықтамасымен алмастырылғаны жөн, демек *дене қызметінің бұзылысы*.

Енді бірі – ақыл-ой жағынан кенжелеп қалу *«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы»* Заңында кездессе, ақыл-ес/ой кемшілдігі не кемістігі, ақыл-есі қарауытқан мысалдары әлеуметтік салада басты құжат болып табылатын *«Халықты әлеуметтік қорғау саласында стационарлық жағдайда арнаулы әлеуметтік қызмет көрсету Стандартында»* қолданылған. Ал ақыл-есі кем атауы *Аурулардың № 10 Халықаралық жіктемесінде* F70-F79 шифрларымен белгіленген «ақыл-ойы кенжелеп қалу» атты анықтама ақыл-ой дамуының туа біткен немесе ерте жаста пайда болған не болмаса толыққанды жетілмей қалған бұзылыстарын білдіреді. Сондықтан *«ақыл-ес кемшілдігі»* не *«ақыл-есі кемдігі»*

сипаттамаларынан гөрі жоғарыда ұсынылған анықтаманы берген дұрыс. Ал зиятының дамуындағы бұзылыстар ақыл-ой дамуының кешеуілдеуі не тежелісі, егде жаста деменция нәтижесінде болуы мүмкін, сондықтан *ақыл-ой дамуының кешеуілдеуі не толыққанды дамымауы* деген атауларға негізделуі қажет.

«Халықты әлеуметтік қорғау саласында стационарлық жағдайда арнаулы әлеуметтік қызмет көрсету Стандартында» бар **қояншық ауруы** негатив әрі құлаққа жағымсыз естілетіндігі бар, ол анықтамадан гөрі медициналық атауға өткен жөн, сондықтан біздің тарапымыздан *талма* баламасы ұсынылауда. Аталмыш Стандарттағы **жарымес** атауы *бас миының зақымдалуы салдарынан туындаған ауыр түрдегі бұзылыс не ақыл-ой бұзылысы* баламасымен болуы қажет.

Жоғарыда берілген атаулар мен анықтамалардың ресми қолданыста болып, тіл тазалығы мен мамандардың сауаттылығы әрі құзыреттілігі мен біліктілігі тұрғысынан дұрыс қолданылуы Сіз бен бізге байланысты деп сөзімді қорытындылаймын.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. 1995 жылы 30 тамызда республикалық референдумда қабылданған Қазақстан Республикасының Ата Заңы – Конституция.
2. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі «Білім туралы» Қазақстан Республикасының № 319 Заңы.
3. Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» № 343 Заңы.
4. Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» № 345 Заңы.
5. Қазақстан Республикасының 2005 жылғы 13 сәуірдегі «Қазақстан Республикасында мүгедектігі бар адамдарды әлеуметтік қорғау туралы» № 39 Заңы.
6. Қазақстан Республикасының 2008 жылғы 29 желтоқсандағы «Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы» № 114-IV Заңы.
7. Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрінің 2015 жылғы 26 наурыздағы № 165 бұйрығымен бекітілген Халықты әлеуметтік қорғау саласында стационарлық жағдайда арнаулы әлеуметтік қызметтер көрсету стандарты.
8. «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII Қазақстан Республикасының Заңы.



ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ДЫБЫСТАУ ДАҒДЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

СЕЙСЕНОВА А.Д.

фил. ғылым. канд., доцент, ғылыми қызметкер
Арнайы білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық
орталығы, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Аңдатпа. Мақалада ерте жастағы сәбилердің сөйлеу тілінің шығуы, дамуы, қалыптасуы және ерекшеліктері туралы баяндалып, қазақ тілді балалардың дыбыстау жағдайына қатысты мысалдар берілді. Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының Қазақ тілінде оқитын ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арнайы және инклюзивті білім беру зертханасының ғылыми қызметкерлері және практик мамандар тарапынан жүргізілген ғылыми-зерттеу жұмысы барысында болған тәжірибе негізінде ерте жастағы қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің қалыптасу кезеңдері, теориялық зерттеулер мен өмірдегі мысалдардың тоғысуы, тәжірибеге қатысқан нәрселер мен балалардың сөйлеу тілі ерекшеліктері туралы ақпарат пен мәліметтер мақаланың өн бойында бар.

Аннотация. В статье повествуется о периодах появления, развития, становления и особенностях речи детей раннего возраста, даны примеры крика, плача, гуления, агуканья, лепета, звукопроизношения, первых слов, произносимых казахскоязычным ребенком раннего возраста. Вместе с тем есть информация и сведения об особенностях появления и развития речи младенцев и детей, участвовавших в эксперименте, проведенном научными сотрудниками и педагогами-экспериментаторами Лаборатории специального и инклюзивного образования детей с казахским языком обучения Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования.

Abstract. The article tells about the periods of appearance, development, formation and peculiarities of speech of young children, examples of shouting, crying, baby talk, sound reproduction, the first words pronounced by a Kazakh-speaking child of an early age. At the same time, there is information and details about the peculiarities of the appearance and development of speech of infants and children who participated in the experiment conducted by scientific officers and experimental teachers of the Laboratory for Special and Inclusive Education of Children with the Kazakh Language of Instruction of the National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education.

Сөйлеу тілінің пайда болуы мен дамуы адам баласының барлық психикалық үдерістері және қызметтерінің дамуымен байланысты көп қырлы құбылыс. Біздің қазақ тілді балалардың сөйлеу онтогенезін зерттеу жұмысын жүргізуге бірнеше жағдайлар түрткі болды. Солардың ішінде қалыпты деңгейде дамыған баланың сөйлеу тілінің ерекшеліктері және тілінің даму сатыларын білмей сөйлеу тіліндегі бұзылыстары не басқа да аңғарымдары бар қазақ тілді баланың қандай жағдайда отырғанын байқап-білу мүмкін емес деген ой біздің тарапымыздан біраз ғылыми ізденістерге себеп болды.

Ерте жастағы баланың сөйлеу тілінің шығуы, дамуы, қалыптасуы және оның ерекшеліктері туралы ақпарат пен деректер тіл мамандары ғана емес, сондай-ақ психологтар, педагогтар мен логопедтер және өзге де мамандық иелеріне өте қажет және пайдалы. Әрбір жас кезеңдерінде баланың қалыпты сөйлеу тілінің қандай болатынын білмеген жағдайда, баланың сөйлеу тілінде бұзылыстарды қалай анықтауға болады? Балалардың сөйлеу тілінің дер кезінде шығуына қалай ықпалдасуға болады? Балалардың сөйлеу тілін қалай жетілдіре аламыз? Біздің Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығының Қазақ тілінде оқитын ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арнайы және инклюзивті білім беру зертханасының тарапынан ғылыми жұмысымыз осы мәселелерді анықтауға және оны ғылыми тұрғыдан негіздеуге бағытталған.

Сәби өмірінің ерте жасы психикалық және басқа да қызметтердің қалыптасуына ең қолайлы әрі маңызды шак. Бұл кезең – психологиялық-педагогикалық тұрғыдан әсер ету үшін де ең тиімді жас. Ғылымның кез келген саласына ерте жастағы әрбір күн де, әрбір апта да, әрбір ай да, әрбір жыл да өте маңызды және бағалы болып саналады. Ерте жас сөйлеу тілін ана тілінде меңгерудің ең маңызды және қажетті кезең болып табылады.

Сөйлеу тілін меңгеру баланың психикалық тұрғыдан дамуы барысында өте маңызды мәселе. Сөйлеу тілі баланың біртіндеп әлеуметте өз орнын тауып, қоғамдық қатынастарда тәжірибеге иеленіп, өзге тұлғалармен қатар әрекеттенуіне ықпалдасады. Сөйлеу тілінің дамуының әсерінен баланың бойындағы психикалық үдерістер өзгеріске ұшырап, ақпаратты қабылдауы мен талдауы, ойлауы мен өзге де қызметтерінде тың нәрселер пайда болады.

Тіл мен сөйлеу жайындағы ғалымдардың пікіріне келетін болсақ, ерекше концепция – Ф. де Соссюрдің тұжырымдамасы. Ғалымның пікірінше, тіл дыбыстың өзі, яғни дыбыстау әрекетінің құрамдас бөлігі. Егер тіл барлық дыбыстық таңбалардың жиынтығы болса, сөйлеу дыбысталудың жиынтығы. Зерттеуші тіл мен сөйлеуді ажырата келіп, олардың әрқайсынына тән айырмашылықтарды анықтап, нақтылап көрсетеді [1, 27].

Бала тілін ғылыми тұрғыдан зерттеу адам баласының сөйлеу әрекетінің дамуы және қалыптасу ерекшеліктерін айқындауға мүмкіндік береді. Мамандардың пайымдауынша шыр етіп дүниеге келген әр нәресте өз дыбысымен бірге дүниеге бір сәби тілін ала келеді. Жаңа туған нәрестенің ең алғашқы дыбыстауы – жылау. Алғашқы айғай сәбидің үйреншікті, жайлы ортасын тастап, өзіне әзірше жат дүниеге деген алғашқы қарсылығы мен қорқыныштарын білдіреді. Дүниеге жаңа келген сәбидің іңгәләуі – бала тілінің алғашқы бастауы. Осы «іңгә» деген сөзімен бала сыртқы дүниеге сұрақ қояды, одан белгілі бір нәрсені талап етеді, барлық әсерге «іңгәләп» жауап береді. Туылғаннан аз уақыт өтісімен-ақ бала сыртқы дыбыстарды ажырата бастайды. Осы дыбыстардың ішінен сәби адам дауысын ерекше қабылдайды екен. Психологтардың зерттеу тәжірибесіне сүйенсек, бала нәресте кезінің өзінде-ақ барлық әдемі дыбыстардың ішінен жақын адамдары айтқан сөздерін қалайды екен.

Уақыт өте келе сәбидің жылауында белгілі бір мән-мағына пайда болады, оған қарнының ашуы, шөлдеуі, жаялығының су не лас болуы немесе басқа да жағдайларға байланысты жайсыздануы т.с.с. себептер болады. Бұндай құбылыстар дыбыстарды түсініп, меңгеруде туа біткен қасиет, онымен қоса болашақта белгілі бір тәжірибе нәтижесінің рөлі болатындығын түсіндіреді. 2 айлық бөбек анасының дауысын бөтен дауыстардан ажырата алады. Сөйлеу қызметінің пайда болуынан бұрын бөбектерде тілдің дыбыстарына еліктеу қабілеті пайда болады.

Зерттеуші С. Брунер баланың сөйлеуге дейінгі прототіл кезеңінде ана мен баланың арасындағы тілдік қатынастың «топик-коммент» құбылысы негізінде жүргізілетінін көрсетеді. Топик-коммент құбылысы дегеніміз – баланың дене мүшелеріне қатысты жаңа қимылдары, дауыстау, былдыры және жанындағы адамның сұрағына дене қимылдары арқылы жауап беру әрекеті. С. Брунердің айтуынша баланың тілі шыға бастағанға дейінгі кезеңде өзіне анасы не өзге адамның талаптарын түсініп, соған байланысты әртүрлі қимыл мен әрекеттер

жасайды [2]. Лингвистикалық тұрғыдан қарастырғанда бұл байланыс бірте-бірте бір жүйеге түсе бастайды.

Баланың сөйлеу тілінің дамуы белгілі бір заңдылыққа бағынатындығы баршаға мәлім. Өмір жағдайлары мен бала тәрбиесі оның дамуына жағымды әсер етуі де мүмкін, әлде керісінше тежеуі де мүмкін. Баланың сөйлеу тілі аппараты қалыптасып туғаныменен, ол бірден сөйлей алмайды, себебі ерте жаста оның жүйке жүйесінің және миындағы сөйлеу орталығының толық дамып жетілмеуі бар; ол өзінің артикуляциялық аппарат мүшелерін пайдалану дағдысын меңгермеген; онда әзірше айтуға қажетті икем жоқ, ол ақпарат мазмұнын әлі де жинақтау қажет. Осының барлығын ескере отырып, баланың жетілуіне және дамуына барынша ықпал ету қажет.

Бала сөзді меңгергенге дейін дайындық кезеңінен өтеді, ал оның сөйлеу тілінің дамуындағы маңызы зор. Өмірінің алғашқы күнінен бастап бала өзінің артикуляциялық аппаратын жаттықтыра бастайды. Бұл әлі сөйлеу тілі болып табылмайтын, тек қана рефлекторлық деңгейдегі дыбыстарды белгілеу, анықтау, дыбыс шығаруға дайындық т.с.с. әрекеттер. Олар сөйлеу тілінің қалыптасуына әсер ететінін атап өткіміз келеді. Дыбыстарды ырықсыз айта отыра, бала оларды бір мезгілде естиді және өзінің сөйлеу аппаратын машықтандырып, ақырындап дыбыстауды үйренеді. Сөйлеу тілінің фонетикалық жағының дамуында баланың күнделікті еститін сөздерінің маңызы зор. Артикуляция мүшелерінің орны мен даму жағдайы, дене мен қол-аяқтардың қимылын көрсететін кинестетикалық сезімдер де сөйлеу тілінің даму үдерісі барысында ерекше маңызды.

Зерттеушілер бала тілінің пайда болуы мен қалыптасу үдерістеріне қатысты түрлі кезеңдерді белгілейді. Белгілі ғалым А.Н. Гвоздев баланың сөйлеу тілінде фонетикалық бірліктер, түрлі сөздік бірліктер және грамматикалық категориялардың пайда болуына қарай сөйлеу тілінің даму кезеңдерін анықтап, көрсетсе [3, 4, 5], ал зерттеуші Г.Л. Розенгард-Пупко баланың сөйлеу тілі тұрғысынан дамуында екі кезеңді белгілейді: дайындық уақыты (2 жасқа дейін) және сөйлеу тілінің өздігінен пайда болуы [6].

Сөйлеу тілінің құрылымдық компоненттерінің қалыптасу тұрғысынан сөйлеу тілінің дамуында төмендегі кезеңдер мен мерзімдер белгіленеді:

I-кезең фонемаға дейінгі деп аталады (туылғаннан 1 жасқа дейін). Бұл шаққа тән сипаттар: бала өзіне қарата айтылған сөздерді дыбыстауы бойынша ажырата алмайды; нәресте үшін мағыналық мәнге сөздің ритмикалық-интонациялық құрылымы не.

II-кезең фонемалық сөйлеу деп аталады, ол бір жастан кейін болады. Ол сөздің дыбыстық құрылымын қабылдау және ажыратуға негізделген. Сөйлеу тілінің қалыптасуындағы осы кезеңде төмендегілерді ажыратады:

1-шақ: грамматикаға дейінгі грамматикалық (морфологиялық) амалдарды қолданбайтын, бір құрамды сөйлемдер кезеңі (1-2 жас).

2-шақ: сөйлемнің грамматикалық құрылымын меңгеру кезеңі (2-3 жас).

3-шақ: көмекші сөздерді меңгеру (3-4 жас).

4-шақ: сөздің морфологиялық құрылымын меңгеру (4-5 жас).

Ерте жас – бұл сөйлеу тілінің қарқынды даму кезеңі. Ерте жастағы бала ана тілін игеру кезінде айтарлықтай табыстарға жетеді, ол тілдің фонетикалық, лексикалық, морфологиялық және синтаксистік жақтарын меңгере бастайды, жазу мен оқу дағдыларын қалыптастырады.

Сөйлеу тілінің дыбыстық жағын тексергенде төмендегілер анықталады:

- фонематикалық естуі мен қабылдауы;
- дыбыс айтуы;
- сөйлеу тілінің интонациялық мәнерлілігі.

Баланың дауыстауы арқылы берілетін белгілердің дамуының өзіне тән ерекшелігі бар. Сәбидің дауыстауынан туындаған төмендегідей белгілер баланың өз ортасымен қарым-қатынасқа түсуінің бірден-бір құралы екенін байқатады: баланың дауыс ырғағының төмендеуі, яғни қасындағы адамға бірдеңе жасауды мақұлдатуы не талап қоюы; баланың дауыс ырғағының көтеріліп, сөздің айтылуы – қалауы не өтініші; баланың бетін тыржытып, басын шайқап айқайлауы – келіспеуі; баланың дауысының бәсеңдеп, мүлдем үндемей

калуы – келісіп мақұлдауы не келіспеуі де мүмкін деп Т.Т. Аяпова тұжырымдаған [7, 8].

Р. Якобсон тілдік жүйенің фонетика деңгейіндегі құрылымдарының қалыптасу ерекшеліктеріне қатысты бала былдырлау кезеңінде түрлі дыбыстарды шығаратынын белгілеп, ал «бірнеше сөз» кезеңіне өткенде барлық дауысты және дауыссыз дыбыстар өздігінен жоқ болатынын атап өткен [9, 106]. В. Штерн бала тіліндегі алғашқы сөздер былдырлау кезеңіне тән дыбыстық формаларға ұқсайтынын атаған [10, 78]. Демек, сәбидің былдырынан алғашқы сөздер туындап, олар бірнеше айға дейін сол қалпында болатыны зерттеушілер тарапынан дәлелді түрде айтылған.

Сөйлеу тілінің қалыптасу кезеңдері баланың тілі және зиятының жағдайы тұрғысынан дұрыс дамуында маңызды шақтар. Ғылыми-зерттеу жұмысымыздың нәтижесінде қазақ тіліндегі қалыпты жағдайдағы сөйлеу тілінің құрылымдық бірліктерін әрекеттермен атап, төмендегідей кезекте белгіледік: ***іңгәләу – әгулеу – үілдеу – былдыр – сөздер – сөз тіркестері – сөйлемдер – өзара байланысқан әңгіме.***

іңгәләу – нәресте дүниеге шыр етіп келген сәттен бастап жылау кезінде дыбыстар шығаруы, өздігінен басталып, 2 айға дейін болады, әр сәбиде өз нұсқасында болатынын атап өткіміз келеді;

әгулеу – өздігінен туындамайды, баланың айналасындағылармен қатынасқа түсуіне байланысты пайда болады, нәресте өз бетінше не біреуден кейін дауыссыз дыбыстар басым буындарды айтады, әдетте 2 айдан 5-7 айға дейін болады;

үілдеу – дауыссыз дыбыстармен қатар дауысты дыбыстардың «әндете» айтылу үдерісі, 4 айдан 1 жасқа дейін болады;

былдыр – түрлі дыбыстардың қосындысы, еліктеуден шыққан бастапқы сөзге ұқсас бірлік, 4 айдан бастап, кейбірде 1 жастан асқанша болуы мүмкін;

сөздер – былдырдың нәтижесінде 11-12 айда пайда болады;

сөз тіркестері – 1 жас 7 айдан бастап 2 жастан асқанша екі-үш буынды сөздерден кейін пайда болатын бірліктер;

сөйлемдер – 1 жас 6 айдан бір не екі құрамды түрлері белгілі бір жағдаятқа байланысты туындайды, 2 жасқа таман «кім?», «не?», «қайда?», «неге?», «не үшін?», «қашан?» сұрақтары пайда болғанда және оларға жауап іздеу кезінде үш және одан көп бірліктермен сипатталады.

Біздің тарапымыздан жүргізілген зерттеу, бақылау және тәжірибе жүргізу жұмыстары барысында бала өмірінің алғашқы жылында «іңгә-ә-ә, іңгә-ә-ә», «а-а-а», «уа-уа», «у-у-у», «гу-гу», «ага-ага» түрінде айқай мен жылау, одан соң іңгәләу, әгулеу мен үілдеу, «ма-ма-а», «га-га-а-а», «а-та-та», «ап-па», «эй-эй» сияқты былдыр, «ап-ап», «вум-вум», «нә-нә», «ұқы», «уф-уф» «ня-ня», «ыңқы», «ауда», «әпе-әпе» сияқты дыбысқа еліктеу не дыбыстар тізбегі және екпін тұрғысынан түрлі аморфты сөздер мен сөзге ұқсас құрылымдар анықталды. Қысқаша шолу жасайтын болсақ, тәжірибе жұмысын жүргізу барысында бала өмірінің алғашқы жылында төмендегідей көріністер мен мысалдар тіркеліп, белгіленді: екі айға таман сәби ата-анасының дауыстарына құлағын түреді, ақырын жылай бастайды не жылағанын қояды, анасының дауысын жақсы таниды. Үш айда таныс дауыстарға реакция жасайды, дыбыс қайнаркөзін көзімен іздейді. Бала ана тіліне тән дыбыстарға еліктей отырып, әндете бастайды. Төрт айлық нәресте ересек адамның сөзіне құлақ түреді, оны көзімен іздеп тауып алады, оған дыбыстау және күлумен жауап береді. Бір немесе екі буынды созып отырып әгулейді. Бес айда дауыс ырғағының түрленуіне қатысты сезімталдығы байқалады, айтып отырған дыбыстарын түрлі жағдайларға байланысты өзгерте алады. Алты айлық нәресте еліктей отырып былдырлайды, осы кезеңде ырғақты дыбыстық әуен пайда болады. 7-8 айлық сәбиге белсенді және күрделі былдырлау тән, дауыс ырғағын өзгерте алады. Тоғыз айлық балада біртіндеп былдыр сөздер күрделене түседі, онымен қоса түрленеді. Былдырлау барысында түрлі буындар ұйкастығы байқалып, олардың мәнерлігі өзгереді, мысалға «мә-мә-мә», «тә-те-та». 10-11 айда былдыр сөздермен қатар еліктеу сөздері пайда болады, сонымен қоса қысқартылған сөздер жиі қолданылады. Ал бір жасқа таман бала сөздің дыбыстық құрылымын дұрыс келтіреді. Бала өмірінің бірінші жылында ана тіліндегі құрылымдардың

екпіні мен дауыс ырғағына сезімталдық байқатып, мысалдарды тез қабылдап, былдырдан сөздер қатарына өтеді.

Дыбыстарды онтогенезде меңгеру заңдылықтарына тоқталатын болсақ, фонетикалық бірліктер ана тілінің фонологиялық ерекшеліктеріне байланысты баланың сөйлеу тілінің дамуы барысында белгілі бір ретпен туындайды. Бұған дейін ғалымдар мен зерттеушілер белгілеген фонемалардың топтарын белгілеу әдістерін негізге ала отыра, осы бірліктер ерте және мектеп жасына дейінгі балаларда мынадай реттілікте пайда болатынын атаған жөн: басында дауысты дыбыстардан **а, о, у, е, и** туындаса, одан кейін басқа топтары қалыптасады; ал дауыссыздардан ерін (билабиаль) фонемалары: **п, б, м, (у)**; тіс (денталь) фонемалары: **т, с, з, д, ц**; тіл ортасы (преналаталь) фонемалары: **к, г**; тіл арты (веляр) фонемалары: **қ, г, ң, х**; тіл алды (палаталь) фонемалары: **р, ш, ж, й** пайда болады. Шұғыл дауыссыздар (**б, п, д, т, ц, з, к, қ, ч**) ызың дауыссыздардан (**а, ф, з, с, ж, ш, ы, г, х, һ**) бұрын пайда болады.

Ерте жастағы қазақ тілді балалардың дамуы мен сөйлеу тілінің алғышарттарының пайда болуына қатысты бақылау жүргізу және тәжірибе жұмысының негізінде ата-аналардың күнделікті қағаз бетіне түсіріп отырған жазбаларын қарап, танысу барысында өмірінің алғашқы айларында нәресте белгілі бір дыбыстарды өз еркінен тыс, айқай мен іңгәләу, әгулеу мен үілдеу барысында шығарғанын байқадық. Ал 2-4 айлық сәбиде дыбыстау мәнерінде өзгерістер болғанын, ерні және тілінің көмегімен туындайтын дыбыстарды көбірек айтып, осы әрекетіне қызығушылығы бар екенін атап өткіміз келеді. Зерттеу мен тәжірибе жұмыстарының барысында ему сияқты қалыптасқан шартсыз рефлекске байланысты айтуға жеңіл дыбыстардың арасында еріндік (**а, о, у**) мен езулік дауыстылар (**а, ә, і**) және ерін дауыссыздары (**б, п, м, у**) оңай түрде дыбысталатыны анықталды. Онымен қоса баланың үнемі шалқасынан жатуына байланысты тіл арты дауыссыздары (**қ, г, ң, х**) мен көмей дауыссызы (**һ**) жиі қолданыста болады.

Ал енді өмірінің екінші жарты жылдығында былдырлау кезінде нақты дыбыстар пайда болатынын атап өткеніміз жөн. Өзіміз жүргізген тәжірибе

жұмысы барысында олардың арасында *а, ә* дауысты дыбыстары, *п, б, м, к, т* дауыссыздарын белгіледік. Мысалға, Алмас (8 ай 12 күн) әкесі есіктен кіргенде жамбасымен жылжып *«ап-ап-ап»* деп дауыстап, қуанады; Қуаныш (9 ай 4 күн) ойыншықтарды лақтырғанда *«эта-эта-эта»* деген дыбыстар қатарын шығарады; Жансая (9 ай 15 күн) *«тә-тә»* деп кез келген өзінен үлкен қызды, *«мә-ми»* деп еміздікті атайды; Айдана (10 ай 11 күн) анық түрде *«ата, ана, эна, пана, тата»* деген сөздерді айтады.

11-12 айға толғанда сәби артикуляциялық тұрғыдан қарапайым *а, ә, у, и* дауыстылары және *м, п, б, н, т, д, к, г* дауыссыздарының көпшілігін атайды. Барлық бала жоғарыда тізбектеген фонемаларды бірдей атап, нақты айтатынын белгілей алмасақ та, дегенмен бақылау мен тәжірибе жұмыстары барысында осындай тұжырымға келдік. Атап отырған дыбыстардың айтылу сапасы мен нақтылығы әр баланың артикуляциялық аппарат мүшелерінің даму жағдайы, қоршаған орта ерекшеліктері мен айналасындағы адамдардың баламен қарым-қатынасқа түсуі, оны ынталандыруы және өзінше «сөйлесу» жағдаятына байланысты екенін де атау керек. Оған мысал ретінде төмендегідей баланың сөйлеу тілі ерекшеліктерін бере аламыз: Мирас (11 ай 20 күн) құс не тауықты көргенде *«ко-ко-ко»* десе, секіргенде *«ауп-ауп»* дейді; Аружан (1 жас 4 күн) анық айтатын сөздері *«ана, ата, нан, доп, ат, ит, мяма, пяпа, аш, жап»* болса; қалған сөздерді анық айтпайды: «папа, тұр – *пяпа тұ*; мама, ал – *мама ай*; ата, отыр – *ата от*; ана, бер – *ана бе*; далаға шығамыз – *даа сыдада*; ойнаймыз – *онана*; тамақ жейміз – *зенене*; кел – *кей*; *уф-уф-уф* (үстің бүлдірді дегені); *ұқ-қаа* не *ұқы-ұқы* (ұйықтау дегені); *тә-тә-тә* (саусағын шошайтып ескерту)».

Өмірінің екінші жылында сәби *а, ә, о, ө, е* сияқты ашық дауыстылар мен *и, ы, і, у, ұ, ү* қысаң дауыстыларды нақты айтып, қолданысқа енгізеді. Дыбыстарды айтуы дұрыстала бастайды. Өзірше ызың дауыссыздар мен үнді *л, р* қолданыста жоқ. Осы жас кезеңіндегі балалардың сөйлеу тілінен мысалдар мынадай болуда: Балайым (1 жас 3 ай) «киініп болдым – *киип боды*; тамақ жедім – *тамап зедім*; далаға ойнадым – *данана ойнадым*; биледім – *бидедім*; допты лақтырдым – *топ иактыдын*; көшеге шық – *көсене сят*; балық – *баип*; көрпе

– *көпе*; қуыршақ – *қуашақ*; терезе – *тевезе*; қайда? – *тайда?*». Мирас (1 жас 4 ай 14 күн) «далаға шығамыз – *дайа шададымыз*; «шаршадың ба?» сұрағына – *шайшадым*; «тамақ іштің бе?» сұрағына – *тамат істим*; «сүт ішесің бе?» сұрағына – *үт ісем*; папаны шақыр тапсырмасына – *пана, жүй; медікі* (менікі); *әтемә* (әдемі); *ұқыұқы* (ұйықтаймыз); қафық (*қасық*)». Кәусар (1 жас 4 ай 20 күн) «мама кәмпит берді – *мама кәмпит бейді*; допты ал – *доп ау*; велосипед – *беиесипет*; телефон – *теиепон*; ешкі – *ески*; мысықты қу – *мытықи қу*; автобус – *аутоус*»; Ерғазы (1 жас 5 ай) ана жақта, алыста – *әу*; мультфильм – *мотопи*; Төрәнұр (1 жас 7 ай 10 күн) сиыр – *сии*; мысық – *мытық*; тәрелке – *тәлеле*. Жоғарыдағы ерте жастағы балалардың сөйлеу тілінің дыбыстық мәдениетін меңгеру ерекшеліктері бойынша мәліметтер жүргізіп отырған тәжірибе жұмысы мен бақылау әдісі негізінде анықталды, онымен қоса **а, о, у, и, м, п, б, д, н, к, г, х, с, з** сияқты ерте онтогенез дыбыстары екі жасқа дейін пайда болып, қалыптасқаны белгіленді.

Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Н.Л. Фигурин және басқа да ғалымдар сөйлеу тілінің алдындағы вокализацияны баланың әлеуметтік тәртібінің түрі болып табылатын «жандану кешенінің» құрамына енгізеді [11, 12, 13]. Вокализацияның көмегімен өз ынтасымен ересек адамдардың зейінін өзіне аударады, дыбыстардың көмегімен ересек адамдарды жанында ұстап тұруға тырысады, олардың көмегімен өзіне жайлы екенін немесе жайсыздықты сезінуін хабарлайтынын атап өткіміз келеді.

Ерте жастағы балалардың сөйлеу тілінің даму ерекшеліктерін зерттеу, сырттай бақылау және қазақ тілді отбасылар мен балабақшаларда тәжірибе жұмысын жүргізу барысында мынадай қорытындыларға келдік: сәбидің ата-анасымен арасындағы қарым-қатынасы баланың жалпы психикалық дамуының маңызды факторларының бірі болып табылады. Бала ересек адаммен қатынаста ғана адам баласының заттың қоғамдық-тарихи тәжірибесін меңгере алады. Бала дүниеге келген кезінен бастап-ақ дыбыстарға құлақ салады, анасы мен әкесінің еріндерінің қозғалысын бақылайды, таныс дауыстарды тани бастайды да оларды қолданысқа енгізеді. Өмірінің алғашқы күндерінен бастап сөйлеу тілінің

дыбыстарын өздеріне сіңіреді, барлық дыбыстардың қалыптасуына өзінше еңбектенеді, сөздерді меңгереді және қатысым әрекетіне байланысты тәжірибе жинақтайды. Өмірінің алғашқы екі жылы баланың сөйлеу тілінің дамуының шешуші кезеңі болып табылады, балалар бұл кезеңде үй жағдайында тәрбиеленгендіктен мол тәжірибе жинақтап, сөйлеу дағдысын дамытып, сөйлеуге машықтанады. Бала осы кезеңде кейіннен белсенді түрде пайдалана бастайтын өзінің сөздігін дамыта бастайды.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Соссюр Ф. де Курсе общей лингвистики. – М., 2004.
2. Брунер С. Онтогенез речевых актов. Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.
4. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Саратов, 1990.
5. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. – Саратов, 1981.
6. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М., Академия педагогических наук РСФСР, 1963.
7. Аяпова Т.Т. «Семантика онтогенезі және тілдік белгілердің даму ерекшеліктері». – Алматы, 2001.
8. Аяпова Т.Т. Сөйлеу онтогенезі. – Алматы: Раритет, 2003. – 280 б.
9. Якобсон Р. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии//Р. Якобсон. Избранные работы, М., 1985. – С. 105-115.
10. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – СПб., 1915.
11. Щелованов Н.М. Диагностика развития детей раннего возраста. – М.: Эксмо, 2005. – С.15-19.
12. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста/Н.М. Аксарина. – М.: Медицина 2007. – 304 с.
13. Фигурин Н. Л., Денисова М. П., Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года, М., 1949.
14. Леонтьев А.А. Исследование детской речи//Слова в речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 333 с.
15. Цейтлин С.Н. Речь ребенка: стремление к идеалу//Проблемы онтолингвистики–2018: материалы ежегодной международной научной конференции (Санкт-Петербург, 20-23 марта 2018 года)/Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, лаборатория детской речи, кафедра языкового и литературного образования ребенка, Межузовский центр билингвального и поликультурного образования – Иваново, 2018 – С. 11-15.
16. Цейтлин С.Н. Лингвистические этюды. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – 408 .
17. Баймұратова Б. Мектеп жасына дейінгі балаларды сөйлеуге үйрету. – А.: Мектеп, 1981.



АРНАЙЫ БІЛІМНІҢ ҚЫР-СЫРЫ

СПАНОВА Н.М.

тәрбиеші, педагог-модератор

СЕМБЕКОВА Ж. К.

тәрбиеші, педагог-модератор

"№4 арнайы мектеп-интернаты" КММ

Қарағанды облысы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақалада мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беретін арнайы мектептер жайлы сөз қозғалады. Біз жұмыс жасайтын арнайы мектептің жұмыс барысы жайлы сөз қозғай отырып, арнайы мектептердегі қазіргі таңда кездесіп отырған кемшіліктерін атап өттік.

Аннотация. В данной статье речь пойдет о специальных школах для детей с ограниченными возможностями. Говоря о ходе работы спецшколы, в которой мы работаем, мы отметили недостатки спецшкол, с которыми мы сейчас сталкиваемся.

Abstract. This article will focus on special schools for children with disabilities. Speaking about the progress of the special school in which we work, we noted the shortcomings of special schools that we are now facing.

жүйесін қалыптастыру қажеттілігі туралы мәселе туындайды. Қазіргі заманғы статистикалық зерттеулерге сәйкес, жыл сайын әлемде, оның ішінде Қазақстанда, арнайы білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келетін арнайы (түзету) білімге мұқтаж мүгедектердің саны артып келеді. Дамудың әртүрлі бұзылулары мен патологиялары бар балалар санының өсуінің осындай тұрақты тенденциясының себептерін қоршаған ортаның нашарлауы, ұрпақтар жинаған генетикалық фактор және медицинаның даму деңгейі деп атауға болады, бұл күрделі жүктілікті сақтап, бірнеше ондаған жыл бұрын қайтыс болады. туған кезде, Бірақ әлі күнге дейін мүмкіндігі шектеулі балалардың осындай ауқымды пайда болуына ықпал ететін факторлар мен жағдайлардың нақты анықтамасы жоқ, оның ішінде күрделі ақаулары және көптеген даму бұзылыстары бар [1, 59 б.].

Мұндай шындық мемлекеттің алдына ең жақсы білім беру ресурстарын және мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуге заманауи қоғамның талаптарына жауап беретін бейімделген білім беру жүйесін іздеу міндетін қояды. Қоғам мен мемлекеттің дамуында ауытқулары бар адамдарға қатынасы агрессия мен қабылдамаудан, оқшаулау арқылы дамудың кемшіліктері бар адамдарды әлеуметтік өмірге қосу қажеттілігін түсінуге, мүмкіндігі шектеулі адамдардың

білім алуы үшін арнайы жағдайлар жасауға ұзақ жол жүрді. Бүгінгі таңда қоғамның гуманистік көзқарастарының арқасында арнайы (түзету) және жалпы білім беруді жақындастыру, инклюзивті білім беру кеңістігін құру үрдісі дамып келеді, онда даму ерекшеліктері бар әрбір адам өзін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінеді, сондай-ақ әр баланың құқығы жүзеге асырылады, оның ішінде физикалық, зияткерлік және психикалық ақаулардың ең ауыр түрлерімен. қол жетімді білім алу. Әрине, мұндай саясат мүмкіндігі шектеулі балалар мен олардың отбасыларының өмір сүру сапасын жақсартуға, болашақта оларға перспективалар мен мүмкіндіктер беруге, толеранттылық пен қоғамның жан-жақтылығын дамытуға бағытталған және тұтастай алғанда оң бағытқа ие.

Дамуында елеулі ауытқулары бар балаларды кешенді, тұтас және жүйелі зерделеуді жүзеге асыратын және олар үшін білім алу жолдарын айқындайтын психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссиялардың (ПМПК) желісімен біздің арнайы мектебіміздің есігін ашамыз [2, 488 б.].

Мүмкіндігі шектеулі балаларға көрсетілетін арнайы көмектің ерекшелігі, ең алдымен, оның кешенділігіне (психологиялық-педагогикалық және медициналық-әлеуметтік) байланысты. Оны тығыз қарым-қатынас жасайтын педагог-психологтар, логопедтер, сурдопедагогтар, тифлопедагогтар, олигофренопедагогтар, әлеуметтік педагогтар, медицина қызметкерлері көрсетеді. Арнайы көмек түзету және дамыту бағытына ие. Барлық сабақтар әр бала үшін оның зияткерлік және физикалық мүмкіндіктері мен дәрігерлердің ұсыныстарын ескере отырып арнайы түзетілген бағдарламалар бойынша жеке немесе топтарда өткізіледі. Қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға, көркем-эстетикалық тәрбиеге, дене шынықтыру мен спортты дамытуға көп көңіл бөлінеді.

Көру қабілеті бұзылған балаларға кішкентай және үлкен кеңістікте жүруге, әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау дағдыларын қалыптастыруға, Брайль принтерімен компьютерде жұмыс істеуге, сөйлейтін кітаптарды тыңдауға үйретеді.

Есту қабілеті бұзылған балалармен жұмыс кезінде қалдық есту қабілетін тиімді дамытуға және ауызша және ымдау тілін қолдануға мүмкіндік беретін верботональды және билингвистикалық әдістерді қолдану кең таралды.

Полиомиелит және церебральды паралич салдары бар балалардағы қозғалыс бұзылыстарын түзету үшін "ғарышкерлердің костюмдері", құрғақ бассейндер, басқа да арнайы жабдықтар, өткізгіш педагогика әдістері қолданылады. Ақыл-ойы бұзылған балаларды оқыту және дамыту үшін М.Монтессори әдісі кеңінен қолданылады, ойын терапиясы, иппотерапия және арт-терапия элементтері енгізіледі.

Біздің арнайы мектеп мамандарының ұжымдары негізгі ауру ағымының сипатын тұрақтандыру, оқыту мен тәрбиелеу үшін оңтайлы жағдайлар жасау үшін қолдан келгеннің бәрін жасайды. Мұндай мекемелердің көпшілігі «денсаулық мектептері» - білім беру мен медицинаның жаңа технологияларын енгізу жөніндегі эксперименттік алаңдарға айналды, жеке жоспарлар, авторлық бағдарламалар бойынша жұмыс істейді. Көпшілігінде зерттеудің психофизиологиялық әдістері енгізілген, заманауи компьютерлік және микропроцессорлық техникамен жабдықталған психофизиология және психодиагностика зертханалары құрылған, баланың психофизикалық ерекшеліктерін ерте анықтау және тұрақты қадағалау (мониторинг) жүргізіледі. Оқу-тәрбие және емдеу процестері бір-бірімен тығыз байланысты, табиғи факторларды, емдік гимнастика мен жүзуді көп өлшемді қолданумен өтеді. Балаларды емдеу және оңалту жөніндегі жұмыста мүсінді, көруді түзету жүргізіледі; лазерлік терапия, ультрадыбыс, электросон, сумен емдеу, сәулелендіру, массаж, балшықпен емдеу, фитотерапия және т. б. қолданылады.

Осы орайда арнайы білім беру саласында қиындықтар жоқ емес. Олар мыналарды қамтиды:

- жалпы балаларға мектепке дейінгі түзету психологиялық-педагогикалық көмек көрсету жүйесі жеткілікті дамымаған;

- балалардың дамуындағы ауытқуларды ерте анықтаудың және сәби мен ерте жастағы балаларға ерте түзету-педагогикалық көмек көрсетудің, отбасыларға консультация берудің бірыңғай жүйесі жоқ;

- психофизикалық дамуында ауытқулары бар балаларға мектепке дейінгі білім берудің мемлекеттік білім беру стандарты әзірленбеген;

- балалармен түзету психологиялық-педагогикалық жұмыстарын жүргізу үшін қажетті мамандарды бейіндік даярлауда, қайта даярлауда және біліктілігін арттыруда елеулі проблемалар бар;

- білім беру мекемелерінің көпшілігінде арнайы білім беру талаптарына материалдық-техникалық, оқу-әдістемелік және кадрлық қамтамасыз ету сәйкес келмейді; осы мекемелердің ерекшелігін ескеретін оларды лицензиялаудың, аттестаттаудың және аккредиттеудің нормативтік базасы әзірленбеген;

- арнайы білім беру жүйесінде және жоғары педагогикалық мектепте кәсіби даярланған кадрлардың өткір тапшылығы; мектеп ортасында мүгедектікке қатысты стереотиптер мен жаңсақ пікірлердің болуы;

- оқушыларда мүгедектік туралы және олардың мүгедек құрдастарының мүмкіндіктері туралы ақпараттың жетіспеушілігі;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың өз құрдастары арасында мүгедектіксіз білім алу құқығын қалың жұртшылықтың мойындауына дайын болмауы;

- толыққанды білім алуға бағытталған баланы оңалтудың жеке бағдарламасының толық болмауы немесе формальды сипаты [3, 27 б.].

Бірқатар себептерге байланысты арнайы білім беру мәселелері ұлттық деңгейде дұрыс түсінілмейді. Осы салада оң өзгерістер байқалғанына қарамастан - арнайы білім берудің қолжетімділігі мен сапасын қамтамасыз ету бойынша негізгі жұмыс әлі алда. Жалпы арнайы білім берудің қолжетімділігін кеңейту бірінші кезектегі шаралар кешенін жүргізуді көздейді.

Арнайы білім беру жүйесінің дамуын ұлттық және аймақтық деңгейде үйлестіретін арнайы білім беру саясатының мазмұны мен орындалуына жауап

беретін құрылымның республика деңгейіндегі мекеме, онсыз осы салада тиісті әрекеттерді күту қиын.

Арнаулы білім туралы заңнаманы қабылдау мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін, оның ішінде мүгедек балалар үшін арнайы жағдайлар жасау жөніндегі құқықтық кеңістікті қалыптастыру кезеңінде міндетті болып табылады. Кез-келген интеграциялық процестерді бастамас бұрын, әр оқушының қажеттіліктерін бағалайтын стандарттар мен нормаларды заңды түрде бекіту, жашпай мектептерде білім беру процесін жүргізуге қойылатын талаптарды анықтау, белгіленген міндеттемелерді орындау үшін жауапкершілікті бекіту және осы мақсаттарға қаржылық қолдау көрсету, оқу процесін әдістемелік және кадрлық қамтамасыз етуді қамтамасыз ету, білім беру процесіне негізделген педагогикалық көмек жүйесін әр балаға кәсіби құзыреттілік пен жеке көзқарас, оның жасына және мекеме түріне қарамастан[4, 165 б.].

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды кіріктіре оқытуды тарату арнаулы түзеу мекемелерінің дамуына нұқсан келтірмеуге тиіс. Арнайы білім беру мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытудың бірден-бір дамыған жүйесі ретінде әрі қарай дамуды және жан-жақты қолдауды қажет етеді. Бірінші кезектегі міндет арнайы білім беру проблемаларын мемлекеттік мүдделер арнасына енгізуді көздейді. Ауру балалар-бұл біздің бүгінгі күніміздің даналығы, елдің әлеуметтік-экономикалық проблемаларымен күрделене түсетін құбылыс. Бүкіл қоғам олардың денсаулығы мен әл-ауқаты үшін жауап береді. Түзету мектептерін кәсіби кадр құрамымен толықтыруды, прогрессивтік бағдарламалар әзірлеуді, қазіргі заманғы электрондық құралдарды пайдалануды, сондай-ақ мемлекеттік қаржыландыру ресурсын қоса алғанда, олардың сапалы білім алуын қамтамасыз ету үшін мемлекет кепілгерлігі олардың денсаулығына ғана қажет.

Сондай-ақ, білім беруді қаржыландыруға нормативтік-жан басына қатысты тәсілді енгізу кезінде мүгедектердің білім алу ерекшеліктері ескерілмеген. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасау арнайы дайындықты және оқытушылар құрамы тарапынан жекелеген күш-жігерді талап ететіндіктен, жан басына шаққандағы қаржыландыруды бөлу кезінде

коэффициенттер, сондай-ақ түзету және интеграцияланған сынып мұғалімдеріне сынып жетекшілігі үшін қосымша ақылар енгізу қажет [5, 109 б.].

Алдағы білім беруді жаңғыртуда мүгедектерді кәсіптік оңалту міндеттерін кешенді жүйелеу жөніндегі жұмыс ерекше рөл атқарады. Жас мүгедектердің жұмыспен қамтылуын қолдау мақсатында ведомстволар арасында, сондай-ақ федералдық және өңірлік деңгейлер арасында өзара іс-қимыл орнату мақсатында кәсіптік білім беру тұжырымдамасын дамыту бойынша одан әрі жұмыс жүргізу қажет. Кәсіптік білімнің қолжетімділігімен қатар, оның қазіргі заманғы еңбек нарығының қажеттіліктеріне бағдарлануы одан да маңызды, сондықтан білім беру саясатының мақсаты мүгедектердің мүмкіндіктерін ашу, оларды кәсіптік бейімдеу және ұтымды жұмысқа орналастыру болып табылады.

Қазақстанда бар мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру проблемаларын өзектендіру статистикалық деректердің тапшылығынан қиындап отыр. Мүгедектердің, оның ішінде балалардың проблемаларын көрсететін ресми статистикалық көрсеткіштердің болмауы проблеманы шешуді ғана емес, оны тұжырымдауды, міндеттер қоюды және олардың орындалуын бақылауды қиындатады. Әлеуметтік-экономикалық мәселелерді жариялау және әлеуметтік саясат туралы ұсыныстар әзірлеу кезінде, ең алдымен, мемлекеттің жекелеген субъектілері деңгейінде де, тұтастай алғанда ел деңгейінде де проблеманың ауқымын объективті түрде көрсету үшін статистикалық көрсеткіштер

Әдебиеттер тізімі

1. Айдарбекова А.А. Ермекбаева Л.Х. Дербисалова Г.С. Самигулина З.Р. Формирование социальной компетентности детей с ограниченными возможностями, обучающихся в инклюзивной (интегрированной) среде. Методические рекомендации. Алматы, 2015.
2. Поташник М.М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. Республикалық педагогикалық –әдістемелік журнал. Әлеуметтік педагог. №4 2010ж.
4. Мовкеебаева З. А., Денисова И. А., Оралканова Н. А., Жакупова Д. С. Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования. —Алматы, 2013.
5. Елисеева И.Г. Организация педагогического контроля в специальной (коррекционной) школе. Методическое пособие для учителей. Алматы, 2010.



АНАЛИЗ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРАКТИК ОНЛАЙН ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТАРАСОВА В.М.

учитель-дефектолог, магистр педагогических наук
Центр поддержки детей с аутизмом (расстройством аутистического спектра, Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск

Аннотация. В статье представлен анализ реализации дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями педагогами специального образования. Изучены и обобщены трудности, возникшие у родителей и педагогов в ходе онлайн взаимодействия, а также рассмотрены возможности соблюдения принципов специальной педагогики в условиях дистанционного обучения.

Аңдатпа Мақалада арнайы білім беру педагогтарының ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қашықтықтан оқытуды іске асыруына талдау ұсынылған. Онлайн өзара іс-қимыл барысында ата-аналар мен педагогтарда туындаған қиындықтар зерделенді және қорытылды, сондай-ақ қашықтықтан оқыту жағдайында арнайы педагогика қағидаттарын сақтау мүмкіндіктері қаралды.

Abstract. The article presents an analysis of the implementation of distance learning for children with special educational needs by special education teachers. The difficulties encountered by parents and teachers in the course of online interaction are studied and summarized, as well as the possibilities of observing the principles of special pedagogy in the context of distance learning are considered.

Стремительное внедрение дистанционных технологий, обусловленное мировой пандемией COVID-19, отразилось на всех сферах социальной жизни: от сферы обслуживания и продаж, до здравоохранения и образования.

Переход на так называемый «онлайн-формат» затронул и область специального образования. Традиционные методы обучения стали не только временно недоступны, но и недопустимы. Здоровье и развитие детей, получающих коррекционную поддержку, стали напрямую зависеть от гибкости педагога: способности перестраиваться, успешно участвовать в рабочем процессе. На практике бывает что, даже кратковременная пауза или вовсе прекращение коррекционных занятий для многих категорий детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП) способна привести к неизбежным последствиям – к утрате сформированных умений и навыков. В связи с чем, возникает необходимость в оказании коррекционной поддержки детям в условиях отсутствия прямого контакта с ними [1].

Карантин и изоляция стали прекрасной возможностью изучить передовой опыт применения научно-обоснованных и эффективных практик и технологий дистанционного обучения (далее ДО). Это побудило специалистов (дефектологов, логопедов, психологов и др.) расширить поле своих профессиональных компетенций и приступить к использованию этого перспективного направления. Знание технологий ДО позволит сохранить преемственность коррекционного обучения и запустить процесс формирования нового, перспективного направления – дистанционной коррекционной педагогики, что сделает ее доступной для большого числа детей и родителей даже в отдаленных регионах, повысит компетенции родительского сообщества.

Под дистанционным обучением понимается взаимодействие педагога и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемое специфическими средствами веб-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [2].

Методологическая основа. Методологической основой исследования послужили принципы специальной педагогики, включая:

- принцип педагогического оптимизма основывается на гуманистическом мировоззрении, признающем право каждого человека независимо от его особенностей и ООП быть включенным в образовательный процесс;

- принцип ранней педагогической помощи — обеспечение раннего выявления и ранней диагностики отклонений в развитии ребенка для определения его ООП;

- принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования предполагает опору на здоровые силы обучающегося, построение образовательного процесса с использованием сохранных анализаторов, функций и систем организма в соответствии со спецификой природы недостатка развития;

- принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании — предметно-практическая деятельность позволяет, опираясь на возможности ребенка, развивать сенсомоторную основу высших психических функций,

компенсировать нехватку жизненного, практического опыта, обеспечивать устойчивую мотивацию общения и деятельности в процессе обучения, овладевать навыками социального взаимодействия;

- принцип необходимости специального педагогического руководства (специалисту необходимо знать специфику каждого ребенка и в соответствии с этим иметь профессиональную подготовку) [3].

Однако в условиях дистанционного периода обучения не все эти принципы имели место быть, в связи с чем, и необходим анализ трудностей, с которыми сталкивались педагоги и родители.

Методы и методики. В качестве основного метода исследования использовалось интервью. Интервью (от англ. interview - беседа, встреча) - способ получения социально-психологической информации с помощью устного опроса [4]. В данном случае применялось полустандартизированное интервью, которое подразумевало сбор ответов родителей по основным вопросам, где полученная информация послужила основой для выявления социальных проблем, подлежащих более системному анализу.

Интервью проводилось с каждым родителем дважды: в начале и в конце дистанционного периода обучения. Изучались ожидаемые и реальные трудности родителей в период ДО. Первое интервью было взято у родителей на организационном занятии, когда объяснялись необходимые для занятия дидактические пособия, структура онлайн-занятий и пр. Через некоторое время интервью проводилось повторно по тем же вопросам, представленным ниже в Таблице 1:

Таблица 1. Вопросы для родителей детей с ООП, заданные в ходе интервью

№	Вопрос	Ответ
1	Как вы относитесь к тому, что Ваш ребенок обучался с помощью дистанционных технологий?	
2	Как вы считаете, качество знаний при использовании дистанционного обучения лучше или хуже, чем при обычном способе обучения?	
3	Ниже предоставлены возможные трудности при дистанционном обучении, выберите 3 варианта наиболее важных трудностей по вашему мнению: а) отсутствие дома персонального компьютера, подключенного к Интернет; б) недостаточное владение компьютерными технологиями;	

	с) недостаточное качество дистанционных материалов; d) технические перебои в интернете; e) уроки сложно воспринимать в дистанционном режиме; f) не у всех родителей есть возможность помочь выполнять детям задания в таком режиме; g) у детей недостаточно сформирован навык самостоятельной учебной деятельности; h) отсутствие живого общения и обсуждения трудных тем с преподавателем; i) недостаточно эффективно организован процесс обучения с использованием ДО; j) ограничения времени работы за компьютером по медицинским показаниям; k) никаких трудностей нет.	
4	С какими проблемами вы, как родитель, столкнулись при переходе на дистанционное обучение?	

В ходе исследования использовался такой метод, как анализ трудностей, возникших в ходе коррекционной работы, и саморефлексия. Это активность размышлений о себе, анализ и сомнения в мыслях, чувствах и действиях для отражения собственных личностных и когнитивных способностей [5].

Реализации коррекционной деятельности препятствует ряд трудностей, зависящих как от специфики деятельности специалистов, так и от человеческого фактора (личностные особенности родителей, детей, педагога), технического обеспечения. В связи с этим, для совершенствования образовательного процесса, особенно в условиях ДО, важен анализ трудностей, возникших как у педагогов, так и у родителей.

Исследование проводилось на базе 3-х учреждений г. Усть-Каменогорск: Кабинета поддержки инклюзии (КПИ) при КГУ «Средняя школа №17 им. М. Ауэзова», Аутизм Центр «Асыл Мирас», КГУ «Усть-Каменогорский колледж сферы обслуживания». В качестве экспертов выступали такие специалисты, как логопед, клинический педагог и сурдопедагог соответственно. В ходе исследования проводилась работа с родителями детей со следующими ООП: 4 ребенка с нарушениями речи (7-8 лет), 8 детей с РАС (3-5 лет), 6 подростков с нарушениями слуха (слабослышащие и неслышащие, 16-17лет).

Анализ результатов исследования. Рассмотрим практику проведения коррекционных онлайн-занятий на примере работы логопеда, клинического

педагога и сурдопедагога. Оказалось, что к ожидаемым трудностям добавился ряд других сложностей. Результаты интервью родителей представлены в таблице 2.

Таблица 2. Рейтинги ожидаемых и реальных трудностей, возникших у родителей в период дистанционного взаимодействия

Рейтинг ожидаемых трудностей	Рейтинг реальных трудностей
1. Недостаточное владение компьютерными технологиями; 2. Технические перебои в интернете; 3. Занятия сложно воспринимать в дистанционном режиме;	1. Проблемы с Интернет-соединением; 2. Детей дошкольного и младшего школьного возраста тяжело усадить за стол, удержать их внимание во время занятия. Трудно справиться с нежелательным поведением ребёнка; 3. Не все родители могут помогать ребёнку во время занятий, так как большинство из них в это время находятся на работе. А более старшее поколение (бабушки и дедушки), которое остается с ребенком, недостаточно владеют компьютерными технологиями;

Таким образом, ДО изменило структуру взаимодействия объектов коррекционного процесса. Так при традиционном обучении основными участниками взаимодействия являлись педагог и ученик, где процесс обучения характеризовался как целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и учащегося, то в условиях ДО коммуникация стала носить опосредованный характер, где родитель играет роль посредника между педагогом и ребенком. Во время обучающего процесса родителям необходимо активно взаимодействовать и с преподавателем, и с ребенком, т.е. от того как родитель включится в образовательный процесс зависит результат обучения. Оказалось, что большинство родителей не готово к таким изменениям и имеют некоторые трудности в процессе онлайн взаимодействия.

Проанализировав трудности родителей на период ДО, можно сделать вывод, что не все методологические принципы возможно реализовать в условиях онлайн взаимодействия. В данном случае мы выделили следующие принципы образования не всегда возможно соблюсти.

Таблица 4. Анализ реализации принципов специального образования в ходе ДО

Принципы	Чем осложнена реализация принципов
принцип коррекционно-	Детям с нарушением слуха сложно донести информацию в полном объеме, используя сохранные анализаторы, т.к. большая нагрузка, приходится на зрительное восприятие, что является причиной быстрой

компенсирующей направленности	утомляемости детей. Также затрудняют процесс обучения технические неполадки (неустойчивое интернет-соединение), из-за чего ребенок и родитель могут не полностью или неверно истолковать инструкции педагога. Детям слабослышащим воспринимать и понимать речь по артикуляции собеседника, без опоры на слух (без слуховых аппаратов, кохлеарных имплантов) затруднено, так как не все звуки можно «увидеть» по губам (например, звуки М, П, Б для ребенка «выглядят» одинаково и различить их можно только при «подключении слуха»).
принцип деятельностного подхода	Обучение и воспитание затрудняется невозможностью организации прямого социального взаимодействия детей со сверстниками (для развития навыков коммуникации). Также у родителей зачастую возникают сложности в организации деятельностного подхода в ходе занятий, в виду недостаточности их знаний и компетенций. В свою очередь, педагоги могут не успевать донести до родителей специфику и технику обучения тем или иным навыкам ребенка.
принцип необходимости специального педагогического руководства	педагоги не могут в полной мере оценить возможности ребенка. В условиях ДО педагогам не хватает непосредственного прямого контакта с ним для уточнения данных и разработки индивидуальной коррекционной программы, поэтому обучение может не привести к поставленной цели.
саморефлексия педагогов	Трудности связаны с организационной стороной: часть родителей (5 человек) периодически отказывались от онлайн-занятий, ссылаясь на свою занятость (было неудобно отпрашиваться с работы ради 1-го часа онлайн-занятий); у большинства родителей не имелось дома необходимых дидактических пособий/игрушек, не было возможности их приобрести (распечатать пособия); возникали сложности в оценивании занятия при отработке навыков ребенка: ребенок стеснялся камеры, начинал играть, либо вообще отказывался взаимодействовать. Стоит отметить, что у педагогов также возникали трудности с интернет-соединением: часто пропадал звук или видео, прерывался видео-звонок, ухудшалось качество приема-передачи информации.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что дистанционное обучение в специальном образовании имеет свои достоинства и недостатки. Основной проблемой, с которой столкнулись специалисты, работающие с детьми с ООП в условиях ДО, являются недостаток обобщения опыта в ДО, и дидактического и методического обеспечения. Произошли изменения в структуре взаимодействия образовательного процесса, в условиях ДО родителю необходимо включаться в образовательный процесс. Успех коррекционной работы во многом зависит от эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса: специалистов, родителей и их детей, а

также от разработанности методических материалов и способов их применения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся.

Список литературы:

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А., Параничева Т.М., Филиппова Т.А., Макарова Л.В. Педагогическая физиология: учебное пособие / под ред. М.М. Безруких – М.: ФОРУМ, 2013
2. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 416 с. - стр. 173.
https://www.defectologiva.pro/zhurnal/osobennosti_distanczionnoj_rabotvi_uchitelva_logopeda_s_detmi_s_ovz/
3. Краснова В.Г. Педагогические аспекты в социальной работе: Учебное пособие. — Волгоград: Изд-во Волгогр. Гос. Ун-та, 2004. — 60 с.. 2004
4. Краткий психологический словарь. — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.
5. А. Добмайер: Саморефлексия. Сайтдоступа: <https://www.deselfie.de/deselfie-was-ist-selbstreflexion/>
6. Электронный ресурс: Особенности дистанционной работы учителя-логопеда с детьми с ОВЗ.
https://www.defectologiva.pro/zhurnal/osobennosti_distanczionnoj_rabotvi_uchitelva_logopeda_s_detmi_s_ovz/



АҚЫЛ-ОЙ КЕМІСТІГІ БАР КІШІ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ БІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

ТАШЕТОВА М.К.,
магистрант

М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті
Петропавл қаласы, Қазақстан Республикасы

АЛПЫСБАЕВА М.Б
доктор PhD, доцент

М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті
Петропавл қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақалада ақыл-ойы кем кіші сынып оқушыларда коммуникативті дағдыларды дамытудың ерекшеліктері мен мәселелері қарастырылады. Мұндай балалар қоршаған орта туралы шектеулі түсініктерге ие болғандықтан және ақыл-ой кемістігі мен сөйлеу қарқынының бау дамуына байланысты қарым-қатынасқа деген қажеттілік аз. Ақыл ойы кем кіші сынып оқушыларының сөйлеуді қарым-қатынас құралы ретінде пайдалану мүмкіндігі жоқ. Сондықтан олар коммуникативті дағдыларының болмауымен, құрдастарымен сөйлесуді бастауға және жалғастыруға қабілетсіздігімен сипатталады.

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности и проблемы развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушением интеллекта. Поскольку такие дети имеют ограниченные представления об окружающей среде и низкую потребность в

общении из-за умственной отсталости и медленного развития темпа речи. Младшие школьники с нарушением интеллекта не имеют возможности использовать речь как средство общения. Поэтому для них характерно отсутствие коммуникативных навыков, неспособность начать и продолжить разговор со своими сверстниками.

Abstract. This article discusses the features and problems of the development of communicative skills in younger schoolchildren with intellectual disabilities. Because such children have limited ideas about the environment and a low need for communication due to mental retardation and slow development of the pace of speech. Younger schoolchildren with intellectual disabilities do not have the opportunity to use speech as a means of communication. Therefore, they are characterized by a lack of communication skills, inability to start and continue a conversation with their peers.

Ақыл-ой кемістігі бар балалар қалыпты ақыл-ойы бар құрдастарына карағанда қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады. Бұл бірқатар себептерге байланысты және, ең алдымен, осы санаттағы балалардағы сөйлеу дамуының төмен деңгейіне байланысты. Ақыл-ойы кем баланың сөйлеуі кейінірек пайда болып қана қоймайды, сонымен қатар оның фонемадан семантикалық деңгейге дейінгі барлық компоненттерінің нақты дамымауымен сипатталады. Сөйлеу мәлідемесінің кезеңдері мен компоненттеріне әсер ететін бұзылулар тән. Осыған байланысты сөйлеу коммуникативтік функцияны сапалы қамтамасыз ете алмайды, барлық іс-әрекеттерді біріктіретін коммуникативті біліктерін толық қалыптастыруға ықпал ете алмайды. Сөйлеу бастамасының болмауы және сөйлеу-ойлау құралдарының айқын жеткіліксіздігі мүмкіндігі шектеулі балаларда сөйлеу негативизмінің, оқшауланудың, стереотиптің және сол сөйлеу құрылымдарын пайдаланудағы қалыптардың пайда болуына ықпал етеді [1].

Өмірдің әртүрлі кезеңдерінде туылғаннан бастап, ересек жасқа дейін ақыл-ойы кем баланың коммуникативті дағдыларын дамыту және жетілдіру мұғалімдерден, дефектологтардан, психологтардан, ата-аналардан көп көңіл мен шыдамдылықты қажет етеді. Мұғалімдер мен ата-аналар коммуникативті дағдыларын дамытуға көмектесу және бағыттау үшін барлық іс-әрекеттерде оның мінез-құлқы мен сөйлеу реакцияларына бақылауды күшейтуі керек.

Ақыл-есі кем балалармен үнемі қарым-қатынас жасау керек, олардың әрекеттерін тыныш, жылы шырайлы интонациямен тыныш, тегіс сөйлеу керек. Олармен жасалатын әрекеттерді атай отырып, көбірек сөйлесу керек.

Орындалатын іс-әрекеттерге және қоршаған ортаға үнемі назар аудару және танымдық қызығушылықты сақтау қажет.

Түзету сабақтарында бала сөйлеуді ғана емес, басқа адамдардың сөздерін де тыңдауды үйренуі керек. Оған әрдайым жауап беруге уақыт беру керек. Сабаққа кіріспес бұрын, қазіргі уақытта баланың не істей алатындығын және оған ең қолайлы деңгейден бастап жаттығуды қалай бастау керектігін егжей-тегжейлі талдау қажет [2].

Ақыл-есі кем балалардың тұлғасын алғашқы толық зерттеу 1930 жылдары И.М. Соловьевпен жүргізілді, ол алынған нәтижелерді «ақыл-есі кем бала» деген жинағында көрсетті. Зияткерлік саласы бұзылған балалардың жеке басын талдауды Л.В. Занков, Л.Ю. Шамко жүргізді. Осы зерттеулерде көрсетілген клиникалық дәлелдер кейбір жағдайларда зияткерлік жетіспеушілік эмоцияларға осы кемшілікті өтеуге мүмкіндік береді, ал екіншісі, керісінше, жалған өтемақы әсерін береді.

Қарым-қатынастағы қиындықтардың себептерінің бірі, В.Г. Петрова атап өткендей, сөйлеу дамуының төмен деңгейі. Есте сақтау керек, интеллектуалды бұзылулары бар балаларда сөйлеу құрдастарына қарағанда кешірек пайда болады, сонымен қатар фонемалық деңгейден семантикалық деңгейге дейін оның барлық компоненттерінің нақты дамымауы бар. Сонымен, олар сөйлеудің кезеңдері мен компоненттеріне әсер ететін бұзушылықтармен сипатталады, дейді Г.Х. Юсупова. Осыған байланысты ақыл-ой кемістігі бар бала дұрыс қарым-қатынас жасай алмайды және толыққанды қарым-қатынас дағдысын қалыптастыра алмайды, бұл оның барлық қызметіне нашар әсер етеді. Мұндай балалар сөйлеу кезінде бастама көтермейді және сөйлеу арқылы мағынаны беретін қаражаттың жетіспеушілігі байқалады. Бұл қарым-қатынаста негативизмнің көрінісіне, оқшаулануға, бірдей сөйлеу әдістерін стереотиптік қолдануға ықпал етеді.

И.С. Кона және Т.А. Мальковскаяның пікірінше, зияткерлік салада ауытқулары бар балалар қалыпты даму деңгейі бар құрдастарынан оқшауланбауы керек. Тәжірибе көрсеткендей, балалар өздерінің дамыған

құрдастарына тартылады, олардың мінез-құлық ерекшеліктерін қабылдайды, сондықтан мұндай қарым-қатынас ақыл-ойы бұзылған балаларда ізгілік пен өзара көмек сезімі сияқты қасиеттерді дамытуға ықпал етеді. Осылайша, ата-аналар мұндай қарым-қатынасқа ықпал етуі керек. Ақыл-ой кемістігі жоқ балалар үшін, өз кезегінде, бұл зиян келтірмейді, керісінше, жағымды қасиеттерді қалыптастыруға ықпал етеді: төзімділік, мейірімділік және т. б [3].

Зияткерлік салада бұзушылықтары бар баланың құрдастарымен қарым-қатынасын шешкен кезде түзету мектептері бұл мәселені шешуге мүмкіндік беретінін атап өткен жөн. Егер баланың ата-анасы оны отбасында тәрбиелеу туралы шешім қабылдаса, онда сіз коммуникативті мәселені шешуге қатысуыңыз керек, өйткені мұндай бала үшін басқа балалардан оқшаулау қажет емес.

Кез-келген сабақты ұйымдастыру үшін: әр баланың даму ерекшеліктерін ескеретін оқытуға жеке және сараланған тәсіл; қабылдауға кешенді тәсіл (барлық қолданыстағы сенсорлық жүйелерді ынталандыру керек); психодинамикалық түсіру (психикалық жүктеме мен қозғалыс белсенділігі кезеңдерінің ауысуы); оқу мен күнделікті өмір арасындағы шекаралардың бұлдырлығы ерекше маңызды.

Осы балалармен жұмыс жасаудағы мұғалімдердің мақсаты-баланың жеке басының дамуына ықпал ету, оны психологиялық қорғау және әлемге деген сенімді тәрбиелеу. Коммуникативті дағдыларын дамыту бойынша жұмыстың негізгі нысаны ойын түрінде өткізілетін сабақтар болып табылады, онда жетекші рөл мұғалімге тиесілі.

Ойын - бұл ақыл-есі кем баланы мектепте оқыту процесі жүзеге асырылатын негізгі қызмет түрі. Балалардың білімді игеруі, ойын түрінде дағдыларды игеру әлдеқайда жақсы. Ойын ойнау арқылы балалар ережелерді ұстануға, әлеуметтік қатынастарды түсінуге, сәтсіздіктерге төтеп беруге, жетістікке жетуге үйренеді. Ойын тәуелсіз шешімдер қабылдауда еркіндік береді, баланың ұзақ уақыт шоғырлануына ықпал етеді, бұл ойын - сауық және

релаксация, мектеп күндеріне әртүрлілік әкеледі, сайып келгенде, ойын балаларға ұнайды.

Ойын-баланың негізгі қызметі. Ойын арқылы ол айналасындағы әлемді біледі, ойын барысында оның сөйлеуі дамиды. Ойын есте сақтау қабілетінің, зейіннің, тез тапқырлықтың дамуына, баланың жеке басының қалыптасуына, оның қоғамдағы қарым-қатынасы мен әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Оқыту жасына қарамастан ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін барынша қолжетімді ойын түрінде жүргізіледі. Барлық жұмыс барлық анализаторларды қолдана отырып, объектіні білуге мүмкіндік беретін пәндік-практикалық іс-әрекет негізінде жүзеге асырылады, бұл балаларға әртүрлі заттар мен ойыншықтармен жұмыс жасауды, олармен әрекеттерді ұруды қажет етеді.

Ақыл-есі кем балалармен ойын өткізген кезде мұғалім олардың белсенді қатысушысы болуы керек. Ол ойын барысын бағыттайды және ол арқылы балаларды тәрбиелейді және үйретеді. Ақыл-есі кем баламен үнемі қарым-қатынас жасау керек, оның байқағыштығын, еліктеуін, зейінін, есте сақтау қабілетін және сөйлеуін дамыту керек. Балаңызға тәуелсіз ойын үшін көптеген ойыншықтар бермеңіз, онымен бірлескен ойындар өткізу әлдеқайда құнды [4].

Ақыл-ойы бұзылған балаларда коммуникативті дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыста келесі ойын түрлерін қолдануға болады:

1. Ашық ойындар. Ашық ойындарды ұйымдастырған кезде ойындарды өзгерту қажеттілігін ескеру керек. Ойынның алдындағы баланың жағдайын ескеру маңызды. Белсенді емес сабақтан кейін мобильді ойын ұйымдастыру керек. Ойын барысында қозғалыс пен демалу сәттерін ауыстыру қажет. Мектеп жасындағы ақыл-есі кем балалар үшін арнайы таңдалған ашық ойындар болмағандықтан, мұғалім мектеп жасына дейінгі балаларға арналған ойындарды қолдануы керек және бұл ойындарды ақыл-есі кем балаларға бейімдеуі керек. Оқушылардың жасы неғұрлым аз болса, ойындағы қозғалыстар соғұрлым оңай болуы керек.

2. Саусақ ойындары. Саусақтардың әртүрлі қимылдарын қолданатын ойындар балалар ойындары арасында ерекше орын алады. Ми қыртысының

қозғалтқыш аймағындағы қолдың проекциясы жалпы аймақтың үштен бір бөлігін алады және мотор сөйлеу аймағына өте жақын. Бұл қолдың ұсақ моторикасын оқытудың баланың сөйлеу дамуына ынталандырушы әсерін түсіндіреді. Саусақ ойындары жалпы психофизикалық дамуға айтарлықтай әсер етеді, балаға ауызша емес қарым-қатынас дағдыларын игеруге көмектеседі.

3. Сюжеттік ойындар. Балаға сюжеттік ойынды үйрете отырып, баланы қызықтыратын ойыншықтардан бастау керек. Бұл негізінен оңай қозғалатын ойыншықтар.

4. Дидактикалық ойындар. Дидактикалық ойынды мұғалім ақыл-ой кемістігі бар балалармен жұмыс жасауда кеңінен қолданады, негізінен оқу ойыны ретінде. Дидактикалық ойын Тәрбие құралы ретінде де маңызды. Бұл әртүрлі сабақтарда алынған идеяларды кеңейтуге, білімді шоғырландыруға және қолдануға ықпал етеді.

5. Рөлдік, сюжеттік-рөлдік ойындар. Рөлдік ойындар процесінде балалар белгілі бір рөлге байланысты ойын әрекеттерінің тізбегін қайта жасайды. Мұндай ойындардың мысалдары «Дәрігер», «Мұғалім», «Ана» ойындары болуы мүмкін. Рөлдік ойындар - бұл балалардың сюжетке сәйкес рөлдік әрекеттерді үйлесімді орындауы. Рөлдік ойындар адамдар арасындағы қарым-қатынасты жаңғыртуға бағытталған.

6. Театр ойындары. Бұл ойындар сахна мен көрермендердің болуын болжайды: режиссерлік ойындар (бала өз сюжетін ойнайды, режиссер мен актер рөлін атқарады); драматизация ойындары (бала рөлге сәйкес ойнайды, кейіпкерлердің қозғалысына еліктейді), мысалы: «Шалқан», «Үйшік» және т. б.); қуыршақ театры (бала қозғалады рөлге сәйкес жалпақ, саусақ, қуыршақ театрының фигуралары; көлеңкелі театр [5]).

Осылайша, ақыл-ойы бұзылған жас балаларда сөйлеу қарым-қатынасын қалыптастыру бойынша түзету жұмыстары осы санаттағы балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып және балаларды қабылдаудағы кешенді көзқарасты ескере отырып құрылуы керек. Мұғалім психикалық жүктеме мен қозғалыс белсенділігінің фазаларын ауыстыруы керек. Сондай-ақ, ақыл-ойы

бұзылған балалар үшін қарым-қатынас дағдыларымен жұмыс істеудің келесі формаларын қолдана отырып сабақтар өткізу ұсынылады: ойын әрекеті; пәндік-практикалық қызмет; ауызша қарым-қатынас (сөйлеу) бойынша оқыту.

Әдебиет тізімі

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2012. - 720 с.
2. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - Махачкала: Юпитер, 2016. - 229 с.
3. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. - Москва: Педагогика, 2018. - 245 с.
5. Димитрова Г. Формирование коммуникативной способности у учеников начальных классов// Начальное образование, 2019. - С. 54 - 57.



ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

ТКАЧЕНКО Л. А.

дефектолог,

«Ясли-сад «Батыр», Казахстан, г.Петропавловск.

Аннотация. Проблема формирования социально-эмоциональных навыков у дошкольников с нарушением интеллекта. Рассмотрение аспекта адаптации и социализации ребенка через обучения игре, поиск новых форм работы направленных на коммуникативное развитие ребенка, как основного фактора коррекционной деятельности педагога-дефектолога в условиях детского сада.

Аңдатпа. Ақыл-ойы бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларын қалыптастыру мәселесі. Балабақшадағы педагог-дефектологтың коррекциялық іс-әрекетінің негізгі факторы ретінде баланың коммуникативті дамуына бағытталған жұмыстың жаңа түрлерін іздестіру, ойынға үйрету арқылы баланың бейімделу және әлеуметтену аспектісін қарастыру.

Abstract. The problem of the formation of socio-emotional skills in preschool children with intellectual disabilities. Consideration of the aspect of adaptation and socialization of the child through learning to play, the search for new forms of work aimed at the communicative development of the child, as the main factor in the correctional activities of a teacher-defectologist in a kindergarten.

Социально-эмоциональное развитие для ребенка с нарушением интеллекта, одно из основных направлений обновленного специального образования.

Цель любой коррекционной программы, для ребенка с нарушением интеллекта – это социализация и адаптация, своеобразное усвоение и принятие

норм и правил поведения, принятых в обществе.

Педагог в дошкольном учреждении решает следующие программные задачи:

- формирование у ребенка осознанного эмоционального отношения к себе и другим людям, окружающему миру;
- формирование умения контролировать свои эмоциональные состояния и желания самого себя;
- развитие интереса и внимание к близким людям;
- потребность в доброжелательном отношении и общении с окружающими взрослыми и детьми;
- формирование фиксировать внимание на лице взрослого, другого ребенка и понимать эмоции;
- формирование способов жестового, тактильного и вербального выражения своих чувств;
- знать нормы поведения (не кричать, не бросать игрушки, здороваться, прощаться);
- формирование эмоционально-положительной реакции у ребенка на разные виды деятельности, соблюдение режимных моментов[1].

У дошкольников с нарушением интеллекта затруднено взаимодействие с социальной средой. Дети, имеющие органическое поражение мозга, имеют множество сопутствующих нарушений. Страдает понимание и развитие речи, коммуникативные навыки на низком уровне, не сформированы внимание и мышление. Не умение контролировать свои эмоции является следствием не понимания тех реакций, эмоций которые проявляет сам ребенок, зачастую они пугают самого ребенка. Ребенок может проявить неадекватные реакции в виде смеха, плача, истерики на правила, требования, испытывает трудности при усвоении норм поведения.

Выделение социально-эмоционального навыков, как направления специальной коррекционной деятельности педагога-дефектолога, указывает на необходимость обновления реализации воспитания и обучения ребенка с

нарушением интеллекта[2].

Поиск новых способов взаимодействия, развитие коммуникативных навыков с ребенком понимается как ключевое, базисное направление, на котором выстраивается коррекционная деятельность.

В условиях детского сада данный процесс направлен на формирование:

- интерактивных навыков;
- умение использовать различные предметы;
- норм и моделей поведения – реакция при взаимодействии, понимание;
- жизненных ценностей.

Все вышеперечисленные аспекты, не формируются у детей с нарушением интеллекта без специально организованной работы.

Любая эмоция - есть следствие коммуникации, и от того насколько правильно выстроен диалог между ребенком и педагогом зависит весь коррекционно-образовательный процесс.

Обучение игре - один из методов развития коммуникативных навыков, помогающий отследить динамику социально-эмоционального развития.

Следует отступить от классического понимания «игры». Требуется расширение представления о игре, в сфере специального дошкольного образования, как о средстве коррекции коммуникативных навыков, как основного компонента социально-эмоционального развития.

Игра – это не только игровые навыки, это естественная форма развития интереса к «жизни».

Одной из проблем специального дошкольного образования, является низкий «социальный статус игры» в глазах родителей, да и некоторых педагогов. Часто, даже на начальном этапе работы с ребенком с нарушением интеллекта, отдается предпочтение дидактическим или пальчиковым играм.

При этом, мы все прекрасно помним культурно-историческую концепцию Л.С.Выготского, где важная роль в развитии ребенка отведена взрослому. Именно процесс общения, взаимодействие со взрослым, называется совместной деятельностью. Всякая функция (ВПФ) в культурном развитии ребенка

возникает в процессе совместной деятельности и существует не в индивидуальном сознании, а между ребенком и взрослым.

Ведущей деятельностью по Д.Б.Эльконину:

- младенчество – эмоциональное общение с близкими;
- ранний возраст – предметно-орудийная, направленная на овладение социальной функцией и социальным способом использования предмета как человеческого орудия;

- дошкольный возраст - сюжетно-ролевая игра, деятельность направленная на ориентацию ребенка в системе социальных и межличностных отношений, системе задач, смыслов и мотивов человеческой деятельности, осуществляемая путем принятия роли.

Так же Л.С.Выгодский отметил важнейший закон развития (любой) деятельности ребенка, это «Обучение ведет за собой развитие». Проследив связь уровня актуального развития, то есть то, что ребенок может делать сам под влиянием совместной деятельности со взрослым перемещается в зону ближайшего развития.

На основе теоретических положений Л.С.Выготского, которые лежат в основе специального образования, обозначены общие закономерности развития детей с нарушением интеллекта, отмечается специфичное формирование высших психических функций (ВПФ), но в тех же условиях, то есть в процессе взаимодействия со взрослым [3].

Как следствие, игровая деятельность обладает рядом особенностей:

1. Замедленное развитие игровых навыков;
2. Недоразвитие интегративной работы коры головного мозга;
3. Изолированность ребенка, узкий круг общения;
4. Отсутствие понимания назначения игрушек;
5. Неадекватные игровые действия;
6. Стереотипное поведение с игрушкой;
7. Быстрая утомляемость;
8. Неустойчивый интерес к игровой деятельности;

9. Обособленность;

10. Отсутствие речевого сопровождения.

Все эти недостатки важно учитывать при развитии игровой деятельности.

Организация игры, проходит по своим правилам: принятие, взаимодействие, обмен опытом. И только в той последовательности, когда эмоциональное и социальное развитие являются базисными, в обучении ребенка с нарушением интеллекта можно добиться успехов.

В современной специальной игровой практике, следует прислушаться к словам Стивена Гриспен: «Следование примеру ребенка – только одна половина уравнения... Другая половина; вторая часть этого – мы присоединяемся к ним в их мире и втягиваем их в общий мир, чтобы помочь им овладеть... основами эмоционального, социального и интеллектуального развития..основам общения и мышления»[4].

Дошкольники с нарушением интеллекта запаздывают в своем развитии, но идут той же дорогой социализации и адаптации как «нормотипичные» дети, только маленькими шагами в условиях специально-организованной деятельности. А это значит, что развитие любой функции, познавательной, речевой, не возможно без реализации первого уровня ведущей деятельности – эмоционального общения с близкими.

«Развитие в эмоциональной общности с близким взрослым позволяет ребенку стать более выносливым, активным, заинтересованным, совместное осмысление и организация жизненного опыта дает ему большую свободу и конструктивность в контактах с окружением, открывает возможность продвижения в развитии когнитивной сферы» О.С. Никольская[5].

Следовательно, «обучение игре» нужно проводить не изолированно в дошкольном учреждении, а в тесном взаимодействии с родителями (или законными представителями) ребенка.

Требуется уйти от статичных домашних заданий дефектолога в тетрадях с раскрашиванием и обводками, а вовлечь родителей в совместную игровую

деятельность, как формой организации совместной деятельности и в виде домашнего задания. Включение близкого взрослого поможет дошкольнику с нарушением интеллекта запустить механизм успешной коррекционно-развивающей работы по адаптации и социализации ребенка в обществе, путем развития социально-эмоциональных навыков.

Игра - это правила, эмоции, чувства, общение и взаимодействие с партнером, она рассматривается и как основная форма передачи социального опыта, таких как чередование и обмен опытом.

При планировании игровой деятельности следует ориентироваться на текущий уровень развития и планировать только интересную для ребенка деятельность, и нам в помощь приходит множество вариантов современных игровых практик.

Подходы и варианты основных игровых практик: «сенсорная интеграция» с множеством телесных контактов, - и более классическая «нейропсихология», «Floortime» (время на полу) и другие.

Самое главное, не спешите посадить ребенка за стол, заслужите его интерес и доверие. Играйте ради ребенка, с интересом включайте его в мир вещей, это и будет ознакомлением с окружающим миром, а сам процесс взаимодействия станет развитием коммуникации (посредством языка, жеста).

Следовательно, формирование социально-эмоциональных навыков у дошкольников с нарушением интеллекта как коррекционная деятельность дефектолога имеет большие перспективы развития и роста. Базовым навыком обновления программы в условиях образовательных тенденций современного Казахстана.

Список литературы:

1. Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 августа 2016 года № 499. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 14 сентября 2016 года № 14235. Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения для детей с особыми образовательными потребностями (с нарушением интеллекта). Приказ дополнен приложением 5 в соответствии с приказом Министра образования и науки РК от 29.12.2018 № 721

2. Приложение 1 к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 9 сентября 2022 года №394. Приложение 1 к приказу Министерства образования и науки

Республики Казахстан от 20 декабря 2012 года №557

3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии/ Л.С.Выготский. СПб.: Лань, 2003.
4. Стэнли Гринспен, Серена Уидер/ На ты с аутизмом. – Тервинф, 2013г.
5. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Эмоциональное развитие и эмоциональная сфера личности. Развитие эмоциональной сферы детей. [электронный ресурс] / научная статья/ <https://kercht.ru/emocionalnoe-razvitiye-i-emocionalnaya-sfera-lichnosti-razvitiye/>
6. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М.:ТЦ Сфера, 2002 г.
7. Жантিকেев С.К., психология развития. Учеб.пособие./-Нур-Султан: университет «Туран-Астана», 2019г.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ ШКОЛЬНИКОВ

ТУЛЕПОВА Л.Ж.

директор,
Специальная школа-интернат
для детей с нарушением зрения»
Республика Казахстан, г. Атырау

Аннотация. В статье приведен опыт использования электронного тактильного самоучителя шрифту Брайля в процессе обучения грамоте незрячих школьников.

Аңдатпа. Мақалада көрмейтін мектеп оқушыларын сауаттылыққа үйрету процесінде Брайль қарпіні үйренуге арналған электронды тактильді оқыту нұсқаулығын пайдалану тәжірибесі берілген.

Abstract. The article presents the experience of using an electronic tactile self-instruction manual in Braille in the process of teaching literacy to blind schoolchildren.

Зрение занимает в жизни человека особое место. Оно обеспечивает ему восприятие более 80 % информации о внешнем мире и выполнение большинства видов человеческой деятельности. Поэтому даже незначительные его нарушения могут привести к заметному ограничению информационного обмена между человеком и окружающей средой.

Психическое развитие незрячих и слабовидящих школьников, формирование у них компенсаторных процессов, активной жизненной позиции, успешное усвоение учебных программ зависит от качества образовательных условий, созданных в школе.

В числе специальных условий обучения школьников с нарушениями зрения следует назвать:

- 1) использование специальных учебных планов и программ,
- 2) увеличение сроков обучения и перераспределение учебного материала,
- 3) дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся
- 4) применение специальных методов обучения, оригинальных учебников, наглядных пособий и приспособлений, тифлотехники.

Обучение незрячих школьников осуществляется с использованием чтения и письма по системе Брайля. У незрячих «глазами» являются подушечки пальцев. Обучение школьников считать тот или иной алфавитный символ, бегло читать всеми пальцами – процесс сложный и длительный. При изучении алфавита Брайля дети зачастую путают кнопки, точки, что замедляет процесс обучения грамоте.

В обучении младших школьников, которые только начинают осваивать алфавит и учиться грамоте нами используется уникальный «Электронно-тактильный самоучитель шрифту Брайля» производства ООО «SEZUAL» аппарат «Sezual», которому нет аналогов ни в одной стране мира. Самоучитель разработан казахстанскими изобретателями Галымжаном Габдрешевым и Нурбеком Енсебаевым.

Главным экспертом этого изобретения выступила специалист нашей школы тифлопедагог Сайрагуль Зайдолла. Изобретатели обратились к ней за помощью в качестве эксперта в 2020 году. Сейчас Сайрагуль обучает незрячих детей шрифту Брайля с использованием данного устройства. Изобретатели назвали свой аппарат от значения казахских слов: «сезу» и «ал» — «почувствуй» и «возьми». Специалист подсказывала ученым, где и как расположить кнопки, какими они должны быть. В итоге аппарат получился очень удобным и эффективным: при нажатии кнопок ученик не только ощущает точки, обозначающие ту или иную букву, но и слышит ее. Девайс снабжен аудиосопровождением, что очень удобно при изучении азбуки Брайля.

В нашей школе в настоящее время имеется 45 аппаратов, 15 из них с шрифтом казахского языка, 15 — с шрифтом русского языка и 15 — с шрифтом английского языка. На электронно-тактильном устройстве есть не только

алфавит, но и цифры, в также знаки: вопросительный, восклицательный, скобки, и математические обозначения. Аппарат удобный, компактный, легкий, кнопки на ощупь приятные, небольшие. Его использование позволяет решить одну из таких проблем, как автоматизация обучения школьников шрифту Брайля. Настольный, карманный самоучитель позволяет незрячим быстро и непринужденно овладеть азбукой Брайля в течение 3 месяцев. Он легкий, прост в применении, безопасный, похож на мобильный телефон.

На основании нашего опыта практического использования тифлопедагогами устройства «Электронно-тактильный самоучитель Брайля» производства ООО «SEZUAL» можем сделать следующее заключение:

1) устройство значительно сокращает время освоения рельефно-точечного шрифта;

2) педагоги успешно используют его на уроках для повышения эффективности обучения;

3) для поздно-ослепших граждан, владевших ранее обычной письменностью для зрячих, устройство доступно для самостоятельного изучения системы рельефного чтения по Брайлю;

4) устройство удобное и практичное, имеет эргономичный дизайн. Все элементы устройства выполнены с использованием высококачественного и безопасного материала с соблюдением всех стандартов шрифта Брайля.

Кроме аппарата «Сезуал» во время уроков мы пользуемся дисплеем «Smart Braille» подключенным к компьютеру, а также принтером для печати точечным шрифтом Брайля «Эверест».

Инновационные технологии оптимизируют работу учителей, создают условия для полноценного усвоения учащимися содержания учебных программ, получения внеучебной, жизненно важной информации, реализации своего интеллектуального и творческого потенциала.



СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕМ И СТАРШЕМ ЗВЕНЕ

ТЫЩЕНКО Н.Ю.

сурдопедагог, учитель русского языка и литературы
Областная специальная школа-интернат
для детей с нарушениями слуха,
Республика Казахстан, г. Петропавловск

Аннотация. Формирование диалогической речи – сложный, многосторонний и многоступенчатый процесс, который нельзя рассматривать в отрыве от процесса развития лексического запаса детей, развития грамматической стороны речи и других аспектов речевого развития ребёнка с нарушенным слухом. Важно правильно определить роль и место диалога в общей системе развития речи слабослышащих или неслышащих учащихся и учесть своеобразие диалогической речи в сравнении с монологической, имея в виду перспективу дальнейшего обучения и социализации ребёнка с нарушениями слуха.

Аңдатпа. Диалогтік сөйлеуді қалыптастыру-бұл балалардың лексикалық қорын дамыту, сөйлеудің грамматикалық жағын дамыту және есту қабілеті бұзылған баланың сөйлеу дамуының басқа аспектілерін бөлек қарастыруға болмайтын күрделі, көпжақты және көп сатылы процесс. Есту қабілеті нашар немесе естімейтін студенттердің сөйлеуін дамытудың жалпы жүйесіндегі диалогтың ролі мен орнын дұрыс анықтау және есту қабілеті нашар баланы одан әрі оқыту мен элеуметтендіру перспективасын ескере отырып, монологпен салыстырғанда диалогтік сөйлеудің өзіндік ерекшелігін ескеру қажет.

Abstract. The formation of dialogic speech is a complex, multi-sided and multi-stage process that cannot be considered in isolation from the process of developing the lexical stock of children, the development of the grammatical side of speech and other aspects of the speech development of a child with hearing impairment. It is important to correctly determine the role and place of dialogue in the general system of speech development of hard-of-hearing or inaudible students and to take into account the uniqueness of dialogic speech in comparison with monologue, bearing in mind the prospect of further education and socialization of a child with hearing impairments.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, устная речь, собеседник, дети с нарушениями слуха, реплика, коммуникативные навыки, речевая деятельность

Түйінді сөздер: диалог, диалогтік сөйлеу, ауызша сөйлеу, әңгімелесуші, есту қабілеті бұзылған балалар, реплика, қарым-қатынас дағдылары, сөйлеу әрекеті.

Keywords: dialogue, dialogic speech, oral speech, interlocutor, hearing impaired children, replica, communication skills, speech activity.

Большое внимание в школе для детей с нарушениями слуха уделяется формированию речи учащихся, так как это способствует дальнейшей полноценной адаптации выпускников в обществе. Формирование речи является многогранным процессом и необходимо развивать ее различные формы, прежде всего диалогическую речь, которая является основой общения. Диалогическая речь входит в систему языка и подчиняется его общим законам, в том числе и

законам построения предложения. Ожегов С. И. писал: «Диалог - разговор, обмен мнениями; форма устного или письменного обмена высказываниями между двумя и более людьми» [1, стр.132]. Диалог может представлять собой смену реплик-монологов, вопросов и ответов. Реплика второго собеседника может продолжать, подхватывать предшествующую реплику или повторять ее. При обучении неслышащих обучающихся диалогической речи не только даётся понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, но и происходит обучение обмену репликами в соответствующих ситуациях, что и является собственно диалогом. Тем не менее проблема обучения диалогической речи неслышащих учащихся продолжает оставаться особенно острой.

Для учителя одной из самых трудных задач является развитие у учащихся умения самостоятельно развивать беседу, изменять и варьировать текст составленного диалога. Обучение диалогической речи – это в первую очередь, коллективное формулирование реплик под руководством учителя. Именно в процессе диалогового обучения у учащихся происходит процесс развития речевых навыков, оттачиваются навыки логического мышления, формируются коммуникативные навыки, а плодотворное, эффективное взаимодействие между людьми приносит свои положительные итоги: информационный взаимообмен, развитие эмоционального интеллекта, качественно преобразует эмпатийный уровень общения.

На мой взгляд, каждый педагог в своей практике реализации диалогового обучения обязан учитывать психологию межличностного взаимодействия. Главным педагогическим средством в процессе обучения и воспитания формирования является урочная система, в ходе которого и происходит формирование навыков речевой деятельности. Где в основе взаимодействия, в ходе сотрудничества: диалог учителя и учащегося, учащегося и учащегося, учащегося и группы и происходит полная реализация форм и методов диалогового обучения.

Результаты исследований показывают, что диалог занимает центральное место на уроке. Диалог хорош тем, что в этом процессе обучения принимают

участие как учащиеся, так и учитель. Анализируя концепцию современного обучения, все чаще убеждаюсь: при диалоговом обучении теория Л. Выготского и введенное им понятие «зона ближайшего развития» приобретают особую значимость, потому что, следуя данной модели обучения, понимаешь, что знания приобретаются в результате вовлечения в диалог. [2, стр. 10]

Уровень внятности речи глухого и слабослышащего человека зависит не только от соблюдения ударения в словах и правильного произношения всех звуков, но и от соблюдения орфоэпических норм. Российский лингвист Р. И. Аванесов, говоря о фонетическом оформлении слова, отмечал, что необходимо иметь ввиду то, что оно регулируется нормами образцового литературного произношения или орфоэпии. К числу орфоэпических норм русского языка относятся, например, разные степени редукции гласных в безударных слогах, оглушение звонких согласных в конце слов или в середине слов перед глухими согласными, озвончение глухих согласных перед звонкими. [3, стр.23] Устная речь неслышащего ребёнка содержит множество недочётов – несогласованность слов, неправильное употребление падежных окончаний, пропуски, чрезмерно громкое, утрированное произнесение ударного гласного, замена звука А звуком О (дети «окают»). Поэтому в обучении диалогической речи важное значение имеет групповой диалог, в котором на равных правах участвуют учитель и учащиеся, каждый говорящий высказывается по несколько раз. Такой вид диалога уместно использовать на этапе закрепления при изучении биографии поэта, писателя. Так при изучении биографии писателя учащимся можно предложить закончить фразу учителя. «Н. А. Некрасов во многих своих произведениях описывал тяжёлую жизнь крестьян, потому что...», «А. П. Чехов в некоторых своих произведениях описывал современную ему медицину, так как...».

Разговорная речь учащихся с нарушениями слуха имеет следующие недостатки: склонность к вопросу-ответному диалогу, слабое умение развивать тему в диалоге и беседе, варьировать высказывания с точки зрения объема синтаксической конструкции, лексической наполняемости. Для преодоления

этих недостатков на уроках целесообразно использовать такие виды работ, как нахождение диалога в художественном произведении и разыгрывание по ролям, составление диалога из рассыпного текста, исключение из диалога лишних реплик, восполнение диалога, составление диалога по картинкам и иллюстрациям к произведениям, «Ромашка Блума», «Верные – неверные утверждения», «Дерево предсказаний» (прогнозирование темы урока или темы литературного произведения по отличительным признакам или ключевым деталям, прогнозирование по фотографии), «Чтение с остановками». Например, при чтении отрывка из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» мною был использован приём «Чтение с остановками». После прочтения части текста, в котором указывается причина приезда матери и сестры к Родиону Раскольникову, прочитанная часть текста анализируется и учащимся предлагается спрогнозировать результат разговора героя с матерью и сестрой. Для записи высказываний учащихся использовалось «Дерево предсказаний». Ствол дерева — это ключевой вопрос темы, который предполагает несколько решений, ветви дерева — это варианты предположений, которые начинаются со слов: "Возможно,...", "Вероятно,...", листья дерева — обоснование, аргументы, которые доказывают правоту высказанного предположения. После чтения следующих частей отрывка дети сравнивают свои предположения с текстом.

После изучения литературного произведения можно использовать приём «Верные-неверные утверждения», например: Пётр Гринёв присягнул на верность Пугачёву, Маша Миронова вышла замуж за Швабрину, Пугачёв не был самозванцем и другие. Учащиеся опровергают эти утверждение и объясняют, почему они неверны. Этот метод позволяет не только выяснить, как учащиеся усвоили текст произведения, но и как они поняли тему, идею произведения, замысел автора.

При обучении диалогической речи учащихся с нарушениями слуха необходимо развивать у них не только умение давать развернутые ответы, но и умение задавать вопросы. Для этой цели можно использовать приём составления диалога по заданию учителя. Например, при чтении повести А.И. Куприна

«Гранатовый браслет» учащимся предлагается задание представить, что состоялась встреча Веры Шейн и Георгия Желткова, составить диалог между героями, или составить диалог между мужем Василием Львовичем и женой Верой Шейн; при чтении поэмы М. Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова»-предположить, что состоялась встреча опричника Кирибеевича и Степана Калашникова, составить диалог между ними. Данная работа проводится в парах, учащиеся сами распределяют роли. Такого рода задания носят творческий характер, способствуют расширению словарного запаса учащихся, развитию фразовой речи, правильному построению предложения, готовят обучающихся к умению вести свободную беседу по пройденной теме в пределах программного материала.

Одна из задач учителя-словесника - помочь учащимся понять замысел автора художественного произведения. Для решения этой задачи можно использовать метод «Ромашка Блума», который помогает научить детей самостоятельно задавать вопросы к тексту. На начальных этапах работа проводится со всем классом, в дальнейшем данную работу можно проводить в парах и группах. Пример использования метода при чтении рассказа Р.Брэдбери «Улыбка: 1. Где происходят события рассказа? 2. Какие чувства испытывал Том на площади в ожидании картины «Мона Лиза»? 3. Почему только Том был очарован картиной «Мона Лиза»? 4. Как вы думаете, что изменилось в сознании Тома, когда он отказался плюнуть в картину? Легко ли далось это решение мальчику? 5.Мог ли Том остаться на площади после уничтожения картины? 6. Как бы вы поступили на месте Тома?

Хорошие результаты для формирования и развития навыков ведения диалога по заданной теме даёт использование метода «тонких» и «толстых» вопросов. Кроме того, данная техника способствует развитию мышления и внимания учащихся. Классификация вопросов помогает в поиске ответов, заставляет вдумываться в текст и помогает лучше усвоить содержание текста. «Тонкие» вопросы – вопросы репродуктивного плана, требующие

однословного ответа. «Толстые» вопросы – вопросы, требующие размышления, умения анализировать. Примеры «тонких» и «толстых» вопросов по произведению Н. В. Гоголя «Тарас Бульба». «Тонкие» вопросы:

1. Кто главные герои повести? 2. Откуда вернулись Остап и Андрий?
3. Куда Тарас повёз своих сыновей? 4. Где находится Запорожская Сечь?
5. Почему Тарас убил Андрия? 6. Как погиб Остап? 7. Как погиб Тарас?

«Толстые» вопросы: 1. Объясните, почему Тарас не хотел, чтобы его сыновья остались дома? 2. Как автор показывает различие характеров Остапа и Андрия?

3. Предположите, как бы сложилась жизнь Андрия, если бы Тарас не убил его.

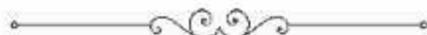
4. Как вы считаете, почему Тарас тайно поехал в Варшаву? 5. Почему Тарас гордится своим старшим сыном?

Эти и другие приёмы развития диалогической речи неслышащих школьников способствуют развитию их речевого общения, дети учатся «слышать» друг друга, грамотно формулировать вопросы, приобретают навыки обсуждения и высказывания своих идей, совместно решают проблемные вопросы, а это, в итоге, способствует наиболее успешной их адаптации в среде слышащих.

Речевое поведение в быту также должно быть естественным: нормальная речь, эмоционально окрашенная, сопровождающаяся естественными мимикой лица и жестами. Речь взрослого и ребёнка должна сопровождать все совместные выполняемые действия и названия предметов, которые используются в деятельности. Только так возможна эффективная работа по развитию речи неслышащих детей.

Список использованной литературы:

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М., 1988
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии [Текст]: в 6 т. Т. 4. – М., 1983.
3. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. Либроком, Россия, 2009.
4. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. – М., 1995



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ЧОЛАКИДИ-БАЛАКИРЕВА Т.И.

логопед-дефектолог, ясли-сад «Алмагүл»

Республика Казахстан, г. Караганда.

КУШАЕВА Ж.М.

логопед, ясли-сад «Айгөлек»

Республика Казахстан, г. Караганда.

КАЙРАЛАПОВА Р.К.

сурдопедагог, областная ПМПК № 5

Республика Казахстан, г. Караганда.

Аңдатпа. Бұл мақалада автор Р.Прайс авторы болып табылатын, жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың ауызша коммуникация дағдыларын дамытуға бағытталған стандартты емес «друдль» технологиясын назарларыңызға ұсынады.

Аннотация. В данной статье авторы предлагают вашему вниманию нестандартную технологию «друдль», автором которой является Р. Прайс, с целью развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Abstract: In this article, the author brings to your attention the non-standard «doodle» technology, authored by R. Price, aimed at developing verbal communication skills of preschool children and primary school age with general underdevelopment of speech.

Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования коррекционно-образовательного процесса в повышении интереса детей к усвоению новых знаний. В воспитании нового поколения требуется не только высокая квалификация педагога, но и творческий подход в работе в современных условиях. Поэтому многие логопеды помимо классических методик коррекции речевых нарушений применяют различные альтернативные и инновационные технологии. Одной из таких нестандартных технологий является техника «друдль».

Техника «друдль» заключается в умении видеть необычное в простых вещах. Данную технику предложили ещё в пятидесятых годах прошлого столетия американский юморист Роджер Прайс и его креативный продюсер Леонард Стерн. Именно они начали использовать незатейливые рисунки в своих выступлениях.

Целиком отражает креативное мышление своих авторов само название изобретения. Название doodle (от английского) является комбинацией трех слов «doodle» (каракули), «drawing» (рисунок) и «riddle» (загадка) [1, с.1].

Решение задач и головоломок – это лучшая тренировка для коры головного мозга. А эмоции, вызванные у ребенка, побуждают его к общению. Задача техники «друдлов» в том и заключается, что простое, очевидное изображение нужно додумать, дополнить рисунок (возможно даже несколько вариантов) и предоставить оригинальный ответ. Главным является не только оригинальность ответа, но и юмор и поиск различных интерпретаций этих картинок.

Актуальность использования данной техники в работе логопеда заключается в том, что она применима в работе с детьми уже с четырехлетнего возраста. Также данную технику можно использовать и в младшем школьном возрасте.

Техника «друдлы» способствуют развитию воображения, креативного мышления, развивают творческие способности и учат мыслить нестандартно. Педагогу, техника так же позволяет лучше осознать психологию ребенка (на картинках можно увидеть то, что ему близко по духу, по настроению на данный момент). И, главная задача – это развитие речи. Ребенок с общим недоразвитием речи, предполагая разнообразие предметных образов, самостоятельно осваивает названия предметов, выходящие за рамки обихода – активизируется словарь. В процессе коллективной игры возникает потребность в диалоге. Таким образом, это становится естественным стимулом для развития фразовой речи [5, с.240].

Друдл – рисунок, на основании которого невозможно точно сказать, что это такое.

Например: «Что вы видите?»

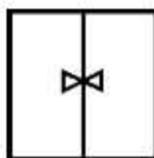


Рисунок 1.

Каждый человек предложит, как минимум, пару вариантов: створки шкафа, подарок с бантом, хвост ослика Иа, два рупора на столбе, песочные часы на столе и т.д. А если картинку развернуть и дорисовать, то разнообразие вариантов увеличится в разы, а следовательно, увеличится количество слов и фраз сказанных ребенком.

В основе техники «друдлы» лежит принцип описания картинку, которая имеет множественные значения. Это определяет возможность успешного использования техники «друдлы» в развитии связной речи детей дошкольного возраста.

Редкий ребенок приходит в сад, умея владеть изобразительными навыками. В основном, и это типично для детей с нарушениями речи, ребята с трудом удерживают карандаш и могут рисовать лишь каракули. Наши воспитанники не стали исключением. Используя прием «оживления», наши каракули стали приобретать разные образы. Дорисовав глаза, рот, лапы, дети узнавали в своих рисунках то медведя, то цветок, то тучку [4, с.12].

В процессе работы, объединив наши образы, мы стали придумывать сказки, рассказы.

Дети «дорисовывают» словами то, что не могут изобразить. Эти факты отмечены в исследованиях Н. П. Сакулиной, В. С. Мухиной [2, с.310].

Варианты игр

В «друдлы» можно играть на планшете, либо распечатать на белых листах и дорисовывать черным маркером. Работу начинаем с простого, с дорисовывания геометрических фигур.

«Что видишь?»

Ребенку предлагается несколько одинаковых карточек с геометрическими фигурами. Например, парные круги.



Рисунок 2.

Далее, педагог просит ребенка превратить круги в различные предметы и назвать их.



Рисунок 3.

«Кто спрятался?»

Можно использовать тематические наборы «друдлов» в соответствии с изучаемой лексической темой («Продукты питания», «Животные», «Птицы», «Мебель», «Посуда» и др.). Если ребенок затрудняется, взрослый предлагает свою версию, или поворачивает «друдл» набор, либо вверх ногами и, воображение ребенка продолжает работу. Ограничение лексической темой позволяет ребенку быстрее домыслить картинку.



Рисунок 4.

«Рассеянный художник»

Ребенку предлагается несколько картинок с «друдлами», от трех до шести. («Один рассеянный художник не закончил свои картины, постарайся ему помочь»). Далее дается задание дорисовать их и рассказать о том, что получилось.

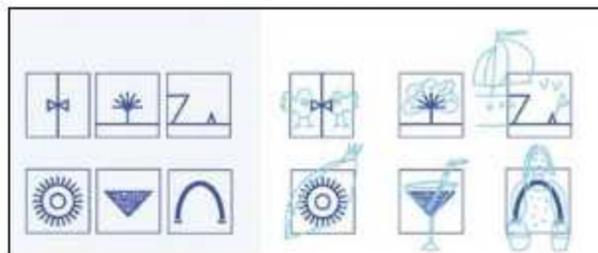


Рисунок 5.

«Дебаты»

В «друдлы» можно играть парами. Каждый игрок выбирает себе «друдл», дорисовывает его. Затем игроки обмениваются рисунками, дорисовывают их другим цветом и возвращают обратно соседу. После чего игроки обмениваются версиями того, что хотел изобразить партнер. Чем их больше, и чем они необычнее, тем лучше. Данный вид игры способствует не только развитию речи, воображения, но и развитию партнерских отношений, доброжелательности.

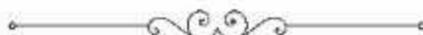
«Шерлок Холмс»

Детям старшего дошкольного возраста можно предложить соединить несколько «друдлов», определить, что в них зашифровано, и составить небольшой рассказ. Таким образом, речевые навыки поднимаются на новый уровень, когда на смену ситуативным простым предложениям постепенно приходит развитая во всех аспектах речь. У детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. Таким образом, мы видим, что игры «друдлы» помогают стимулировать речевую активность ребёнка. И дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Высказывания детей напоминают короткий рассказ, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью [3, с.130].

«Друдлы» – одна из тех игр, что объединяет детей и взрослых, помогает вместе думать, фантазировать и смеяться, учиться видеть необычное в обычном.

Список литературы:

1. Антропова Е. Интерактивная игра «Друдлы». (Электронный ресурс)/ А.Антропова. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/interaktivnaja-kvest-igra-razvedchiki-podgotovitel'naja-grupa.html>.
2. Воображение и творчество в детском возрасте/Л.С.Выготский. – Спб.:Союз, 2007.- 370с.
3. Друдлы, пятна Роршаха и другие загадочные картинки; Издательство: БХВ-Петербург; 2017г, 128 с.
4. Психология творческих способностей 2002 г.
5. Умные игры умные дети. Развивающие игры и упражнения для детей/ О. Антонова.- Новосибирск 2008.-270с.



РОЛЬ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

ЧОРИЕВА Д. А.

в. и. доцент кафедры

«Педагогика и психология дошкольного образования»

Ташкентский государственный педагогический

университет имени Низами

Узбекистан, г. Ташкент

Аннотация: Речь возникает из потребности взрослых в общении и удовлетворяет эту потребность. В развитии речи ребенка качества и основные приемы должны использоваться взрослыми в таких ситуациях, как называние и повторение событий, действий, предметов, различных словосочетаний, просмотр драм, встречающихся в повседневной жизни ребенка.

Аннотация: Сөйлеу ересектердің қарым-қатынасқа деген қажеттілігінен туындайды және осы қажеттілікті қанағаттандырады. Баланың сөйлеу тілін дамытуда баланың күнделікті өмірінде кездесетін оқиғаларды, іс-әрекеттерді, заттарды, түрлі сөз тіркестерін атау және қайталау, драмалық көріністерді көру сияқты жағдайларда ересектер сапалар мен негізгі әдіс-тәсілдерді қолдануы керек.

Abstract: Speech arises from the need of adults for communication and satisfies this need. In the development of a child's speech, the qualities and basic techniques should be used by adults in situations such as naming and repeating events, actions, objects, various phrases, watching dramas that occur in the child's daily life.

Многогранная роль речи в развитии психических процессов и формировании личности ребенка делает проблему ее формирования одной из центральных в дошкольном воспитании. Эти годы являются сенситивным периодом для развития речи. Первый год жизни ребенка называют подготовительным этапом речевого развития, а второй год - этапом речевого развития, когда формируется пассивная (понимание) и активная речь на основе потребности в речевом общении, которая начинает формироваться. выполняют свои основные функции: коммуникативную, смысловую, обобщающую.

Обязательным условием формирования речи является развитие артикуляции и устного слуха, влияние артикуляции на развитие фонематического восприятия. Артикуляция родных фонем предполагает их слуховую дифференциацию как предпосылку. В то же время сама артикуляция звуков способствует их разделению в акустическом потоке и поэтому важна для понимания речи.

Речь возникает из потребности взрослых в общении и удовлетворяет эту потребность. В развитии речи ребенка второго года жизни есть два качественных

отличия: от 1 года до 6 месяцев и от 1 года до 6 месяцев до 2 лет. В первой половине второго года жизни детей происходит бурное развитие понимания речи и постепенное накопление активного словарного запаса. Основные приемы развития понимания речи используются взрослыми в таких ситуациях, как события, действия, называние и повторение предметов, различных сочетаний слов, просмотров-драм, с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни.

В этот период активная речь развивается медленно. К полутора годам дети используют 30-40 слов. Они много заикаются, особенно в начале года и используют жестикуляцию. Задача взрослых состоит в том, чтобы сформировать свои потребности в вербальном общении, в побуждении к высказываниям и в достижении вербальных ответов.

На втором году жизни детей артикуляция отстает от развития фонематического слуха, что обусловлено неравномерностью речи. Иногда у детей возникает так называемая автономная речь – используются неуместные знаки.

Детям от 3 до 4 лет и от 4 месяцев до 1 года рекомендуется предлагать легко повторяемые слова вместе с названием предмета или действия. Потом постепенно отказываются. В противном случае не только словарный запас, но и грамматический строй речи будет умело задерживаться, а общение ребенка с окружающими будет затруднено.

Важно развивать подражание речи. Именно через него ребенок усваивает новые слова и простые предложения. Еще полтора года назад он делал в предложениях в основном отдельные предложения. Но к концу этого периода на основе речевого подражания ребенок начинает использовать два предложения, в которых еще нет согласования слов.

Вторая половина второго года жизни ребенка характеризуется бурным развитием активной речи. 300 и более слов в его активном словарном запасе в течение двух лет. Многие исследователи изучения детской речи отмечают резкий сдвиг в развитии активной речи ребенка в конце второй половины его жизни. По словам немецкого исследователя В. Штерна, ребенок как бы открыл, что все имеет свое имя. Однако С. Л. Рубинштейн правильно полагает, что ребенок этого возраста

еще не способен к такому теоретическому выводу, а его стремление знать названия окружающих его предметов есть выражение нового способа обработки предметов, приобретенного с помощью взрослых. Они добиваются вербальных ответов и стимулируют речь ребенка. Не спешите исполнять его просьбу, если она ограничена его жестом; необходимо дать инструкции, как кому-то позвонить, кому-то рассказать и т. д. Часто наблюдается у детей (во второй половине жизни) при начальной игре предметами и развивающимися у них сюжетами. Ребенок комментирует свои действия, обращается к другим, чтобы обратить внимание на результат. Поддержка инициативных указаний взрослых способствует развитию его речи.

Переход к использованию устных предложений и речи при усвоении грамматического строя. В конце второго года жизни ребенок примиряет слова в предложении.

Во второй половине второго года жизни детей у них также развивается понимание речи. Вначале речь непосредственно связана со зрительным состоянием, но постепенно отделяется от него. Ребенка учат слушать самые простые рассказы, стихи, сказки, без наглядных образов. Взрослые учат его понимать связную речь вне визуальной ситуации, часто говорить о знакомых, увиденных вещах.

К концу второго года жизни ребенок сам (с помощью взрослых) может рассказать, что он видел во время прогулки и т. д. Такие задания полезны — детей учат задавать вопросы, озвучивать прежние впечатления.

Благодаря развитию понимания и активной речи она постепенно становится регулятором поведения ребенка, средством формирования положительных отношений с детьми, средством воспитания.

Описание диагностируемого качества (в нашем случае примерное описание развития) следует брать из научно-методической литературы, учебных программ. Кроме того, характеристики должны отражать то, чего ребенок уже может достичь. Таким образом, если ставится диагноз в развитии детей старшего возраста, то за

основной исходный диагноз принимается описание достижений детей дошкольного возраста.

Такое описание служит идеальной моделью, идеальной нормой, с которой сопоставляются реальные особенности конкретного ребенка. Помните, идеальный эталон – это только руководство в воспитательной работе. Он помогает определить направление развития ребенка, показать его достижения или возможные проблемы. Он не используется для деления детей на группы низкого или высокого уровня развития.

Первичную диагностику проводят в сентябре, в период адаптации к детскому саду. В этот период выявляются как проблемы, так и положительные стороны развития ребенка, поэтому становится легче понять, какая внешность, качества требуют поддержки, какие воспитательные задачи важны для каждого ребенка в группе.

В заключение наблюдение за поведением детей в различных видах детской деятельности (игра, общение со взрослыми и сверстниками, детский труд и уход за собой, изобразительная и созидательная деятельность и др.) дает общую картину эмоционально-психологического климата в группе. позволяет увидеть, определить особенности и особенности развития, взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми.

Список литературы:

1. Ишмухамедов Р.Дж., Юлдашев М. Инновации в образовании и обучении педагогические технологии.- Т.: Изд-во «Нихол», 2013, 2016.-279с.
2. Г.Н.Ибрагимова, Д.А.Чориева «Педагогическая диагностика в дошкольном образовании». Учебное пособие.2021.



КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

ШАТИЛОВА Н.А.

Учитель-логопед

Школа-лицей «Дарын»

Республика Казахстан г.Петропавловск

Аннотация. Бұл мақалада саусақтардың ұсақ моторикасын дамыту бойынша мақсатты жұмыс көрсетілген, ол сөйлеу аймақтарының жетілуін тездетеді және баланың сөйлеуінің дамуынан таландырады, ақаулы дыбысты тезірек түзетуге мүмкіндік береді. Түзету және дамыту мәселелерін шешу үшін түйметерапиясын қолдану әдісі ұсынылған. Тапсырмалар дыбыстарды айту мен саусақтардың қозғалысының өзара әрекеттесуіне бағытталған. Балалардың өзін – өзі тануын оятуға қабілетті «Ойыншық оятқыш» дидактикалық құралының көмегімен кофункционалды дидактикалық кешен идеясы іске асырылды.

Abstract. This article presents the focused effort on development of fine motor skills that accelerate the growth of a child's speech areas and stimulate their speech intelligence, as well as allow faster correction of defective sound pronunciation. A button therapy method, which stimulates correction and development, is shown below. The tasks are targeted on interaction of sound pronunciation and finger movements. The didactic tool "Toy Alarm Clock" - awakening children's self-awareness - demonstrates the idea of a multifunctional didactic complex.

Аннотация. В данной статье отражена целенаправленная работа по развитию мелкой моторики пальцев рук, которая ускоряет созревание речевых областей и стимулирует развитие речи ребенка, позволяет быстрее исправить дефектное звукопроизношение. Для решения коррекционных и развивающих задач представлена методика использования пуговичной терапии. Задания ориентированы на взаимодействие произнесения звуков и движения пальцев. С помощью дидактического средства «Игрушечный будильник»-способный разбудить детское самосознание - реализована идея многофункционального дидактического комплекса.

Во всем просвещенном мире общество пришло к пониманию, что в соответствии с общечеловеческой этикой и требованием социальной справедливости – ущемление прав детей в образовании не допустимо. В соответствии с Государственной программой развития образования в нашей стране с 2011 года поэтапно внедряется инклюзивное образование. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года, согласно пункту 1.1 «Обеспечение доступности и инклюзивности образования», [1].

Инклюзивное образование в начальной средней школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Начальная школа – принципиально новый этап в жизни ребенка: начинается систематическое обучение в общеобразовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус. Школа обязана дать

возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал. Каждый ребенок с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательном учреждении должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе. Важно отработать механизмы взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок, при этом совместная деятельность разных специалистов должна носить системный характер [2].

Перед началом работы путем тщательного специального обследования выясняю характер нарушения речевой деятельности с учетом специфических особенностей учащегося. Важным является правильное определение причины, лежащей в основе нарушения речи, поскольку от этого зависят выбор методов и приемов логопедического воздействия, продолжительность коррекционной работы. Основными направлениями коррекционно-логопедической работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) являются: коррекция отдельных сторон психической деятельности; развитие общих речевых навыков; коррекция звуковой стороны речи; развитие фонематических процессов; развитие лексико-грамматического строя речи; формирование связной речи, навыков построения связного высказывания; совершенствование психологических предпосылок к обучению; формирование полноценных учебных и коммуникативных компетенций. Коррекционная логопедическая работа по преодолению речевых нарушений у детей с ООП предусматривает единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности. Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи, являются индивидуальные и подгрупповые занятия по исправлению звукопроизношения, групповые занятия по коррекции нарушений чтения и письма. Гибкое сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет ребенку с ООП выработать стратегии поведения в процессе общения и в разных видах деятельности. В коррекционные занятия включаются

артикуляционные, голосовые, дыхательные, физические упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, на развитие координации движения, релаксационные упражнения. Специфика применения логопедических приемов и методов создается за счет особой подачи и формы коррекционных заданий, цель которых активизация речевой и умственной деятельности ребенка. Необходимым средством повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса становится поиск и применение активных форм, методов и приемов обучения.

Инновационные методы воздействия становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи. На фоне комплексной логопедической помощи инновационные методы, оптимизируют процесс коррекции речи и способствуют оздоровлению всего организма. В логопедической работе очень важно отобрать такие методы, которые позволят сохранять интерес и мотивацию к учению. Большая роль в этой работе отводится логопедическим играм. В арсенале логопеда достаточно большой выбор различных игр, которые он умело должен отобрать с учётом имеющихся у учащихся нарушений в развитии.

Коррекционная работа над неправильным звуком предполагает определенную последовательность: подготовительные упражнения, постановка звука определенным приемом, автоматизация и дифференциация нового звука

изолированно, в слогах, словах, в предложениях и в самостоятельной речи.

К подготовительным играм можно отнести игры на развитие слухового внимания, речевого и фонематического слуха, на развитие артикуляционной моторики, физиологического и речевого дыхания, на развитие голоса.

Приведу примеры игр, которые использую в своей работе.

Игра «Разбуди свой язычок». Задачи: развивать артикуляционную моторику и зрительное внимание. Дидактический материал: предметные карточки, символизирующие артикуляционные упражнения.



В качестве педагогического инструмента может выступать забавный игрушечный будильник, (рис.№1) способный разбудить детское самосознание. В центре будильника находится зеркальце, которое помогает контролировать точность и правильность выполнения артикуляционных упражнений. Расположенные по кругу карманчики можно заполнять различным дидактическим материалом. Данный прием помогает ребенку наглядно видеть, к чему следует стремиться и добиваться желаемого результата. С помощью стрелки можно фиксировать длительность удерживания определенной артикуляционной позы. Ребенок наглядно видит, к чему ему следует стремиться.

Игра «Разбуди свой голосок». Задачи: развивать силу голоса в процессе упражнений, речевое дыхание, зрительное внимание, память. Дидактический материал: предметные карточки, символизирующие гласные и согласные звуки.

Карточку, символизирующую любой звук, вставляют в верхний карман. Ребенок делает носом вдох, а на выдохе произносит указанный звук с определенной силой голоса.

Во время упражнений на развитие речевого дыхания логопед вращает стрелку, фиксируя продолжительность звука. Задания могут быть самыми разнообразными, например, произнесение нескольких звуков на выдохе. В этом случае карманы будильника заполняются несколькими символами. При произнесении слов на выдохе карманы заполняются предметными картинками.

Игра «Разбуди звуки». Задачи: закрепить правильное произношение звуков, развивать зрительную память и внимание. Дидактический материал: предметные карточки, символизирующие гласные и согласные звуки, карточки с буквами. Ребенок четко произносит звук, на который указывает стрелка. Вместо символов звуков можно использовать карточки с буквами.

Игра «Говорим правильно». Задачи: закрепить правильное произношение определенного звука, формировать фонетические представления, автоматизировать произнесение звука в словах, развивать словарный запас, зрительное внимание, память. Дидактический материал: символы звуков, буквы.

Предметные картинки с определенным звуком в различных позициях в словах. Определяя содержание логопедического занятия, подбираю речевой и практический материал, так, чтобы занятия не только были интересными, но и максимально успешными, с высокой речевой активностью ребенка.

Так как речевая зона находится рядом с зоной мелкой моторики, очень эффективно на практике использовать игры с кистевым эспандером (резинное кольцо или любой другой эспандер, который ребенок сможет сжать). С помощью кистевого эспандера не только развивается мелкая моторика руки, но и отрабатывается слоговая структура речи. На каждый слог сжимаем и разжимаем кисть руки. После каждой строчки смена рук. Постановка и автоматизация звуков наиболее эффективны, если они сочетаются с упражнениями, развивающими мелкую моторику (движения пальцев). Поэтому задания ориентированы на взаимодействие произнесения звуков и движения пальцев. Необходимо отбирать такие игры, в которых идет сопровождение движений пальчиков проговариванием слогов, слов и словосочетаний, наполненных теми звуками, над которыми он работал [3].

Для решения коррекционных и развивающих задач помогает «Пуговичная терапия». Применение определенного комплекса кинезиологических упражнений позволяет улучшить у ребенка внимание, мелкую и крупную моторику, снижает утомляемость, повышает способность к отработке слоговой структуры слова. Детям интересны такие упражнения и игры с пуговицами: «Печатная машинка» Из пуговиц выложена имитация клавиатуры компьютера. Учащийся надавливает на пуговицы сначала каждым пальцем одной руки, затем другой попеременно, производя движения «печатания».

Усложнение: выполнять упражнения совместным нажатием одноименными пальцами обеих рук на разные пуговицы.

«Поднимание пуговиц». Предложите ребенку с помощью двух пальцев разных рук переложить пуговицы из емкости на стол, при этом в процессе должны участвовать все пары одноименных пальцев обеих рук (по очереди).

«Скольжение пуговицы по подушечкам пальцев». Большим пальцем двигаем пуговицу по подушечкам от указательного пальца к мизинцу и обратно. Упражнение выполнять попеременно правой и левой рукой. Усложнение: выполнение движения одновременно двумя руками. «Шагающие пальчики» Ребенок выкладывает на столе дорожку из различных пуговиц в произвольном порядке. Для лучшей ориентации дорожку (линию) можно нарисовать на листе бумаги или положить небольшой шнур, на котором будут лежать пуговицы. По готовой пуговичной дорожке пальчики «шагают». Упражнения выполняют как ведущей, так и не ведущей рукой. Задания ориентированы на взаимодействие произнесения звуков и движения пальцев. В каждой из выше, перечисленных игр идет сопровождение движений пальчиков проговариванием слогов, слов и словосочетаний, наполненных теми звуками, над которыми он работал.



Развить у учащихся абстрактное воображение, логику, внимание, усидчивость, освоить работу по схеме, помогает дидактическое пособие Дощечка Оксва (рис. 3). Основное игровое действие в этой игре это «рисование резиночками». Существует два основных приема «рисования резиночками». Изображение можно выстраивать как одинарными резиночками, так и двойными. Обязательно спрашиваю у ребенка, что он нарисовал, почему он видит это именно так, а не иначе. Предложить придумать историю о том, что изображено на планшете. Игра станет гораздо интереснее, если дать волю выдумке и фантазии. Попробуйте повернуть изображение на 90, 180, 270 градусов и назвать его вновь. При повороте может возникнуть множество новых ассоциаций, такой прием дает мощный толчок рождению новых образов. Зарисовывайте наиболее удачные изображения в отдельную тетрадку.

Литература:

1 Государственная программа развития образования и науки на 2020-2025 гг., утверждённая Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988

2 Косинова Е.М. Уроки логопеда: игры для развития речи/: Эксмо:ОЛИСС, 2016. – 192 с.

- 3 Ушинский К. Д. Психологические и логические основы обучения. – Избр. пед. соч.: в 2-х т. М., 1954, т. 2, с. 483.
4. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб., 2004. – 528 с.
- 5 Лазаренко О.И. Альбомы для автоматизации звуков. – Москва: «Аркти», 2001. - 16 с.
6. Жукова Н.С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи. – М.: Издательство: Эксмо-детство, 2016. – 120 с.



ПРОБЛЕМЫ В РАЗВИТИИ КАЧЕСТВЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШИРБАЧЕЕВА Г.Ш.

зав. кафедрой педагогики и
психологии дошкольного образования, PhD, доцент
Ташкентского государственного педагогического
университета им. Низами
Узбекистан, г.Ташкент

Аннотация: В данной статье раскрыты проблемы в развитии специального дошкольного образования, способы и методы внедрения инновационных подходов в систему специального дошкольного образования, а также раскрываются возможности по обучению и внедрению квалифицированных кадров в дошкольные организации, подготовленных к работе с дошкольниками по новым инновационным подходам; создание условий для развития инклюзивного образования детей с особыми образовательными нуждами в системе дошкольного образования.

Аннотация: Бул мақалада арнайы мектепке дейінгі білім беруді дамытудағы проблемалар, арнайы мектепке дейінгі білім беру жүйесіне инновациялық тәсілдерді енгізу тәсілдері мен әдістері, сондай-ақ жаңа инновациялық тәсілдер бойынша мектепке дейінгі балалармен жұмыс істеуге дайындалған мектепке дейінгі ұйымдарға білікті кадрларды оқыту және енгізу мүмкіндіктері ашылады; мектепке дейінгі білім беруде ерекше қажеттіліктері бар балаларға инклюзивті білім беруді дамыту үшін жағдай жасау. мектепке дейінгі білім беру жүйесі.

Annotation: This article reveals the problems in the development of special preschool education, ways and methods of introducing innovative approaches to the system of special preschool education, and also reveals the possibilities for training and introducing qualified personnel to preschool organizations prepared to work with preschoolers on new innovative approaches; creating conditions for the development of inclusive education for children with special educational needs in the system of preschool education.

Во всех звеньях цепочки непрерывного образования сейчас осуществляются большие реформы. Начиная от детских садов и заканчивая вузами, везде заметно укрепилась материально-техническая база,

совершенствуются подходы к образовательно-воспитательному процессу, внедряются передовые решения и инновационные технологии.

Поддержка развития ребенка с особыми потребностями в дошкольной организации является коллективной работой, за организацию которой отвечает руководитель дошкольной организации. При необходимости педагогический состав и руководство дошкольной организации, с привлечением узких специалистов, составляют для ребенка индивидуальный план (его развития) учебно-воспитательной деятельности.

Для полноценного развития дошкольника в условиях современного мира необходимо провести индивидуализацию обучения. Что же это такое? Во-первых, это организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями воспитанников; во-вторых, это различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход. А также внедрение интерактивных форм и методов учебно-информационных возможностей для самостоятельного обучения студентов вуза с направлением Дошкольное образование. Студенты, будущие специалисты системы дошкольного образования достаточно обеспечены различным раздаточным и методическим материалом для того, чтобы получить как можно больше информации о ныне действующих мероприятиях в дошкольных организациях, чтобы внести свой посильный вклад в качественное развитие дошкольного образования, включая и инклюзивного, чтобы передать свои знания и умения подрастающему поколению.

К основным проблемам специального образования можно отнести следующие:

- недостаточно развита в целом система дошкольной коррекционной психолого-педагогической помощи детям;
- отсутствует единая система раннего выявления отклонений в развитии детей и ранней коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста, консультирования семей;

- имеются существенные проблемы с профильной подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации необходимых специалистов для проведения коррекционной психолого-педагогической работы с детьми;

- острый дефицит профессионально подготовленных кадров в системе специального образования в высшей педагогической школе;

- наличие стереотипов и предрассудков в дошкольной среде по отношению к инвалидности;

- недостаток информации у дошкольников об инвалидности и о возможностях их сверстников-инвалидов;

- неготовность широкой общественности признавать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования его в среде своих сверстников без инвалидности;

- полное отсутствие или формальный характер индивидуальной программы реабилитации ребенка, направленной на получение полноценного образования.

В связи с выявлением вышеперечисленных проблем разрабатываются основные направления реформирования системы специального образования. К этим направлениям можно отнести следующие:

- создание на основе учреждений детского здравоохранения и психолого-медико-педагогических комиссий единой государственной системы раннего выявления отклонений в развитии, раннего вмешательства и консультирования семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии;

- развитие системы коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях, что обеспечит в дальнейшем получение значительного социально-экономического эффекта, поскольку около 50% детей, прошедших через систему качественной дошкольной коррекционно-педагогической помощи смогут обучаться в образовательных учреждениях общего назначения, а не в специальных (коррекционных);

- создание системы психолого-педагогической поддержки лиц, не охваченных специальным образованием;
- создание и развитие специальных образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями в системе образования общего назначения на всех ее ступенях, во всех типах и видах образовательных учреждений (содействие развитию интеграционных процессов), а также обеспечение условий для коррекционно-развивающего обучения детей в семье;
- создание там, где это целесообразно, достаточного числа малокомплектных специальных (коррекционных) образовательных учреждений по месту жительства детей с целью максимального возвращения ребенка с ограниченными возможностями в семью и обеспечения семейного воспитания и внешкольного интеграционного процесса;
- создание службы специальной психологии в системе специального образования и постоянно действующей системы психолого-медико-педагогического сопровождения.

Становится очевидным, что сама практическая возможность инклюзии требует огромной пропедевтической работы даже среди участников образовательного процесса, причем в двух векторах. Со стороны общеобразовательной системы необходима специальная работа по воспитанию нового поколения граждан, терпимых к инаковости других людей, доброжелательных, способных к совместной взаимопомощи. При этом содержание такой работы должно определяться возрастными особенностями детей, возможностями их восприятия морально-этической информации, типом ведущей деятельности.

Инклюзивное образование не сможет принести положительный результат без искренней убежденности самих педагогов, детей и их родителей в «нормальности» и пользе этого процесса, без реорганизации правил и принципов массовой школы, увеличения ее кадрового состава. С другой стороны, коррекционное образование также должно быть нацелено на постепенное формирование у детей с ОВЗ способности жить в современном обществе, чему

будут благоприятствовать новые направления и разработки в коррекционной педагогике, новые способы работы с детьми и качественный рост персонала, предполагающий обмен опытом, информационную грамотность в вопросах дифференциальной диагностики и педагогики. Кроме того, необходима целенаправленная подготовительная и разъяснительная работа с семьей «особого» ребенка и как можно более ранняя коррекционная и развивающая работа с ним самим с целью формирования у них желания и готовности войти в общество и чувствовать в нем себя полноценно.

Поставленные вопросы лишь обозначают широкий круг спорных и неясных моментов, вызванных новым социальным заказом на стремительное внедрение инклюзивного образования при недостаточной подготовленности не только внешнего пространства (со стороны государства, законодательства, массового сознания), но и, что важнее, отсутствия прочного фундамента «изнутри» (со стороны непосредственных участников образовательного процесса).

Таким образом, на фоне бесспорно прогрессивных деклараций государства о модернизации современной системы коррекционного образования, необходимо признать двойственность процесса инклюзии и обязательность планомерной, длительной и многоступенчатой работы с детьми с ОВЗ: от коррекции и развития ребенка в системе коррекционного образования к инклюзии и дальнейшей комфортной жизни в общегражданском поле.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно отметить, что проблемы специального образования лиц с ОВЗ известны и в мире постоянно разрабатываются основные пути их решения.

Список литературы:

1. Кулагина Е.В. Вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционных и интеграционных школ. – М., 2006. – 166 с.
2. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, 2002.
3. Инклюзивное образование: Методология, практика, технологии: Материалы междунар. науч.-практ. конф. /Под ред. С.В. АLEXИНОЙ. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ДУХЕ КАЗАХСТАНСКОГО ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И КРАЕВЕДЕНИЯ

ЯРОШЕНКО О.В.,

учитель истории,

Областная специальная (коррекционная) школа-интернат
для детей с нарушениями слуха»,
Республика Казахстан, г. Петропавловск.

Аңдатпа. Мақала мектеп оқушыларын қазақстандық патриотизм рухында тәрбиелеудің өзекті тақырыбына арналған. Автор тарих және өлкетану сабақтарында есту кемістігі бар балалармен жұмыс жасау тәжірибесімен бөліседі. Мақалада жастарды отансүйгіштікке тәрбиелеуге бағытталған тиімді формалар мен әдістерді қолдану мысалдары келтірілген.

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме воспитания школьников в духе казахстанского патриотизма. Автор делится опытом работы с детьми с нарушениями слуха на уроках истории и краеведения. В статье приводятся примеры использования эффективных форм и методов, направленных на воспитание патриотизма у молодежи.

Abstract. The article is devoted to the current topic of educating schoolchildren in the spirit of Kazakhstani patriotism. The author shares her experience of working with children with hearing impairments in the lessons of history and local history. The article provides examples of the use of effective forms and methods aimed at instilling patriotism among young people.

Түйінді сөздер: тарих, мұражай, отансүйгіштік, өлкетану, тәрбие, есту кемістігі бар балалар.

Ключевые слова: история, музей, патриотизм, краеведение, воспитание, школьники с нарушениями слуха.

Key words: history, museum, patriotism, local history, education, schoolchildren with hearing impairments.

Я – учитель истории. Меня волнует проблема, что у части молодежи отсутствует чувство гордости, любви, привязанности к Родине. Юное поколение мало интересуется историей своей страны, своего народа. Работая над проблемой «Воспитание школьников с нарушениями слуха в духе казахстанского патриотизма» реализую ключевую задачу современной государственной политики Республики Казахстан.

Эффективным средством воспитания будущего гражданина – патриота Казахстана считаю проводимую мной системную краеведческую деятельность, которая позволяет учащимся ближе познакомиться с родным краем, познать духовно-нравственные традиции народа. Это и есть истоки и основа патриотического воспитания

В законе РК «Об образовании» [ст.11, п.3,4] отмечается, что задачами системы образования являются «воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине – Республике Казахстан, уважения к государственным символам и государственному языку, почитания народных традиций, нетерпимости к любым антиконституционным и антиобщественным проявлениям; воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование потребностей участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям». Школьники с особыми образовательными потребностями должны быть вовлечены в активную жизнь социума и осознавать себя полноправными членами общества.

Часть уроков по краеведению провожу в формате уроков-экскурсий, на которых школьники детально изучают историю своей малой родины – Северо-Казахстанской области и города Петропавловска.

Широкий спектр тематики бесед и экскурсий по краеведению многогранен: «История города Петропавловска», «История Северо-Казахстанской области», «Улицы города Петропавловска, названные в честь героев Великой Отечественной войны», «В краю белых берёз», «Купеческие усадьбы города Петропавловска», «История школы-интерната», «Работники школы-интерната – участники Великой Отечественной войны», «Годы репрессий», «Сакральные места Северо-Казахстанской области».

Уроки в виде исторических экскурсий способствуют формированию нравственных качеств личности и распространению исторических знаний. Наглядность в обучении учащихся с нарушениями слуха способствует тому, что у школьников, благодаря восприятию предметов и процессов окружающего мира, формируются представления, правильно отображающие объективную действительность, и вместе с тем, воспринимаемые явления анализируются и обобщаются в связи с учебными задачами. [2, с.123]

Для учащихся старших классов разработаны экскурсии в мечеть, православный храм, костел. Знакомя школьников с историей разных религий,

обычаями, верованиями различных конфессий, прививаю им межнациональную толерантность – признание права других людей на жизнь и существование, терпимое отношение к ним, их взглядам, культуре, истории, независимо от национальности.

Уроки-экскурсии выстраиваю в две логические части: первая часть – виртуальная, проводится в классе с использованием интерактивной доски, вторая часть – реальная, проводится в музеях и по улицам города и области. Предметная наглядность исторического материала ценна тем, что создает у школьников образы подлинных исторических памятников и оказывает большое эмоциональное воздействие на них.

Мой опыт проведения уроков-экскурсий усиливает мотивацию к учебной деятельности учащихся в изучении истории своей страны. Опубликованная в Республиканском научно-методическом журнале «Коррекционная педагогика» разработка моего урока-экскурсии «Купеческие усадьбы г. Петропавловска к. XIX – н. XX вв.» адресована учителям-историкам, воспитателям интернатных учреждений и студентам педагогических специальностей. [3, с. 28]

Налажена связь с областным историко-краеведческим музеем. Совместно с работниками музея провожу уроки-практикумы. Ценностным компонентом таких уроков является использование принципа наглядности, так необходимого для детей с нарушениями слуха.

На уроках истории успешно использую метод проектов. Например, при работе над проектами в изучении истории родного края заинтересовываю детей, предлагаю оптимальные направления исследовательской работы. Далее, совместно с учащимися, определяем алгоритм выполнения проекта, ненавязчиво сопровождаю в практической реализации, контролирую этапы, провожу анализ ученической работы, вместе с ними формулирую выводы и тезисы их выступления, оказываю помощь в создании слайдов. Дети с нарушениями слуха, под моим руководством, сумели выполнить работу и представить результаты своей работы аудитории.

Хочу отметить, что учитель должен принимать непосредственное участие на всех этапах ученического проекта, в отличие от проектов учащихся обычных

школ, где роль научного руководителя не предполагает постоянный контроль и постоянную помощь. Была проведена долгая и кропотливая работа, и мой труд был вознагражден – дети с особыми образовательными потребностями учатся, работают и саморазвиваются наравне со слышащими ребятами. Особую гордость для меня представляет неслышащий учащийся Лактионов Дмитрий. Он первый достойно представил работу на конкурсе ученических проектов, посвященных 70-летию Победы в Великой Отечественной войне в городе Энгельс. В республиканском конкурсе образовательно-методического центра «New Opportunities», посвященном 25-летию независимости РК, Дмитрий получил диплом I степени в номинации «Болашағымыз бірлікте».

Мой опыт я сконцентрировала и составила учебно-методическое пособие «Патриотическое воспитание школьников с нарушениями слуха». Сборник содержит внеклассные занятия по данной теме, которые будут интересны для педагогов организаций специального образования, студентов педагогических специальностей.

Я являюсь руководителем Музея «Боевой и трудовой славы», созданного в 2009 году. Школьный музей состоит из экспозиций: «Они защищали Родину!», «Дважды победитель!», «Они ковали Победу в тылу!», «Казахстан в мире согласия и созидания!», «По страницам истории школы». Первые три раздела посвящены ветеранам Великой Отечественной войны и труженицам тыла, работавших в нашей школе. Позже был оформлен раздел «По страницам истории школы-интерната», который посвящен истории становления данного учебного заведения. Силами педагогического коллектива была восстановлена хроника становления школы-интерната, собраны документы и фотографии. В музее проводятся уроки, внеклассные занятия, классные часы, праздничные мероприятия. В качестве гидов были подготовлены учащиеся старших классов. Старшеклассники с большим удовольствием рассказывают учащимся младших классов и гостям о ветеранах войны и тружениках тыла, работавших в нашей школе, знакомят с историей школы-интерната.

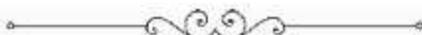
Налажено сотрудничество школы с военно-патриотическим клубом «Алғыс». Ежегодно, в сентябре месяце, в школе проводится линейка,

посвященную Дню памяти жертв фашизма, на которую приглашаем курсантов данного клуба. Во время таких встреч учащиеся узнают о поисковых работах, проводимых в Нижегородской, Псковской и других областях России. Благодаря энтузиастам-поисковикам наш музей пополняется экспонатами.

Прививая чувство любви к Родине, мы даем им возможность прикоснуться к самым важнейшим духовным и социальным ценностям человечества, помогаем им влиться в социум. Планомерная работа по патриотическому воспитанию школьников с нарушениями слуха дает положительные результаты.

Литература

1. Закон РК «Об образовании» https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovanii/11.htm. ст.11, п.3,4
2. Андреева Л.В. Сурдопедагогика. – М.: Академия, 2005, -123 с.
3. Коррекционная педагогика, Республиканский научно-методический журнал, 2015, № 2-3, С. 28
4. Айтхожина Г. Р. Воспитание казахстанского патриотизма, национального согласия в системе образования / Республиканский научно-методический журнал «Воспитание школьника», 2004. - № 1
5. Колотий С.В. Воспитание гражданина и патриота средствами краеведения/ ж. «Инновации в образовании», № 6, 2006, - 160 с.



АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ.

ЯСИНОВСКАЯ Г.А.,
сурдопедагог, учитель-дефектолог,
Областная специальная (коррекционная)
школа-интернат для детей с нарушениями слуха,
Республика Казахстан, г. Петропавловск

Аннотация. Мақалада айтылымды қалыптастыру және есту қабілетін дамыту бойынша жеке сабақтарда есту-сөйлеуді дамыту процесінде есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының танымдық іс-әрекетін белсендіру бойынша мұғалімдердің практикалық тәжірибесі жинақталған. Процесс бұзылған функциялардың орнын толтыру және түзету жұмыстарын оңтайлы ұйымдастыру негізінде құрылды. Мақалада қазіргі әлемде есту қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік бейімделуіне көмектесетін коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға бағытталған оқытудың белсенді әдістерін қолдануға ерекше назар аударылған. Мақала есту қабілеті бұзылған балалардың ата-аналарына, сурдопедагогтарға, дефектологтарға және студенттерге арналған.

Аннотация. В статье обобщается практический опыт педагогов по активизация познавательной деятельности младших школьников с нарушениями слуха в процессе

слухоречевого развития на индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия. Процесс строится на основе компенсации нарушенных функций и оптимальной организации коррекционной работы. Особое внимание в статье уделено применению активных методов обучения, направленных на развитие коммуникативных компетенций, что помогает социальной адаптации детей с нарушениями слуха в современном мире. Статья предназначена для родителей детей с нарушениями слуха, сурдопедагогов, дефектологов и студентов.

Abstract. The article summarizes the practical experience of teachers on the activation of cognitive activity of younger schoolchildren with hearing impairments in the process of auditory-speech development in individual classes on the formation of pronunciation and the development of auditory perception. The process is based on the compensation of impaired functions and the optimal organization of orrectional work. Special attention is paid to the use of active teaching methods aimed at the development of communicative competencies, which helps the social adaptation of children with hearing impairments in the modern world. The article is intended for parents of hearing impaired children, sign language teachers, speech pathologists and students.

Система образования Республики Казахстан развивается согласно Национальному проекту «Качественное образование «Образованная нация». Задачей школы в настоящее время является обеспечение инклюзии обучения, создание благоприятной образовательной среды для гармоничного развития личности каждого ученика, обладающего навыками функциональной грамотности. Структура современного образования ориентирована на развивающую, конструктивную модель, которая предполагает, что обучение должно быть активным и дифференцированным. Такой подход способствует как приобретению знаний, так и гармоничному формированию личностных качеств, а также развитию коммуникативной компетенции, что способствует социальной адаптации детей с нарушениями слуха в условиях быстро меняющегося мира. Слухоречевое развитие — одно из необходимых условий для формирования полноценной коммуникации детей с нарушениями слуха с окружающими и успеха их социальной адаптации в обществе.

Компенсация нарушенных функций у ребенка с нарушением слуха возникает в условиях оптимальной организации работы, направленной на максимальное развитие познавательной активности учащихся. Активная познавательная деятельность детей с нарушениями слуха на индивидуальных занятиях по формированию произношения и развитию слухового восприятия возможна в условиях тесного сотрудничества между учителем и учащимся.

Чтобы школьники могли проявить свою активность и самостоятельность, необходимо дать им возможность действовать.

На начальных этапах формирования произносительных навыков (нулевой, первый класс) широко используются пособия из серии «Живые звуки», которые помогают ребенку с нарушенным слухом более осознанно осваивать и запоминать артикуляционные позы гласных звуков, что способствует правильному произношению. Для формирования произносительных навыков согласных широко используются символы звуков.

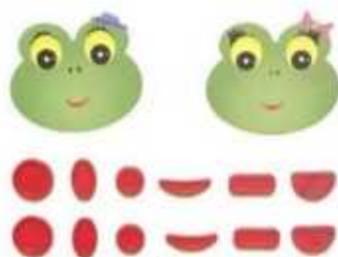


Рис.1 Живые звуки

Активизации процесса говорения и осознанному контролю над произносительной стороной речи способствует работа с профилями звуков, муляжом «гибкий язык», зеркалом, изображение руками артикуляционной позы звука, использование фонетической ритмики, компьютерных технологий. Нередко на уроке используются графические изображения для закрепления физиологического образа звука и формирования осознанного самоконтроля. Например, учащийся произносит перед зеркалом звук О, контролирует наличие голоса через ощущение вибрации гортани и груди. А затем зарисовывает знаковые символы, изображающие губы «трубочкой» и выходящий через рот воздух, наличие голоса при произношении звука О.



Рис.2 Физиологический образа звука О

На этапе усвоения новых знаний применяются воспроизводящие задания подражательно-исполнительного характера, которые в дальнейшем заменяются более самостоятельными. Их выполнение требует не только определенных знаний, но и включает элементы творчества, активизирует речемыслительную и всю познавательную деятельность учащихся с нарушением слуха.

Ритмические ряды используются на занятиях для активного развития фонематического слуха и слухоречевой памяти. Задание: послушай слова, которые произнес учитель, покажи ряд картинок, повтори слова. Например, ритмический ряд «На горках» активизирует работу над ритмом, слоговой структурой слова, отработку определенного звука. Выкладываем начало ритмического ряда и просим ребенка продолжить и произнести все слова. Варианты: 1 / 1 – кит, кот, кит, кот, ... 1 / 2 – кит, кот, кот, кит, кот, кот, ... 2 / 1 – кит, кит, кот, кит, кит, кот, ... 1 / 1 / 1 – кит, кот, мак, кит, кот, мак, ...



Рис.3 Ритмический ряд «На горках»

Активизации познавательной деятельности, расширению и закреплению активного словаря, отработке произносительных навыков, привитию интереса к занятиям и мотивации к слушанию и говорению помогают игры «Составь слово по первым буквам» (предлагается ряд картинок), «Крестики-нолики», «Корректирующая проба», «Лабиринт». В игре «Крестики-нолики» и «Лабиринт» можно отрабатывать произношение как слогов, так и слов. В Игре «Крестики-нолики» ребенок и педагог по очереди называют слова или слоги и ставят крестик или нолик. В игре «Лабиринт» ученик движется по цепочке картинок и называет слова на определенный звук, либо он слушает, повторяет за учителем названное слово и закрывает фишкой. Игра «Корректирующая проба» способствует

не только эффективной автоматизации произносительных навыков, развитию слухоречевой памяти, но и стимулирует выработку нейронных связей, активизирует развитие восприятия, внимания, мышления. Ребенок должен назвать сам или услышать и повторить ряд слов, закрывая каждое из слов определенной фишкой.



Рис.4 Коррективная проба

Применение упражнения «Фразовые дорожки» способствует формированию лексического словаря, связи между звуковым образом слова и его значением, активизации процесса понимания воспринимаемой речи, развитию речевого слуха, языковой системы, связной речи детей с нарушениями слуха. Ученик составляет фразу из картинок или воспринимает фразу на слух или слухо-зрительно, отвечает на вопросы, либо задает вопросы к словам. Например, фраза: сегодня мальчик отдыхает.

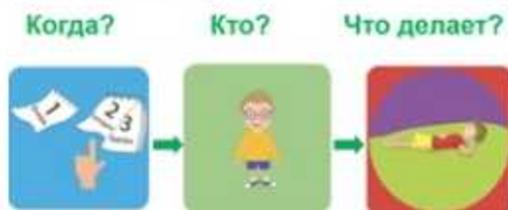


Рис.5 Фразовые дорожки.

На индивидуальном занятии по развитию речевого слуха с детьми нулевых и первых классов применяются игры «Что у тебя есть?», «Правильно-неправильно», «Что лишнее?», «Чего не стало?», которые повышают слухоречевую и речемыслительную активность учащихся.

На занятиях с младшими школьниками с нарушениями слуха эффективно работают такие активные методы обучения как составление аппликации по тексту, работа с макетом, работа с фигурками для инсценировки диалогов, схематичная зарисовки к тексту, работа с пиктограммами, «рассыпной» текст, деформированный текст.

При работе над текстом применяются следующие виды заданий: ответы на вопросы по тексту, подбор предложения из текста к данной картинке, дополнение предложений, расстановка картинок к тексту по порядку, пересказ текста по картинкам, замена данного в тексте слова другим – синонимом или антонимом, оглавление текста, подбор подходящей по смыслу поговорки к содержанию текста из предложенных. Прием «Направленное выслушивание и обдумывание», когда ученики слушают текст и делают предположения относительно того, о чем будет идти речь в тексте далее, направлен на развитие не только слуха и речи, но и всей познавательной активности. Часто применяется на занятии прием: проанализировать заголовок и выбрать одну из 5 предложенных картинок, отражающую содержание текста.

Приём «Игра в прятки» тренирует умение различать фразу на слух. Учитель начинает читать предложения текста не сначала, а с любого места, Ребенок должен различить на слух фразу, найти и прочитать. Приём «предложения с непредсказуемым концом», когда ученик должен услышать конец предложения, о котором нельзя догадаться из контекста, тренирует концентрацию внимания и мышление. Этот прием очень нравится учащимся.

В своей коррекционно-развивающей работе мы также активно используем аудиовизуальный курс. АВК активизирует интерес к речевой ситуации у детей и развивает зрительную, речевую, слуховую память и мышление.

Речевая ситуация является основной формой, через которую передается язык. Своим содержанием, эмоциональностью, жизненностью она дает возможность обучаться языку без непосредственного изучения грамматических правил. Основной формой речевой ситуации является диалог. [3. стр.119]



Рис.6 АВК по теме «Наша улица»

Составление синквейна на индивидуальном занятии по развитию речевого слуха используется на этапе осмысления или рефлексии и свидетельствует о степени владения учащимся слухоречевым материалом. Работа над кластером способствует осмыслению речевого материала и умению выделять наиболее характерные особенности изучаемого предмета.

На индивидуальных занятиях ученики учатся говорить, слушать, думать, действовать. От сурдопедагога требуется умение выявить и помочь реализовать все слухоречевые и познавательные возможности каждого ученика, вселить в него уверенность в своих силах. Таким образом, в процессе слухоречевого развития на индивидуальных занятиях младших школьников с нарушениями слуха при использовании активных методов обучения формируются не только коммуникативные компетенции, но и активизируются все познавательные процессы.

Список литературы:

1. Алимов А.К. Использование активных форм обучения. Методическое пособие/АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр методического мастерства.2014.
2. Королевская Т.К., Пфaffenродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Москва, Владос, 2004
3. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить: на основе верботонального метода / - Москва: Парадигма, 2011. – 190 с.



ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА: ОПЫТ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

АЛИАСКАРОВА А.А.

педагог-психолог, магистр

НҮРШАБАЕВА Ә.Қ

специальный педагог, магистр

ЖАКЕЕВА А.Е .

логопед

Общеобразовательная школа №27

Республика Казахстан. г. Караганда

Аннотация. В данной статье мы отразили наш опыт сопровождения учащегося с особыми образовательными потребностями, которому согласно заключению ПМПК рекомендовано психолого-педагогическое сопровождение специального педагога, логопеда и психолога.

Аңдатпа.Бұл мақалада біз ПМПК қорытындысына сәйкес арнайы мұғалімнің, логопедтің және психологтың психологиялық-педагогикалық қолдауы ұсынылатын ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны қолдау тәжірибеміз көрсетілген.

Abstract.In this article, we have reflected our experience of accompanying a pupil with special educational needs, who, according to the conclusion of the PMPC, is recommended psychological and pedagogical support of a special teacher, speech therapist and psychologist.

В данной статье описано сопровождение учащейся третьего класса КГУ «ОШ №27» г. Караганды специалистами в течение двух лет с первого класса обучения. Классный руководитель и родительница также сотрудничают со специалистами с самого начала, благодаря чему сопровождение учащегося является более полным и цельным.

Цель занятий специального педагога с данным учащимся – это, в первую очередь, восполнение пробелов в знаниях по основным предметам и коррекция познавательной деятельности, формирование удержания внимания.

В начале сопровождения специалистом проводится диагностика, чтобы понять в какой конкретно помощи нуждается ребенок. Также проводится наблюдение на уроках, заполняется протокол наблюдения, где расписываются особенности поведения, познавательных процессов, участия на уроке.

Учащийся проявляет старательность, но требуется организующая помощь в усвоении тем. По плану ребенок и специальный педагог индивидуально останавливаются на отдельных темах и закрепляют знания, также проводят работу над удержанием внимания с помощью отдельных заданий.

При планировании занятий учитывается тема, цели, подбираются формы работы, которые помогают сделать занятие разнообразным, а задания устранили бы пробелы в знаниях [1].

Специальный педагог помогает учащейся понять свои ошибки и попытаться их исправить самостоятельно. При помощи уточняющих вопросов, подсказок учащийся более уверенно выполняет задание.

Например, на одном из занятий было предложено задание прочитать небольшой текст про времена года, и ответить на вопросы по данному тексту. Ученица читала тихо, неуверенно, в некоторых словах допускала ошибки. После прочтения было объяснено какие ошибки были допущены при чтении рассказа, и специальный педагог вместе с ученицей их исправили. В последующих занятиях ученица стала читать тексты более уверенно и громче, было допущено меньше ошибок.

При решении математических задач ученица затрудняется в последовательности решения, требуется время для того, чтобы понять требование задачи. Мы даем задание по этому пункту и направляем ребенка к нашей общей желаемой цели обучения по данному предмету.

Например, ученице было предложено задание, в котором она должна была решить арифметические задачи по умножению и сравнить их. В первые дни ученица затруднялась в решении задачи, так как не полностью знала таблицу умножения. На каждое занятие ученица должна была выучить наизусть первые 2 столбика таблицы. И постепенно в процессе ей становилось легче решать

задачи и сравнивать их. Ученице сначала было сложно запомнить таблицу, иногда путалась в ответах, но при многократном повторении и направляющей помощи и поддержке педагога она стала лучше запоминать и увереннее выполнять задачи на умножение. На каждом занятии специальный педагог вместе с ученицей повторяют таблицу умножения, а затем переходят к новой теме занятия.

Для развития удержания внимания специальный педагог предлагает ребенку упражнение: «Найди слово», цель которого - развитие концентрации внимания. Порядок выполнения и инструкция: в ниже приведенных рядах букв нужно предложить ребенку найти «спрятавшиеся» там слова: АВРОГАЗЕТААТМНИСЛШКТДОМРВМЧЕВНГМШЬ (газета, дом).

Включение в образовательный процесс учащейся проходит через индивидуальное коррекционное занятие по предметам, совместную деятельность и взаимопомощь со сверстниками. Специальный педагог использует в своей работе дидактические наглядные материалы, методические пособия и учебники по программе.

Так как ребенок имеет особенность развития, специалист дает учителю рекомендации в использовании различных методов и методик на уроках для усвоения и понимания материала и положительного результата включения в образовательный процесс ребенка.

Задачи специалиста:

- включение ребенка с ООП в образовательный процесс;
- восполнение пробелов в знаниях;
- формирование желаемых умений и навыков;
- развитие устной речи, обогащение словаря [2];

Также очень важна тесная взаимосвязь с другими специалистами и классным руководителем учащегося для достижения общей цели – усвоения данной программы и включения без трудностей в образовательный процесс, что поможет ребенку продолжить обучение без преград наравне с другими учащимися.

В свою очередь перед педагогом-психологом стоят следующие основные задачи:

- коррекция эмоционально-волевой сферы и поведения (согласно рекомендациям);

- создание для развития и преодоления трудностей обучения подходящих условий с учетом потребности ребенка.

Главным инструментом для исполнения перечисленных задач для психолога является метод sandplay. Этот метод является не только прекрасным инструментом психологической коррекции, но и удивительным способом самотерапии. С помощью песка и игрушек ребенок проецирует свой внутренний мир на песочницу, где выполняется сразу несколько задач от элементарных, как развитие мелкой моторики ребенка, до более глубоких, как терапевтический эффект. Для детей - это игровой способ рассказать о своих проблемах, показать свои страхи и избавиться от них, преодолеть эмоциональное напряжение. Ведь игра для ребенка - это необходимая, естественная и любимая деятельность [3].

Ученица с большой охотой и интересом восприняла данный метод работы. С момента знакомства с игрой в песочнице в первом классе она еще не могла выполнять все инструкции психолога, ее деятельность была хаотичной, неорганизованной, что выражалось в разбрасывании песка за борты, а также беспорядочном расположении фигурок, персонажей. Для нее данный вид работы был наиболее подходящим, так как с помощью этих самых фигурок она училась эмоционально и, самое главное, безопасно для себя взаимодействовать с этим игровым миром, а именно распознавать свои и чужие эмоции, понимать, что кроется за данными реакциями (какая потребность вызывает их), а также пробовать преодолевать трудности в конкретных жизненных ситуациях. Во время диагностики было выявлено, что ребенок чувствует тревогу и неуверенность, а также крайне восприимчив к критике, что выражалось в негативных реакциях: начиная от злости, заканчивая отказом выполнять какие-либо задания и других специалистов. Таким образом, с помощью сэнд-плэя ученица показывала свой типичный способ поведения, но поддавалась

коррекции с помощью реакций персонажей и их объяснений, что помогало ей внутренне успокаиваться и вести себя гармоничнее с внешним миром.

Постепенно в течение двух лет этот метод сочетался и с другими, для внесения разнообразия в коррекционную деятельность, а также параллельно матери девочки давались рекомендации по коррекции их взаимодействия дома. Со специалистами проводились консилиумы, где те могли обменяться опытом осуществления коррекционной программы. Таким образом, в конце второго класса диагностика показала снижение общего уровня тревожности, также девочка стала более организованной, ответственной и спокойной, что проявлялось и на песочнице, где стало присутствовать меньше фигур, стала соблюдаться нить повествования и при возникновении конфликтов – их быстрое и конструктивное решение.

Воспитание правильной речи – залог полноценного развития максимально сильной и коммуникативной личности ребенка. Учитель-логопед проводит диагностику устной и письменной речи учащихся, определяет структуру и степень речевых дефектов. Составляет статистические отчеты по результатам диагностики.

Для фиксирования коррекционного процесса оформляется необходимая документация: журнал учета посещаемости занятий, журнал обследования, речевые карты на каждого ученика, общий план методической работы на год, перспективные, календарно-тематические и ежедневные планы, график работы, расписание занятий и отчет о проделанной работе за учебный год [4].

Логопедические занятия помогают всестороннему развитию детей, а также решают задачи:

- развитие артикуляционной моторики
- развитие мелкой моторики и координации движений
- формирование слухового внимания, фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза;
- обогащение словарного запаса;
- формирование грамматического строя речи;

- формирование связной речи в соответствии с возрастной нормой;
- привитие детям навыков коммуникативного общения [5].

Для логопедической работы с ребенком, логопед включает элементы сказкотерапии. Это позволяет решить следующие задачи: совершенствования лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи в сфере произношения, восприятия и выразительность. Сказкотерапия развивает в ребенке активность, творчество, эмоциональность, связную речь. Проводится работа по технике изо-терапии, используемые для развития речи: пальцевая живопись, рисование на манке, рисование ладонями. Еще один метод это – песочная терапия. Этот метод способствует более качественной коррекции речи и развитию эмоционально-волевой сферы. Песочная терапия способствует обогащению словарного запаса, развитию связной речи.

В заключении хотим сказать, что необходимо понимать, что каждому ребенку нужно создавать благоприятные условия для его развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности. Психолого-педагогическое сопровождение - это целостная система в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в процессе обучения.

Список литературы:

1. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации, 2012. — 36 с.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 2. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. /Н. Я. Семаго – М.: Центр «Школьная книга», 2010.
3. Скавитина А. - Аналитическая игра в песок (сэндплэй) - дверь в королевство детства. – Москва, 2001.
4. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений/ Под общ. ред. д. м. н. Е. М. Мастюковой. – М.: АРКТИ, 2003.
5. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. – м.: ТЦ Сфера, 2005.



РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

АЛИБАЕВА Д.Ж.
педагог-психолог
АНДАМАСОВА Д.С.
логопед
КАЖЕНОВА З.Ж.
воспитатель
ТВАЛАВАДЗЕ Е. И.
дефектолог
Ясли/сад «Батыр»

Казахстан Республикасы, г. Петропавловск

Аңдатпа. Осы мақалада инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды дамыту және оларды мектепке дейінгі ұйым жағдайында біріктіру мәселері ашылады. Инклюзивті білім берудің принциптері мен мәселері қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды инклюзивті ортаға қосу арқылы тәрбиелеу, сондай-ақ инклюзивті білім беруді іске асырудың өзекті мәселері.

Аннотация. В статье раскрываются вопросы инклюзивного образования, развития детей с особыми образовательными потребностями и особенности их интеграции в условиях дошкольной организации. Рассматриваются принципы и проблемы инклюзивного образования. Воспитание окружающих через включения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивную среду, а также актуальные проблемы по реализации инклюзивного образования.

Abstract. The article reveals issues of inclusive education, development of children with special educational needs and peculiarities of integration it preschool organization. There principles and problems of inclusive education are considered. Education of the people around through the inclusion of children with special educational needs in an indusive environment, as well as actual problems in the implementing the inclusive education.

Система образования Республики Казахстан на современном этапе решает глобальные задачи по созданию национальной модели образования и дальнейшей интеграции в международное образовательное пространство. Исходя из поставленной задачи, можно выделить главные принципы современного образования: доступность и качество. Сегодня, постулаты «доступность и качество образования для всех» признаны мировым сообществом как особо значимые для образования и социализации лиц с особыми образовательными потребностями и закреплены в целом ряде международных деклараций.

В настоящее время в Казахстане насчитывается 161 156 детей с особыми образовательными потребностями. Глава государства Касым – Жомарт Токаев в

своем послании от 25 февраля 2021 года отметил, что «...количество детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в стране растет. Действующие нормы по функционированию специализированных организаций для детей с ООП устарели» [1]. В связи с этим Глава государства поручил пересмотреть и обновить нормативы в работе с детьми ООП с учетом специфики регионов и современных стандартов.

В статье Архиповой М. рассматривается, что дети с особыми образовательными потребностями становятся частью образовательной системы, утверждающую уникальность каждого ребенка, понимание его прав на реализацию потребностей и необходимых условий для воспитания и обучения [2].

В Республике Казахстан особое внимание уделяется детям с ООП в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование — это специальная система дошкольного воспитания и обучения, которая предполагает вовлечение в процесс на равных правах детей, не требующих психофизиологической помощи, и тех, кому она необходима. Простыми словами, это группа, в которой обучаются дети с ООП, и дети, не имеющие отклонения в развитии.

Хакимжанова Г. и Айдарбекова А. в своей статье отмечают, что инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей с различными возможностями и особенностями

Исходя из данной статьи, выделяется ряд принципов инклюзивного образования. Такие как:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека [3].

С каждым годом растет число детей раннего и дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Поэтому необходимо обеспечить оптимальные условия для успешной интеграции в среду здоровых сверстников уже в дошкольном учреждении. Создание этих условий задача сложная, требующая комплексного подхода и полной отдачи от всех участников процесса. Для её решения мы не должны принуждать детей с ООП адаптироваться под имеющиеся условия, а должны быть готовы изменить систему образования, спроектировать новые формы организации образовательного пространства. В связи с этим осуществление инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы актуально в настоящее время. Термин «инклюзия» с английского переводится как «включенность». «Включенность» выражается в возможности полного вовлечения детей с ООП в жизнь неспециализированного дошкольного образовательного учреждения [4].

Хотелось бы отметить, что, не смотря на глобальное внедрение инклюзивного образования в детские сады, испытывает ряд трудностей.

Во-первых, не до конца проработанная нормативно-правовая база, которая позволила бы определять такие критерии как «численность детей с особенностями в одной группе, время их пребывания, размер и порядок финансирования работников инклюзивной группы, состав специалистов, правила оказания медицинских услуг в зависимости от возможностей и состояния здоровья ребенка».

Во-вторых, отсутствие необходимой методической литературы в ДО обязательно должна быть литература коррекционного вида, которая необходима при организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Существует необходимость вариативной методической базы

обучения и воспитания, которая позволит педагогам воплощать различные методы и средства работы, в том числе и по специальной педагогике.

Следующая, и, наверно, самая серьезная проблема, это необходимость изменения образовательной среды и непосредственно связанная с этим проблема финансирования. К сожалению, многие сады с трудом могут позволить себе организацию инклюзивных групп, как раз потому, что есть необходимость в приобретении дополнительных средств обучения, специального оборудования к которому относятся и специальные кресла с подлокотниками, специальные столы, корректоры осанки, и тактильные панели, так же необходимы средства для организации безбарьерной среды и т. д.

Еще одной проблемой является отсутствие у педагогического состава опыта и психологической готовности принять ребенка с ООП в обычной группе детского сада. Необходимо провести соответствующую работу по повышению квалификации педагогических кадров. Также остро стоит вопрос нехватки специалистов (дефектологов, сурдологов и т.д.), а ведь организовать полноценную психолого-педагогическую службу, которая возможна только при слаженной совместной работе всех специалистов [5].

Ну и наконец, немаловажной проблемой является отношение родителей как нормативно развивающихся детей, так и родителей детей с ООП к внедрению инклюзивного образования в ДО. Со стороны родителей «особых» детей зачастую возникает ситуация, когда они перестают реально соотносить возможности особого ребенка и перспективы его развития, и просто перекадывают ответственность за воспитание ребенка на специалистов. Эту проблему нужно решать в тесной взаимосвязи родителей, воспитателей и специалистов дошкольных учреждений.

Таким образом, для дальнейшего решения проблем и предубеждений, изложенных выше, система и педагогика коррекционного образования должна развиваться не рядом и не параллельно с другими структурами образования, а внутри всей системы.

Для эффективного перехода к качественному инклюзивному образованию в настоящее время решаются следующие вопросы:

- обеспечение педагогов полноценной методической поддержкой;
- формирование и воспитание толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями;
- обеспечение полноценной подготовки новых кадров и переподготовка уже имеющихся кадров.

Без сомнения, Казахстан совершил большой скачок в развитии образовательной системы в целом. И следующим этапом должно стать полномасштабное развитие инклюзивного образования. В планах Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования к 2025 году добиться охвата инклюзивным образованием в дошкольных организациях на 70 процентов.

Итак, развитие инклюзивного образование способно обеспечить детей с особыми потребностями правом на качественное, интересное и значимое по своему контексту учебную программу. Инклюзивное образование будет способствовать повышению качества жизни таких детей и послужит формированию прочного фундамента для дальнейшей жизни.

Инклюзивная среда учит находить сильные стороны в каждом ребенке. В этой среде дети становятся более заботливыми, у них возникает безбарьерное мышление. Вырастая, они могут свободно общаться с кем-то, отличающимся от них. Они видят и ценят скрытые перспективы и способности тех, кого принято считать ограниченным по возможностям [5].

Таким образом, анализируя современное состояние оказания педагогической, социальной, медико - психологической поддержки детям с ООП в условиях инклюзивного образования можно отметить:

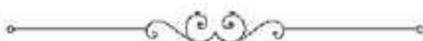
- рост социальной сознательности, сознания отсутствия различий между людьми;
- умение конкурировать и добиваться своих целей, не ожидая помощи;
- комплексная подготовка к жизни в обществе;

-повышение уровня социальной адаптации.

Инклюзивное образование является следующим шагом в развитии образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и всей системы образования.

Список литературы

1. Инклюзивное образование в РК: что предусмотрено в новом законопроекте [электронный ресурс] <https://strategy2050.kz/ru/news/inkluzivnoe-obrazovanie-v-rk-cto-predusmotreno-v-novom-zakonoproekte/> //21 апреля, 2021 автор: Рабига Нурбай.
2. Архипова М. «Замысел рождается в пальчиках», 2020. – 5 с.
3. Хакимжанова Г.Д., Айдарбекова А.А. «Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы» – Алматы, 2001. – 30 с.
4. Сулейменова Р.А. «История вопроса инклюзивного образования в Республике Казахстан. // Специальное образование в Казахстане» – 2008– № 2 (23).
5. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. «Инклюзивное образование» – Алматы, 2014. –200 с.



ИНКЛЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОО

АЛИХОДЖАЕВА Г.С.

преподаватель кафедры педагогики и психологии дошкольного образования
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами
г.Ташкент, Республика Узбекистан

Аннотация. В статье показан опыт внедрения инклюзивного образования в практику специальных образовательных учреждений, соответствия педагогов и других специалистов профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения.

Андатта. Мақаллада арнайы оқу орындарының тәжірибесіне инклюзивті білім беруді енгізу тәжірибесі, педагогтар мен басқа да мамандардың білім берудің осы түрі үшін қажетті кәсіби рөлдерге сәйкестігі көрсетілген.

Abstract. The article shows the experience of introducing inclusive education into the practice of special educational institutions, the correspondence of teachers and other specialists to the professional roles that are required for this form of education.

Ключевые слова: консультативный пункт, лекотека, службы ранней помощи, структура, тьютор

Түйін сөздер: кеңес беру орталығы, лекотека, ерте араласу қызметтері, құрылым, репетитор

Key words: advisory center, lekoteka, early intervention services, structure, tutor

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении новых форм дошкольного образования для детей с разными стартовыми возможностями.

Для детей, которые по каким-либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, создаются дополнительные структурные подразделения: центр игровой поддержки развития (ЦИПР), консультативный пункт (КП), лекотека, служба ранней помощи (СРП), группа кратковременного пребывания «Особый ребенок», деятельность которых направлена на оказание вариативных образовательных услуг семьям детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет.

Открытие в детском саду новых структурных подразделений производится в соответствии с Положениями об организации деятельности лекотек, службы ранней помощи, консультативного пункта, групп кратковременного пребывания, а также рекомендательных писем, сборников методических рекомендаций. При приеме ребенка с ОВЗ в каждом структурном подразделении проводится первичная консультация, в ходе которой специалисты подразделений (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог и др.) проводят диагностику и составляют первичные рекомендации по конкретизации индивидуального образовательного маршрута и условий для адаптации ребенка (для обсуждения на ПМПК).

В структурных подразделениях ДОО ребенок может находиться до школы или переходить по мере готовности в группу кратковременного пребывания, инклюзивную группу и др.

При необходимости возможно введение ставок тьюторов (сопровождающих) для детей с ОВЗ в пределах фонда оплаты труда. Нормативы рабочего времени, должностные обязанности, количество проводимых специалистами индивидуальных и фронтальных занятий регламентируются документами о рабочем времени учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, воспитателя, локальными актами образовательного учреждения. Наличие структурных подразделений позволяет ДОО варьировать

образовательные формы, предоставляя выбор образовательных услуг, соответствующих запросам родителей и рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии. Состав структурных подразделений в разных ДОО может варьироваться.

Консультативный пункт организуется в государственных образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования, для родителей (законных представителей) и детей в возрасте от 1 года до 7 лет, не посещающих образовательные учреждения. Цель создания консультативного пункта – обеспечение единства и преемственности семейного и общественного воспитания, оказание психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям), поддержка всестороннего развития личности детей, не посещающих образовательные учреждения. Направления деятельности консультативного пункта: – оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) и детям 5–6 лет, не посещающим образовательные учреждения, в обеспечении равных стартовых возможностей при поступлении в школу; – оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников; – содействие социализации детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения; – проведение комплексной профилактики различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии детей, не посещающих образовательные учреждения; – обеспечение взаимодействия между государственным образовательным учреждением, реализующим общеобразовательную программу дошкольного образования, и другими организациями социальной и медицинской поддержки детей и родителей (законных представителей).

Служба ранней помощи является структурным подразделением государственного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, детского сада компенсирующего (комбинированного) вида, начальной школы – дошкольной организации компенсирующего вида, специальной (коррекционной) начальной

школы – детского сада или иного образовательного учреждения, в котором созданы необходимые условия для ее деятельности. Служба ранней помощи реализует программу обучения и воспитания детей в возрасте от 2 месяцев до 4 лет. В условиях специально организованной развивающей среды специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед) проводят индивидуальные и групповые занятия при участии родителей, консультируют родителей по проблемам развития и достижениям ребенка, по использованию игр и упражнений на домашних занятиях. Целью деятельности службы является психолого-педагогическая и социальная поддержка семьи, имеющей ребенка с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), не посещающего образовательное учреждение; подбор адекватных способов взаимодействия с ребенком, его воспитания и обучения, коррекция отклонений в развитии.

Содержание деятельности Службы ранней помощи:

- проведение психолого-педагогического обследования детей с нарушениями развития (риском нарушения) и их семей;
- оказание комплексной коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями развития (риском нарушения) и психолого-педагогической поддержки их семьям;
- осуществление работы по адаптации, социализации и интеграции детей с нарушениями развития (риском нарушения);
- включение родителей (законных представителей) в процесс воспитания и обучения ребенка;
- определение дальнейшего образовательного маршрута ребенка.

Лекотека является структурным подразделением государственного образовательного учреждения, реализующего общеобразовательную программу дошкольного образования. Лекотеки организуются для детей, которые не могут посещать государственные образовательные учреждения по состоянию здоровья или развития и нуждаются в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В деятельности лекотеки используются различные коррекционно-развивающие и игровые методы работы и осуществления психологической

поддержки развития детей. Целью деятельности лекотек является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет с нарушениями развития для социализации, формирования предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности и оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям).

В лекотеке проводятся индивидуальные и групповые занятия, направленные на развитие первичных социальных навыков, моторной, эмоционально-волевой, познавательной, речевой сфер. Содержание занятий определяется в зависимости от рекомендаций специалистов и в соответствии с программами обучения детей с различными нарушениями в развитии. Лекотека является одной из первых ступеней социализации ребенка. Впоследствии ребенок может быть переведен в инклюзивную группу или класс.

Содержание деятельности лекотеки:

- реализация образовательной программы, разрабатываемой с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников, принимаемой и реализуемой лекотекой самостоятельно;
- проведение психокоррекции средствами игры у детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет с нарушениями развития;
- обучение родителей (законных представителей), специалистов государственных образовательных учреждений методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения в развитии;
- проведение психопрофилактической работы с членами семей детей с нарушением развития;
- психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями развития при наличии согласия родителей (законных представителей);
- помощь родителям (законным представителям) в подборе адекватных средств общения с ребенком;
- подбор индивидуальных техник формирования у детей предпосылок учебной деятельности;

– поддержка инициатив родителей (законных представителей) в организации программ взаимодействия семей.

Группа развития «Особый ребенок» создается для детей-инвалидов в возрасте от 3 месяцев до 7 лет с целью оказания им систематической психолого-медико-педагогической помощи, формирования предпосылок учебной деятельности, социальной адаптации, содействия родителям в организации воспитания и обучения детей. Группа создается для проведения коррекционно-развивающей работы специалистов различного профиля с детьми с ОВЗ, обеспечения первичной адаптации ребенка с ОВЗ в группе сверстников без индивидуального сопровождения взрослого, подготовки к посещению инклюзивной группы. С этой целью проводятся индивидуальные и групповые занятия учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога. На групповых занятиях вводятся музыкально-ритмические виды деятельности, фольклорные народные игры. В индивидуальной работе специалисты помимо основных коррекционных методов работы используют адекватные особенностям ребенка приемы телесно-ориентированной терапии, нестандартные методы изобразительной и игровой деятельности.

Содержание деятельности группы развития «Особый ребенок»:

– проведение коррекционно-развивающих групповых и индивидуальных занятий, направленных на развитие коммуникативной, познавательной и иных сфер с целью максимальной социально-эмоциональной адаптации ребенка в среде сверстников;

– подготовка ребенка с ОВЗ к включению в инклюзивную группу;

– проведение консультативной работы с родителями.

Инклюзивная группа (группа комбинированной направленности) ДОО открывается для совместного воспитания и образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная группа комплектуется в соответствии с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении. В группах комбинированной направленности предельная наполняемость устанавливается в зависимости от возраста детей (до 3 лет и

старше 3 лет) и категории детей с ограниченными возможностями здоровья и составляет:

- до 3 лет – 10 детей, в том числе не более 3 детей с ограниченными возможностями здоровья;

- старше 3 лет: – 10 детей, в том числе не более 3 глухих детей, или слепых детей, или детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, или детей с умственной отсталостью – умеренной, тяжелой, или детей со сложным дефектом;

- 15 детей, в том числе не более 4 слабовидящих и (или) детей с амблиопией и косоглазием, или слабослышащих детей, или детей, имеющих тяжелые нарушения речи, или детей с умственной отсталостью легкой степени;

- 17 детей, в том числе не более 5 детей с задержкой психического развития.

Содержание деятельности инклюзивной группы:

- осуществление развивающей деятельности (развитие речи и представлений об окружающем мире, развитие познавательной сферы, игровой, исследовательской, проектной, графической, конструктивной деятельности и т. д.);

- социализация в условиях совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и обычно развивающихся сверстников;

- реализация коррекционной деятельности специалистов (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, массажист);

- реализация программ творческого развития детей (керамическая мастерская, хореография, музыкально-ритмические занятия, игротерапия и др.).

Основные направления работы педагогического коллектива в инклюзивной группе:

- диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка;
- комплексная оценка ресурсов и дефицитов ребенка для составления индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной программы;

- планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы;

- организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы;

- мониторинг инклюзивного образовательного процесса. Наблюдение за поведением детей в группе. На протяжении периода адаптации и всего времени присутствия ребенка с ОВЗ в ДОО, воспитатель и специалисты наблюдают за ним в разных ситуациях, определяя уровень сформированности навыков самообслуживания, особенности контактов с другими детьми и взрослыми, навыки продуктивной деятельности, развитие двигательных и речевых навыков, познавательной сферы, проявления самостоятельности и активности, сферу интересов др. Можно использовать следующие техники наблюдений: регистрация эпизодов, дневниковые заметки, карты наблюдений, журнал наблюдений, видеонаблюдение. Наблюдение ориентировано на оценку следующих показателей:

- особенности развития ребенка в настоящий момент;

- ограничения в функционировании и состоянии здоровья, которые мешают ему развиваться;

- сильные стороны ребенка и его родителей;

- потребности ребенка в каждой области развития

- запросы семьи: какие проблемы видят в развитии ребенка родители, и какие задачи ставят;

- возможности среды, в которой живет ребенок.

Диагностика развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении проводится каждым специалистом комплексно и носит динамический характер. Результаты обследования позволяют определить программу, соответствующую образовательным и социальным потребностям ребенка. Диагностика проводится в соответствии с графиком работы каждого специалиста. Комплексная оценка ресурсов и дефицитов ребенка для составления индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной

образовательной программы, междисциплинарное обсуждение результатов диагностики всеми специалистами, целью которого является составление полной картины развития ребенка, а не фрагментарных представлений о его развитии в разных областях, облегчает понимание потребностей ребенка и семьи и планирование индивидуальной образовательной программы.

Индивидуальная образовательная программа составляется на основе диагностических данных и рекомендаций специалистов ПМПК; она строится с опорой на понимание причин и механизмов конкретного варианта отклоняющегося развития, сильные стороны ребенка и компенсирует дефициты, имеющиеся в его развитии. Реализация выделенных в индивидуальной образовательной программе образовательных областей осуществляется с использованием утвержденных и рекомендованных основных образовательных программ, коррекционных программ, авторских технологий и практического опыта специалистов.

Инклюзивная практика осуществляется как в процессе реализации образовательных программ (ИОП, ООП), так и в ходе режимных моментов:

- индивидуальные занятия со специалистами;
- активные действия в специально организованной среде (свободная игра в групповом помещении, в специально оборудованных помещениях, прогулка);
- совместная деятельность и игра в микрогруппах с другими детьми;
- прием пищи;
- дневной сон;
- фронтальные занятия;
- организация взаимодействия в детско-родительских группах;
- праздники, конкурсы, экскурсии, походы выходного дня.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку функциональных способностей ребенка в соответствии с его возможностями. Они строятся на оценке достижений ребенка и определении зоны его ближайшего развития. Каждое занятие выстраивается с учетом действий всех специалистов, работающих с ребенком. Например, работу логопеда по развитию

речи дополняют работа психолога над установлением контакта и работа массажиста над развитием моторной сферы. Родителям выдается подробное описание того, что и насколько успешно делал ребенок, а также домашнее задание с рекомендациями по отработке навыков и включению их в игровую и бытовую деятельность. Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности, обеспечивающей разным детям доступ к развитию их возможностей.

Список литературы:

1. Адольф, В. А. Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе / В.А. Адольф, С. В. Шандыбо // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2013.
2. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? / Е. Е. Алексеева – М.: Речь, Сфера, 2012.
3. Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве / С. В. Алехина // Инклюзивное образование. Вып.1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.



ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЕБҚ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУЫНДАҒЫ ҚИЫНДЫҚТАРЫН ТАЛДАУ

АХАНОВА Ж.Б.

ғылыми қызметкер

Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың
ұлттық ғылыми-практикалық орталығы,
Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл мақала жалпы білім беретін мектептердің ерекше білімді қажет ететін оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдауда кездесетін қиындықтарын анықтауға арналған сауалнама қорытындысын талдауға арналған.

Аннотация. Данная статья является анализом трудностей психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями учителями общеобразовательных школ.

Abstract. This article is based on the analysis of the difficulties of psychological and pedagogical support of children with special educational needs by teachers of secondary schools.

Инклюзивті білім беру дегеніміз не? - деген сұраққа: Білім алушыларға жағдай жасау – деп жауап береміз. Ал ол қандай жағдай деген сұраққа ҚР Білім және ғылым министрілігінің №6 бұйрығында жауап көрсетілген [1]. Бұл мақалада жағдай жасаудың маңыздысы кадрдың болуы болып табылатыны анық. Ал кадрды даярлауды жоғарғы оқу орындарынан бастағанымыз жөн екені де аян. Дегенмен де, қазір қолда бар жағдайды қарастырып, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға қолдау көрсетуіміз керек. Қазіргі жалпы білім беру мектептерінде болып жатқан хал-ахуалды, яғни мұғалімдердің біліктіліктерін және олардың қаншалықты ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБҚ) балалармен жұмыс жасауда қиындыққа тап болатынын анықтау барысында Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытатын ұлттық ғылым-практикалық орталығы (АИБД ҰҒПО) сауалнама жүргізген еді. Ондағы мақсат жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерне қаншалықты көмек керек, қандай қиындықтарды бастан өткеруде, қандай ресурстар керектігін анықтау. АИБД ҰҒПО аясында ресурстық орталық жұмыс атқаруда. Орталық бүкіл Қазақстан Республикасы бойынша барынша мектептерге кеңес және дәрістер өткізуде. Дегенмен де, мұғалімдердің тарапынан көптеген сұрақтар келіп түсуде. Сұрақтардың мазмұнын талдайтын болсақ, білімнің жетіспеушілігі деп бағамдай берсек болады. Инклюзивті білім беруді дамыту шаралары белсенді жүргізіліп жатқаны баршамызға аян, десекте мәнісін түсінбеушіліктің салдарынан проблемалар туындап отыр деп сенімді айтсақ болады. «Неге бұл балалар өз мектептерінде оқымайды, біз оларға қай кезде уақыт бөліп оқытамыз, неге ол жалпы сыныпта отыру керек» сынды сұрақтар біршама саябырсығанмен, әрекідік бұл сұрақтар бой көрсетіп тұрады. Ендігі мәселе бағдарлама құру. Дайын бейімделген бағдарлама іздеп сабылып жүрген мұғалімдерді байқап қаламыз. Әрине, бұндай мәселемен бұрын соңды айналыспаған мұғалімдерге өте қиын. Дегенмен де, үлгілік оқыту үлгісі барлық балаға жекелей келу тәсілін қолдануды ұсынбайды ма. Сол сияқты ЕБҚ балалар да жеке немесе бейімделген бағдарламаға мұқтаж. Ол да сабақта өз деңгейінде белсенді отыруы тиіс. Ал белсенді отыруы үшін, оған ыңғайлы бағдарлама және

оған оны жақсы түсінуі үшін әдіс-тәсілді қолдана білу қажет. Инклюзивті білім берудің негізінде – әр баланың сыныпта белсенді отыруы, бірде бір бала назардан тыс қалып қалмауында жатыр. Сондықтан, әр баланың өз деңгейіне сай бағдарламаны бейімдеу мұғалімнің құзыретіне кіреді. Ал енді қалай бейімдеу керектігі жайлы біздің орталықтың біліктілікті арттыру курстарында және әдістемелік құралда мағлұмат берілген [3]. Сонымен қатар, тек бағдарламаны әдемілеп жазып қана қоймай, оны жүзеге асыруда қажет. Ол үшін дидактиканы қолдана білген жөн. Бұл тұста арнайы мектептердің мұғалімдерімен байланыста болып, тәжірибе алмасқан абзал. Өйткені, арнайы педагогиканың қолданатын әдіс-тәсілдері тек зиятында бұзылысы бар бабаларға ғана емес, барлық үлгерімі төмен оқушыларға да өте тиімді.

Мұғалімдердің ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды оқытудағы қиындықтардың көрінісі сауалнамада жақсы көрінген. Бұл мақалада сауалнаманың қорытындысына тоқталып өтеміз. Сауалнама мектеп мұғалімдеріне, әдіскерлерге арналған. Сауалнама сұрақтары 3 бөліктен тұрады: ұйымдастырушылық, мазмұндық, әдістемелік [<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeTa1>].

Аталған бөлімдер келесі сұрақтарды қамтиды:

Ұйымдастырушылық.

- 1) сабақ құрылымында ЕБҚ оқушыға жеке көмек көрсету уақытын анықтау;
- 2) ЕБҚ оқушыны сыныптағы фронтальды жұмысқа қосу;
- 3) сабақта жұптық, топтық жұмыстарды орындау үшін ЕБҚ оқушыға оқу тапсырмасын анықтау;
- 4) сынып оқушыларын сыныптағы жұптық/топтық жұмыс барысында, сабақтан тыс жұмыстарда ЕБҚ оқушымен қарым-қатынас жасауға дайындау;
- 5) оқыту тапсырмаларының орындалу сәттілігін бақылау, қиындықтарды анықтау және қажет болған жағдайда дереу көмек көрсету;
- 6) барлық оқушылар үшін сыныпта психологиялық қолайлы жағдайды қамтамасыз ету;

- 7) ЕБҚ оқушылардың мінез-құлқын реттеу;
- 8) сабақта ЕБҚ оқушының шаршауының алдын алу;
- 9) ЕБҚ оқушының жұмысы шамадан тыс болған кезде сыныпта демалуын ұйымдастыру;
- 10) ЕБҚ студентпен сенімді қарым-қатынас орнату;
- 11) білімдегі кемшіліктерді анықтау;
- 12) пән бойынша оқу материалын меңгеру деңгейін анықтау;
- 13) ЕБҚ оқушының қызығушылығын, ермегін анықтау;
- 14) ЕБҚ оқушыны сыныптан тыс, мектептен тыс жұмыстарға, қосымша білім беруге араластыру;
- 15) психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету бойынша мамандармен ынтымақтасуы;
- 16) ЕБҚ оқушылардың ата-аналарымен тығыз қарым-қатынаста болу.

Мазмұндық

- 1) ЕБҚ оқушы үшін жеке оқу мақсаттарын құрастыру;
- 2) ЕБҚ оқушы үшін қолжетімді оқу тапсырмасын таңдау / құрастыру (көлемі мен күрделілігі бойынша);
- 3) ТЖБ, БЖБ бойынша ЕБҚ оқушыға тапсырмалар құрастыру;
- 4) ЕБҚ оқушының үй тапсырмасының мазмұнын анықтау;
- 5) Арнайы педагогпен (дефектологпен) бірлесіп оқу жоспарын бейімдеу жұмыстарын орындау.

Әдістемелік

- 1) ЕБҚ оқушыға оқу тапсырмасына нұсқауларды құрастыру;
- 2) ЕБҚ оқушыларға оқу тапсырмасын орындауды жеңілдету үшін дидактикалық материалдарды, ресурстарды таңдау;
- 3) ЕБҚ оқушыда күшті дағдыларды қалыптастыру үшін қосымша тапсырмаларды құрастыру;
- 4) оқушының біліміндегі олқылықтарды толтыру.

Сауалнаманы қазақ тілінде 5000ға жуық мұғалім толтырды. Оның ішінде 1897 мұғалім Қарағанды облысынан, 804 Шығыс Қазақстан облысы, 710

Қызылорда облысы, 337 Ақмола облысы, 287 Атырау облысы, 272 Жамбыл облысы, 231 Батыс Қазақстан, 183 Солтүстік Қазақстан облысы, 105 Нұр-Сұлтан мектептерінен болып отыр. Сауалнамаға жауап берген мамандардың басым көпшілігі пән мұғалімдері.

Ұйымдастырушылық сұрақтары бойынша мұғалімнің көбі мына сұрақта жиі қиындыққа тап болатынын көрсеткен: «оқыту тапсырмаларының орындалу сәттілігін бақылау, қиындықтарды анықтау және қажет болған жағдайда дереу көмек көрсету». Яғни, мұғалімдерге оқу қиындықтарын анықтау қиынға соғып жатыр. Ол дегеніміз, әлі күнге дейін қиындықтар деп, баланың диагнозы деп түсіну. Демек, медициналық модельден кете алмай жатқанымыз. Ал біз әлеуметтік-педагогикалық көз-қараспен қарауға үйренуіміз қажет. Оқудағы қиындықтар дегеніміз – баланың оқу бағдарламасын меңгеруге не кедергі, оның болмысын және себебін анықтау. Мысалы, бала мұғалімнің нұсқауын бірден орындамайды, сол себепті сынып жұмысына үлгермейді. Себебі, оның сөйлеу тілін естіп қабылдауы нашар болғандықтан болуы мүмкін. Яғни, оған тапсырманы жіктеп, аз сөз қолданып, жеке өзіне қайталау қажет. Міне оқудағы қиындықтардың бір мысалы. Ал оның диагнозының еш қатысы жоқ. Оқудағы қиындықтардың мінездемесі 2019ж. Елисева И.Г., Ерсарина А.К. «Ерекше біл беруді қажет ететін балаларға жалпы білім беру мектептерінде психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету» әдістемелік құралында берілген [2].

Келесі қиындық ретінде мына сұрақ жоғарғы пайыз көрсетіп тұр: «барлық оқушылар үшін сыныпта психологиялық қолайлы жағдайды қамтамасыз ету». Яғни, басым көпшілігі сыныпта жайлы атмосфера құруға қиналатын болып тұр. Бұның себебі, мұғалімдердің баланы қабылдауына байланысты болуы мүмкін. Тони Бут, Мэл Эйнскоу әдістемелік құралында инклюзивті білім берудің үш аспектісі көрсетілген. Инклюзивті практика аспектісінде әр бала сыныпта тасада қалмай, белсенді отыру керектігі және оны мұғалім тарапынан қолдау көрсетіліп, жағымды жағдай жасалуы жайлы айтылған [5].

Ал 1432 мұғалім сабақта жұптық, топтық жұмыстарды орындау үшін ЕБҚ бар оқушыға оқу тапсырмасын анықтау қиын екенін көрсеткен екен. Оқу

тапсырмасы тікелей балаға жазылған бейімделген немесе жеке бағдарламасына сай болуы керек. Бір сөзбен айтқанда баланың білім деңгейін анықтай алмағандықтан, бағдарламасы дұрыс құрылмағандықтан осындай қиындықтарға тап болып жатасыз. Сонымен қатар, методика жайында біліміміз таяз, арнайы методиканы білген абзал. Ал ол үшін арнайы педагогиканы танысқан жөн. Ал сабақтан тыс уақытта қарым-қатынасқа дайындаудың қиындығына келетін болсақ, балалар бірін-бірі қабылдауды ересек адамдардан үйренеді. Ересек адамдар өз мінез-құлықтары арқылы үлгі болады. Сондықтан қарым-қатынас құруда алдымен өзіңіз үйреніп алыңыз, ал бала көргенін істейді.

Одан кейінгі қиындық оқу бағдарламасын меңгеру деңгейін анықтауда болып отыр. Оқушының жетістіктерін анықтау бағдарламасына сай қорытынды тапсырмалар беруі керек. Егер бала өз бағдарламасына сай тапсырманы орындай алса, сәйкесінше тиісті бағаланады. Ал егер, ақыл-ойында кемістігі болатын болса, онда мұғалімге көмекке келетін маман бар – ол арнайы педагог (дефектолог). Ол өзінің жетістік картасы арқылы баланың бағдарламаны қаншалықты меңгерегенін көре алады [3].

ЕБҚ баланың ата-аналармен қарым-қатынас орнатуда мұғалімдерге проблемалы болып келетіні сауалнамада көрініс табады. Иә, ата-аналар өз шарттарымен келеді. Сонымен қатар, үлкен үміт артып келеді. Үміті ақталмаса, мұғалімдерді кінәләп жататыны жасырын емес. Десек те, ата-ана мектеп табалдырығын аттаған сәттен бастап, олармен тығыз байланыста болған абзал. Баланың оқудағы қиындықтарын анықтау үрдісі қалай жүруде, қандай қиындықтар анықталды, қандай бағдарлама құрылады, қандай қолдау көрсетіледі, міне осының барлығымен ата-ана таныс болуы керек. Егер де осы жайтпен о баста хабардар болса, ол мұғалімге көмектесуге дайын болады және де бала БТ сериялы аттестат алатын болса, алдын ала оған дайын болады.

Келесі мәселе психологиялық-педагогикалық мамандармен ынтамақтастықта болу. Мұғалімдер мамандарға сілтей салуы тәжірибеде кездесіп жатады. «Бала сендердікі, өздерің оқытыңдар, мен ондай баламен жұмыс істеп көрген жоқпын» деген сылтауларды жиі естіміз. Бұл Қазақстан

Республикасының Білім туралы заңында анық көрсетілген: балалардың әр түрлі қажеттіліктері мен қабілеттерін, сипаттамалары мен үміттерін құрметтей отырып, кемсітушіліктің барлық нысандарын жоя отырып, барлығына сапалы білім беруге бағытталған жалпы білім беруді дамытудың үздіксіз процесі. Яғни, баланы көпшіліктен бөліп, оны кемсіту дискриминацияға ұшыратады, бұл заң бұзушылық болып саналады. Мамандар бір-бірімен және мұғалімдермен тығыз жұмыс жасағаны абзал. Оқудағы қиындықтарын бірге анықтап, бағдарламаны бірге құрып, жетістіктерін бірге анықтау мектептегі ұйымшылдықтың көрінісі болып табылады. Бұндай ұжымдық жұмыс баланың тез жетістікке жетуіне әкеледі.

Мұғалімдер сондай-ақ сабақ барысында ЕБҚ балаға қанша уақыт бөлу керектігін білмей қиналатындықтары жайлы сауалнамада көрсетіп өтті. Ешқандай бала мұғалімнің назарынсыз қалмауы тиіс. Әр баланың құқығы тең. Сондықтан сабақ барысында уақытты барлығына тең тиімді пайдаланған жөн. Фронталды нұсқауды қабылдай алмайтын балаға, нұсқауды жеке баланың өзіне тағы бір қайталап өту қажет. Егер бала тапсырманы түсінбей жатса, барлық сынып тапсырманы өзбеттерімен орындап жатқанда жеке түсіндіруді жүргізген жөн. Егер бала жеке бағдарламамен оқитын болса, онда ол басқа оқушылардан бөлек, өзіне ғана тиесілі тапсырманы орындайды.

Келесі қиындықтар баланың сыныптағы мінез-құлқы, олардың шаршауының алдын алу, олардың күшті жақтарын анықтау, қызығушылығын арттыру. Егер баланың мінез-құлқында бұзылыстары болатын болса, ол оқушыға ПМПК педагог-ассистентті тағайындайды. Ал егер ПМПК қорытындысында педагог-ассистент көрсетілмеген болса, онда психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қызметі І тоқсанға ғана педагог-ассистентті тағайындайды [1]. Мінез-құлқымен жұмыс әдіс-тәсілдері 2020ж. Елисеева И.Г., Аханова Ж.Б. «Ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды жалпы мектепте психологиялық-педагогикалық қолдау (деңгейлік көмек)» әдістемелік құралында көрсетілген [4].

Мазмұндық бөлім сұрақтарында ең жоғарғы пайыз жинаған сұрақ; ЕБҚ балаларға қолжетімді тапсырмаларды ұсыну. Балаға ұсынылатын тапсырмалар оқушының бағдарламасына сай болуы тиіс. Бағдарлама тек тексеріс үшін құрылып, ал шын мәнінде балаға сыныпта жалпы бағдарламаға сай тапсырмаларды ұсыну қиындыққа әкеліп соғады. Баланың білімінің актуалды деңгейі және жақын арадағы даму аймағын дұрыс анықтап, бағдарлама дұрыс құрылған кезде ғана барып, тиісті тапсырманы ұсыну қиындық туғызбайды.

Сол сияқты ТЖБ, БЖБ тапсырмаларында құру қиындығы аталып отыр. Бұл тапсырмалар да баланың бағдарламасына сай болуы тиіс. Егер оқушы бейімделген немесе жеке бағдарламамен оқитын болса, оның ТЖБ, БЖБ тапсырмаларын арнайы педагог құрастыруға көмектесуі тиіс.

Мұғалімдердің көбі ЕБҚ оқушыға жеке бағдарлама құруға, оның мақсаттарын анықтауға қиналады, ол орынды да. Өйткені, жеке бағдарлама мақсаттары арнайы типтік бағдарламадан алынады. Ал арнайы бағдарламамен жұмысты тек арнайы педагог орындай алады. Сондықтан ақыл-ойында кемістігі бар балаларға бағдарламаны құрастыратын арнайы педагог. Бейімделген бағдарлама жалпы мемлекеттік стандартты бағдарламаға сүйене отырып жасалады. Оны құрастыратын мұғалім, ал арнайы педагог көмектесуі тиіс [3]. Үй тапсырмалары да баланың бағдарламасына сай берілуі керек.

Әдістемелік бөлім сұрақтары бойынша мұғалімдердің көбі дидактикалық материалдарды қолдану қиындықтарын атап өткен. Арнайы педагогиканың әдістері кез-келген оқушыға тиімді. Сондықтан мұғалімдер арнайы мектептің мұғалімдерімен серіктестік қарым-қатынаста болып, тәжірибе алмасқандары абзал.

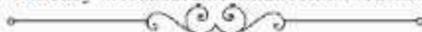
Келесі мәселе оқушының біліміндегі олқылықтардың орынын толтыру. Мұғалімдермен сұхбаттасу барысында оқушылардың олқылықтарын тотыру мүмкін емес, олар өз сыныбының бағдарламасымен ғана оқуы тиіс деген ұстанымда. Ал оқушылардың олқылығын толтыру үшін өткен сынып бағдарламасына шегіну керек. Бұндай тәсіл білім берудегі илгіштілік пен икемділікті шыңдай түседі.

Оқушының күшті жақтарын да анықтап, оны дамыту үшін тапсырмаларды құру қиындығы да сауалнамада көрініс табады. Көбіне біз баланың осал тұстарын ғана көреміз, ал күшті жақтарына мән бере бермейміз. Егер күшті жақтарын қолдап, оны дамытатын болсақ, баланың құлшынысын арттырып, оқуға деген ынтасын арттыра аламыз. Сол сияқты тапсырмаларға нұсқауды құрастыру да қиын дейді мұғалімдер. ЕБҚ балаларға көп сөзді қолданудың қажеті жоқ. Нұсқаулар анық, нақты және қысқа болуы керек. Нұсқауды құру үшін мұғалімдер арнайы педагогтерге көмекке жүгінгені тиіс.

Сауалнаманы қорыта келе мектепте мұғалімдер жалғыз өздері қолдау көрсете алмайды. Ұжымдық жұмыс болған да ғана аталған қиындықтарды жеңуге болады. Мектепте құрылған психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мұғалімдер тығыз байланымта жұмыс атқаруы тиіс. Жұмыла көтерген жүк жеңіл демекші, мектепте оқушыларды қолдау жұмысы әлдеқайда оңай болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. ҚР «Білім туралы» заңы 2022 жылда 12 қаңтарынан № 6 бұйрық №26513
2. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. «Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға жалпы білім беру мектебінде психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету». Алматы, 2019ж.
3. Елисеева И.Г., Аханова Ж.Б. «Ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды жалпы мектепте психологиялық-педагогикалық қолдау (деңгейлік көмек)». Алматы, 2020ж.
4. Елисеева И.Г. «Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе». Алматы, 2021ж.
5. Тони Бут, Мэл Эйнскоу «Показатели инклюзии». Великобритания, 2000ж.



ИНКЛЮЗИВТІ МӘДЕНИЕТ – ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ТАБЫСТЫЛЫҒЫНЫҢ НЕГІЗГІ ФАКТОРЫ

БЕГЕЖАНОВА Р.К.
педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы
А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті,
Қостанай қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада білім беру ұйымдарының білім алушылары арасында инклюзивті мәдениетті қалыптастыру мәселесі бойынша жалпы және арнайы психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге теориялық талдау және жалпылау жүргізіледі. Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге теориялық шолу жасау негізінде «инклюзивті мәдениет» ұғымының

мәні ашылады. Қазіргі қоғамда инклюзивті мәдениетті қалыптастырудың маңыздылығы талданады.

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования инклюзивной культуры среди обучающихся образовательных организаций. На основе теоретического обзора научно-методической литературы раскрыто ключевое понятие «инклюзивная культура». Анализируется значение формирования инклюзивной культуры в современном обществе.

Abstract. The article provides a theoretical analysis and generalization of general and special psychological and pedagogical literature on the problem of the formation of inclusive culture among students of educational organizations. Based on a theoretical review of scientific and methodological literature, the key concept of «inclusive culture» is revealed. The importance of the formation of an inclusive culture in modern society is analyzed.

Түйінді сөздер: инклюзия, инклюзивті мәдениет, білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалар, әлеуметтену, интеграция.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, дети с особыми образовательными потребностями, социализация, интеграция.

Keywords: inclusion, inclusive culture, children with special educational needs, socialization, integration.

Инклюзия – тұтас алғанда барлық бағыттар бойынша білім беру жүйесінің қызметін ұйымдастырудағы пәнаралық тәсіл болып табылатын ұзақ мерзімді саясат. Инклюзия білім беру процесінің барлық субъектілеріне, яғни білім беру қажеттіліктері ерекше адамдарға, олардың ата-аналарына, сондай-ақ шартты түрде қалыпты білім алушылар мен олардың отбасыларына, білім беру кеңістігінің педагогтары мен басқа да мамандарына, әкімшілікке, қосымша білім беру құрылымына әсер етеді [1].

Инклюзияны ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуды ұйымдастыру нұсқасы ретінде әлемдік қоғам неғұрлым ізгілікті деп таныды, сондықтан оқытудың бұл нысаны әлемдік және отандық білім беру саясатындағы жетекші стратегиялардың біріне айналды. Инклюзивті білім беру құндылықтары жалпы білім беру процесінің гуманистік сипатына бағыт береді және білім беру қатынастарының жаңа бағытын анықтайды.

Қазақстан Республикасында білім беру жүйесінің барлық сатыларында инклюзивті білім беруді іске асыру кәсіби және әлеуметтік қызметтің әртүрлі түрлерінде табысты әлеуметтенудің, қоғам өміріне толыққанды қатысудың, адамдардың өзін-өзі дамытуының басты компоненті болып табылады. Алайда, инклюзивті білім беру қоғамда өз рөлін атқаруы үшін инклюзивті мәдениеттің

құндылықтары мен нормалары негізінде инклюзивті білім беруге қатысушылардың ерекше қарым-қатынасын құру қажет. Мұндай мәдениеттің құндылықтары мен нормаларын білім беру процесінің барлық қатысушылары ерекше білім беру қажеттіліктері бар және қалыпты дамыған білім алушылар, мұғалімдер, білім беру мекемесінің әкімшілігі және ата-аналар (занды өкілдер мен қамқоршылар) қабылдауы керек.

Инклюзивті мәдениетті қалыптастыру процесінің негізгі мақсаты – ең алдымен, қоғамға ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды әлеуметтендіру және интеграциялау болып табылады. Инклюзивті мәдениеттің көмегімен адамгершілік, толеранттылық, төзімділік, құрмет сияқты моральдық ұғымдар енгізіледі. Инклюзияның табыстылығы мен нәтижелілігінің маңызды факторларының бірі – білім беру қатынастары субъектілерінің жоғары деңгейде қалыптасқан инклюзивті мәдениеті болып табылады. «Инклюзивті мәдениет» термині көп мәдениетті білім беруді білдіреді, өйткені ол инклюзивті білімнің бөлігі болып табылады. Оның анықтамасында келтірілген барлық нәрсені тек мүмкіндігі шектеулі адамдарға ғана емес, сонымен қатар басқа ұлт, дін немесе басқа да ерекшеліктерге де жатқызуға болады. Жеке тұлғаны құрметтеу, адамгершілік көзқарас, жауапкершілік кез-келген адам үшін маңызды. Сондықтан инклюзивті мәдениетті, оны адамдардың, ең алдымен мұғалімдердің, ата-аналардың, білім алушылардың игеруін көп мәдениетті және инклюзивті білім беруді дамытудың маңызды негізі ретінде қарастыруға болады.

Инклюзивтік мәдениет деңгейін арттыру – инклюзивтік білім беруді жетілдіру үдерісінің өзекті мәселелерінің бірі. Л.А. Нагорная, Н.Н. Нагорный өз зерттеулерінде жетілдірудің келесі бағыттарын ажыратады [2]: білім беру процесінің ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғаларының инклюзивті мәдениетін қалыптастыру бойынша жұмыс; оқу процесі барысында мүмкіндігі шектеулі адамдарға психологиялық-педагогикалық көмек және қолдау; денсаулық мүмкіндіктері шектеулі білім алушылар үшін білім беру процесінің сыртқы жағдайларын жақсарту жөніндегі жұмыс, сонымен қатар, нормативтік-құқықтық базаны жетілдіру; қажетті көлемде кедергісіз инфрақұрылымды құру;

кашықтықтан оқытуды, ақпараттық технологияларды дамыту; жеке тәсіл әдісін сауатты қолдану және т.б. [2]. «Инклюзивті мәдениет» терминін бірқатар зерттеушілер зерттеді – С. В. Алехина, Т. Бут, М.А. Колокольцева, Е.И. Попова және т.б., оны кең (бүкіл қоғам мен мәдениетке қатысты) және тар (білім беру мекемесіне қатысты) мағынада қарастырады [3].

М. А. Колокольцева, Е.И. Попова өз зерттеулерінің негізінде келесі анықтама береді: инклюзивті мәдениет – инклюзивті қоғам мәдениетін құрудың іргелі негізі, онда қажеттіліктердің алуан түрлілігі құпталады, оны қоғам қолдайды, бұл жоғары нәтижелерге қол жеткізу мүмкіндігін қамтамасыз етеді. Дефектологтар инклюзивті мәдениетті инклюзия құндылықтарын қолдаудың екі үйлесіміне бағытталған жалпы мектеп мәдениетінің бөлігі ретінде анықтайды, оның жоғары деңгейі инклюзия процесінің тиімділігін арттыруға ықпал етеді [3].

Мектептің даму процесі туралы субъектілердің инклюзивті мәдениетін шартты түрде келесі элементтерге бөлуге болады:

- 1) инклюзивті білім беруге қатысты құндылықтар, нормалар, көзқарастар мен этика;
- 2) инклюзияға қатысты құндылықтар мен көзқарастар;
- 3) инклюзивті білім беруге барлық қатысушылардың өзара қолайлы іс-қимылына ықпал ететін әлеуметтік жеке тұлғалық қасиеттер.

Инклюзивті білім беруге қатысты құндылықтар, нормалар, көзқарастар мен этика – бұл инклюзивті білім беру идеологиясының білім беру қатынастарына қатысушылардың барлығының инклюзия идеясына деген көзқарасын, жаңа – «инклюзивтік» тәжірибемен байытуға ішкі уәждемесін анықтайтын «басқаны» қабылдаудың адамгершілік қағидаттарын, құндылық-мағыналық қағидаларын қабылдау процесі.

Инклюзия жағдайындағы қарым-қатынастардың құндылықтары мен көзқарастары:

- мүмкіндігі шектеулі білім алушылар мен қалыпты дамып келе жатқан құрдастар үшін: толеранттылық, адамгершілік, түсіністік, көмекке келуге дайын құндылықтар; «біз бәріміз бірдейміз» өзара қарым-қатынастағы ұстаным;

- педагогтар үшін: дамуында түрлі ауытқушылықтары бар балаларды қабылдау, эмпатикалық түсіну (білім алушылардың, ата-аналардың сезімдері мен жеке ерекшеліктерін қабылдау);

- қалыпты дамып келе жатқан білім алушылардың ата-аналары үшін: мүгедек балаларға олардың қалыпты дамып келе жатқан балаларын тәрбиелеудің қосымша факторы ретінде оң көзқарас.

Инклюзия жағдайында білім беру қатынастарына қатысушылардың сәтті өзара әрекеттесуіне ықпал ететін әлеуметтік жеке қасиеттерге инклюзия жағдайында өнімді әлеуметтік өзара әрекеттестіктің әр түрлі түрлерін құру мүмкіндігі, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту және тәрбиелеу мәселелеріндегі оқу-әдістемелік құзіреттілік, өз баласын тәрбиелеу мақсатында мұғалімдермен және инклюзивті сынып оқушыларымен тиімді қарым-қатынас жасау мүмкіндігі кіреді.

Р. Райсер өз зерттеулерінде инклюзияны табысты іске асыру үшін кейбір әдістемелік тәсілдерді қолданудың маңыздылығын атап көрсетеді: мүгедектікті түсіну мәселелерін білім беру бағдарламаларына, әлеуметтік бейне-роликтерге, бұқаралық ақпарат құралдарына қосу; мүгедектігі бар адамдардың оң бейнелерін пайдалану; оқушыларды бір-бірімен бірлесіп оқыту мен тәрбиелеудің тәсілдерін әзірлеу; мүгедектік туралы лайықты сөздерді пайдалану; мүгедектікке қатысты тренингтер өткізу; мүгедектікті анықтау мәселелері бойынша тренингтер өткізу; мүгедектік пен тең құқықтар мен мүмкіндіктерді қабылдау бойынша шеберлік сыныптары [4]. Инклюзивті мәдениет – инклюзивті білім берудің маңызды құрамдас бөлігі. Оның қалыптаспауы бүкіл білім беру процесіне теріс әсер етеді және жоғары нәтиже бермейді. Дені сау балалар мен ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудың тамаша жағдайларын жасауға болады, бірақ адами факторды жою мүмкін емес. Баспа, радио, теледидар, басқа да бұқаралық ақпарат құралдары халықтың физикалық немесе психикалық кемістігіне байланысты қиын жағдайға тап болған барлық адамдарға құрметпен қарауды тәрбиелеу үшін күш-жігерін біріктіруі керек.

Инклюзивті мәдениеттің жоғарыда сипатталған компоненттері нақты білім беру мекемесінің және нақты инклюзивті сыныптың ерекшеліктерін ескере отырып толықтырылуы және нақтылануы мүмкін. Білім беру ұйымында инклюзивті мәдениетті қалыптастыруды зерттеушілер мен практиктер білім беру қатынастарына қатысушылардың әртүрлілікті құрметтеу, айырмашылықтарға төзімділік, ынтымақтастық, әрқайсысының жетістіктерін көтермелеу және олардың негізінде қоғамдастық құру құндылықтарын қабылдау процесі ретінде қарастырады.

Осылайша, инклюзивті мәдениетті зерттеу және қалыптастыру мәселесі қазіргі қоғамда өзекті. Бұл мәселелер халықаралық, республикалық, аймақтық деңгейлерде шешуді қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Твардовская А. А. Инклюзивная стратегия – вектор образования // Сборник научных трудов VIII Международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (10–11 июня 2014 г.) / под ред. А. И. Ахметзяновой. Казань: Отечество, 2014. Вып. 8. Б. 35–37.
2. Нагорная Л. А., Нагорный Н. Н. Социализация человека с ограниченными возможностями развития: прошлое, настоящее, сценарии будущего: моногр. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 422 б.
3. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт», 2016. Т. 8. б. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm> (өтінім күні: 20.09.2019).
4. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М. В. Швед. Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. 157 б.



AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION: A MEANS FOR INCLUSION

VON TETZCHNER, S
Professor, PhD

Department of Psychology, University of Oslo, Oslo, Norway

Abstract. Some children with severe motor disabilities, autism spectrum disorder, intellectual disabilities or severe language impairment may have very delayed language development and some develop little or no intelligible speech. They need augmentative and alternative communication

(AAC) for a shorter or longer time. Intervention with manual signs or graphic symbols will help the children participate in educational as well as other social and societal activities. Providing children with little or no speech with a means of language that they are able to understand and produce instead of speech, together with measures to make adults and peers competent, is a necessary element when supporting inclusion. In Norway, in 2012, the Law of Education gave children with little or no speech a right to education using AAC.

Аннотация. У детей с тяжелыми двигательными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями или тяжелыми нарушениями речи может наблюдаться задержка речевого развития, а также в некоторых случаях речь может быть нарушена в разной степени: слабо или совсем неразборчивой. В таких случаях необходима дополнительная и альтернативная коммуникация (ДАК) в течение как короткого, так и более длительного времени. Вмешательство с помощью ручных знаков или графических символов поможет детям участвовать в образовательной, а также в других социальных и общественных мероприятиях. Предоставление детям со слабой речью или вообще без речи средств языка, которые они могут понимать и произносить вместо речи, вместе с мерами по повышению компетентности взрослых и сверстников является необходимым элементом поддержки инклюзивности. В Норвегии в 2012 г. Закон об образовании предоставил детям, мало говорящим или не говорящим, право на образование с использованием ДАК.

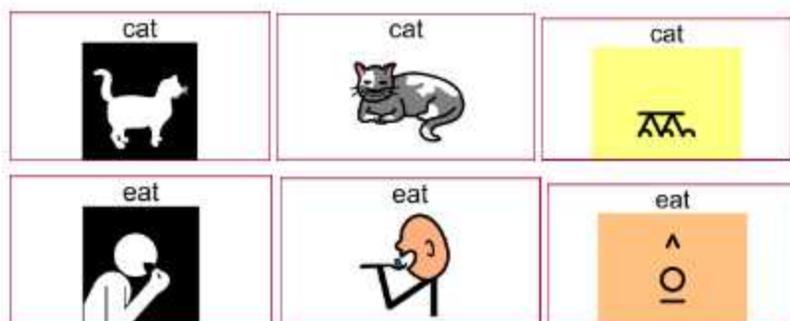
Аңдатпа. Қимыл-қозғалысының ауыр бұзылыстары, аутизм спектрі бұзылған, ақыл-ойы бұзылған немесе сөйлеу қабілетінің ауыр бұзылыстары бар балаларда сөйлеу тілі дамуының кешігуі байқалуы мүмкін, ал кейбір жағдайларда сөйлеу тілі әртүрлі дәрежеде бұзылуы мүмкін: аздап немесе мүлдем түсініксіз болуы. Мұндай жағдайларда қосымша және балама байланыс (ҚББ) құралдары қажет, қысқа немесе ұзақ уақытқа. Қол белгілерімен немесе графикалық белгілермен араласу балаларға білім беру, сондай-ақ басқа да әлеуметтік және қоғамдық іс-шараларға қатысуға көмектеседі. Сөйлеуі аз немесе мүлде жоқ балаларды сөйлеудің орнына түсінетін және сөйлей алатын тілдік құралдармен қамтамасыз ету, ересектер мен құрдастардың құзыреттілігін қалыптастыру шараларымен бірге инклюзивтілікті қолдаудың қажетті элементі болып табылады. Норвегияда 2012 жылы Білім беру туралы Заң сөйлемейтін немесе мүлде сөйлемейтін балаларға ҚББ арқылы білім алу құқығын берді.

Most children develop language without any problems or a need for language intervention. Some children have very delayed language development and some of them develop little or no intelligible speech. Persistent problems with communication and language may have severe consequences for learning and development: lack of expressiveness, risk of being left out of the social group, frustration and despair, and withdrawal or challenging behavior (von Tetzchner, 2004, 2019a). To prevent the negative consequences of limited speech, the children need augmentative and alternative communication (AAC), such as manual signs or graphic symbols, for a shorter or longer time (von Tetzchner and Martinsen, 2014). A child cannot create language in isolation but need a community with a form of language that they can understand and use. The aim of AAC intervention is inclusion, meaning that the child should be able to communicate with members of the family and other adults and peers.

This requires a shared competence, that significant adults and peers in the child's environment learn and use the child's mode of communication.



Manual signs



Pictogram PCS Blissymbolics

The manual sign systems used as AAC are not sign languages, although some of their signs are borrowed from the national sign language. There is a large number of graphic systems, with three main types: a) white silhouettes on black background, like Pictograms (Maharaj, 1980), b) hand drawings, like Picture Communication Symbols (PCS) (Johnson, 1981), and c) ideographic symbols like Blissymbolics (Bliss, 1965).

It is an extraordinary form of language development and the final goal is that children developing AAC become able to communicate with peers and adults about the same things and in the same situations as speaking children. It is an obvious common characteristic that children who need AAC have little or no speech – this is the reason

they use AAC – but the bases of their difficulties differ. They belong to different diagnostic groups: motor impairment (e.g., cerebral palsy), intellectual disability (e.g., Down syndrome, Rett syndrome), autism spectrum disorder or severe developmental language disorder (e.g., developmental dysphasia, oral apraxia). Severe motor impairment may prevent children from speaking or make their speech unintelligible. The children must rely on graphic symbols, written words and letters that can support and supplement or replace speech (von Tetzchner, 2018). The cognitive abilities of children in this group vary considerable: some have cognitive abilities in or above the normal range and can follow the regular school curriculum, while others have intellectual disabilities (Stadskeiv et al., 2016).

Many children with autism spectrum disorder, intellectual disabilities or severe language impairments have difficulties acquiring speech in the typical manner, even if they grow up in an adequate language environment and receive traditional speech therapy. Many of them are considered *minimally verbal* and benefit from learning manual signs or graphic symbols (von Tetzchner and Martinsen, 2014). Although they do not develop manual signs or graphic symbols comparable to the speech of typically developing children, they can improve their communication skills significantly, and often their spoken language as well, provided they have an adequately adapted language environment (von Tetzchner and Stadskeiv, 2016). In many countries, most children with Down syndrome, for example, receive early intervention with manual signs (Launonen, 2019; Wright et al., 2013).

Within each group there is considerable variation in cognition, comprehension of spoken language, and communication, and – as children with typical development – in temperament, personality and social abilities (von Tetzchner, 2019b). Children who develop AAC usually need other forms of intervention but AAC intervention is of special importance because it gives them opportunities for language development, although in an atypical manner (von Tetzchner and Grove, 2003; von Tetzchner and Martinsen, 2014). The aim of AAC intervention is to support the individuals' speech development and to help them develop another language mode if their speech is lacking or unintelligible. Studies of children with severe language and communication

impairments show that intervention with manual signs and graphic symbols promotes the development of speech (Schlosser and Wendt, 2008).

Inclusion means that children with and without disabilities are educated in the same general setting, and implies that the children with disabilities have an active part in the life of the mainstream kindergarten or school, although often with special measures to facilitate interaction between disabled and nondisabled children (Guralnick, 2005; Mulvihill, Shearer and Van Horn, 2002). The basis for inclusion is the understanding that the environment matters and that inclusive education will promote learning and development in children with disabilities. Adaptation of the physical and social environment and the curriculum may be necessary to promote shared learning experiences and social interaction between children with and without disabilities. Many teachers believe it is better for example for children with autism spectrum disorder to be educated in special educational settings with one-to-one training (Jury et al., 2021; Symes and Humphrey, 2010) but educational research supports inclusion (Barton and Smith, 2015). Moreover, internalization of the culture's activities is an essential part of children's cognitive and linguistic development (Rogoff, Turkanis and Bartlett, 2001; Vygotsky, 1962). Inclusive preschool and school settings offer varied communicative experiences for children developing AAC, in particular related to communicative exchanges with other children, but a positive effect of being part of an inclusive setting for children who are developing alternative communication forms would depend on the language environment being sufficiently adapted to children's abilities and limitations.

Equality requires that children developing alternative communication have at least some degree of communicative autonomy, that is, independence in determining what they communicate about (von Tetzchner and Grove, 2003). Inclusion thus requires the creation of a shared language environment, and one important task for interventionists may in fact be to teach alternative communication forms to speaking peers and ensure that they have enough competence to expand their manual or graphic communication in natural settings involving group interactions and child-child conversations, without support from adults (von Tetzchner et al., 2005).

To sum up: a shared means of communication is a necessary prerequisite for interactions between children using alternative means of communication and speaking peers, and this may best be achieved in inclusive settings. In segregated settings, all children may have speech and language impairments that make communication without adult assistance difficult. Children with typical language development are able to adapt themselves to users of manual and graphic communication systems, provided they have sufficient knowledge of the communication systems used. They must, therefore, be guided to understand and use the alternative communication systems used by one or more children and to interact with these children without the need for an adult interpreter.

References

1. Barton, E. E. & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*, 69–78.
2. Bliss, C. (1965). *Semantography (Blissymbolics)*. Sydney: Semantography Publications.
3. Guralnick, M. J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 59–69). Baltimore, MD: Brookes.
4. Johnson, R. (1981). *The Picture Communication Symbols*. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson.
5. Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C. & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders, 83*, 101746.
6. Launonen, K. (2019). Sign acquisition in Down syndrome: Longitudinal perspectives. In N. Grove & K. Launonen (Eds.), *Manual sign acquisition in children with developmental disabilities* (pp. 89–113). New York: Nova Science Publishers.
7. Maharaj, S.C. (1980). *Pictogram Ideogram Communication*. Regina: The George Reed Foundation for the Handicapped.
8. Mulvihill, B. A., Shearer, D., & Van Horn, M. L. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 197–215.
9. Rogoff, B., Turkanis, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
10. Schlosser, R. W. & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*, 212–230.
11. Stadsleiv, K., Jahnsen, R., Andersen, G. L. & von Tetzchner, S. (2018). Neuropsychological profiles of children with cerebral palsy. *Developmental Neurorehabilitation, 21*, 108–120.

12. Symes, W. & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31, 478–494.

13. von Tetzchner, S. (2004). Early intervention and prevention of challenging behavior in children with learning disabilities. *Perspectives in Education*, 22, 85–100.

14. von Tetzchner, S. (2018). Introduction to the special issue on aided language processes, development and use: An international perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 34, 1–15.

15. von Tetzchner, S. (2019a). Behavioral and emotional reactions to a difficult life situation. In S. von Tetzchner, B. Elmerskog, A. G. Tøssebro, & S. Rokne (Eds.), *Juvenile neuronal ceroid lipofuscinosis, childhood dementia and education* (pp. 219–534). Trondheim: Snofugl Forlag. Free download: <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/jncl---childhood-dementia-and-education.pdf>

16. von Tetzchner, S. (2019b). *Child and adolescent psychology: Typical and atypical development*. Abingdon, UK: Routledge.

17. von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B., & Grindheim, E. (2005). Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. *Augmentative and Alternative Communication*, 21, 82–100.

18. von Tetzchner, S. & Grove, N. (Eds.) (2003) *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. London, UK: Whurr/Wiley.

19. von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2014). *Введение в дополнительную и альтернативную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра*. Moscow: Terevinf Publisher.

20. von Tetzchner, S., Øvreeide, K. D., Jørgensen, K. K., Ormhaug, B. M., Oxholm, B. & Warne, R. (2004). Acquisition of graphic communication by a young girl without comprehension of spoken language. *Disability and Rehabilitation*, 26, 1335–1346.

21. von Tetzchner, S., & Stadsleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. In M. M. Smith & J. Murray (Eds.), *The silent partner? Language, interaction and aided communication* (pp. 17–34). Albury, Guildford, UK: J & R Press.



ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

ЕГОРОВА Е.В.

педагог-психолог, MS, поведенческий аналитик,
методист Ресурсного Центра ННПЦ РСИО
Республика Казахстан, г. Алматы

Аннотация. В статье описываются методы работы по преодолению нежелательного поведения у учащихся с поведенческими нарушениями, которые в своей работе могут применять педагоги-ассистенты, психологи, и другие специалисты, занимающиеся с детьми с поведенческими нарушениями.

Аңдатпа. Мақалада мінез-құлық бұзылыстары бар білім алушылардың жағымсыз мінез-құлқын жеңу бойынша жұмыс әдістері сипатталған, оны өз жұмысында педагог-ассистенттер, психологтар және мінез-құлық бұзылыстары бар балалармен айналысатын басқа да мамандар пайдалана алады.

Abstract. The article describes methods of work to overcome undesirable behavior in students with behavioral disorders, which can be used in their work by teaching assistants, psychologists, and other specialists dealing with children with behavioral disorders.

Нежелательное поведение – это социально неприемлемая форма поведения, которая затрудняет общение и обучение ребенка, представляют опасность для ребенка и окружающих, мешает процессу адаптации к школе, затрудняет интеграцию ребенка в детский сад или школу.

Наиболее распространенными видами нежелательного поведения являются: агрессия, самоагрессия, истерики, убегание, порча имущества, общественно неодобряемое поведение, отсутствие реакций, необходимых для эффективного обучения [1].

Любое поведение индивидуально, имеет определенную причину и изменяется во времени. Поэтому, прежде чем начать работу по коррекции нежелательного поведения необходимо проанализировать и понять причину такого поведения [2].

Коррекция нежелательного поведения состоит из нескольких этапов.

1 этап. Выбор проблемного поведения для анализа и коррекции. Для коррекции нежелательного поведения в первую очередь мы выбираем поведение, которое опасно для жизни ребенка, укоренившееся поведение, усложняющее процесс приобретения навыков и влияющее на стиль жизни семьи или самого ребенка.

2 этап. Точное описание проблемного поведения. Для того, чтобы поведение можно было описать и измерить необходимо точно описать проблемное поведение, с которым мы будем работать. Поведение должно быть описано таким образом, чтобы любой человек, прочитавший такое определение, мог начать наблюдение и запись результатов наблюдения. Описание поведения должно содержать в себе описание конкретных действий (топография поведения – действия, которые демонстрирует ребенок), а также параметры данных

действий, которые при наблюдении можно зафиксировать. Такие параметры включают: частота произведенных действий за определенный отрезок времени; продолжительность действия за определенный отрезок времени; интенсивность действия. Описывая поведение, необходимо так же указывать, как поведение начинается и как заканчивается, а также указывать время между эпизодами [3].

3 этап. Функциональная оценка проблемного поведения. После того как поведение для коррекции выбрано, необходимо понять по какой причине происходит поведение, какие факторы или события влияют на поведение, почему ребенок изо в день демонстрирует эти реакции, какова его функция. Когда функция поведения определена, становится возможным составление коррекционной программы с целью уменьшения проблемного поведения и увеличения количества эпизодов желательного (замещающего/альтернативного) поведения.

Для определения причины проблемного поведения проводится функциональная оценка поведения. Функциональная оценка поведения – это способ выявления целей и условий демонстрации проблемного поведения. Данный способ включает в себя сбор информации с помощью интервью, опросников и наблюдения [4].

Интервью, опросники и наблюдения позволяют собрать данные, чтобы определить, что происходит до того, как поведение началось, во время поведения и после него, а также для формулировки и проверки гипотезы о функциях поведения.

Интервью и опросники проводятся со всеми, кто непосредственно взаимодействует с ребенком (воспитатели, учителя, другие специалисты, родители). Вопросы включают в себя вопросы общего характера (биографические данные), а также вопросы о проблемном поведении: опасно ли поведение для ребенка или окружающих; мешает ли поведение самому ребенку или другим детям учиться в классе; препятствует ли поведению нахождению среди других детей и участию в учебных или досуговых мероприятиях; может ли поведение повлиять на восприятие ребенком самого себя. Также включены

вопросы о способе коммуникации ребенка, что он любит, какие положительные виды поведения присутствуют в его репертуаре, как давно присутствует поведение в репертуаре ребенка, и каким образом проводилась коррекция поведения. После сбора первоначальных данных проводится непосредственное прямое наблюдение за поведением.

4 этап. Разработка и применение поведенческого плана. Поведенческий план включает в себя описание методов коррекции нежелательного поведения: методы изменения предшествующих факторов, методы изменения последствий поведения и методы формирования альтернативного поведения.

Методы изменения предшествующих факторов (предупредительные методики – это методы, которые предупреждают начало нежелательного поведения, направлены на работу с событием или стимулом, предшествующим нежелательному поведению, мотивационными условиями [5].

Примеры предупредительных методик:

1. Изменение окружающей среды. Убираем из поля зрения ребенка отвлекающие предметы или другие раздражители. Например, если мы знаем, что у ребенка поведение возникает на фоне громкого шума, можно надеть ему наушники. Они будут способствовать тому, что шум станет менее болезненно воспринимаемым, соответственно проблемное поведение уменьшится. Или перемещаем ребенка в более тихое место.

2. Обогащение окружающей среды. Добавляем в учебную среду те стимулы, которые нравятся ребенку. Например, если мы знаем, что ребенку нравятся мультгерои, то можно использовать их в тексте для чтения, или решать про них задачи.

3. Написание правил. Правила должны быть написаны таким образом, чтобы они сообщали ребенку о том, что делать, а не запрещающие. Например, «Нельзя бить одноклассников» переформулируем как «Держи руки при себе».

4. Выполнение задания по частям. Если мы знаем, что предъявляемое задание для ребенка слишком сложное и демонстрацией своего поведения он избегает его выполнять, разбиваем задание на несколько этапов. Предъявляя

задание поэтапно уже не будет казаться ребенку таким сложным, и частота проблемного поведения снизится.

5. Облегчение уровня сложности задания. Иногда следует упростить задание, которое вызывает у ребенка проблемное поведение. Таким образом повышается успешность и мотивация ребенка. С помощью преднамеренного уменьшения уровня сложности заданий и постепенного усложнения, можно понизить вероятность возникновения проблемного поведения.

6. Визуальное расписание. Используем наглядные материалы, демонстрирующие выполняемый объем работы. Когда ребенок, знает какое задание, он будет выполнять и в какой последовательности, вероятность проявления нежелательного поведения заметно уменьшится.

7. «Просто-просто-просто-сложно». Начинаем с нескольких простых заданий, а затем переходим к более сложным.

8. Доступ к перерывам. Имея доступ к дополнительным перерывам у ребенка не будет необходимости демонстрировать проблемное поведение чтобы избежать продолжительного занятия. Для этого также можно использовать визуальные таймеры, чтобы ребенок всегда знал о приближении времени перемены.

9. Предоставление возможности выбора. Подбираем примерно два одинаковых по сложности задания и предлагаем ребенку сделать выбор. Например, «Ты будешь решать задачи или решать примеры?»

10. Четкие и простые инструкции. Предъявляемые инструкции должны быть простые, понятные для понимания ребенка (без вопросительного тона).

11. Использование подсказок. Следуем правилу: «Помогаем ребенку – указываем, подсказываем, вместе делаем, но никогда не делаем за него».

12. Быстрый темп работы, разнообразие заданий. Позволяет увеличить сосредоточенность и интерес, и, изначально понижает возникновения нежелательного поведения.

13. Дифференциальное подкрепление – подкрепляем отсутствие нежелательного поведения [1]. Предоставление поощрения, если не произошло

нежелательное поведение. Для этого необходимо: 1) определить частоту возникновения поведения; 2) выбрать промежутки времени, в которых вероятность возникновения нежелательного поведения низка; 3) предоставить поощрение, если нежелательное поведение не произошло.

Методы изменения последствий поведения (реактивные стратегии) – это методы реагирования, которые применяются если поведение уже произошло. Реактивные стратегии используются для реагирования на какое-то непредвиденное событие только после того, как оно произойдет [5].

Если поведение опасно для ребенка или для окружающих мы не можем его игнорировать. Останавливаем это поведение самым безопасным способом, который можем придумать в данный момент!

Примеры стратегий реагирования, если поведение произошло:

1. Изменяем инструкцию. Не используем в разговоре с ребенком те слова, которые запускают поведение. Например, ребенку сказали: «Сейчас мы будем решать примерь». В ответ ребенок стал кричать и скидывать все со стола. Инструкция «решать примерь» явилась толчком к возникновению нежелательного поведения ребенка. Изменяем инструкцию «У нас есть что-то интересное. Давай посмотрим».

2. Смена стимула. Если вид какого-то места вызывает нежелательное поведение, нужно подумать, можно ли поменять место для занятий. Стараемся сменить другие стимулы, вызывающие нежелательное поведение ребенка: звук, цвет, запах, температуру окружающего воздуха и так далее.

3. Гашение нежелательного поведения. Этот прием уменьшает вероятность того, что нежелательное поведение повторится, с помощью сдерживания факторов, усиливающих или подкрепляющих такое поведение. Поскольку неподкрепленное поведение не закрепляется, оно может постепенно исчезнуть совсем, например, если вы будете игнорировать попытки ребенка привлечь к себе внимание, он вскоре оставит эти попытки.

4. Сверх-коррекция. Когда учащийся демонстрирует нежелательное поведение, ему необходимо приложить дополнительные усилия для того, чтобы

компенсировать последствия нежелательного поведения. Сверх-коррекция также может предполагать дополнительную работу. Например, если учащийся разорвал свою рабочую тетрадь, ему нужно будет подмести пол и протереть все столы в классе. Если ребенок в истерике переворачивает книжную полку, он должен будет убрать книги и починить сломанную мебель, и т.д.

Методы формирования альтернативного поведения – методики, которые включают в себя подкрепление замещающего или альтернативного поведения [5].

Примеры стратегий формирования альтернативного поведения:

1. Тренинг функциональной коммуникации - нежелательное поведение заменяют приемлемым коммуникативным поведением.

2. Усиление альтернативного поведения – предоставление поощрения, если произошло желаемое поведение, вместо нежелательного.

3. Усиление замещающей формы поведения - поощряется то поведение, которое не может происходить одновременно с нежелательным поведением.

4. Обучение навыкам социального взаимодействия.

5. Обучение навыкам саморегуляции: тренинг релаксации; обучение общим навыкам, которые дадут ребенку возможность почувствовать больший контроль над своей жизнью посредством усовершенствования его повседневных навыков самопомощи.

5 этап. Мониторинг. После внедрения поведенческого плана необходимо вести последовательный сбор данных для того, чтобы понять насколько вмешательство эффективно. Учителя, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения также могут предоставлять информацию об изменениях, которые происходят в поведении ребенка.

6 этап. Генерализация подкрепляемого поведения. Обучаем ребенка необходимым навыкам альтернативного поведения таким образом, чтобы он мог применять эти навыки не только в учебной обстановке, но и в естественной среде. Кроме того, также следует познакомить с поведенческим планом, а при необходимости провести обучение, членов семьи и других специалистов,

работающих с ребенком, с целью оптимального обобщения навыков и поддержания их после отмены вмешательства.

7 этап. Внесение изменений в план или завершение программы. Если у ребенка наблюдается лишь минимальный прогресс, в таком случае, возможно, есть необходимость в переоценке плана поддержки поведения.

Список литературы

1. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард Прикладной анализ поведения Пер. с англ. – М.: Практика, 2016.
2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2017.
3. Шаповалова О. Введение в прикладной анализ поведения. – М.: Триумф, 2015.
4. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.
5. Лиф р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме. / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л. Л. – М.: ИП Толкачев, 2016.



ПОРЯДОК СОСТАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЕЛИСЕЕВА И.Г.

к.п.н., доцент

заведующая лабораторий специального
и инклюзивного школьного образования,

Национальный научно-практический центр
развития специального и инклюзивного образования,

Республика Казахстан, г. Алматы

Аннотация. В статье представлен алгоритм составления индивидуальных учебных программ для школьников с нарушением интеллекта, обучающихся в одном классе с обычными школьниками. Алгоритм разработан научными сотрудниками лаборатории специального и инклюзивного школьного образования на основе технологий и методов специальной педагогики. Возможность обучения по индивидуальным учебным программам обеспечена нормами законов и подзаконных актов в области образования Республики Казахстан.

Аңдатпа. Мақалада қалыпты оқушылармен бір сыныпта оқитын ақыл-ойында кемістігі бар оқушыларға жеке оқу бағдарламаларын құру алгоритмі берілген. Алгоритмді арнайы педагогиканың технологиялары мен әдістеріне негіздеп, арнайы және инклюзивті мектептегі білім беру зертханасының зерттеушілері жасаған. Жеке білім беру бағдарламалары бойынша оқу мүмкіндігі Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы заңнамалық және заңға тәуелді актілерінің нормаларымен қарастырылған.

Abstract. The article presents an algorithm for developing individual educational programs for students with intellectual disabilities studying in the same class as regular students. The algorithm was developed by researchers from the laboratory of special and inclusive school education on the basis of technologies and methods of special pedagogy. The possibility of learning by individual training programs is provided by the norms of laws and by-laws in the field of education of the Republic of Kazakhstan.

Необходимые условия для получения образования детьми с нарушением интеллекта в Республике Казахстан с настоящее время созданы только в специальных школах. Вместе с тем, порядка половины школьников названной категории обучаются в обычных классах общеобразовательной школы. Успех в обучении и развитии школьника с нарушением интеллекта в условиях общего класса достигается приведением в соответствие содержания учебного материала возможностям конкретного ученика. Правилами деятельности общеобразовательных школ предусмотрен вариант обучения школьника по индивидуальным учебным программам.

Индивидуализация учебных программ осуществляется на ступенях начального и основного среднего образования, по завершении которого выпускник с нарушением интеллекта может продолжить свое образование в системе технического и профессионального образования.

Ученик с нарушением интеллекта, включенный в общий класс, на ступени начального образования обучается по учебному плану класса, в который он включен (учебные планы специальных школ в этом варианте включения не используются).

Индивидуальные учебные программы для школьников с нарушением интеллекта составляются по основным учебным предметам. Обучение по предметам, по которым не используется балльная оценка достижений (физическая культура, музыка, изобразительная деятельность, трудовое обучение)

осуществляется по типовым учебным программам общего образования с индивидуальным подходом к ученику.

На ступени основного среднего образования (5-9 классы) для ученика с нарушением интеллекта Типовой учебный план основного среднего образования для общеобразовательных школ индивидуализируется способом исключения из него учебных предметов, усвоению минимального содержания которых препятствуют особенности познавательной деятельности школьников (алгебра, химия, физика, Всемирная история, иностранный язык, др.). По завершении обучения выпускник получает аттестат государственного образца особой серии с Приложением, соответствующим индивидуальному учебному плану [1].

Индивидуальные учебные программы для обучающихся с нарушением интеллекта 1- 9 классов составляет специальный педагог (олигофренопедагог), который входит в состав службы психолого-педагогического сопровождения общеобразовательной школы. Индивидуальные учебные программы составляются на основе Типовых учебных программ для обучающихся с легкими или умеренными нарушениями интеллекта и результатов педагогической диагностики, которую специальный педагог проведет на индивидуальных занятиях с учеником.

Типовые программы для обучающихся с нарушением интеллекта составлены в соответствии с новой парадигмой образования – образования, ориентированного на результат, их содержание представлено в виде учебных целей, описывающих деятельность учащегося. Поэтому составление индивидуальных учебных программ представляет собой процедуру целеполагания (выбор учебных целей в соответствии с возможностями ученика).

У первоклассников специальный педагог изучает состояние базовых для школьного обучения навыков и функций: элементарные математические представления (величинные, количественные, пространственные); представления об окружающем предметном и природном мире; уровень развития мелкой моторики, продуктивной деятельности (изобразительной, конструктивной). Важно изучить также:

1) навыки социального взаимодействия (отвечать на вопросы, выполнять просьбы, обращаться с вопросом, подражательные способности);

2) навыки, необходимые для обучения в классе (использование учебных принадлежностей, выполнение правил поведения, выполнение фронтальных инструкций учителя, ориентирование на других учеников в классе, самостоятельное выполнение учебного задания, сообщение о завершении работы, укладывание/вынимание учебных принадлежностей в/из портфеля);

3) особенности работоспособности ученика: сколько минут продуктивно работает, через какое время нужен отдых;

4) особенности познавательных процессов (восприятия, памяти, умственных операций, речи) в рамках характерных для умственно отсталого ребенка;

5) особенности эмоционально-волевой сферы (реакцию на неудачу и успех, умение доводить начатую работу до конца и др.).

Если ученик переводится из одной школы в другую, например, по причине смены места жительства, то с помощью стартовой педагогической диагностики (проводится при поступлении ребенка в школу) специальный педагог выявляет: актуальный уровень предметных знаний, умений и навыков; сильные стороны, потенциал ученика; зону ближайшего развития - предметные умения и навыки, которые находятся на этапе формирования, пробелы в знаниях предыдущего этапа обучения.

Для установления актуального уровня владения учебным материалом, зоны ближайшего развития и пробелов в знаниях специальный педагог работает с учебными целями, представленными в Главе 3 Типовых программ по учебному предмету для обучающихся с легкой/умеренной умственной отсталостью. Специальный педагог составляет контрольно-диагностические задания (или использует готовые задания, представленные в методических пособиях, УМК для рассматриваемой категории школьников) в соответствии с учебными целями подразделов программы по учебному предмету как предшествующего, так и текущего класса, в который поступил ребенок. Для детей с нарушением

интеллекта характерно асинхронное развитие систем и функций, что выражается в неодинаковой успешности усвоения разных учебных предметов, в том числе и разных разделов одного учебного предмета. Поэтому специальный педагог должен быть готов при необходимости поменять контрольное задание во время диагностики на более легкое или более сложное в зависимости от того, как ученик справляется с предложенной работой.

Контрольные задания предлагаются ученику с использованием четкой и лаконичной инструкции, тесты для контроля знаний школьников рассматриваемой категории не используются. Специальный педагог наблюдает, как ученик выполняет контрольное задание: самостоятельно или нужна помощь. При необходимости, специальный педагог оказывает помощь, отмечая в протоколе, какой вид помощи помог ученику справиться с заданием (наводящие вопросы, образец, показ, использование наглядных средств, реальных предметов и практической деятельности с ними, др.).

Если помощь оказывается неэффективной, то ученику предлагается задание в соответствии с целями из аналогичного раздела программы предыдущего (предыдущих) класса (классов).

Специальный педагог оформляет протокол стартовой педагогической диагностики в виде карт учебных достижений по предмету [3].

Опираясь на результаты педагогической диагностики и текст Типовой программы по учебному предмету для учащихся с нарушением интеллекта, специальный педагог приступает к составлению индивидуальной учебной программы по предмету.

Специальный педагог действует в соответствии со следующим алгоритмом.

1) Анализирует карты учебных достижений (протоколы педагогической диагностики) и определяет навыки уже сформированные у школьника. Это стартовый уровень, от которого в данном разделе программы нужно двигаться дальше: включать в программу цели следующего этапа обучения.

2) В картах учебных достижений находит навыки, которые реализуются с помощью (зона ближайшего развития) и также включает их в индивидуальную программу.

3) Анализирует пробелы в знаниях, выявленные педагогической диагностикой (цели, которые не достигнуты учеником). Выделяет те из них, к восполнению которых не нужна подготовительная работа в виде формирования базовых (промежуточных) навыков, и включает их в индивидуальную программу.

4) Выделяет пробелы в знаниях учащегося, для восполнения которых нужна подготовительная работа в соответствии с логикой формирования предметных знаний и требованиями специальной методики обучения. Формулирует и включает в программу, в соответствующий раздел, учебные цели подготовительного характера, а также цели по восполнению пробелов.

Таким образом, для составления индивидуальной учебной программы по предмету специальный педагог должен хорошо ориентироваться в тексте Типовой программы, тщательно выполнить педагогическую диагностику, уметь анализировать результаты диагностики с точки зрения логики формирования понятий и требований специальной методики обучения. Программа составляется на четверть, по результатам завершения которой составляется индивидуальная программа на следующую четверть.

Специальный педагог знакомит учителя начальных классов, учителей-предметников 5-9 классов с содержанием индивидуальных учебных программ и календарно-тематическим планированием, которое он составил. Учитель и специальный педагог обсуждают, как они разделят ответственность за реализацию целей индивидуальной программы: учитель, обучая ученика в классе, а специальный педагог - на индивидуальных/групповых занятиях. Наиболее эффективным будет такое разделение функций, при котором специальный педагог берет на себя задачи объяснения нового учебного материала, его первичное закрепление на индивидуальных/групповых занятиях, а учитель класса – повторяет, закрепляет изученный учебный материал,

автоматизирует навыки на уроке в классе. Учитель и специальный педагог используют учебники и УМК для школьников с нарушением интеллекта. Допускается использование УМК для разных классов в соответствии с содержанием индивидуальных программ. Специальный педагог помогает учителю выбрать задания и упражнения из учебника/рабочей тетради для предъявления их ученику на уроке, а также готовит индивидуальные задания, дидактические материалы.

Учитель в соответствии с календарно-тематическим планом, составленным специальным педагогом для обучения школьника с нарушением интеллекта, включает в поурочный план индивидуальные учебные цели школьника, учебные задания индивидуального характера, готовит дополнительные дидактические материалы (использует дидактические материалы, подготовленные специальным педагогом), задания для установления обратной связи и отслеживания процесса учебной деятельности данного школьника.

Контроль учебных достижений школьника (СОР, СОЧ), обучающегося по индивидуальным программам учитель проводит в те же сроки, которые планируются для всего класса. Контрольные задания подбираются в соответствии с содержанием индивидуальной учебной программы.

Важной задачей педагогов является обеспечение ученику ситуаций успеха, формирования уверенности в своих силах и навыков самостоятельной учебной работы.

Список литературы

1. Об утверждении видов и форм документов об образовании государственного образца и Правила их выдачи.
2. Приказ МОН РК от 16 мая 2018 года № 39. Инструктивно-методическое письмо к Правилам оценки особых образовательных потребностей. Исх номер: 1-6/543 от 04.04.2022. КДСО МОН РК.
3. Елисеева И.Г. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ - Алматы: ННПЦ РСИУ, 2021, 62 с.



ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

КАРПОВА И.В.

педагог-психолог

Средняя общеобразовательная школа № 26

Республика Казахстан г. Павлодар

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы процесса социализации у детей с особыми образовательными потребностями и один из практических способов его улучшения из опыта работы автора.

Аңдатпа. Бұл мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтену процесінің мәселелері және оны автордың тәжірибесінен жақсартудың практикалық тәсілдерінің бірі қарастырылады.

Abstract. This article discusses the problems of socialization's process of children with special educational needs and one of the practical ways to improve it from the author's experience.

Одним из важнейших процессов для полноценного развития личности в обществе является, безусловно, процесс *социализации*. Самое распространенное понимание этого понятия: «социализация – это процесс получения человеческим индивидом навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе».[1]

С появлением в нашем социуме идеи инклюзивного образования всё общество принялось активно включать в процесс социализации детей с особыми образовательными потребностями, стараясь ускорить и углубить его как можно тщательнее. Но, к сожалению, такой «яростный» подход не дал ожидаемых результатов по очевидной причине: для успешной социализации ребенка с особенностями развития и здоровья недостаточно соблюдение внешних условий комфортного пребывания в обществе, так как существует ряд внутренних барьеров самой его личности, которые необходимо преодолеть. Для таких детей социализация может быть изрядно затруднена, так как «процесс личностного формирования ребенка с ограниченными возможностями отягощен одним или несколькими неблагоприятными факторами биологического, социального, психологического и педагогического характера, которые усугубляют проблему социально-культурной дезадаптации ребенка». [2] Поэтому необходимо рассматривать процесс социализации детей особыми образовательными потребностями как *позитивное системное включение* индивида в общество через

его постепенное принятие, осознание и приобретение всех необходимых социальных навыков для полноценной жизни.

Это означает, что те методы, которые общество изначально взяло за основу социализации детей с особыми образовательными потребностями: резкое погружение, «натаскивание» или обучение стереотипам поведения – не будут эффективными. Необходимо рассмотреть этот процесс с более научной и детальной точки зрения.

Анализ процесса социализации как педагогического явления в работе Н.Ф. Головановой позволяет представить его содержание в виде структуры, включающей ряд взаимосвязанных компонентов:

1. *Коммуникативный компонент*, который вбирает в себя все многообразные способы и формы коммуникации и использование их в различных обстоятельствах деятельности и общения.

2. *Познавательный компонент* предполагает освоение определённого круга знаний об окружающей действительности, становление системы социальных представлений.

3. *Поведенческий* – разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребёнок.

4. *Ценностный компонент* представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребёнка к ценностям общества.

[3]

Каждый из этих компонентов важен для включения ребенка в социум, поэтому, составляя программу для его психолого-педагогического сопровождения, необходимо учитывать все стороны процесса.

Очевидно, что такую работу невозможно провести в одиночку. Это означает, что каждому педагогу и родителю необходимо в системе развивать у ребенка ту область социализации, за которую он ответственен. Например, педагоги-предметники на своих уроках могут работать над развитием *познавательного компонента*, родители, воспитатели и классные руководители – над *ценностным* и т.д.

Мною, как педагогом-психологом, была создана авторская программа для детей с задержкой психо-эмоционального развития по формированию *коммуникативного* компонента. Но в процессе работы с детьми с ООП по этой программе возникла проблема, общая для большинства детей – слабое усвоение коммуникационных навыков, неадекватное оценивание ситуации и выбор неверной стратегии поведения. При более глубоком изучении возникших трудностей было выявлено, что причиной является неадекватная самооценка у детей: у большей части ребят она была значительно ниже средних показателей. Это мешало детям адекватно воспринимать окружающих и их эмоциональную реакцию при общении. Большинство воспринимали только обращенный к ним негатив или «считывали» его, неверно определяя реакцию собеседника.

После этого открытия мне пришлось создать авторскую программу по формированию адекватной самооценки у детей. Другими словами, рассуждая логически, для того, чтобы работа проходила успешно, необходимо выровнять самооценку, так сказать, подготовить благодатную почву.

Примечательно, что для одних детей эта программа оказалась достаточно эффективной, а для других лишь незначительно полезной. Тогда встала необходимость изучить особенности обеих групп детей и найти общие личностные качества, помогающие одним успешно повышать свою самооценку, а другим продолжать испытывать трудности самовосприятия.

После небольшого исследования такое качество обнаружилось - это уровень эмоционального интеллекта. Оказалось, что дети с достаточным уровнем эмоционального интеллекта способны работать над своими эмоциональными проблемами и, в конечном этапе, благополучно социализироваться, а дети с неразвитым EQ не только испытывают трудности в самооценивании, но и в адаптации в социуме.

Таким образом, сформировалась гипотеза о том, что для того чтобы успешно развивать *коммуникативный* компонент социализации у ребенка с особыми образовательными потребностями, сначала необходимо повысить у него уровень эмоционального интеллекта.

Для создания программы по повышению эмоционального интеллекта мною была взята за основу смешанная модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, которая включает в это понятие пять компонентов: самопознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки. [4] На каждый компонент был выделен раздел программы, кроме «мотивации» и «социальных навыков», которые объединены в один раздел.

Целью данной программы является развитие у учащихся с особыми образовательными потребностями эмоционального интеллекта для дальнейшей успешной социализации в детском коллективе и в обществе в целом.

Основные **задачи** программы представляют собой поэтапное продвижение к поставленной цели:

- формировать осознанное отношение к своему «Я», понимание себя и своего места в окружающем мире;
- познакомить ребенка с разнообразием эмоционального спектра человеческой психики, дать общие представления об эмоциях и их роли для человека;
- развивать умение распознавать эмоции по внешним (у других) и внутренним (у себя) признакам;
- воспитывать культуру проявления эмоций в обществе;
- обучать навыкам эффективного социального взаимодействия на примерах и упражнениях.

Программа состоит из разделов: «Человек и мир вокруг», «Я и мои эмоции», «Давай дружить!», «Кем быть?».

Каждый из разделов содержит темы для проработки с ребенком понимания себя и своих чувств и эмоций, своего места в социуме, включает задания практического характера по определению и выражению эмоций, по выработке навыков эффективного поведения.

Кроме того, к программе прилагается рабочая тетрадь, в которой в яркой и красочной форме даются задания для каждой темы занятий.

Вот некоторые темы разделов: «Человек и животный мир», «Семья – самые близкие люди», «Взаимопомощь в семье», «Мое настроение», «Эмоции и мимика», «Язык тела», «Вежливые слова», «Какие профессии ты знаешь» и т.д.

В конце каждого раздела подводятся итоги усвоения изученного с помощью оценочного листа.

Используя данную программу в своей практике, я надеюсь на улучшение результатов работы по социализации учащихся с особыми образовательными потребностями в своей школе.

Список литературы:

1. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005.
2. Зиятдинова Г.Р. Социализация детей-инвалидов средствами социально-культурной деятельности // Вестник КазГУКИ. 2011. №1.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - СПб.: Речь, 2004.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.



ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

КОШИГУЛОВА Б.А.

дефектолог-мұғалім

«№6 арнайы мектеп-интернаты» КММ,

Қарағанды қаласы, Қазақстан Республикасы

СМАГУЛОВА Ш.Ш.

дефектолог-мұғалім

«№6 арнайы мектеп-интернаты» КММ,

Қарағанды қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақала ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың қоғамға табысты кірігу факторы ретінде коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыру тақырыбына арналған. Материалда ақыл-ой бұзылыстары бар балалардың қарым-қатынас дағдыларын дамытудың тиімді әдіс-тәсілдері ұсынылған (іс-тәжірибеден).

Аннотация. Статья посвящена теме формирования коммуникативных компетенции детей с особыми образовательными потребностями, как фактор успешной интеграции в социум. В материале представлены наиболее эффективные приемы и средства развития коммуникативных навыков детей с нарушениями интеллекта (из опыта работы).

Abstract. The article is devoted to the issue of the formation of communicative competencies of children with special educational needs as a factor of successful integration into the society. The

material presents the most effective methods and means of developing the communicative skills of children with intellectual disabilities. (from the experience).

«Рухани жаңғыру» бағдарламасын іске асыру жағдайындағы тәрбиенің тұжырымдамалық негіздерінде тәрбиенің мақсаты: рухани байлықты, моральдық тазалықты, дене бітімін жетілдіруді, бәсекеге қабілеттілікті, ұлттық сәйкестікті, білімнің табынуын, эволюциясы мен сана-сезімінің ашықтығын, әлеуметтік рөлдердің жүйесін толықтай орындауға қабілетті, ХХІ ғасырдың лайықты өмірін қалыптастыруға қабілетті жан-жақты және үйлесімді дамыған тұлғаны тәрбиелеу», деп белгіленген [1, бет 8, 13]. Сондықтан, бүгінгі таңда педагогтердің алдында тұрған міндет: табысты және тиімді әрекетке дайын, өінің пікірін білдіруге және өз іс-әрекеті мен өмір сүріп отырған қоғам үшін жауапкершілігін түсінуге қабілетті, отбасындағы, қоғамдағы, еңбек ұжымындағы әлеуметтік рөлін сезінетін кұзырлы тұлғаны қалыптастыру. Аталмыш мәселені жүзеге асыру жолдарының бірі - білім беруде жеке және кәсіби дамуын қамтамасыз ететін тұлғаға бағытталған, кұндылыққа бағдарланған тәсілді қолдану.

Осыған орай, қазіргі таңда елімізде ерекше білім беруді қажет ететін балаларға өзінің қадір-қасиетін қамтамасыз ететін, өзіне деген сенімділігін арттырып, дамыған қоғамда өмір сүруге дайын және оған белсене араласуына жәрдемдсетін толыққанды жағдайлар жасалуда. Ақыл-ой бұзылыстары бар балаларға жан-жақты педагогикалық қолдау көрсетіліп, әрбір білім алушы шама-шарқына қарай білім көлемін меңгеруі қажет. Сондықтан, педагогтердің негізгі міндеті – ерекше білім беруді қажет ететін әрбір білім алушының психикалық, физикалық және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, жан-жақты дамуына қолайлы жағдай жасап, оны жеке дамыған тұлға ретінде қалыптастыру. Яғни, соған негіздеп оқыту және тәрбиелеу барысында әлеуметтік ортаға табысты бейімделуін қамтамасыз ету.

Бала дамуының негізгі шарттарының бірі қарым-қатынас. Белгілі теоретиктер Б.Т. Ананьев, А.А.Бодалев, А.Н. Леонтьев өз зерттеулерінде «қатынас орнату қабілеті тұлғаның белсенділігінің бір формасы» ретінде

қаралатынын көрсеткен [2, бет 197]. Сондықан, теоретиктер қарым-қатынасты тұлғаның маңызды даму факторларының бірі ретінде қарастырады.

Даму мүмкіндігі шектеулі, оның ішінде зиятында бұзылыстары бар балалар, қарым-қатынас дағдысын меңгеруде үлкен қиындықтарға кездеседі. Бұл контингенттегі балалардың психофизикалық ерекшеліктеріне байланысты бірқатар тіл кемшіліктері: күнделікті белсенді сөз қорының тапшылығы, соның салдарынан өз ойын еркін толық жеткізе алмауы, байланыстырып сөйлеу дағдыларының төмендігі басқа адамдармен коммуникативтік қарым-қатынас жасауға, қоғамда бейімделуіне кедергі туғызады. Ал қазіргі таңда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, күннен күнге үдеп келе жатқан ақпараттар ағымдары ерекше білім беруді қажет ететін (даму мүмкіндігі шектелген) балалардан да оқу, жазу, өз ойларын жеткізе білуді және тіл мәдениетін сақтауды талап етеді. Осыған орай, арнайы мектептерде оқу және тіл дамыту сабақтары білім алушыларды оқуға, жазуға үйретуді және тіл арқылы қарым-қатынас жасауды меңгертуді, ойлау үрдістерін дамытуды, яғни, оқу бағдарламасын бейімдеу негізінде тақырыптарды коммуникативтік тұрғыдан ұсына отырып, оқушыларға тілдік қатынасты іс-жүзінде игерту мақсатын көздейді. Бұл мақсаттарға қол жеткізу үшін сабақта оқу ақпаратын цифрлық білім беру технологиялары жағдайында меңгертуді өте тиімді қолдануға болады.

Ақыл-ой бұзылыстары бар балаларға іс-әрекеттің «қысқа» түрткісі (мотивациясы), сондай-ақ қарым-қатынастың қарапайым, әлсіз мотивациясы тән. Қарапайым іс-әрекетті орындау барысында ынталары тез әлсірейді. Мұның бәрі олардың даму ерекшеліктеріне байланысты екені бәрімізге мәлім. Сондықтан, өз іс-тәжірибемізде сандық білім беру технологияларын (аудио, бейнематериалдар) сабақта жүйелі түрде қолданамыз. Бұл, біріншіден, зиятында ауытқуы бар білім алушылардың танымдық қызығушылықтары мен ынталарын арттырады, қажетті ақпаратты күшті әсерлілікпен жеткізеді; екіншіден, оқушының бақылаушылығы мен талдау дағдыларын жетілдіреді; үшіншіден, коммуникативтік мотивацияларын тудырады. Мысалы, аудио жазба немесе бейнематериал арқылы ұсынылған шағын ертегі мен әңгімелерді тыңдату,

көрсету және оқыту арқылы оқушының тілін дамыту өте тиімді. Тіл үйренудегі тыңдау сөйлеумен тығыз байланысты. Оқушыға аудио жазбадан естігенін тілінде пайдалану қажеттігі туады. Аудио жазбадан тыңдалған мәтін бойынша сұрақ қою ең тиімді жол, өйткені оқушы сұраққа дұрыс жауап беру үшін мәтінді ынтамен тыңдап, мәнін түсінуге тырысады. Сондай-ақ, шағын топтар бойынша әр түрлі тақырыптарда мәтін тыңдатып, бейнежазбалар көргеннен кейін төмендегідей жұмыс түрлерін ұйымдастыруға болады: [4]

«Ассоциация» мен «Кластер»

Бұл екі әдіс бір-бірімен тығыз байланысты, бірі екіншісін толықтырады, сондықтан бұл тәсілдерді бірге қолданған да тиімді. Кластерлер–ассоциацияларды өзара байланыстыратын сызықпен түсірілген бейне. Ассоциациялар – тақырып бойынша білім алушыларды ашық, әрі еркін ойлауға жетелейтін оқыту әдісі. Ойлаудың бұл түрі балалардың миының жұмыс істеуіне ең жақын тұрған формасы болып табылады. Білім алушылар топпен, жұппен немесе жеке тапсырма алады. Мәтіннің тақырыбын естігеннен кейін: Қандай ассоциация пайда болды? Мәтін не туралы болады деп ойлайсың? деген сұрақтарға оқушылар жауап іздейді. Топпен жұмыс жасау барысында білім алушы әдеп нормасына сәйкес өз ойын білдіруге, басқа да пікір мен көзқарастарды қабылдауға, өзара өнімді іс-әрекет, жалпы нәтижеге қол жеткізуге, топтағы балалармен қарым-қатынас орнатуға үйренеді.

«Диалог» (Сұрақ-жауап)

Мәтінді тыңдап болғаннан кейін білім алушылар сұрақ-жауап арқылы бір-бірімен диалог орнатады. Өздерінің жауаптарынан мәтін құрайды. Құрастырған мәтіндері мен аудиомәтінді қайта тыңдап, салыстырады.

Бұл жұмыс барысында балалардың ойлау операциялары: талдау, жинақтау, салыстыру және өз ойын қорытып, айту біліктері дамиды.

«Мәтінді тыңдап, аяқта»

Берілген мәтіннің басын тыңдап, соңын өзі құрастыру шарт. Тапсырма білім алушының тілдік күзінеттілігін, шығармашылық қабілетінің қалыптасуына ықпалын тигізеді.

«Тележүргізуші»

Оқушылар арасынан тележүргізуші (диктор), оператор, көмекші таңдалады. Оқушыларға шағын жаңалықтар тыңдау ұсынылады. Аудиомәтінді бірнеше рет тыңдап, диктор (теле жүргізуші) рөліне еніп, сөйлейді (еліктеу). Тележүргізуші сөзін ұмытып қалған жағдайда көмекші жәрдем көрсетеді (алдын-ала дайындық жұмыстарынан кейін), оператор барлық іс-әрекетті бейнежазбаға түсіреді (ұялы телефон немесе камера). Бұл жұмыс түрі білім алушылардың ерекше қызығушылығы мен белсенділігін арттырып қана қоймайды, сонымен қатар, сауатты сөйлеу тілі мен мәдениетін, мәнерлеп оқу және есте сақтау дағдысының қалыптасуына қолайлы жағдай туғызады.

«Рөлдік ойындар»

Әр түрлі тақырыптарда бейнематериалдан нақты жағдайда ауызекі сөйлеу (диалог) үлгісін көріп, тыңдағаннан кейін, сабақта рөлдік ойын түрлері ұйымдастырылады және шынайы өмірлік жағдайлар келтіріліп, шешу мәселелері ұсынылады. Мысалы, рөлдік ойындарда мектептегі әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау пәні блогының жабдықталған «Дүкен» (тауарлар, кассалық аппарат, компьютер, т.б.), «Емхана» аймақтары және мектептің «Кітапхана» бөлмесі қолданылады. Бұл ойындар арқылы балалар алған білімдерін іс-жүзінде пайдаланады. Мұндай ойын түрінде берілген тапсырмалар зиятында бұзылыстары бар оқушылардың есте сақтау қабілетін дамытады, қарым-қатынас мотивациясы үшін жағдай туғызады және қоғамдық орындарда өзін дұрыс ұстау біліктерін қалыптастырады.

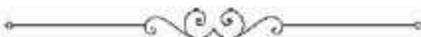
«Аталған жағдайларды жасау баланы оқуда, қарым-қатынас жасауда, ойында, практикалық әрекеттерде әлеуметтік қатынастардың әртүріне қатыстыру арқылы жүзеге асырылады» [3, бет5]. Демек, оңтайлы нәтиже беретіні сөзсіз.

Қорыта айтқанда, өмірде ең керекті білік пен дағды – қоғамда қарым-қатынас құра білу, айналадағы адамдармен тіл табысу. Сондықтан, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың коммуникативтік құзіреттілігін қалыптастыру – олардың әлеуметтік ортада табысты бейімделу факторларының бірі екендігін

екере отырып, әр білім алушының қарым-қатынас үрдісінің белсенді мүшесіне айналуына қолайлы жағдай туғызу әр педагогтың міндеті.

Қолданылған әдебиеттер:

1. Тәрбиенің тұжырымдамалық негіздері Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы «22» сәуірдегі № 227 бұйрығымен бекітілген.
2. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов 1998 год.
3. «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру» бағдарламасы. 2017 жыл 12 сәуір.
4. Жеке іс-тәжірибеден жинақталған материалдар.



К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА «АҚ НИЕТ» В СВЕТЕ ИЗМЕНЕНИЙ НПА

КРИВИЦКАЯ С.К.

директор

КГУ «Школа-интернат «Ақ ниет»

Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск

Аннотация. В данной статье раскрывается опыт школы-интерната по психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями на современном этапе в условиях специальной организации образования.

Аңдатпа. Бұл мақалада арнайы білім беру ұйымы жағдайында қазіргі кезеңде ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бойынша мектеп-интернаттың тәжірибесі ашылады.

Abstract. This article reveals the experience of a boarding school in the psychological and pedagogical support of children with special educational needs at the present stage in a special educational organization.

Открывая по инициативе областного акимата в 2016 году школа-интернат «Ақ ниет» для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха с сохранным интеллектом, осуществляет свою деятельность в смешанной модели:

- начальное образование в рамках госстандарта организовано на базе школы-интерната (контингент учащихся в 21-22 уч.г - 32), с 5 класса воспитанники, проживая в «Ақ ниет», основное и среднее образование получают в общеобразовательных школах №15,19,37 (всего обучающихся в инклюзии -

46); воспитанники, окончившие 9 классов, техническое и профессиональное образование получают в колледжах города Усть-Каменогорска (всего за 5 лет выпускников/воспитанников, поступивших в колледжи – 30, в 2021-22 учебном году 10 студентов).

- на протяжении всего периода, в течение которого дети получают образование, им оказывается психолого-педагогическая, коррекционная и оздоровительная поддержка логопедом, сурдо-тифлопедагогом, дефектологом, инструктором адаптивной и лечебной физкультуры и медицинскими работниками (массаж, физиотерапия);

- дополнительное образование и ранняя профориентация с приоритетом на IT-технологии (3D Моделирование, робототехника, инженерный дизайн); организована курсовую подготовку по договору с колледжами по 4 специальностям, действует центр компетенций «Ақниет» по нескольким направлениям (всего охвачено кружками более 80% детей).

В школе-интернате:

- создана необходимая доступная среда: пандусы, поручни, лифт, кнопки вызова персонала; имеется специально оборудованный автотранспорт (инвагазель и автобус).

- обеспечивается материально-техническое оснащение образовательного процесса: учебные и другие функциональные кабинеты оснащены специальным учебным и медицинским оборудованием учебной и методической литературой - 100%.

- для работы с детьми привлечены квалифицированные педагогические кадры (учителя, специальные педагоги, педагог-психолог, воспитатели, инструктор адаптивной и ЛФК, педагоги дополнительного образования). Все педагоги прошли переподготовку по направлению «Специальная педагогика».

В текущем году членами школьной службы ППС был рассмотрен Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года №6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» и приложения к нему, что, по нашему мнению,

необходимо использовать в образовательном процессе специальной организации. Этот документ четко разъясняет учителям структуру и содержание индивидуальной образовательной программы, которые зависят от особенностей конкретного ребенка и задач, решаемых педагогами и специалистами в работе с ним, дает все образцы необходимой документации. [1-2]

Если говорить об организации психолого-педагогического сопровождения (далее ППС), то в этой деятельности мы опираемся на Методические рекомендации специалистов ННПЦ РСИО Елисейевой И.Г и Ерсариной А.К. «Психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательной школе» от 2019 года, где содержится подробный алгоритм данной работы. [3]

Особенностью организации учебного процесса в начальной школе «Акниет» является тот фактор, что в одном классе обучаются дети с разными нарушениями развития. В случае комплектования класса по одному виду нарушения, ученики обучаются по специальным типовым учебным планам и программам с пролонгированным сроком обучения (с подготовительным классом), например, дети с тяжелыми нарушениями речи. [4]

Несмотря на то, что обучающиеся с физическими и сенсорными нарушениями имеют сохранный интеллект, они представляют неоднородную группу, приходят в школу с разным уровнем готовности к обучению, индивидуальными отличиями и особенностями в психофизиологическом развитии, познавательной сфере, неодинаковым социальным опытом. Но нас радует такой фактор, что между всеми детьми складываются ровные, толерантные, в целом, бесконфликтные отношения, хотя, несомненно, есть ученики, которым нужна помощь в выстраивании взаимоотношений в коллективе, или они с трудом вовлекаются в групповую или коллективную работу.

Практически учителю приходится применять индивидуальный подход к каждому ребенку, чтобы помочь реализовать его возможности, как при отборе учебного содержания, так и при выборе форм и методов его освоения, которые должны соответствовать основным и общим особенностям детей с

ограниченными возможностями: медленная переключаемость внимания, недостаточная сформированность основных мыслительных функций (анализ, сравнение, выделение главного), слабая память и др.

В нашем случае, особенно нагрузка возрастает на учителя, когда вместе учатся *ученики с нарушением слуха и дети с ДЦП, передвигающиеся на коляске либо с помощью ходунков*. Всего детей с нарушением слуха, обучающихся в начальной школе, в условиях смешанного класса – 4, детей с ДЦП – 14.

Так, основными причинами трудностей ребенка с нарушением слуха при обучении являются недостаток слуховой функции; бедность пассивного и активного словаря, незрелость навыков связной речи; затрудненное понимание обращенной речи; нарушения произносительных навыков; аграмматичность экспрессивной речи.

Для детей с НОДА первое условие — это необходимость моделирования специальной пространственной и предметно-развивающей среды, которая облегчает адаптацию ребенка в классе, обеспечивает его комфортное и безопасное жизненное пространство и создает оптимальные для него условия усвоения образовательных программ.

В течение пяти лет «Ак ниет» выстраивает собственную модель психолого-педагогического сопровождения как структурного подразделения, организуемого с целью оказания поддержки не только учащимся, но и педагогам, родителям.

Цель: создать благоприятные психолого-педагогические условия для адаптации вновь прибывших детей в условиях «Ак ниет» и в условиях общеобразовательной школы, а также их успешного обучения, развития и дополнительного образования.

Задачи:

1. Диагностическая – изучение индивидуальных особенностей учащегося, выявление проблем в обучении, личностном развитии ребенка; наблюдение за ребенком в различных ситуациях школьной и повседневной жизни. Иными словами, оценка особых образовательных потребностей (определение

необходимых специальных условий для получения образования: изменения учебной программы, оценивания достижений ученика, подбор учебно-методического обеспечения и др);

2. Проективная – определение общих направлений работы с ребенком и при необходимости с его ближайшим окружением (родители); разработка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения специалистами школы-интерната (в случае необходимости) и учителями.

3. Развивающая – создание психолого-педагогических условий для обучения, воспитания и развития ребенка: содействие его личностному, интеллектуальному развитию и социализации, сохранение и укрепление здоровья.

4. Консультативная – оказание помощи в ситуациях, связанных с обучением, коммуникацией (с родителями, с педагогами, в том числе из общеобразовательных школ).

5. Контрольно-оценочная – мониторинг процесса адаптации вновь прибывших детей, корректировка программ психолого-педагогического сопровождения специалистами и учителем, главным участником сопровождения в соответствии с задачами обучения и развития ученика.

В реализации программы сопровождения мы основываемся не только на нормативные акты, а прежде всего, следуя теории Л.С. Выготского, на постоянное педагогическое взаимодействие и системный подход, осуществляемый командой участников ППС. Здесь участвуют практически все специалисты, работающие в школе-интернате: заместитель директора по учебной/воспитательной работе, педагог-психолог, специальные педагоги (логопед, дефектолог, сурдо-тифлопедагог), учитель класса, воспитатель, инструктор ЛФК, родители (законные представители), медицинские работники (при необходимости).

Коллегиальное обсуждение стратегии сопровождения и согласованных действий специалистов проводится на заседании службы в форме круглого стола или «мозгового штурма». Уже постепенно отходит из лексикона

педагогов привычное слово «школьный пмпк», так как такого понятия нет в новых документах по психолого-педагогическому сопровождению. Соответственно, с уходом от «медицинской модели» мы должны уйти и от медицинской терминологии.

Командный подход осуществляется в несколько этапов.

1 ЭТАП – ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ. Работа с вновь прибывшим ребенком начинается со сбора, анализа и систематизации информации о нем: в первую очередь специалистами анализируются рекомендации ПМПК, социальная ситуация развития, особенности познавательной и мотивационно-личностной сфер, состояние физического здоровья;

- знакомство и установление контакта с ребенком при поступлении в школу-интернат;
- проводится социально-психологическая и педагогическая диагностика уровня актуального развития ребенка.

Таким образом, диагностический этап позволяет:

- выявить или спрогнозировать определенные проблемы в обучении и личностном развитии ребенка, связанные с возможным несоответствием уровня его развития нормативному по возрасту, и определить общие направления работы с ним.

На этом этапе с учеником работают заместители директора по учебной и воспитательной работе, педагог-психолог, учитель класса, логопед, сурдо/тифлопедагог, медик, воспитатель.

Результатом 1 этапа является оформление характеристики ребенка, в которой собирается информация от всех специалистов.

Учитель представляет следующую информацию:

1. Характеристику учебной деятельности:

- трудности, возникающие в процессе усвоения учебного материала, виды заданий, особенности, проявляющиеся при устных и письменных ответах на уроке, возникающие при выполнении творческих заданий;

- успеваемость по основным предметам;
- причины низкой успеваемости или неровной успеваемости.
- предполагаемые причины описанных трудностей.

2. Показатели эмоционального состояния на уроке и в учебных ситуациях: описание ситуаций, вызывающих у учащихся различные эмоциональные трудности (волнение, стресс, плач, раздражение, агрессия, испуг).

3. Показатели поведения и общения в учебных ситуациях: оценка поведения, мотивации, учебной активности; трудности и индивидуальные особенности возникающие в процессе общения с педагогами и с одноклассниками.

Специальный педагог (учитель-логопед, сурдопедагог, дефектолог) в первую очередь проводят логопедическое, сурдопедагогическое и дефектологическое обследование, составляют заключение и рекомендации к содержанию и организации коррекционной работы с акцентом на: особенности речевого развития ребёнка и создание благоприятной речевой среды; возможности коррекции и прогноз; рекомендации для других педагогов по вопросам коррекции; консультирование родителей.

Педагог-психолог по итогам проведенных диагностик и методик выявляет нарушения или несформированность высших психических функций, составляет рекомендации к психологическому сопровождению ребенка: по результатам исследования интеллекта; характеристика памяти (преобладающий механизм запоминания по модальности (зрительный, слуховой, моторный, комбинированный), соотношение произвольной и произвольной памяти, состояние кратковременной и долговременной памяти; характеристика внимания (концентрация, переключаемость, устойчивость); личностные особенности; особенности межличностных отношений; состояние эмоционально-волевой сферы.

Инструктор по адаптивной и лечебной физкультуре на основе медицинских данных предоставляет информацию о состоянии физических особенностей ребенка: соответствие физического развития возрастным нормам,

группа здоровья; состояние органов зрения, слуха, костно-мышечной системы; переносимость физических нагрузок и охранительный режим; наличие заболеваний, травм, которые могли сказаться на развитии ребенка;

2 ЭТАП – ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ

На этом этапе на основе анализа данных о ребенке, происходит распределение обязанностей по его сопровождению между специалистами школы-интерната. Координационную функцию на организационном этапе выполняет заместитель директора по учебной работе.

Результатом этапа являются составление адаптированных учебных, коррекционно-развивающих программ психолого-педагогического сопровождения ученика. Обязательное условие – знакомим родителей с содержанием индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения. Этот документ родители подписывают (дают согласие).

1 и 2 этап занимают 2-3 недели.

3 ЭТАП – ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ

На этом этапе осуществляется собственно работа специалистов по психолого-педагогическому сопровождению учащихся в течение учебного года.

Результатом работы в этом направлении является успешное решение поставленных задач в обучении и развитии.

4 ЭТАП – РЕГУЛЯТОРНЫЙ (КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ)

Этот этап предполагает анализ эффективности проводимой с учащимся работы специалистами ППС школы-интерната (промежуточная диагностика проводится в конце каждой учебной четверти/полугодия).

При возникновении трудностей в освоении обучающимися адаптированной учебной программы, педагоги диагностируют их причины, пересматривают программы коррекционной работы, дополняя соответствующим направлением, и работа продолжается до момента преодоления возникших затруднений. После этого проводится повторная диагностика.

Результатом этого этапа является оформление специалистами итоговой документации (отчет о работе, проделанной за полугодие, год, рекомендации по дальнейшей работе с ребенком).

В тех случаях, когда в процессе обучения у ребенка нарастают значительные стойкие затруднения в усвоении программы, поведении, родителям рекомендуется дополнительное комплексное обследование в Психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) с целью выработки рекомендаций по его дальнейшему обучению.

На заседаниях Службы в обязательном порядке рассматриваются вопросы:

- адаптация воспитанников-школьников к условиям обучения в общеобразовательной школе;
- уровень готовности выпускников начальной школы –к обучению при переходе в инклюзивное обучение, выявление трудностей в обучении;
- разработка рекомендаций для педагогов о содержании помощи учащимся в учебном процессе; рекомендаций родителям;

Специальными педагогами также осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей в дополнительном образовании, к примеру, проекта «Занимательная робототехника», в частности, как соблюдается охранительно-педагогического режим на занятиях. Тифлопедагог следит за перерывами в зрительной нагрузке, проводя зрительную гимнастику, логопед включает в занятия речевую «зарядку». Психолог следит за настроением детей, ведет наблюдение, как ребята учатся работать в команде, переживать успехи и неудачи.

Еще один акцент в деятельности службы ППС. При оказании государственной услуги «Прием и зачисление на обучение», когда родители, как потенциальные услугополучатели приходят в «Акниет» для знакомства с учреждением, мы обязательно проводим не только экскурсию по зданию, но и с их согласия и в их присутствии, диагностическое обследование психологом и логопедом.

В заключении хочу отметить, что опыт работы нашей школьной службы психолого-педагогического сопровождения на примере детей с нарушением слуха показал: наблюдается положительная динамика в усвоении учебного материала, улучшились показатели в развитии внимания, памяти, восприятия, произношения, связной речи, а главное - за счет созданной атмосферы психологического комфорта, дети видят, что всеми участниками образовательного процесса принимаются их индивидуальные особенности в обучении, общении, что способствует нормализации отношений, успешной социальной адаптации и личностному росту.

Сопровождение ученика опирается на те положительные личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Это положение является важным при определении содержания работы педагога, который и при проектировании, и в самом процессе сопровождения побуждает ученика к поиску самостоятельных решений.

Таким образом, эффективность обучения, психолого-педагогической помощи во многом зависит от уровня знаний педагогов о своих обучающихся, от грамотного дифференцированного подхода и несомненно, от заинтересованности команды педагогов в их успешном обучении и развитии.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования».
2. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12.01.2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования», «Правила оценки особых образовательных потребностей» Приказ МОН РК от 12.01.2022г № 4.
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Методические рекомендации. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К., Алматы, ННПЦ КП 2019г.
4. Типовые правила деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего, общего среднего) Приказ МОН РК № 595 в редакции от 31.08.2022 № 385.



ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ.

КУЛАКОВА Л.В.

учитель начальных классов, педагог-модератор,
КГУ «Общеобразовательная школа №27»
Республика Казахстан, г.Караганда

Аннота: Мақалада психикалық дамуы тежелген және сойдеу тілі дамымаған балаларды оқу-тәрбие процесіне кіріктіру әдісі сипатталған. Мәселе анықталды - ұзақ мерзімді есте сақтаудың жетілмегендігінен оқу материалын меңгерудің қиындығы. Шешім әдісі ұсынылды – студентке жеке көзқарасты, ойын аяғының қатаң алгоритмін қамтитын құрылымдық ойын арқылы ақпаратты ұзақ мерзімді жағдай бекітудің негізгі кілті ретінде ассоциативті байланыстарды қалыптастыру, алынған оң нәтижемен психоэмоционалды оң байланыс.

Аннотация: В статье описан метод интеграции детей с диагнозом задержка психического развития и недоразвитости речи в учебный процесс. Выявлена проблема – сложность усвоения учебного материала из-за несовершенств долгосрочной памяти. Предложен метод решения - формирование ассоциативных связей, как главного ключа к фиксации информации в долгосрочной памяти, посредством структурированной игры, включающей в себя индивидуальный подход к ученику, строгий алгоритм течения игры и психоэмоциональную положительную связь с полученным положительным результатом.

Abstract: The article describes a method of integrating children diagnosed with delayed mental development and underdevelopment of speech into the educational process. A problem has been identified - the difficulty of assimilating educational material due to imperfections in long-term memory. Disclosed is a solution method - formation of associative connections as a main key to fixing information in long-term memory, through a structured game, which includes an individual approach to a student, a strict algorithm for the course of the game and a psycho-emotional positive connection with the obtained positive result.

В настоящее время все больше детей с особенностями развития интегрировано в общеобразовательный процесс. Основная часть из них относится к группе детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Многочисленные результаты исследований казахстанских, российских, западных психологов и педагогов показали, что обучение детей с особенностями развития в группах детей с типичным развитием благотворно влияет на первых, формирует социальные навыки, ускоряет процессы психического развития, таким образом ребенок быстрее преодолевает «разрыв» по отношению к сверстникам и его ориентирование в социуме проходит в разы легче и мягче по сравнению с детьми, обучающимися в специальных группах. Карагандинская

Государственная Общеобразовательная Школа № 27 ежегодно осуществляет практику интеграции детей с особенностями развития в образовательные процессы и демонстрирует положительные результаты. В начале учебного года на основании коммуникативного паспорта, анкетирования, протоколов наблюдения уроков составляется Индивидуальная Программа психолого-педагогического сопровождения за 1 и 2 полугодие.

Вовлекая ребенка в общеустановленный образовательный процесс важно учитывать его психологические и физиологические особенности.

У большинства детей с задержкой психического развития диагностируется задержка речи. Абсолютное большинство заключений психолого - педагогических консультаций включают фактор «не развития речи» разной степени. В марте 2017 года Келли Фаркхарсон и др. [1] опубликовали результаты исследования «Рабочая память у детей школьного возраста со стойким нарушением речи и без него» среди 20 детей с задержкой речевого развития и 20 детей с типичным развитием. Анализ показал прямую связь между рабочей памятью ребенка и невербальным интеллектом. Исследования доказали, что сопутствующий невербальный интеллект с низким средним уровнем связан с плохой рабочей памятью у детей с задержкой речи. Низкая рабочая, иными словами, долговременная память у детей с задержкой психического развития связана с нарушением ассоциативной памяти [1].

Таким образом, основной проблемой, с которой сталкивается ученик с задержкой психического развития является невозможность запомнить материал. В свою очередь это связано с возникающими у ребенка сложностями выстроить ассоциацию. То есть ключ к усвоению учебного материала заключатся в предоставлении ему яркой ассоциации по средствам выстраивания причинно-следственной связи. Особенно это важно на этапе обучения с первого по четвертый класс. В этот период закладывается база и механизм усвоения учебного материала. То есть на уровне нейронных сетей будет прописан алгоритм, отчасти рефлекс, по которому ребенок усваивает программу.

При формировании ассоциативных связей важно учитывать несколько факторов:

1. Психологический возраст ученика по отношению к биологическому. Если диагностирована задержка, к примеру, 3 года, то психологическое развитие будет соответствовать пятилетнему возрасту к биологическим 8 годам. Это означает, что материал будет усваиваться при помощи механизмов, свойственных пятилетнему ребенку. Участки мозга, которые к восьми годам созрели у ребенка с типичным развитием, у ребенка с ЗПР еще «спят». То есть инструменты донесения информации для ребенка с особенностями будут такими же, как для ребенка младше его на три года. К примеру, если для ученика с типичным развитием достаточно изобразить математическую задачу на доске, то ученику с диагнозом ЗПР нужно преподнести пример в виде пластмассовых фигур, фруктов и так далее.

2. Необходимо определить как ученик лучше всего воспринимает информацию – тактильно, визуально, на слух (к примеру, в виде изложенной истории)

3. Определить в какой обстановке ребенок наиболее трудоспособен – в группе или при индивидуальной работе с учителем. В педагогической практике отечественных и зарубежных коллег описано не мало примеров, когда ученики с особенностями развития показывали хорошие результаты именно в группе. Срабатывал эффект подражания.

4. Важно так же учитывать время концентрации внимания, который может удерживать ученик с особенностями развития. Это будет зависеть от обстановки, метода донесения информации, физиологических особенностей. Однако, ключевым ориентиром является психологический возраст и среднее значение концентрации внимания в нем., например, к пяти годам концентрация внимания ребенка равняется от 15 до 20 минут.

Таким образом, ассоциативная связь при усваивании учебного материала преподносится с учетом перечисленных факторов. Следующим шагом является метод ее формирования. Л.А. Шуклова в [2] главным способом выстраивания

ассоциативного ряда у ребенка с ЗПР предлагает игру, включающую в себя три игровых уровня:

- Первый уровень предполагает эмоционально – волевое развитие;
- В основе второго уровня сюжетные, творческие и ролевые игры;
- На третьем уровне формируется поведенческий компонент. Это игры в коллективе.

В статье «Дети с задержкой психического развития: развитие саморегуляции через образование» Н. Бабкина предлагает механизм введения игры в части взаимодействия взрослого (в данном случае педагога) и ребенка [3-4]:

1. Совместное выполнение заданий игры шаг за шагом, следуя шаблонам и указаниям взрослого. На этом этапе все действия и планирование игры регулируются взрослым. Здесь важно вызвать у ребенка яркую эмоцию, учесть сферу его интереса и способ его восприятия информации. На этом этапе ребенок просто видит алгоритм и общую картину, но она пока не откладывается в долговременной памяти.

2. Совместное выполнение заданий игры шаг за шагом, следуя шаблонам. На этом этапе действия и планирование разделяются между ребенком и педагогом. Постепенная передача управления игрой ребенку. Ребенок включает логические механизмы, радость от успешно выполненного шага порождает яркую ассоциацию, и информация откладывается в долговременной памяти.

3. Совместное выполнение задач игры перехода от пошагового выполнения к комплексному. Мелкие, отдельные шаги, которые ребенок усвоил, выстраиваются в логическую цепочку и становятся единым целым.

4. Самостоятельное выполнение действий в соответствии с изученной программой. На этом этапе ребенок уже понимает логику процесса, чувствует уверенность в том, что делает и материал еще более закрепляется в памяти.

В результате проведенного исследования Н.Бабкина фиксирует отзывы учителей от предложенной программы (участвовали 57 детей). Педагоги отметили у детей с ЗПР положительную динамику и появление новой

потребности – они хотели добиться успеха и совершенствовать новые навыки. Согласно наблюдениям, у учеников значительно уменьшился страх совершить ошибку, увеличился интерес к учебному процессу и желание получить новые знания [3].

Совмещая теоретические, практические и исследовательские данные Л.А. Шукловой и Н. Бабкиной, на уроках начальных классов КГУ ОШ № 27 в работе с учениками с ЗПР применяются структурированные по шагам игры, формирующие устойчивые ассоциации.

Пример игры «Занимательные слова» детально демонстрирует алгоритм пошаговой игры. Несколько слов выстраиваются в единый ряд. Задача выделить слова из ряда «мамакот»:

1 шаг – педагог и ребенок отдельно прописывают два самостоятельных слова (выкладывают с помощью кубиков, камешков, пишут красками и т.д.). Параллельно рассматриваются картинки, обсуждаются истории, связанные со словами. На этом шаге формируется связь визуального образа слова и с его написанием.

2 шаг – ребенок выкладывает каждое слово (кубиками, карточками и т.д) самостоятельно с поддержкой педагога. На этом этапе ребенок понимает, что справляется сам (радость успеха). В то же время ощущается поддержка взрослого.

3 шаг – педагог соединяет слова с единой линией и предлагает найти каждое слово. При поддержке педагога задача решается и ребенку предлагается самому составить подобную игру. Т.е. выбрать слова для разбора и провести вышеперечисленный алгоритм. На этом этапе ребенок чувствует, что он управляет процессом – укрепляется навык саморегулирования, который формирует причинно-следственную связь и устойчивую ассоциацию. Таким образом информация откладывается в долгосрочную память.

В результате игровая практика ежегодно приводит к тому, что ребенок с ЗПР успешно выполняет Индивидуальную Учебную Программу, легче усваивает

материал, проявляет активность на уроке. В целом наблюдается мотивация и стремление к получению новой информации, воспринимаемой с интересом.

Игра, совмещающая в себе учет индивидуальных особенностей ребенка, протекающая в соответствии с установленным темпом и алгоритмом, при этом окрашенная положительной эмоцией, формирующей яркую ассоциацию, ведет к закреплению материала в долгосрочной памяти.

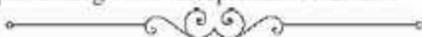
Важно отметить, что учебный процесс ребенка с особенностями развития происходит в группе с детьми с типичным развитием. Где учебный материал преподается в рамках установленной учебной программы и по установленной форме. То есть вышеперечисленные алгоритмы осуществляются в рамках факультативных занятий ребенок – педагог, ребенок – психолог, ребенок – логопед, ребенок – родитель, ребенок – ребенок под наблюдением взрослого.

Таким образом, интеграция ребенка с особенностями развития в образовательный процесс реализуема при условии совмещения общеустановленных форм обучения с индивидуальным подходом к ребенку и оценке его учебных результатов.

Инклюзивный подход является важнейшим фактором в социализации детей с особенностями развития, возможностью жить полноценной жизнью и быть значимыми членами общества.

Список литературы:

1. Kelly Farquharson, Tiffany P. Hogan, John E. Bernthal. (2017). Working memory in school-age children with and without a persistent speech sound disorder. *International Journal of Speech - language pathology*/doi: 10.1080/17549507.2017.1293159
2. Шуклова Л.А. Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: Подходы и их решение. (2010) УДК 378.02.04
3. Nataliya Viktorovna Babkina (2020). Children with mental developmental delay: Self-regulation development through education. *PRRAEPGDA 2020 Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals in the Digital Age/ e-ISSN: 2357-1330/DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.04.21*
4. Babkina, N., & Korobeynikov, I. (2019). Typological differentiation of children with developmental delay of school entry age. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 56, 560- 567. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.61>



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ЖҰМЫС ІСТЕУДІҢ ТИІМДІ ӘДІСТЕРІ МЕН ТӘСІЛДЕРІ

НАУРЫЗБАЕВА Г. А.

бастауыш сынып мұғалімі,

ОМАРОВА К.Б.

бастауыш сынып мұғалімі

№1 жалпы білім беретін мектеп

Қазақстан Республикасы, Жезқазған қаласы

Аңдатпа. Мақала инклюзивті білім беру мәселесіне арналған. Жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып мұғалімдерінің инклюзия жағдайында сабақта қолданылатын әдіс пен тәсілдері талданады.

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного образования. Анализируются методы и подходы, используемые на занятиях учителями начальных классов общеобразовательной школы в условиях инклюзии.

Abstract. The article is devoted to the problem of inclusive education. The methods and approaches used in the classroom by primary school teachers in the context of inclusion are analyzed.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, әдіс пен тәсілдер, мүгедек балалар, мүмкіндіктері шектеулі балалар.

Ключевые слова: инклюзивное образование, методы и подходы, дети-инвалиды, дети-инвалиды.

Keywords: inclusive education, methods and approaches, disabled children, disabled children.

Қоғам дамуындағы терең әлеуметтік-экономикалық өзгерістер аясында білім беру жүйесінде оның мақсаттарын, мазмұнын, әдістерін түсінуде оқушыға бағдарланған білім мен тәрбие беру үрдісіне байланысты елеулі гуманистік көзқарастағы өзгерістер орын алуда. Осыған байланысты мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту саласында (МШБ) баланы инклюзивті оқытудың жаңа әлеуметтік тапсырысы қалыптасуда. Орысша-қазақша түсіндірме сөздікте оқытудың бұл түрі туралы : «Инклюзивті оқыту - мүгедек пен дамуында сәл бұзушылығы мен ауытқулары бар балалардың дені сау балалармен бірге олардың әлеуметтендіру және интеграция процестерін жеңілдету мақсатындағы бірлескен оқыту», - деп түсінік береді.[1]

БҰҰ-ның Конвенциясына 2006 жылдың 13 желтоқсанында енгізілген «Білім баршаға» (инклюзивті білім беру) бағдарламасын Біріккен Ұлттар Ұйымының Бас Ассамблеясы мақұлдады. Аталған инклюзивті білім беру бағдарламасы барлық балаларға мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік

береді. Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алу құқықтары Қазақстан Республикасының Конституциясында, «Білім беру туралы», «Қазақстан Республикасының балалардың құқықтары туралы», «Мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетуге ықпал ету туралы», «Қазақстан Республикасында кемтарларды әлеуметтік қорғау туралы», «Арнайы әлеуметтік қызмет туралы» Қазақстан Республикасының Заңдарында бекітілген.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың танымдық белсенділігінің төмен деңгейі, оқу іс-әрекетіне ынтасының жетілмегендігі, ақпаратты қабылдау және өңдеу қабілетінің төмендігі, психикалық операциялардың (талдау, салыстыру, жинақтау, жалпылау) жеткіліксіз қалыптасуы, шаршауы – білім беру бағдарламаларын меңгеруді қиындататын белгілерді теңестіре алатын оқыту әдістері мен тәсілдерін таңдауды талап етеді.

Мектебіміздің сыныптарында мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс жүйесі мектеп жасына дейінгі дамудағы кемшіліктердің орнын толтыруға және олқылықтарды толтыруға, эмоционалдық және тұлғалық жағымсыз ерекшеліктерін жеңуге, оқушылардың оқу іс-әрекетін қалыңқа келтіруге және жақсартуға, олардың тиімділігін арттыруға, танымдық белсенділікті арттыруға бағытталады.

Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімнің бастауыш сыныпта ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен практикалық жұмысында ең қолайлы әдістер деп қарастыруға болады:

- көрнекі материал;
- оқушылардың практикалық іс-әрекеттері;
- ойын – жетекші қызмет түрі;
- қысқа және түсінікті нұсқаулар;
- оқушылардың жеке тәжірибесі;
- сәттілік жағдайлары.

Инклюзивті білім беруде оқушылармен жұмыс жалпы білім беретін сыныптағы сабақтар шеңберінде де, жеке (немесе шағын топта) да жүзеге асырылады, бұл белгілі бір әдістер мен тәсілдерді таңдауға да әсер етеді.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың сабақтағы белсенділігін арттыру үшін тәжірибеде қолданылып жүрген оқытудың белсенді әдістері мен тәсілдерін жекелей қарастырайық :

Тапсырмаларды орындау кезінде «сигналдық карталарды» қолдану әдісі.

(Математика – бір жағынан плюс көрсетеді, екінші жағынан – минус, 1-ден 10-ға дейінгі сандар, қазақ тілі – дыбыстарға сәйкес түрлі түсті шеңберлер, әріптері бар карточкалар). Сигнал карталарын пайдалана отырып, балалар тапсырманы орындайды немесе оның дұрыстығын бағалайды. Карточкаларды кез келген тақырыпты оқу кезінде оқушылардың білімін тексеру, өтілген материалдағы олқылықтарды анықтау мақсатында пайдалануға болады. Олардың ыңғайлылығы мен тиімділігі әр баланың еңбегі бірден көзге түсетіндігінде. Сондай-ақ, бала басқа оқушылардың назарын аудармай, қиын жағдайда көмек сұрай алатындай сигналдық карталарды пайдалануға болады.

«Бос жұмыс» әдісі. Мүмкіндігі шектеулі кейбір оқушыларды жазылым тапсырмаларын орындатуда қиындықтар туындайды. Оқушылар тапсырманың өзінен гөрі жазуға көбірек уақыт жұмсай отырып, баяу жұмыс істейді. Мұндай жағдайларда оқушыларға дайындалған пішінді берген жөн, онда жауап қарапайым жазу түрінде болуы керек.

«Есте сақтау үшін түйіндер» әдісі. Бұл әдісті сабақ барысында қолдану маңызды. (Тақырыптар, мақсаттар, маңызды сәттерді құрастыру, жазып алу және тақтаға шығару). Ерекше қажеттілігі бар балаларға сабақтың басында қойылған мақсаттарды есте сақтау жиі қиынға соғады, бұл қорытындыларды тұжырымдау және рефлексия жасау үшін қажет. Сабақта «түйіндермен» жүйелі жұмыс оқушыға тіректерді пайдалана отырып, өз бетімен қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

«Материалды көзді жұмып қабылдау» әдісі. Бұл әдіс - қабылдауды, зейінді және есте сақтауды дамыту үшін қолданылады. Сабақ барысында оқушыларды эмоционалдық жағдайын ауыстыру, дене шынықтыру сабағында жасалатын белсенді жаттығулардан кейін, қиындығы жоғары тапсырманы орындағаннан кейін жасалады.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылардың сабақтағы белсенділігін арттырудағы келесі топтама – рефлексияның белсенді әдістері. Рефлексия түрлері жеке де, ұжымдық та жүргізіле береді. Рефлексияның түрін тандағанда, сабақтың мақсатын, оқу материалының мазмұны мен қиындықтарын, сабақ түрін, оқытудың әдістері мен тәсілдерін, оқушылардың жас және психологиялық ерекшеліктерін ескеру қажет. Эмоционалдық күйге байланысты рефлексия түрлері :

«Түрлі түсті бояу». Суреттерді бөлу. Оқушыларға тапсырмаларды орындауға ынталандыруға көмектеседі. Орындалған тапсырма оқушыға оны қызықтыратын тақырып бойынша бояу бөлігін әкеледі, сабақтың нәтижесі бойынша суретті желімдеп, бояймыз.

«Сезім ағашы» - оқушылар өздерін жақсы сезінсе, өздерін жайлы сезінсе, ағашқа жасыл алмаларды ілуге шақырылады, ал егер олар жайсыздықты сезінсе қызыл түсті іледі.

«Қуаныш теңізі» және «Реніш теңізі» – көңіл күйіңізге қарай ренішіңізді теңізге жіберіңіз.

Инклюзивті оқытуды ұйымдастыруда жоғарыда аталған барлық әдістер мен тәсілдер мүмкіндігі шектеулі оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандырады.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс жасауда олардың көпшілігінде кездесетін танымдық белсенділік деңгейінің жеткіліксіздігі, оқу әрекетіне ынтасының жетілмегендігі, тиімділік пен дербестік деңгейінің төмендігі ескеріледі. Сондықтан оқытудың белсенді формаларын, әдістерін және тәсілдерін іздестіру және пайдалану оқу-тәрбие және түзету-дамыту процесінің тиімділігін арттырудың қажетті құралдарының бірі болып табылады.

Қолданыстағы оқыту әдістерінің әртүрлілігі мұғалімге әртүрлі жұмыс түрлерін кезектестіріп отыруға мүмкіндік береді, бұл да оқуды белсендірудің тиімді құралы болып табылады. Іс-әрекеттің бір түрінен екіншісіне ауысу шамадан тыс жұмысты болдырмайды, сонымен бірге оқытылатын материалдан алаңдауға мүмкіндік бермейді, оның әртүрлі қырынан қабылдануын қамтамасыз етеді.

Оқытудың белсенді әдістері мен тәсілдерін қолдану – оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады, шығармашылық қабілеттерін дамытады, оқушыларды оқу-тәрбие процесіне белсенді қатыстырады, оқушылардың өз бетінше әрекетін ынталандырады.

Мүмкіндігі шектеулі оқушылар қалыпты дамып келе жатқан сыныптастарымен (құрдастарымен) бірдей қажеттіліктері мен қабілеттерін қанағаттандыра алады және оқу мақсаттары бойынша қажетті қолдау алады.

Инклюзивті білім беру жағдайында бастауыш сыныпта оқытудың тиімді әдістері мен тәсілдерін қолдану – жұмыстың негізгі қағидаттарымен (қолжетімділік, көрнекілік, жүйелілік пен жүйелілік және т.б.) қатар түзету жұмыстарының жалпы қағидаттарын сақтауға көмектеседі. Олар :

1. Әр оқушыға жеке көзқарас.

2. Шаршаудың пайда болуының алдын алу, ол үшін әртүрлі құралдарды қолдану (ақыл-ой және практикалық әрекеттерді кезектестіру, материалды аз мөлшерде беру, қызықты және түрлі-түсті дидактикалық материалдарды және көрнекі құралдарды пайдалану).

3. Оқушылардың қажетті оқу дағдыларын қалыптастыратын танымдық және практикалық іс-әрекетін белсендіретін әдістерді қолдану.

4. Педагогикалық тақттың көрінісі. Кішкене ғана жетістікке жету үшін үнемі мадақтау, әр балаға дер кезінде және тактикалық көмек көрсету, өз күштері мен мүмкіндіктеріне сенімін дамыту.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын - Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. - 482 б.;
2. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы;
- 3.«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі N 343 Заңы.



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМУЫ

НҰРЛАН М. Н.

педагогика ғылымдарының магистрі, логопед-мұғалім
"№ 3 Арнайы мектеп"

Қазақстан Республикасы, Астана қаласы

Аңдатпа. Мақалада ПДТ балалардың білім беру қажеттіліктерін және интеллектісін барынша толық жүзеге асыру мәселесі қарастырылады. Балалардың аталған санаттағы қолжетімді және сапалы білім алуы, соның ішінде инклюзия шеңберінде қазіргі заманғы білім беру жүйесі үшін объективті қажеттілік ретінде қарастырылады.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос максимально полной реализации интеллекта и образовательных потребностей детей с ЗПР. Получение детьми доступного и качественного образования данной категории рассматривается как объективная необходимость для современной системы образования, в том числе в рамках инклюзии.

Abstract. The article deals with the question of the fullest realization of intelligence and educational needs of children with mental Retardation. Obtaining affordable and quality education for children of this category is considered as an objective necessity for the modern education system, including within the framework of inclusion.

Тірек сөздер: инклюзия, инклюзивті білім беру, психикалық дамуы тежелген балалар, инклюзивті білім беру моделі

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, задержка психического развития, модель инклюзивного образование

Keyword: inclusion, inclusive education, mental retardation, model of inclusive education

Қазіргі уақытта білім берудің заманауи жүйесі әр баланы білім беру кеңістігіне қосуға мүмкіндік береді. Инклюзивтік білім беру балаларға бағытталған және барлық балалар - индивидуумдарды оқытуда түрлі қажеттіліктері бар екенін мойындайтын әдіснаманы дамытуға ұмтылады. Инклюзивті тәжірибе балалардың ерекше білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін неғұрлым икемді болатын оқыту мен оқытуға деген тәсілдерді әзірлейді. Инклюзия - бұл арнайы білім берудің соңғы стратегияларының бірі. Инклюзивті білім беру деп мүмкіндігі шектеулі балаларды білім алу, дамыту және әлеуметтік бейімделу үшін арнайы жағдайларды қамтамасыз ету арқылы ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы мектеп өміріне толық тарту, мұндай балалар үшін жалпы білім деңгейін төмендетпегуге шектеулері жоқ.

Инклюзивті практиканы іске асыру кезінде білім беру мекемесінің жетекші мақсаты:

- инклюзивті білім беру моделін әзірлеу және енгізу;
- инклюзивті білім беру ортасын құру;
- оқыту, түзету, компенсация және оңалту үдерістерін бағдарламалықәдістемелік, нормативтік және ақпараттық қамтамасыз ету жүйесі;
- балама оқытудың әр түрлі нысандарын дамыту, барлық оқушыларды кешенді сүйемелдеу;
- білім беру үдерісіне барлық қатысушылардың психологиялық денсаулығын қамтамасыз ету болып табылады [1, 112-115-стр.].

Бүгінгі таңда инклюзивті білім беруді қолдау бағытында жалпы білім беретін мектептерде белгілі себептермен ақыл - ой дамуында ауытқуы бар немесе психикалық дамуы тежелген оқушылар білім алуда. Әр оқушының білім алуда өз ерекшеліктері бар. Мәселен әр оқушының эмоционалдық және психикалық таным процестерінің дамуы деңгейі әртүрлі.

«Психикалық дамудың тежелуі» (ПДТ) ұғымы орталық жүйке жүйесі аздап органикалық немесе функционалды бұзылған, сондай-ақ ұзақ уақыт депривацияға (қолайсыз әлеуметтік ортада) ұшыраған балаларға қатысты қолданылады. Бұған эмоционалды-ерік саласы жетілмеу және таным әрекетінің дамымауы тән болып табылады. ПДТ балаларда танымдық қызығушылығының жеткіліксіз көрінуі жадысының бұзылуы, есту және көру түйсігінің жетіспеушілігі, нашар қозғалуымен үйлеседі. Қол буындары қозғалуының кішкене дифференциалдануы жабыстыру, сурет салу, құрастыру, жазу әрекетінің нәтижесіне теріс ықпал етеді.

Танымдық белсенділігінің төмендеуі балаға қажетті мектептегі оқытудың алғашқы баспалдақтарында жасына сәйкес қоршаған орта, практикалық дағдылар туралы білім қорының шектеулілігін тудырады. Сөздің өрескел жетілмеуі дыбыс шығарудың бұзылуын, сөздіктің жұтаңдығы және жіктелуінің жеткіліксіздігін, логикалық-грамматикалық құрылымын игерудің қиындықтарын тудыруы мүмкін.

Көптеген балаларда фонетикалық-фонематикалық қабылдауының жеткіліксіздігі, есту, сөйлеу жадысының төмендеуі байқалады. Психикалық дамуы тежелген балаларды оқытудың негізгі міндеті оларды негізгі орта білім алуға қабілетті арнайы жағдаймен қамтамасыз ету болып табылады. Психикалық дамуының тежелу деңгейіне және жеке ерекшеліктеріне байланысты осы балаларды мектепте оқыту түрліше ұйымдастырылуы мүмкін.

Конституционалды, психогенді, соматогенді шығу тегіндегі психикалық дамуы тежелген балалар оларға осы санаттағы балаларды оқытудың әдісімен және психикалық даму ерекшеліктерімен таныс бастауыш сынып мұғалімдерінің жеке тәсілдері және мамандардың (логопед, психолог, арнайы педагог, дәрігер) психологиялық-педагогикалық қолдауы жағдайында жалпы білім беретін мектептің жай сыныптарында оқуы мүмкін болады [2, 63-83 стр.]. Жалпы орта білім беретін мектептерде үлгерімі төмен оқушылардың елу пайызы психикалық дамуы тежелген балалардың құрайтындығы бүгінгі күні ғылыми түрде дәлелденіп отыр. К.С. Лебединская, В.И. Лубовской, т.б. дефектологтар зерттеулерінде балалардың жас мөлшері бірдей болғанымен психикалық дамуы әртүрлі, яғни интеллектуалды қабілетінің жасына сәйкес келмейтіндігін ерекше атап көрсетілген. Психикалық дамуының негізгі бұзылыстары интеллектуалды даму деңгейі, яғни, психикалық функциялары, зейіні, есте сақтауы, ойлауы, кеңістікті бағдарлауы төмен болып келеді. ПДТ бар баланың жеке басын қалыптастыруда эмоционалды (сезімдік) даму дәрежесіне, сонымен қатар нейродинамикалық бұзылуларға (астениялық және церебрастениялық жағдайлар) байланысты М.С. Певзнер мен Т.А. Власова келесі ПДТ түрлерін ерекшеледі:

А) Психикалық және психофизикалық инфантилизм негізінде ПДТ, жүкті кезеңдегі орталық жүйке жүйесінде зиянды әсер етумен байланысты.

Б) Баланың өмірінің ерте кезеңінде түрліше патогенді (ауру тұғызатын) факторлардың нәтижесінде пайда болған, организмді астениялық және церебрастениялық күйге әкелген ПДТ.

Арнайы психология пәнінің дамуына зор үлес қосқан В.В. Лебединскийдің сараптауы бойынша ПДТ 4 түрге бөлінеді:

1. Психикалық аму тежелуінің конституционалды түрі.
2. Психикалық даму тежелуінің соматогенді түрі.
3. Психикалық даму тежелуінің психогенді түрі.
4. Психикалық даму тежелуінің церебральды-органикалық түрі.

Қазіргі таңда жалпы орта білім беретін мектептерде үлгерімі төмен оқушылардың 50 пайызын ПДТ балалардың құрайтындығы бүгінгі күні ғылыми түрде дәлелденіп отыр. Дефектологтар В.И. Лубовский, К.С. Лебединская зерттеулерінде балалардың жас мөлшері бірдей болғанымен, психикалық дамуы әртүрлі болуы мүмкін екендігі, яғни, балалардың интеллектуалды қабілетінің жасына сәйкес келмейтіндігі ерекше атап көрсетілген [3, 8-17 стр.]. Инклюзивті білім беруде мұғалімнің міндеті – балаларды ойынға өз қызығушылығымен, ынтасымен қатысуын қамтамасыз ету. Ғылыми және әдістемелік әдебиеттерге шолу жасау барысында ойын мен адам мәдениетінің өзара байланысы ғылыми түрде анықталғаны белгілі. Дұрыс ұйымдастырылған ойын жас баланың интеллектісін және тұлғасын дамытудағы маңыздылығын айқындатады. Ойын технологиялары жалпы және арнайы білім беру саласында жаңа инновация деп танылады. Педагогикалық технология түсінігі түрлі педагогикалық ойын түрлерін педагогикалық процесте әдістер мен тәсілдердің кең көлемді топтарын біріктіреді, оның жалпы ойындардан ерекшелігі оқытуда нақты мақсатының қойылуымен және оның оқу-танымдық, тәрбиелік бағыты сипатталған.

Саралау жұмысының нәтижесінде, ПДТ балалармен жүргізілетін ойын әдістері мен жағдайларын өткізудегі келесі бағыттарды анықтауға болады:

- мақсат пен мазмұнның оқыту бағдарына сәйкес келуі;
- технологиясы жағынан көрнекі және құрылымы қарапайым болуы;
- қолжетімді болуы;
- жүйелі түрде қолдану және белгілі бір кезеңдердің қиындатылуы;
- ойынның әр қилылығы;
- ойынның әдістемелік қамтамасыздандырылуы, құралдар мен әдістемелердің тиімді үйлестірілуі;
- қарым-қатынасты, өзара ынтымақтастықты дамыту және эмоционалдық жағдайдың жағымды болуын қамтамасыз ету;

- ойынды өткізуден бұрын, оның жоспарын уақытында, алдын-ала дайындау, ойын барысында әрбір әрекетке оқушыларды ынталандырып, белсенділікке тарту.

В.В. Николлинаның ойын арқылы оқыту технологиясын зерттеп, оның келесі компоненттерін бөлген:

- мотивациялық;
- бағдарлық;
- мақсаттық;
- мазмұнды-операциялық;
- құндылықты-жігерлі;
- бағалау.

Зерттеушілердің көпшілігі элементтердің мынау құрылымы көрсетіледі: ойын мақсаты, ережелері, ойын жағдаяттары, көріністер, ойын іс-әрекеті, нәтиже. Теориялық материалды саралау барысында, психикалық дамуы тежелген балалармен қолданатын интеллектуалдық ойындарға қойылатын талаптардың жіктелуі:

1. Ойын мен сабақ мақсаты, тақырыбына сәйкес болуы.
2. Ойын мақсаты мен бағыттылығы нақты болу керек.
3. Ойын нәтижесін оның қатысушылары да ұйымдастырушылары да көздеп, маңыздылығын түсіну керек.
4. Ойын мазмұнының шешілетін мәселенің өзектілігімен сәйкес келуі.
5. Ойында қолданылатын әрекеттер әртүрлі және күрделі болу керек.
6. Ойынға қатысушыларының ой-өрісі және пікірі бәріне түсінікті болу керек.
7. Ойынның ынталандырушы сипаты.
8. Ойынның ережелері болады, және ол барлығына тең.
9. Ойын іс-әрекетінің нәтижесін реттеу, өлшеу мен бағалаудың бірыңғай тәсілдері.
10. Ойын барысында жағымды психологиялық климат пен тығыз қарымқатынастың орнатылуы.

11. Әр баланың жеке белсенділігі мен шығармашылығы үшін барлық субъективті және объективті жағдайлар жасау.

Осындай тәжірибелік жұмыс барысында ПДТ балалармен сабақтарда ойын әрекеті арқылы тақырыптар түсіндіріледі. Солай, сабақ түрлеріне қарай балалармен оның келесі формалары ең тиімді деп анықталады:

- Жағтығу сабақтары, сабақ және сабақтан тыс уақытта жүргізіледі. Олар әртүрлі сұрақтар, сөз жұмбақтар, ребустар, чайнворд, бас қатырғыштар, жұмбақтар және т.б.

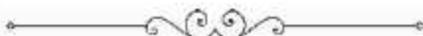
- Саяхат ойындары, олар да сабақта және сабақтан тыс уақытта жүргізіледі, оқушылардың белсенді болуы-ауызша әңгімелеуден, сұрақ-жауаптардан, олардың жеке пікірлері мен ойлары арқылы көрініс алады.

- Сюжеттік (рөлдік), ойынға қатысушылардың белгілі бір рөлді ойнауымен ерекшеленеді [4].

Интеллектуалды ойын арқылы инклюзивті білім беру ПДТ балалардың жас ерекшеліктеріне және өтілетін сабақтың тақырыптарына, мазмұнына сай етіліп таңдалып алынады. ПДТ бала ойын іс-әрекеті үстінде білімді қалай игеріп жатқанын, ал оқу үрдісінің қалай ойынға ұласып кеткенін аңғармай қалуы тиіс. Сонда ғана ойын және іс-әрекеттері табиғи бірлікте болып, пәндік білім, білік және дағдыны игеруге толық ықпал жасайды.

Әдебиеттер тізімі

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. №1.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. Составитель О.В. Заширинская. СПб.: Речь, - 2003 г.
3. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР // Дефектология. – 1975. – №6.
4. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.



КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК ПРОЕКТИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИЕЙ В ИНКЛЮЗИИ: РОССИЙСКО-КАЗАХСТАНСКИЙ ОПЫТ

РОЩИНА Г.О.

кандидат педагогических наук, доцент
ЯГПУ им.К.Д.Ушинского,

Российская Федерация, г Ярославль

АЛХАТОВА Т.С.

руководитель КГУ «ОПМПК»

Республика Казахстан, г.Кокшетау

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу проективно-управленческих коммуникативных умений педагогов инклюзивных образовательных организаций, работающих с родителями «особых детей» в процессе консультирования в России и в Республике Казахстан. Проблема детерминирована запросом родителей и государства на организацию взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в обеих странах. Рассмотрены возможности использования метода беседы как инструмента коммуникативного взаимодействия с родителями «особых» детей, обозначены наиболее перспективные направления компетентностного развития педагогов инклюзивных ОУ и специалистов ПМПК (психолого-медико-педагогических комиссий), связанные с совершенствованием проективно-управленческих коммуникативных умений построения и анализа беседы с родителями «особых» детей, выявлены схожие и отличные характеристики деятельности педагогов в сфере консультирования двух стран. В связи с этим предложено дополнить содержание программ обучения будущих педагогов, программ магистратуры, повышения квалификации вопросами формирования проективно-управленческих коммуникативных умений построения и анализа беседы с родителями «особых» детей.

Аңдатпа. Мақала Ресейдегі және Қазақстан Республикасындағы кеңес беру процесінде «ерекше балалардың» ата-аналарымен жұмыс істейтін инклюзивті білім беру ұйымдары педагогтарының жобалау және басқару коммуникациялық дағдыларын салыстырмалы талдауға арналған. Мәселе ата-аналар мен мемлекеттің екі елдегі мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен өзара іс-қимылын ұйымдастыру туралы өтінішімен анықталады. Әңгімелесу әдісін «ерекше» балалардың ата-аналарымен коммуникативтік өзара әрекеттесу құралы ретінде пайдалану мүмкіндіктері қарастырылған, инклюзивті білім беру ұйымдары педагогтары мен ПМПК мамандарының (психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссиялар) қызыреттілігін дамытудың ең перспективалы бағыттары қарастырылған. «ерекше» балалардың ата-аналарымен әңгімелесуді құру және талдаудың жобалау және басқару коммуникациялық дағдыларын жетілдірумен екі елдегі кеңес беру саласындағы мұғалімдер қызметінің ұқсас және тамаша сипаттамалары анықталды. Осыған байланысты болашақ мұғалімдерге арналған оқу бағдарламаларының, магистратураның, біліктілігін арттырудың мазмұнын «ерекше» балалардың ата-аналарымен әңгіме құру және талдау үшін жобалау және басқару коммуникациялық дағдыларын қалыптастыру сұрақтарымен толықтыру ұсынылады.

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the design and management communication skills of teachers of inclusive educational organizations who work with parents of "special children" in the process of counseling in Russia and the Republic of Kazakhstan. The problem is determined by the request of parents and the state to organize interaction with parents of children with disabilities in both countries. The possibilities of using the conversation method as a

tool for communicative interaction with parents of "special" children are considered, the most promising areas of competence development of teachers of inclusive educational institutions and PMPC (Psychological, medical - pedagogical commission) specialists are outlined, associated with the improvement of design and management communicative skills of constructing and analyzing a conversation with parents of "special" children, similar and excellent characteristics of the activities of teachers in the field of counseling in the two countries. In this regard, it is proposed to supplement the content of training programs for future teachers, master's programs, advanced training with issues of the formation of design and management communicative skills of constructing and analyzing conversations with parents of "special" children.

Ключевые слова: проектировочно-управленческие коммуникативные умения педагога, инклюзивное образование, консультирование, родители «особых детей», Российско-казахстанский опыт.

Түйін сөздер: мұғалімнің жобалау және басқару коммуникативті дағдылары, инклюзивті білім беру, кеңес беру, «ерекше балалардың ата-аналары», орыс-қазақ тәжірибесі

Keywords: design and management communication skills of a teacher, inclusive education, counseling, parents of "special children", Russian-Kazakh experience.

Введение.

Инклюзивное образование открыло двери образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями, однако степень включенности детей в образовательный процесс во многом зависит от готовности родителей взаимодействовать со школой и педагогами. Коммуникативное взаимодействие – главное связующее звено.

Проблема владения педагогами техниками ведения беседы, анализа разговора представляет большой интерес для педагогических исследований. А главным критерием успеха в ходе беседы является желание родителей детей с ОВЗ вернуться на повторную консультацию при необходимости.

Сравнение данных, полученных у специалистов России и Казахстана стало возможным на основании единых дефектологических принципов, заложенных в 20 веке и реализуемых в обеих странах по настоящее время, схожести менталитета родителей.

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья это одна из наиболее проблемных и социально уязвимых социальных групп и требуется создание специальных условий, направленных на удовлетворение ее социально значимых потребностей, в том числе на получение консультационных услуг.

Цель проведенного исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий для эффективного коммуникативного взаимодействия педагогов с родителями «особых детей» в форме консультации в условиях российских и казахстанских инклюзивных школ, детских садов и психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК).

Методы проведения исследования: сравнительный анализ, синтез психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдение, анкетирование, статистические методы обработки информации (группировка, табличное и графическое представление информации). Эксперимент был проведен на базе 5 ПМПК (4 ПМПК Республики Казахстан и 1 ПМПК г.Ярославль (Россия), 2 инклюзивных детских садов г.Ярославль (Россия), 7 инклюзивных детских садов Республики Казахстан, в том числе 1 негосударственный, 2-х школ-интернатов г.Ярославль (Россия), 1 родительской организации Республики Казахстан и 2-х г.Ярославль (Россия) (Выборочную совокупность составили 104 педагога (воспитатели, учителя, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, сурдо и тифлопедагоги) и 536 родителей).

Теоретические основания исследования

В многочисленных исследованиях российских и зарубежных авторов поднималась проблема взаимодействия учителя с родителями (К. Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, В. П. Кашенко, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик Ш. А. Амонашвили и другие).

Рассмотрены вопросы развития коммуникативных способностей педагога в работах К. Девис, А. Маслоу, С. Кови, Дж. Н. Каплан; формирования коммуникативной компетентности в исследованиях И.А. Зимней, Э.Ф. Зеер, М.И. Лукьяненко, В.В. Соколовой.

Кашапов М.М. рассматривая вопрос о сущности психологического консультирования указывает, что «психологическое консультирование направлено на решение различного рода психологических затруднений, прежде

всего ситуативных и межличностных проблем», «оно выполняет разнообразные функции: социализирующую, просветительскую, суггестивную, компенсаторную, и пр.».

В педагогике Казахстана Ыбрай Алтынсарин, Абай Кунанбаев, Сарсекеева Ж.Е., Айдарбекова К.А., Тлеуберлинова Э.Б., Тусупбаева Д.Б большое внимание уделили беседе как методу коммуникативного взаимодействия.

Каждый специалист, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, нуждается в объективной информации о семье, в которой воспитывается ребенок. Такая информация помогает педагогу оказывать влияние на педагогический процесс в семье, согласовывать воспитательную деятельность семьи и детского учреждения.

Однако вопросы эффективного коммуникативного взаимодействия педагога с родителями «особых» детей в процессе консультирования до сих пор изучены недостаточно.

Трудные жизненные ситуации, в которых оказываются родители вследствие рождения детей с нарушениями в психофизическом развитии являются причиной того, что они перестают доверять обществу, органам власти и государственным организациям. В ходе обращения за консультацией в организации родители получают формальный, казенный ответ и постепенно отстраняются, и закрываются для взаимодействия.

Исследование условий эффективного консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях ПМПК позволило сделать следующие выводы.

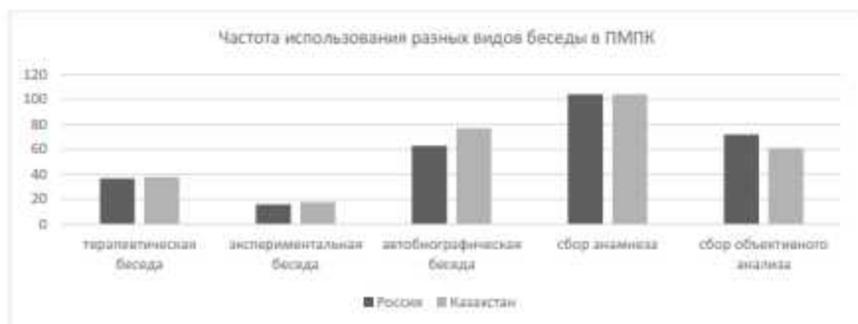
Психолого-медико-педагогическая комиссия оказывает государственную услугу по обследованию детей с особыми образовательными потребностями и консультированию родителей или законных представителей в вопросах воспитания и обучения с целью определения программы обучения. Поэтому к консультативному органу, такому как ПМПК предъявляются повышенные требования родителей к качественному оказанию государственной услуги, как в России, так и Казахстане.

Мы выяснили, что одним из важных моментов в психолого-медико-педагогическом консультировании в ПМПК является использование метода беседы, которое способствует прямому или косвенному получению сведений путём вербального общения.

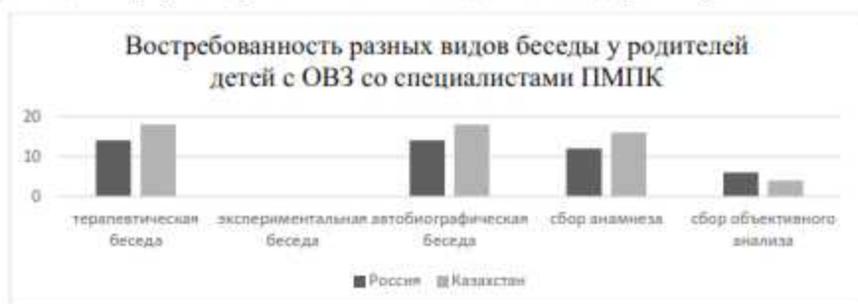
Большая ответственность за результат консультативной и психотерапевтической работы лежит на специалистах: психологах, дефектологах, воспитателях, педагогах, логопедах. Новые ФГОСы, консультативные и психотерапевтические технологии помощи для детей с ОВЗ еще более расширяют зону ответственности, включая в нее специалистов образовательных учреждений, родителей нормотипичных детей и все общество в целом.

В ходе использования методов наблюдения, анкетирования, беседы были опрошены 104 педагога, среди них 14 психологов, 18 логопедов, 62 дефектологов, 8 руководителей психолого-медико-педагогической консультации, 2 врача - невропатолога и 3 врача-психиатра.

Анализ анкет, опросов и бесед со специалистами ПМПК России и Казахстана показал, что в зависимости от локуса жалобы и обращения, беседы, которые проводят специалисты в рамках консультации, различаются по видам: терапевтическая беседа; экспериментальная беседа, автобиографическая беседа, сбор анамнестических данных, сбор объективного анализа. Частота использования разных видов беседы показывает, что специалисты ПМПК России и Казахстана наиболее часто используют беседу в целях сбора анамнеза, объективного анализа – до 76% респондентов, тогда как беседа в экспериментальных или терапевтических целях используется меньше – 2% и 5% соответственно.



Опрос родителей показал востребованность следующих видов беседы со специалистами ПМПК: терапевтическая, автобиографическая и анамнестическая. Анализ показывает, что запрос родителей на получение консультации в форме терапевтической беседы не всегда реализуется.



На основе полученных результатов, мы пришли к выводу, что специалисты ПМПК в своей деятельности больше нацелены на диагностическую деятельность, а родителям необходима терапевтическая помощь.

В ходе изучения ответов педагогов инклюзивных школ, детских садов, школ-интернатов выяснилось, что педагоги из Казахстана чаще используют автобиографическую беседу (более 50%), а российские больше внимания уделяют сбору объективного анализа (более 50%). В условиях пандемии, всё чаще консультирование проводится по телефону или через Интернет в обеих странах (100%).

В условиях ПМПК специалистами России и Казахстана в 56% случаев используются две формы беседы: управляемая и неуправляемая беседа.

Лидирующую позицию в управляемой беседе занимает специалист ПМПК (психолог, логопед, дефектолог, невропатолог, психиатр, сурдолог и. т. д.), поддерживая основную беседу и получает необходимую информацию в целях диагностики.

Были выделены наиболее часто задаваемые вопросы врача ПМПК и ранжированы по частоте использования:

п\п	Вопрос	Россия	Казахстан
1.	Как протекала беременность?	1	1
2.	Условия режима и труда во время беременности (наличие профессиональных вредностей);	3	4
3.	Условия протекания родов;	2	2
4.	Анамнестические данные на ребенка (вес, окружность головы, оценка по шкале Апгар и.т.д.);	4	3
5.	Моторное развитие (когда стал держать голову, сидеть, ходить и.т.д.);	5	5
6.	Психическое развитие (комплекс оживления, манипуляция с предметами действия, усвоения навыками опрятности и.т.д.);	6	6
7.	Социальную ситуацию развития, семейный анамнез (пребывание в детском саду, особенности адаптации, усвоение программы обучения, тип организации образования, трудности обучения).	7	7

Родители отмечают следующие характеристики эффективного коммуникативного взаимодействия: тактичная подача вопроса специалистом, умение правильно поддержать беседу с учетом особенностей вербального контакта собеседника, конкретность интересующей темы, построение логической связи в беседе. Асимметричность общения в этой ситуации приводит к снижению доверительности беседы. 72% опрошенных респондентов – педагогов используют управляемую беседу. 80% родителей, участников исследования, отметили, что в этом случае они начинают «закрываться», намеренно искажать сообщаемые им сведения, упрощать и схематизировать ответы вплоть до односложных высказываний типа «да-нет». Следовательно, управляемая беседа не всегда эффективна.

В ходе предварительной записи на прием, выясняя локус жалобы, специалист может предложить родителю анкету для заполнения, которая

позволит выяснить индивидуальные особенности ребенка. Родители не всегда могут откровенно рассказывать о своих проблемах в присутствии посторонних, и анкетирование является одним из возможностей указать на проблемы в воспитании, трудности в семейных отношениях, стили воспитания и так далее.

В этом случае особое значение приобретает такая специфическая способность педагога, как умение слушать, то есть владеть навыками рефлексивного и нерефлексивного слушания.

В ходе эмпирического исследования были проанализированы два стиля ведения беседы.

1) Рефлексивное слушание - стиль ведения беседы, в котором предполагается активное речевое взаимодействие педагога и респондента.

Известно, что рефлексивное слушание используется с целью осуществления точного контроля правильности восприятия полученной информации. Использование данного стиля ведения беседы может быть связано с личностными свойствами респондента (к примеру, низкий уровень развитости коммуникативных навыков), необходимостью установить то значение слова, которое имел в виду говорящий, культурными традициями (этикет общения в культурной среде, к которой принадлежат респондент и психолог).

Анализ бесед педагогов с родителями детей с ОВЗ, как в Казахстане, так и в России показал, что только 30% педагогов проективно-управленческими умениями в коммуникации, то есть, планируют процедуру проведения каждой беседы, владеют приемами поддержания беседы и контроля получаемой информации, такими как: выяснение (использование уточняющих вопросов); перефразирование (формулировка высказанного респондентом своими словами); словесное отражение педагогом чувств респондента; резюмирование.

Опрос среди педагогов также показал, что педагоги осознают дефициты в умении выстраивать и управлять беседой с родителями детей с ОВЗ.

2) Нерефлексивное слушание - стиль ведения беседы, в котором используется лишь необходимый с точки зрения целесообразности минимум слов и техник невербальной коммуникации со стороны специалиста.

Исследование показало, что более 67% родителей считают, что иногда более продуктивна неуправляемая форма беседы. Здесь инициатива переходит к респонденту, а беседа может принимать характер исповеди. Такой вариант беседы типичен для психотерапевтической и консультативной практики, когда клиенту необходимо «выговориться». В этом случае особое значение приобретает такая специфическая способность педагога, как умение слушать. Оно особенно полезно в ситуациях, где собеседник проявляет желание выразить свою точку зрения, обсудить волнующие его темы и где он испытывает трудности в выражении проблем, легко сбивается с мысли вмешательством психолога и ведёт себя недоверчиво в связи с разницей в социальном положении между специалистом и респондентом.

Почти 70% опрошенных педагогов отмечают, что в ходе интерактивного метода используют вопросы для уточнения ситуативной реакции, истории и динамики развития личности, индивидуальные особенности ребенка, активность в ходе беседы, умение интерпретировать ту или иную ситуацию. (Рисунок 4).

Коммуникативный анализ беседы – это изучение разговора во взаимодействии субъектов беседы, целью которого является выявление того, как участники понимают друг друга и реагируют друг на друга, насколько продуманно и целенаправленно генерируется последовательность действий по построению разговора.

Анализ форм и методов проведения бесед в рамках консультирования родителей детей с ООП показал, что наиболее употребимыми являются: интервью по генограмме, интервью-прослеживание последовательностей взаимодействия, циркулярное интервью, оценочные интервью, метод анкетирования (письменный опрос), метод эмпатического слушания (К. Роджерс, Т. Гордон).

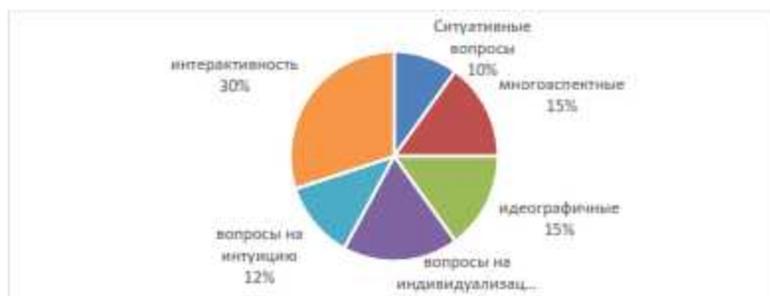


Рисунок 4. Виды уточняющих вопросов.

Сравнительный анализ вопросов, задаваемых в ходе логопедического обследования показал, что они, в основном, направлены на изучение речевого развития: своевременно ли лепетал ребенок, когда появились первые слова, фразовая речь, понимание обращенной речи, использование глагольного словаря, словообразование и т.д. Однако, опрос родителей демонстрирует тот факт, что многие вопросы из истории речевого развития родители не помнят и, выстраивая беседу логопед должен учитывать такие ситуации чтобы в ходе беседы длительные паузы не прерывали беседу.

Анализ техники построения беседы учителем-дефектологом выявил, что дефектолог интересуется общим запасом знания о себе и окружающем мире, развитием ребенка, ориентированности во времени. Его основная задача, в ходе беседы выяснить уровень ментального развития и его соответствие возрасту ребенка.

Мы выяснили, что в каждом из случаев опроса, беседы, исследования у каждого из специалистов ПМПК есть общий план по локусу обращения и для получения желаемого результата обследования каждый педагог составляет перечень вопросов. Вопросы позволяют поддерживать беседу, эффективность беседы зависит от профессионализма педагога, теоретической подготовленности, компетентности в области специальной педагогики.

Не смотря на специфику деятельности специалистов ПМПК, мы выявили, что многие участники определили общие вопросы, которые все используют при

психолого-медико-педагогическом обследовании, кроме анамнестических данных (Рисунок5).

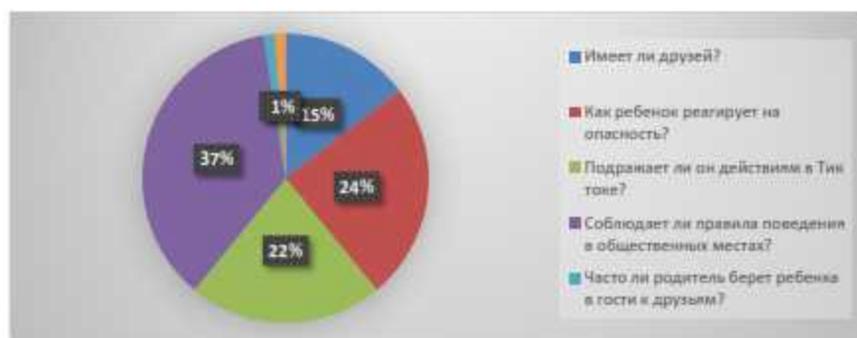


Рисунок 5. Актуальные вопросы обследования

Сравнение использования различных форм, методов проведения бесед с родителями детей с ОВЗ в Казахстане и России показало, что важным моментом проведения беседы является правильное формулирование вопроса. Родители чувствуют дискомфорт в тех случаях, когда педагог ведет беседу на уровне научных обоснований и трактатов, что вызывает негативную эмоциональную реакцию и неискренние ответы; для родителей важна эмоциональная комфортность для того, чтобы родители и ребенок не ощущали себя как объект оценивания. Уже первая фраза, выразительность мимики, движений, открытость улыбки — это невербальные средства, необходимые дефектологу для установления контакта с ребенком и его семьей, для получения возможности войти в мир их проблем. Владение жестами, доброжелательной мимикой, интонацией голоса косвенно влияют на ход беседы.

Особое значение для родителей имеет соблюдение этических норм, конфиденциальности.

В ходе исследования выяснилось, что только 46% родителей в российских образовательных организациях и 49% казахстанских, участвующих в исследовании удовлетворены проведенными с ними беседами. 67% педагогов

выражают желание совершенствовать свои умения в организации бесед с родителями детей с ОВЗ.

Таким образом, процесс планирования, проведения и анализа бесед с родителями детей с ОВЗ необходимы особые умения, которым должен владеть современный педагог, не только работающий в ПМПК, а любой организации, где необходима помощь детям с ОВЗ.

Проектировочно-управленческие коммуникативные умения - это комплекс интегративных умений, позволяющих педагогу предвидеть изменения как результат психолого-педагогического воздействия, а также управлять этими изменениями (развитием) в процессе взаимодействия с родителями детей с ОВЗ[6, С.8].

Проектировочно-управленческие коммуникативные умения включают в себя следующие умения: анализ ситуации с использованием специальных методов; осуществлять прогнозирование на основе результатов анализа, определять стратегию коммуникации (модель), направленную на сохранение, репродукцию или развитие системы отношений с родителями, определять систему целей (стратегические, тактические, операционные и др), конструировать взаимодействие в процессе общения, планировать коммуникативные действия, диагностировать развитие этапов беседы, корректировать их.

Структура проектировочно-управленческих коммуникативных умений определяется взаимодействием включенных в нее групп частных умений (аналитические, прогностические, проективные, коммуникативные, управленческие, методические, диагностические, рефлексивные, коррекционные).

Критериями сформированности проектировочно-управленческих коммуникативных умений выступают развитие познавательной и профессиональной мотивации, педагогического творчества, взаимодействия, когнитивное развитие.

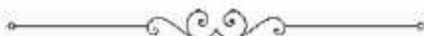
Показателями сформированности проективно-управленческих коммуникативных умений педагогов являются системное отношение к организации процесса взаимодействия с родителями, знание приемов и способов решения, возникающих в ходе общения с родителями коммуникативных задач, умение творчески использовать знания смежных наук, таких как, психологии, социологии, дефектологии в повседневной педагогической деятельности.

Исследование показало, что проективно-управленческие коммуникативные умения в сфере педагогической коммуникации являются дефицитами в системе профессиональных умений педагогов как в России, так и в Казахстане. Обучение планированию, организации и проведению коммуникативных действий, таких, например как консультации в форме беседы, необходимо уделять больше времени при подготовке специалистов, которые будут взаимодействовать с родителями детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Айсакова, Е.А. Социальная и социокультурная дифференциация обращений в современном русском языке: дисс. к.ф.и. / Е.А. Айсакова. – М.: 2008. – 200 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1981, 40 (4). С. 356 – 367.
3. Заир-Бек, Е.С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов Текст./Е.С. Заир-Бек// Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1995. - С.121-148.
4. Жаворонкова Л.В. Подготовка педагогов сельской школы к работе в условиях инклюзивного образования. Текст./Жаворонкова Л.В./ Педагогика сельской школы, 2021. № 2 (8). С. 126-136.
5. Кашапов М.М. Консультационная работа психолога: Учебное пособие/М.М.Кашапов; Яросл.гос.ун-т- Ярославль: ЯрГУ, 2005.-196 с.
6. Одинцова С.А., Сарсекеева Ж.Е., Айдарбекова К.А., Тлеуберлинова Э.Б., Тусупбаева Д.Б., Песцова А.И. Беседа как метод обучения от античности до современности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 284-284; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24637> (дата обращения: 14.08.2021).
7. Рощина Г.О. Формирование проективно-управленческих умений у будущих учителей в колледже: диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Ярославль, 2007 234 с. РГБ ОД, 61:07-13/1941(дата обращения: 14.08.2021).
8. Самойленко, Е. В. К проблеме организации взаимодействия учителя с родителями учащихся / Е. В. Самойленко, Е. А. Костюнина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 21 (101). — С. 735-738. — URL: <https://moluch.ru/archive/101/22914/> (дата обращения: 19.08.2021).
9. Конева, О.Б. Психологическое консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / О.Б. Конева. – Челябинск: Издательский центр ЧИППКРО, 2018. – 100 с.

10. Лебедева Л.В., Слободенюк, А.Ф. Жизненные события в автобиографическом дискурсе // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 9. С. 181-188.
11. Улановский А.М. Феноменология разговора: метод конверсационного анализа // Вопросы психолингвистики. 2016. №1 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-razgovora-metod-konversatsionnogo-analiza> (дата обращения: 21.11.2021).
12. Ыбрай Алтынсарин. Искусство-есть знание, есть народ: стихи, рассказы, очерки, письма и воспоминания / А. А. - Алматы: Жалын, 1991. - 240 с.: ил., портр.
13. J. M. Atkinson and J. Heritage (eds), Structures of social action: studies in conversation analysis. https://www.researchgate.net/publication/233267467_Structures_of_social_action_Studies_in_conv_ersation_analysis. (дата обращения: 21.10.2021).
14. Good, D. (1987). J. M. Аткинсон и Дж. Наследие (ред.), Структуры социального действия: исследования в анализе разговоров. Кембридж: Издательство и издания Кембриджского университета de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984. Стр. xvi 446. Лингвистический журнал, 23(2), 492-494. doi:10.1017/S0022226700011464.
15. Кэмерон, Дебора. (2001). Работа с устным дискурсом, Лондон: SAGE Publications https://www.researchgate.net/publication/248472181_Working_With_Spoken_Discourse(дата обращения: 21.10.2021).
16. Дрю, Пол и наследие, Джон. (1993). Разговор на работе: Взаимодействие в институциональных условиях. Кембридж: Издательство Кембриджского университета. <https://books.google.ru/books?id=AGf6PWNKADsC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>(дата обращения: 11.10.2021).
17. Heritage, John, Garfinkel and Ethnomethodology / John Heritage. - Repr. - Cambridge : Polity press, 1989. - 336 с.; 22 см. - (Social a. polit. theory from polity press.); ISBN 0-7456-0062-1 (pbk.) <https://search.rsl.ru/ru/record/01000472129>(дата обращения: 11.10.2021).



ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

СИНИЦКАЯ А.А., ХАЙРЕТДИНОВА Д.Ф., КОНДРАТЬЕВА Е.В.
учитель, дефектолог, учитель-логопед

Средняя общеобразовательная школа №19 Василеостровского района
Российская Федерация, г. Санкт-Петербурга

Аннотация: В статье «Из опыта работы с детьми с РАС в общеобразовательной школе в условиях инклюзии» представлен опыт работы педагогов школы № 19 Василеостровского района Санкт-Петербурга по инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Представлен комплексный подход в определении форм и методов работы с детьми с РАС, определены условия создания образовательной среды класса, позволяющие преодолеть дефициты обучающихся с РАС.

The article. «Empirical Perspective on Working with Children with ASD in a General Education School in the Context of Inclusion» describes the experience of teachers at school №19 in Vasileostrovsky district of St. Petersburg on the inclusion of students with autism spectrum disorder. It presents a holistic approach in determining the forms and methods of dealing with children with ASD, identifies the requirements for creating a classroom educational environment that allows to overcome the deficits of students with ASD.

Аңдатпа. Инклюзия жағдайында жалпы білім беретін мектепте АСБ бар балалармен жұмыс тәжірибесінен» мақаласында Санкт-Петербургтің Василеостров ауданы №19 мектеп педагогтарының аутизм спектрі бұзылуы бар білім алушыларды инклюзиялау бойынша жұмыс тәжірибесі ұсынылған. АСБ бар балалармен жұмыс істеудің нысандары мен әдістерін анықтауға арналған кешенді тәсіл ұсынылған, АСБ бар білім алушылардың тапшылығын есептеуге мүмкіндік беретін сыныптың жалпы білім беру ортасын құру шарттары айқындалған.

Ключевые слова: аутизм, инклюзия, образовательная среда, комплексный подход, коррекция нежелательного поведения, формирование учебного поведения, визуальная поддержка, мотивация и подкрепление, сенсорная интеграция.

Keywords: autism, inclusion, educational environment, holistic approach, correcting unwanted behavior, developing learning behaviors, visual support, motivation and reinforcement, sensory integration.

Негізгі сөздер: аутизм, инклюзия, білім беру ортасы, кешенді тәсіл, жағымсыз мінезқұлықты түзету, оқу мінез-құлқын қалыптастыру, визуалды қолдау, ынталандыру және нығайту, сенсорлық интеграция.

Из-за распространения в настоящее время инклюзивной практики, повышается потребность в обмене опытом по созданию условий для качественной и слаженной работы учителей и специалистов службы сопровождения в общеобразовательных учреждениях. Инклюзия детей в любой класс, будь то общеобразовательный класс с нормотипичными детьми или класс для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), требует создания специальных условий и психолого-педагогического сопровождения.

Основной контингент, требующий создания особых образовательных условий в нашей школе - это обучающиеся с задержкой психического развития (вариант 7.2 ФГОС НОО ОВЗ) [7], а также обучающиеся с РАС в сочетании с задержкой психического развития (вариант 8.2 ФГОС НОО ОВЗ) [7].

Несмотря на то, что коррекционная работа с обучающимися с задержкой психического развития (далее - ЗПР) имеет длительную традицию в нашей школе, организация коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС потребовала от педагогического коллектива перестройки привычных алгоритмов действий. Все специалисты, работающие с данной категорией учащихся, имеют специализированное дефектологическое образование, а также прошли обучение по прикладному поведенческому анализу и методике DIR/Floortime [2]. Однако, ни одна из современных методик не может быть реализована в государственном образовательном учреждении в чистом виде. Для

школы приоритетом является формирование предметных и метапредметных компетенций, что в сочетании с коррекционно-развивающей деятельностью в соответствии с действующими ФГОС, позволяет компенсировать имеющиеся у детей дефициты, а также сформировать необходимые жизненные компетенции.

На сегодняшний день широкое распространение получили такие методы, как: прикладной поведенческий анализ [4] [8], метод сенсорной интеграции [1], эмоционально-уровневый подход [5] [6], метод DIR/Floortime [2]. Каждый ребенок с аутизмом имеет уникальный, только ему присущий набор синдромальных характеристик, что существенно усложняет планирование коррекционной работы. Поэтому нам представляется целесообразным использовать комплексный подход в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с РАС, учитывающий как основные, так и вспомогательные методы коррекции РАС.

У детей с аутизмом наблюдается ряд особенностей, которые должны учитываться при создании условий для успешной инклюзии: сенсорная и эмоциональная сверхчувствительность, аутостимуляции, наличие полевого поведения, симультанность восприятия. [1] Особое место занимают трудности в общении и организации совместных игр со сверстниками, а также наличие нежелательного поведения. Усвоение учебного материала и освоение социальных навыков носит неравномерный и избирательный характер.

Одним из самых сложных процессов, который требует точной отстройки со стороны учителя и специалистов службы сопровождения – это организация фронтальной работы с обучающимися в классе, посредством создания эффективной образовательной среды. В своей деятельности мы руководствуемся следующими принципами организации образовательной среды: «принцип структурирования, принцип визуализации, принцип учета сенсорных особенностей.» [6]. Одним из самых востребованных методов и приемов для удержания внимания при фронтальной подаче материала учителем является метод визуальной поддержки. Ученики с РАС испытывают трудности с пониманием принципов организации дневных дел. Изменения в занятиях, замена

учителя, могут быть пугающими, если не подготовить учащегося заранее к таким переменам. [6]

В своей работе наши учителя используют визуальное расписание. Это наглядное отображение того, что произойдет в течении дня, либо вовремя какого-то одного занятия или события. С помощью визуального расписания мы закрепляем не только пространственно-временные представления, но и создаем комфортную, устойчивую среду. При изготовлении расписания используются надписи, картинки и их комбинация.

Следующий прием - визуальные правила и инструкции - это наглядное отображения правил поведения в определённой ситуации и способ сообщить ребенку, что ему нужно делать. Например, если ученику нужно помыть руки, то визуальный алгоритм действий поможет ему с моторным планированием и закреплением важного социально-бытового навыка. Визуальные правила полезны, чтобы сообщить ребенку, что можно, а что нельзя делать в определённой ситуации.

Дети с РАС имеют гиперчувствительность к свету, звукам, запахам, прикосновениям. Если ребенок может сам сказать, что его тревожит, то нужно постараться минимизировать это воздействие, а если это невозможно в условиях урока, ему предлагается надеть шумопоглощающие наушники, спрятаться в палатке, тьютор может вывести ребенка на какое-то время из учебного помещения.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся с РАС, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность, необходимо использовать систему оценки, позволяющую подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи в обучении. Мы используем поощрительную систему оценивания результатов деятельности и поведения ребенка, которая позволяет хвалить ребенка сразу и конкретно: очки, жетоны, наклейки, смайлики. Эти жетоны позже могут быть обменены на некие поощрения. Пример: учитель в начале дня договаривается с учеником, что ему необходимо собрать 10 жетонов, тогда он сможет поиграть в свою любимую игру или съесть печенье.

Если у ребенка наступила сенсорная перегрузка, то нужно дать ему возможность уединиться, побыть в тишине, полумраке. Поэтому в нашем классе пространство разделено на учебную и свободную зоны. В свободной зоне могут находиться стол, шкаф с играми, ковер или маты, на которых можно лежать или сидеть. В этой зоне можно заниматься чтением литературы, играть в настольные познавательные игры; заниматься другими видами деятельности, не требующие сидения за партами. Так же это место, где дети могут отдохнуть, полежать, расслабиться (после выполнения оговорённого задания с учителем). В свободной зоне находятся различные инструменты для сенсорной интеграции: утяжелители, яйцо Кислинга, тоннель, чулок Совы, шумопоглощающие наушники, домик.

«Важным условием для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с РАС) является наличие необходимых наглядных материалов» [3]. В классе мы используем аппаратуру для демонстрации видео и аудиозаписей. Наглядные материалы так же должны быть ориентированы на особенности развития и организации внимания учащихся. На начальном этапе обучения (в 1 классе) все наглядности индивидуальны и должны находиться перед глазами обучающегося, так как многие дети еще не умеют работать фронтально.

Индивидуальная работа с обучающимися с РАС также имеет свою специфику. Работа всех специалистов службы психолого-педагогического сопровождения направлена на преодолении школьных трудностей и определения уровня готовности ребенка к социально-образовательной интеграции и введение их в среду сверстников, а также помощь в адаптации, все специалисты службы находятся в постоянном взаимодействии.

Процесс инклюзии предполагает разнообразные вариативные формы включения детей с ОВЗ в среду сверстников [3]

- Полная инклюзия – непрерывное нахождение учащегося с одноклассниками. При этой форме дети обучаются в общеобразовательных

классах на общих основаниях и при необходимости получают помощь специалистов.

- Частичная инклюзия – эта форма используется для детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, и/или имеющие нарушения поведения. Ребенок включен в единое образовательное пространство, вовлечен во все общешкольные воспитательные и учебные мероприятия.

- Временная инклюзия – эта форма используется для детей, находящихся на домашнем обучении, при которой имеют возможность социального общения со сверстниками во время перемен, внеклассных мероприятий.

А еще есть такой вид инклюзии, как «обратная инклюзия». В этом случае не ребенок с РАС идет в среду сверстников, а наоборот. Такую форму можно использовать в начале обучения, когда ребенок еще не адаптирован к школьной среде или боится большого скопления людей и шума. Чаще всего это происходит в маленьких группах, где находятся 1-2 ребенка с аутизмом, и 2-3 обычных ребенка. Основная цель данного вида инклюзии заключается в обучении навыкам социального взаимодействия и общения со сверстниками, а также данный вид инклюзии может быть подготовительным этапом для частичной инклюзии.

В практике работы с обучающимися с РАС можно выделить ряд актуальных трудностей инклюзивного образования на сегодняшний день:

- 1) сложности социализации в общеобразовательных учреждениях. Программа детей включает только академические навыки, в классе не ведется работа по более сложным для специалиста, но очень важным для ребенка навыкам — коммуникации, социальным навыкам, обучению в группе. Расписание занятий составлены таким образом, что очень мало времени остается на организацию игр и совместных мероприятий.

- 2) не все учителя готовы активно включаться в совместную работу по включению ребенка с РАС в классный коллектив. Недостаточный уровень компетенции педагогов снижает эффективность коррекционной работы.

Мы можем выделить основные направления работы учителя-дефектолога с детьми с РАС, при включение их в среду сверстников:

1. Коррекция нежелательного поведения. Если ребенок имеет агрессию или самоагрессию, в первую очередь необходимо научить социально-приемлемым видам взаимодействия с окружающими, спокойно реагировать на неудачи и отказ. Чаще всего нежелательное поведение демонстрируется когда ученики пытаются избежать занятия. В своей работе наши специалисты используют визуальный планшет «СНАЧАЛА/ПОТОМ», визуальный таймер, также применяется «тренинг функциональной коммуникации» [4] - это замещение проблемного поведения, имеющего коммуникативную функцию, более приемлемой формой коммуникации. Главное в работе с избеганием, неадекватными формами просьб и попытками привлечения внимания – это подкрепление желательного поведения.

2. Формирование учебной мотивации. Для того, чтобы воспитать положительное отношение к учёбе, необходимо повысить познавательную активность. Занятия должны строиться на игровой или в соревновательной форме. Создать благоприятную обстановку с взаимовыручкой одноклассников, если ребенок будет получать своевременную помощь, подсказку, он будет чувствовать себя успешным и более мотивированным.

3. Формирование стереотипа учебного поведения. К началу учебного года дети часто не могут овладеть этому навыку по подражанию, поэтому для таких детей на партах лежат визуальные подсказки, как нужно сидеть, как отвечать, и основные правила поведения в классе. В первое время дети этим навыкам учатся с частичной физической или жестовой подсказкой тьютора.

4. Формирование базовых учебных предпосылок учебной деятельности. Непонимание фронтальной (обращенной к группе детей) инструкции, которое может встречаться даже у высокофункциональных детей с РАС, успешных в рамках индивидуальных занятий. Очень часто именно отсутствие реакции на фронтальные инструкции учителя в школе становится главным препятствием

для учебы ребенка в школьном классе и для инклюзивного образования вместе со сверстниками.

5. Развитие познавательной деятельности и высших психических функций. В первую очередь развиваем внимание и слухоречевое восприятие, которое часто нарушено у детей с аутизмом.

6. Социализация. В условиях класса дети учатся общаться друг с другом, договариваются, играют. Ребенок с РАС в большинство случаев не может самостоятельно научиться этому без помощи тьютора. Очень важно подготовить и научить нормотипичных детей, как взаимодействовать и реагировать на поведение такого ребенка, поощрять их желание помочь.

Практические советы, преодоления специфических характеристик ребенка с РАС, проведения уроков и включение в инклюзивную среду:

1) Сохранение постоянства в пространственной организации учебной деятельности помогает избежать многих поведенческих проблем.

2) Усвоение ребенком четкого и стабильного расписания занятий и этапов урока, что создает комфортную обстановку для обучения, повышает работоспособность.

3) Четкость и краткость временных инструкций. Все вопросы и просьбы должны быть понятны и отнесены к короткому интервалу.

4) Делать акцент на положительную мотивацию. Избыточная фиксация внимания ребенка с РАС на какие-то объекты можно использовать с пользой.

5) Использовать сигнальные системы: карточки, картинки, таблички, схемы, напоминалки при обучении.

6) Оказание физической помощи в организации учебного действия: в связи с трудностью подражания, моторных трудностей, переформулировки на себя схемы действия большое значение приобретает физическая помощь в организации действий «рука в руке».

7) Использование символов для развития умения ориентироваться самостоятельно в действиях. Использование текстовых и визуальных алгоритмов выполнения заданий.

8) Избегать переутомления, сенсорной перегрузки. Снятие статического напряжения через физические упражнения, и смену видов деятельности.

9) Использование наглядных материалов. Включать в работу визуальные расписания, планшеты с подсказками и лист успеха (жетоны, галочки) помогают ребенку структурировать и лучше понимать, что от него требуют и как ему вести себя в той или иной ситуации.

10) Во время совместных игр, выбирать действия и игры, которые нравятся ребенку, чтобы он был мотивирован на взаимодействия со сверстниками. А новые игры сначала отработать со взрослым и только при успешных результатах водить эту игру с одноклассниками.

Список литературы:

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем. – М.: Теревинф, 2021. – 272 с.
2. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. – М.: Теревинф, 2018. – 512 с.
3. Гусева Т. Н. Инклюзивное образование — М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 272 с.
4. Дебра Лич. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. — М.: "Оперант", 2015. — 176 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра в период начального школьного образования // Обучение и воспитание детей с нарушением развития. – 2015. – № 2. – С. 9-17.
6. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. - М.: «Чистые пруды», 2006. – 32с.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»//Режим доступа:<https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1eccc4ddb4c33/>
8. Приемы организации поведения и обучения детей с РАС, используемые педагогами в начальной школе ФРЦ МГППУ// Береславская М.И. Аутизм и нарушения развития, 2017// Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/89553/autism_2017_n4_bereslavskaya.pdf
9. Эрц Юлия М., Мелешкевич О. В. Введение в прикладной анализ поведения. - М.: Издательство Бахрах-М, 2021. . — 208 с.



ПРИМЕНЕНИЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОЛЛЕДЖА

СТАМБЕКОВА Г.Б.

Почетный работник образования РК
Алматинский государственный колледж
технологий и флористики,
Республика Казахстан, город Алматы

Аңдатпа. Әдістемелік кластер арқылы педагогтердің инклюзивті білім беруге дайындығын қалыптастыру осы проблема бойынша тәжірибені кезең-кезеңімен өзектендіруді, саралауды, интеграциялау және дараландыруды қамтамасыз етеді. Инклюзивті кластер - бұл балаға жантық педагогикалық құралдармен әсер ететін арнайы құрылған білім беру және білім беру кеңістігі.

Аннотация. Формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию через методический кластер обеспечивает поэтапную актуализацию, дифференциацию, интеграцию и индивидуализацию опыта по данной проблеме. Инклюзивный кластер – специально создаваемое образовательно - воспитательное пространство, влияющее на ребенка совокупными педагогическими средствами.

Abstract. Forming the readiness of teachers for inclusive education through a methodological cluster provides a phased actualization, differentiation, integration and individualization of experience on this issue. An inclusive cluster is a specially created educational and upbringing space that influences the child with cumulative pedagogical means.

Инклюзивное образование представляет собой такую организацию процесса обучения, при которой все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками в образовательных организациях, которые учитывают особые образовательные потребности субъектов учения и оказывают обучающимся необходимую поддержку.

Образовательное пространство колледжа – сфера взаимодействия субъектов образовательного процесса: студента, преподавателя и среды между ними. Трехсторонний активный процесс (активен преподаватель, активен студент, активна среда между ними) позволяет рассматривать трехкомпонентное взаимодействие субъектов образовательного пространства как единый процесс целенаправленного формирования личности выпускника, будущего специалиста. Ядром образовательного пространства колледжа является основная профессиональная образовательная программа.

Образовательное пространство – это пространство социальное, в котором развернута вся палитра общественных отношений. Построение социального пространства, начиная от стен и заканчивая этикетом, задает содержание экономического образования. Каждое учреждение профессионального образования, реализующее принципы инклюзии, постепенно выстраивает свою деятельность в трех направлениях:

- 1) обеспечение технического обустройства доступной среды (пандусы, подъемники, таблички и прочее);
- 2) медицинское сопровождение (обеспечение ухода и необходимых процедур – последний и самый сложный аспект инклюзии для колледжей);
- 3) психолого-педагогическое сопровождение (специальная подготовка педагогов, создание комфортных условий в колледже для лиц с ООП, их сопровождение в процессе обучения и т.д.).

Образовательное пространство колледжа – структурированная система, которая позволяет решать обучающие, воспитательные, развивающие задачи. В настоящее время один из самых эффективных путей развития инклюзивного образования структура кластерного подхода. Кластер в образовании – открытая система образовательных, производственных, научных, проч. органов с формами образовательной деятельности в определённых областях (нано технологии, робототехника, ресурсосбережение).

Актуальность данного подхода:

1. В настоящее время в развитых странах кластерный подход рассматривается как один из самых эффективных путей развития разных сфер, в том числе и образования.
2. Кластерная стратегия является одним из самых востребованных инструментов государственной политики повышения конкурентоспособности.
3. Кластерный подход пока не используется на должном уровне в педагогическом процессе, а именно на условиях инклюзии.

Формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию через методический кластер обеспечивает поэтапную актуализацию, дифференциацию, интеграцию и индивидуализацию опыта по данной проблеме.

Инклюзивный кластер – специально создаваемое образовательно - воспитательное пространство, влияющее на студента совокупными педагогическими средствами.

Цель кластера - выявить и апробировать совокупность организационно-педагогических условий и подходов формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей.

Главный признак кластеров: несмотря на возможные различия между ними, является объединение нескольких отдельных элементов в единое целое для реализации поставленных задач, достижения совместной цели, а также решения общих методических проблем. Как известно выделяются 3 вида кластера: региональные, вертикальные и горизонтальные кластеры.

Региональные кластеры-ограниченные объединения вокруг узкой практики на уровне энтузиазма или проявления той или иной методической проблемы. Среда цепочки: студент с ООП, студенты, преподаватель, семья.

Вертикальные кластеры - объединения внутри одного колледжного процесса. Среда цепочки: студенты, куратор, преподаватели, семьи. Горизонтальные кластеры - объединение различных сфер и организаций образования. Среда цепочки: районные, областные методические советы; диагностические, методические центры, группа передовых педагогов, ВУЗы.

Учреждения, входящие в состав кластера, осознавая общие интересы, начинают участвовать в совместных проектах под руководством Центра инклюзивного образования. Кластерный подход в развитии инклюзивной образовательной среды позволит лицам с особыми образовательными потребностями получить полноценное образование и адаптироваться в обществе с целью самореализации. Такая модель предполагает способ взаимодействия образовательных учреждений, которые осуществляют инклюзивное образование. Ядром этого кластера выступает Центр инклюзивного образования,

координирующая деятельность которого состоит в том, что его эффективная реализация будет возможна при условии сотрудничества образовательных учреждений (Детский сад – Школа – ТиПО – Вуз). При создании непрерывной образовательной вертикали эти учреждения способны осуществить на практике системный подход к проблеме включения детей с особыми образовательными потребностями в социум.

Такой подход возможен путем организации команды специалистов и педагогов каждого образовательного учреждения. Структура кластерной модели инклюзивного образовательного пространства иллюстрирует тесное взаимодействие воспитательное-образовательных учреждений всех уровней, начиная с учреждения дошкольного образования до учреждения высшего профессионального образования с участием организаций, обеспечивающих дальнейшую профессиональную деятельность. Субъектами инклюзивной образовательной вертикали являются учащиеся с особыми образовательными потребностями, их родители, а также педагогический состав образовательных учреждений. Партнерами, оказывающими поддержку субъектов инклюзивной образовательной вертикали, представляются три сектора: государственные и муниципальные организации, негосударственные коммерческие организации, негосударственные некоммерческие организации.

Применительно к инклюзивному образованию субъектами первого сектора выступают образовательные учреждения и органы государственной и муниципальной власти, регулирующие их деятельность.

Субъектами второго сектора являются коммерческие предприятия, которые взаимодействуют с образовательными организациями как работодатели, трудоустраивающие выпускников с особыми образовательными потребностями, получивших инклюзивное образование, в свои компании.

Субъектами третьего сектора становятся некоммерческие организации, оказывающее содействие и поддержку в реализации инклюзивного образования.

К эффективному решению проблем в инклюзивном образовании лиц с особыми образовательными потребностями может привести взаимодействие

образовательных, научных, общественных, управленческих и бизнес-структур. В результате проявляется так называемый принцип эмерджентной, который демонстрирует еще одну грань целостности.

Описываемая кластерная модель основана на ряде принципов построения инклюзивного образования, среди которых принципы главенства социализации, индивидуализации, интегративности педагогического сопровождения субъектов, принцип толерантности и ценностного отношения к субъектам структуры непрерывного инклюзивного образовательного пространства. В целом, кластерный подход в образовательной сфере предполагает наличие следующих обязательных ключевых составляющих:

- нормативно-правовая база функционирования компонентов кластера;
- наличие единой общей цели;
- прозрачные механизмы взаимного функционирования организаций-субъектов кластера;
- общие технологии управления и актуализации кластерного подхода.

Планирование, организация, формирование и управление инклюзивной средой в колледже предоставляет неограниченные возможности для потребностей студентов с ООП для развития профессиональных компетенций и состоит из следующих составляющих:

Нормативно – правовое обеспечение:

- разработка локальных актов
- заключение договоров с родителями
- организация социального партнерства.

Финансово- экономическое обеспечение:

-обеспечение возможности выполнение рекомендации ПМПК и разработанной на основе этих рекомендаций АООП, в том числе основания для оплаты специалистов, реализующих сопровождение.

Материально -техническое обеспечение:

- создание адаптивной образовательной среды (доступность помещений, технические средства обеспечение комфортного доступа, зоны для отдыха).

Организационно-методическое обеспечение:

- организация работы ПМП консилиума
- проектирование АООП, ИУП
- организация мониторинга эффективности инклюзивного образования
- МО, педсоветы по инклюзивному образованию
- совершенствование программного, методического и дидактического обеспечения.

Кадровое обеспечение:

- обучение и переподготовка: педагог – психолог, социальный педагог, сурдопереводчик, педагог – ассистент.

Служба психолога - педагогического сопровождения:

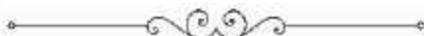
- диагностика и консультирование всех субъектов с ИО
- просветительско-профилактическая работа с педагогами, работа с родителями детей с ООП
- социальная поддержка семьи студентов с ООП.

Таким образом, организация образовательного кластера более качественно обеспечит реализацию инклюзивного образования, выступающего одной из форм альтернативного обучения.

Объединение ресурсов и усилий коллективов отдельных учреждений в рамках кластера позволит расширить возможности получения качественных образовательных услуг для лиц с особыми образовательными потребностями

Список литературы:

1. Википедия: Свободная энциклопедия // URL <http://ru.wikipedia.org/wiki>
2. Громыко Ю.В. Что такое кластеры и как их создавать?
3. Корецкий Г.А., Лапыгин Д.Ю. Предпосылки интеграции в образовательный кластер // Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго-М: МГПУ 2012



БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ МӘДЕНИЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ӘЛЕУМЕТТІК - БІЛІМ БЕРУ ЖОБАЛАРДЫҢ РӨЛІ

ТЛЕУМБЕТОВА А. У.
басшы

Қазалы ауданының психологиялық- медициналық-
педагогикалық консультациясы
Қазақстан Республикасы, Қызылорда облысы

Аңдатпа. Мақалада қоғамда инклюзивті білім беруді дамытуда ПМПК мен білім беру ұйымдарының біріккен жұмысының маңыздылығын, 3 жыл бойы жүргізілген «ЖАН НҮРЫ» психологиялық кеңес беру орталығының әлеуметтік/білім беру жобасы арқылы қалыптастырған инклюзивті мәдениеттің 3 жылғы нәтижесін жан-жақты талдап баяндаған.

Аннотация. В статье комплексно анализируется значение совместной работы ПМПК и организаций образования в развитии инклюзивного образования в обществе, 3-х летние итоги формирования инклюзивной культуры через социально-образовательной проект психологического консультирования «ЖАН НУРЫ» центре в течение 3 лет.

Abstract. The article describes the importance of the joint work of the PMPK and educational organizations in the development of inclusive education in society, the results of 3 years of inclusive culture formed by the / educational project of the psychological counseling center «ZHAN NURY» conducted for 3 years.

Еліміздегі экологиялық, экономикалық және басқа да жағымсыз әлеуметтік факторлар балалардың физикалық, психикалық жағдайларына айтарлықтай өзгерістер әкелуде. Бұл жағдай балалар арасында ерекше балалар көрсеткішінің көбеюіне әсерін тигізіп отыр. Осыған байланысты дамуында, мінез-құлқында және оқу-тәрбиесінде проблемалары бар балаларға көмек көрсететін психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес қызметтерінің маңызы арта түсуде және ПМПК жұмысына неғұрлым кең көлемде талаптар қойып отыр.

Қазақстан Республикасының Президенті Қасым Жомарт Тоқаевтың 2021 жылғы 1 қыркүйектегі Қазақстан халқына Жолдауында: Біздің білім беру жүйеміз қолжетімді әрі инклюзивті болуға тиіс,-деп атап көрсетілген болатын.

Біздің қоғамда мүгедек балаларды қоғамнан оқшаулау бар. Даму мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты олар «түзетілмейді» деген педагогтар арасында психологиялық тосқауылдар, теріс әлеуметтік ұстанымдар мен таптаурындар әлі де болса кездесіп отырғаны жасырын емес. Біз әрбір баланың

қажеттіліктеріне немесе басқа жағдайларына қарамастан қалыпты мектептерде білім мен тәрбие беріп, баланың әлеуетін толық ашуға, қоғамға үлес қосуға және оның толыққанды мүшесі болуға мүмкіндік беруге міндеттіміз. Осы орайда ПМПК-лардың атқаратын қызметі жоғары екендігін көрсеткім келеді.

ПМПК-ға бұрынғыдай баланың даму деңгейін, ауытқуын кәсіби деңгейде кешенді диагностикасынан өткізіп, ата-анаға немесе педагогке кеңес пен қорытынды беру жеткіліксіз. ПМПК баланың проблемасын ведомствоаралық деңгейде шешеді, бұл ретте әртүрлі ведомство: білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қорғау мамандарының күшін біріктіреді. Ведомствоаралық мекемелердің өзара тығыз байланысы ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың құқықтары мен мүдделерін қорғауда маңызы өте жоғары.

ПМПК-дағы 18 жылғы іс –тәжірибем бойынша мені «Жалпы білім беретін мектептер, балалабақашалар ПМПК-ның қорытындысы бойынша баланың деңгейіне қарай инклюзивті білім беруге дайын ба? деген сұрақ толғандырып, мұғалімдер мен тәрбиешілерге түрлі сауалнамалар жүргізілді. Психологиялық түрлі сауалнамалар нәтижесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың қарапайым мектептерге қолжетімділігі болуы тек пандус, сары жолақпен шектелмей, ең алдымен педагогтар қауымын инклюзивті атмосфера құра алатындай маман қалыптастыру қажет екендігін ұқтым. Бұл мектеп мұғалімдерінің даму мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыс істеуге қажетті білім мен құзыреттілік болған жағдайда ғана инклюзивті мәдениет қалыптасатындығын түсініп, шығу жүйесі қарастырылды. Нәтижесінде Республикалық «ЖАН НҰРЫ» психологиялық кеңес беру орталығының ЖШС мен біріккен Қазалы ауданының ПМПК-ның «Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін педагогтардың кәсіби құзыреттілігін изотерапия арқылы дамыту» атты әлеуметтік/білім беру жобасы дүниеге келді.

Жобаның мақсаты – білім беру ұйымдарында инклюзивті мәдениет қалыптастыру. Атап айтқанда: инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту, ерекше білім алуды қажет ететін балалардың көңіліне тимей, оларды кемсітпей қоғамға тартып, әлеуметтік ортаға

бейімдей алатын, өз эмоцияларын саналы басқаруға үйрететін, өзін тануына, табуына көмектесе алатын педагогтарды альтернативті әдіс-тәсілдермен қамтамасыз ету. Баланың үлгермеу себебін анықтауда мұғалімге көмек беру, оқушы проблемасын шешу жөнінде ұсыныстар мен кеңестер беру.

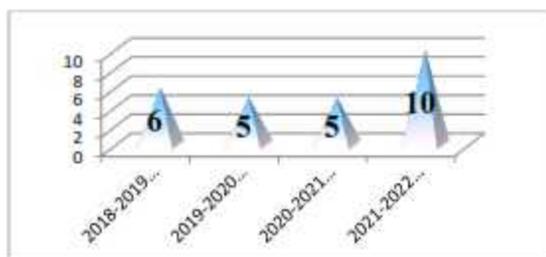
Балалар мен жасөспірімдерді қолдауды ПМПК тікелей білім беру ұйымдарымен, көбінесе психолог, сынып жетекшісі, директордың орынбасары және тікелей ата-аналармен байланыс арқылы жүзеге асырады. Жоба 3 жылға жоспарланды. 2019 жылдың 1 қыркүйегінен басталып, 2022 жылдың 1 қыркүйегінде аяқталды. Жобаға Қазалы ауданының өз қалаулары бойынша мектеп мұғалімдері мен тәрбиешілері тартылды. Жобаға қатысушыларды Республикалық «ЖАН НҰРЫ» психологиялық кеңес беру ЖШС орталығының басқарушысы, психология ғылымдарының кандидаты, тренер Бегалиева Нұргүл Үсейінқызы «Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше балаларды оытуда арттерапия әдісін қолдану ерешеліктері» тақырыбында 3 жыл бойына педагогтарды тегін курстар ұйымдастырып жүргізді.

3 жыл бойына жүргізілген жоба аясында атқарылған жұмыстардың қорытынды нәтижесі:

– біріншіден, ЖОБА аясында жүргізілген жұмыстар нәтижесінде Қазалы ауданының білім беру ұйымдары арасында «инклюзивті мәдениет» қалыптасты. Даму мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты олар «түзетілмейді» деген педагогтар арасында психологиялық тосқауылдар, теріс әлеуметтік ұстанымдар мен таптаурындарды, кедергілерді еңсерді.

Осы жоба аясында ерекше балалар үшін сынып ішінде, мектепте кедергісіз орта қалыптасып, ерекше оқушылардың жалпы мектеп өмірінен, қоғамнан оқшаулану деңгейі төмендетілді.

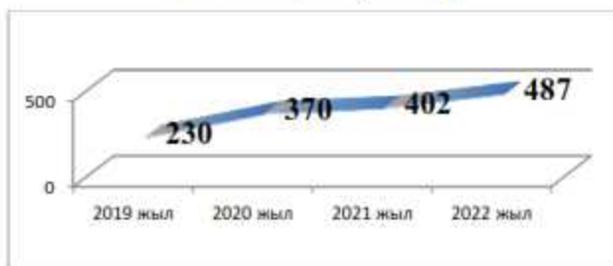
Оған мына кесте дәлел: осы кезге дейін денсаулығына байланысты үйден оқып келген әр түрлі орташа ауырлық деңгейіндегі мүгедек балалар жалпы білім беру ортасына кіріктірілді.



3. Ерекше оқушылардың кәсіптік білім алуға деген құштарлықтары мен сенімділіктері қалыптасты.

4. Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін педагогтардың кәсіби құзыреттілігі дамыды. Педагогтардың инклюзивті білім беру саласында кәсіби білімі мен тәжірибесі баламалы әдістер арқылы жетілдіріліп, жалпы білім беру үдерісіне ерекше баланы нәтижелі енгізу үшін қосымша кеңес пен қолдау алды. Педагогтер инклюзивті білім беру мәселелерінде кәсіби құзыреттіліктің жоғары маңыздылығын, оның ішінде арнайы педагогика негіздерін білуді түсінді.

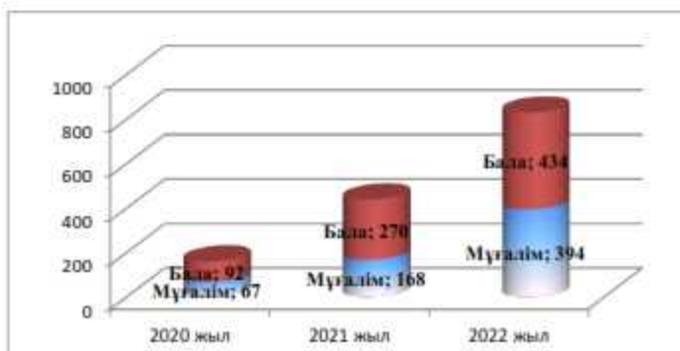
Жобаға қатысушылар



«Бір күнім бір күнімнен керемет!» атты марафоннан алған әдістерін практикада қолдануда мұғалімдер ерекше атсалысты. Барлық жұмыстарды қатысушылар мектептің әлеуметтік желідегі парақшаларына жүктеп отырды.

Марафонға қатысқан ерекше оқушылар мен мұғалімдер мәліметі:

НӘТИЖЕСІНДЕ:



7. Мұғалімдер мен арнайы мамандардың ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларды аудандық, облыстық, республикалық байқауларға дайындап қатыстыру көрсеткіштері жоғарылады. Нәтижесінде балалар өздерін қоғамға қажет екендігі және өз бетімен өмір сүре алатындығына сенімдері қалыптасып, оқудағы негізгі қиындықтары жойылып, әлеуметтік-адамгершілік қасиеттері дамыды, жағымды мінез-құлық қалыптасты.

Түрлі деңгейдегі байқауларға қатысқан оқушылар саны

р/с	Оқу жылдары	Түрлі деңгейдегі байқауларға қатысқан оқушылар саны				барлығы
		аудандық	Облыстық	республикалық	Халықаралық	
1	2018-2019 оқу жылы	206	2	3	0	211
2	2019-2020 оқу жылы	186	0	9	0	195
3	2020-2021 оқу жылы	217	6	1	0	224
4	2021-2022 оқу жылы	221	5	2	2	230
Барлығы		830	13	15	2	860

3 жыл бойы жүргізілген жобаны жүргізу нәтижесінде педагогтардың инклюзивті білім беру саласында кәсіби білімі мен тәжірибесі заманауи баламалы әдістер арқылы жетілдірілді. Ерекше оқушының психологиясын меңгерді, жай-күйін түсінді. Психологиялық – педагогикалық қолдау көрсете алатын болды. Ерекше оқушылардың жалпы мектеп өмірінен оқшаулану деңгейін төмендетуге үлес қосты. Мектепте өтетін әр түрлі іс-шараларға ерекше

оқушыны қатыстыруға аса мән берді. Бұл ерекше балалардың өзіне, басқаларға сенімін арттыруға көмектесіп, оқудағы негізгі қиындықтары жойыла бастады.

Жобаның 3 жылдық қорытындысымен, білім беру ұйымы қызметкерлерінің ерекше балаға оқу үлгерімін арттыру ғана емес, қоғамда мүгедектерге байланысты қалыптасқан кемсітушілік, аяп қарау және жақтырмаушылық сияқты психологияны жеңіп, орнына өзін қоғамға қажет адам екенін сезіндіре алатын, өзін басқара алатын, өзін тану, табу жолдарына көмектесе алатын педагогтар қалыптасты деп толық айтуға негіз бар. Оған жоғарыда берілген нәтижелер дәлел бола алады.

Жалпы ПМПК мен білім беру ұйымдары тығыз байланыста болып, бір-біріне осылай қолдау көрсетсе мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында білімін жетілдіріп ғана қоймай, білім беру ұйымдарында «ИНКЛЮЗИВТІ МӘДЕНИЕТТІҢ» қалыптастасуы барынша тез әрі жеңіл өтетіндігіне көз жеткіздік.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Білім беру ұйымдарында инклюзивті мәдениетті қалыптастыру әдістемелік ұсынымдар. Нұр-Сұлтан, 2019ж.
2. Айдарбекова А.А., Еремекбаева Л.Х., Дербисалова Г.С., Самигулина З.Р. Организационные основы формирования позитивной культуры инклюзивной школы. Алматы, 2013ж.



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

УМБЕТОВА Ж.Е.

Ресурстық Орталық тренер-оқытушысы
ЖК «Болат Өтемұратов Қоры»
Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы
z.umbetova@utemuratovfund.org

Аннотация. Бұл мақалада инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері, ерекшеліктері, сондай-ақ дамыту жолдары қарастырылған.

Аннотация. В данной статье рассмотрены актуальные проблемы, особенности, а также пути развития инклюзивного образования.

Abstract. This article discusses current problems, features, as well as ways to develop inclusive education.

Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру, мүмкіндіктері шектеулі балалар, тұжырымдар,

ұсыныстар.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, выводы, рекомендации.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, conclusions, recommendations.

ҚР "Білім туралы" Заңында инклюзивтік білім беру-бұл ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс деп көрсетілген.

Инклюзивті білім беру балаларға қатысты кез-келген дискриминацияны болдырмайтын, барлық адамдарға тең қарым-қатынасты қамтамасыз ететін идеологияға негізделген, бірақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға ерекше жағдай жасайды.

Қазақстандық білім берудің заманауи жүйесінің дамуы гуманизм қағидаттарына негізделген және балалардың психологиялық ерекшеліктерін міндетті түрде есепке алуды, дамудағы ауытқуларды ерте анықтауды, сондай-ақ баланың жеке басының толық қалыптасуына жағдай жасауды жүзеге асырады. Соңғы жылдары қоғам мен мемлекеттің мүмкіндіктері шектеулі балаларға қатынасы төзімділікке, әріптестікке және интеграцияға, сондай-ақ инклюзияға дейін өзгерістерге ұшырай бастады. Бұл мәселелерді шешу қажеттілігі бар балалар мен жасөспірімдер санының көбеюінің айқын тенденциясымен түсіндіріледі, сонымен қатар физикалық, психикалық және соматикалық дамудағы әртүрлі ауытқуларды көрсетеді [1, 41 б].

Осылайша, қоғамның бір бөлігі ретінде баланың толыққанды дамуы және осы бағытта білікті медициналық, әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық көмек ұйымдастыру мәселелері жиі туындайды.

Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды жаппай оқу орындарына интеграциялау – бұл дүниежүзілік үдеріс, оған барлық жоғары дамыған елдер кіреді, қоғам мен мемлекеттің осындай балаларға деген өз көзқарасын қайта қалыптастыру, олар өмірдің түрлі салаларында, оның ішінде білім беруде басқа балалармен құқықтарын теңестіру жұмыстары жүріп жатыр. Инклюзивтік білім берудің негізіне балаларды кез келген кемсітуді болдырмайтын, барлық

адамдарға тең қарым-қатынасты қамтамасыз ететін, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балалар үшін ерекше жағдай жасайтын идеология алынған.

Еліміздегі белгілі ғалымдар инклюзивті білім беру мәселесін келесі ережелермен ұсынған:

- социум педагогикалық процестің барлық қатысушыларын тең деп таниды (мұғалімдер, қалыпты психосоматикалық дамуы бар балалар, мүмкіндігі шектеулі адамдар);

- оқшаулану деңгейін бір мезгілде азайта отырып, мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамдық өмірге белсенділігін арттыру;

- оқыту әдістемесін мүмкіндігі шектеулі балалардың мүмкіндіктеріне сәйкес келетіндей етіп қайта ойластыру;

- барлық оқушылар үшін білім алу және оқу мекемелерінің қоғамдық өміріне толыққанды қатысу жолындағы кедергілерді жою;

- жекелеген оқушылар үшін білім беру мекемелерінің қолжетімділігін жақсарту мәселелерін шешу әрекеттерін зерттеу және есепке алу.

- реформалар мен өзгерістерді жүргізу жалпы барлық білім алушылар үшін білім беру жағдайын жақсартуға бағытталған;

- білім алушылар арасындағы айырмашылықтар - бұл жеңуге қажетті кедергілерді емес, педагогикалық үдеріске ықпал ететін ынталандырулар;

- барлық балалардың тұрғылықты жері бойынша білім алу құқығын қамтамасыз ету;

- білім беру мекемелерінде оқушылардың академиялық көрсеткіштерін жақсартуда ғана емес, олардың қоғамдық құндылықтарды дамытуда да маңыздылығын мойындау;

- білім беру мекемелері мен жергілікті қауымдастықтар арасындағы өзара қолдау, ынтымақтастық және көмек қатынастарын дамыту [2].

Бүгінгі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арнайы мекемелерде оқудың қажеті жоқ, олар, жалпы орта мектептерде өмірге жақсы бейімделе отырып, сапалы білім алу мүмкіндіктері бар. Мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары балаларын жалпы білім беру мекемелерінде білім

алғанды қалайды. Себебі, кейбір мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беретін мектеп интернаттарда баланың қоғамға әлеуметтік бейімделуіне жеткіліксіз көңіл бөлінеді, ал мүмкіндігі шектеулі балалар қоғамнан оқшауланған.

Әрине, мүмкіндігі шектеулі балалар мамандандырылған мекемелерге қарағанда білім беру мекемелеріндегі өмірге әлдеқайда жақсы бейімделеді. Мүмкіндігі шектеулі балалар түзету мекемесінде оқшауланған емес, тек осы қоғамда болу арқылы қоғамдағы мінез-құлық туралы идеяларды үйренеді.

Инклюзивті білім өздігінен қалыптасып, ұйымдастырыла алмайды, ол құндылық, адамгершілік деңгейіндегі өзгерістермен байланысты. Қазіргі қоғам бұл жағдайға бірден келген жоқ, тек дамуында ауытқулары бар балалар туралы жеткілікті білім жинап, шын мәнінде адамгершілікке не бола отырып, мүмкіндігі шектеулі адамдардың жеткіліксіз әлеуметтенуі түрінде арнайы білім беру мәселелерін түсіне бастайды. Инклюзивті білім беруді ұйымдастыруда мектеп бағдарламалары арнайы әдістер мен әдістерді қажет етпейтін қалыпты психикалық дамуы бар балаларға бағытталған.

Инклюзивті білім беруді енгізудің өте маңызды кезеңі мамандардың гуманизм жағына қарай психологиялық және құндылықтық өзгерістер кезеңі, сондай-ақ олардың кәсіби құзыреттілік деңгейін жетілдіру болып табылады [1, 56 б].

Инклюзивті білім беруді дамытудың алғашқы кезеңдерінде де білім беру мекемелері мұғалімдерінің (кәсіби, психологиялық және әдістемелік) мүмкіндіктері шектеулі балаларымен жұмыс істеуге дайын еместігі мәселесі шиеленісе түсуі, мұғалімдердің кәсіптік құзыреттілігінің жеткіліксіздігі айқын психологиялық кедергілердің және педагогтердің кәсіби стереотиптерінің болуы байқалады.

Мұның бәрі тек мамандардың алдында ғана емес, сонымен қатар инклюзивті принциптерді жүзеге асыратын білім беру мекемелері басшыларының алдындағы маңызды міндеттердің бірі екені белгілі.

Көбінесе қалыпты психосоматикалық дамуы бар балалардың ата-аналары ерекше денсаулық мүмкіндіктері бар балалардың сыныпта болуы олардың

баласының дамуына теріс әсер етуі мүмкін деп қорқады. Алайда, инклюзивті білім беру тәжірибесі керісінше.

Қалыпты дамуы бар балалардың үлгерімі төмендемейді және көбінесе олардың бағалары жаппай мектептің әдеттегі сыныбына қарағанда инклюзивті білім беру жағдайында жоғары болады. Қолда бар мәліметтерге сәйкес, инклюзивті білім беру бағдарламасын сәтті жүзеге асыратын білім беру ұйымдары әдеттегідей дамып келе жатқан балалар үшін жоғары рейтингке ие. Мүмкіндігі шектеулі балалардың құрдастарының әдеттегі дамумен мүмкіндігі шектеулі балаларға деген қарым-қатынасына келетін болсақ, көп нәрсе ересектердің (мұғалімдердің де, ата-аналардың да) берік ұстанымына және сыныптағы психологиялық климатқа байланысты екенін айту керек. Қазіргі уақытта ерекше денсаулық мүмкіндіктері бар балаларды оқыту, тәрбиелеу және дамыту мәселелеріне инновациялық тәсілдер көбірек әзірленуде. Жалпы білім беру мекемелерінде инклюзивті тәсілдерді пайдалану тек инновация ғана емес, сонымен қатар ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың жалпы білім алу құқықтарын толыққанды іске асыруды қамтамасыз етудің тағы бір қадамын көздейді. Инклюзивті білім беру әр баланың әлеуметтік жағдайына, физикалық, ақыл-ой және психикалық ерекшеліктеріне қарамастан, оның даму қажеттіліктері мен білім деңгейіне сәйкес келетін білім алу құқығын жүзеге асыруға кепілдік береді [3].

Қазіргі таңда Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамыту мәселесі осы кезеңде тек ата-аналар мен педагогикалық қауымдастықтардың ғана емес, бүкіл қоғамның бақылауында. Жалпы білім беру мекемелеріне инклюзияны енгізу бірқатар психологиялық-педагогикалық қиындықтарға тап болады:

- қалыпты психикалық дамуы бар мүмкіндіктері шектеулі балаларды қабылдау мүмкін еместігі;
- инклюзивті білім беру идеологиясын жоққа шығару;
- мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім берудің ерекше тәсілдерін пайдалану кезіндегі қиындықтар мен проблемалар;

- дамуында ауытқулары бар балалармен бірге өз балаларын оқытуға типтік дамуы бар балалардың ата-аналарының дайын болмауы;

- қалыпты психикалық дамуы бар балалардың мүмкіндіктері шектеулі балалардың құрдастарын қабылдауға құлықсыздығы;

- типтік емес дамуы бар адамдардың әлеуметтік-психологиялық бейімделу мәселелері [4].

Бүгінгі таңда Қазақстанда инклюзивті білім қалыптастыру мақсатында білімге инклюзияны толығымен енгізу және оны ата-аналар мен қалыпты психикалық дамуы бар балалар да жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері де қабылдауы үшін мемлекеттік деңгейде шешімдер қажет.

Қоғамды демократияландыру және ізгілендіру бағытындағы әлеуметтік саясатты іске асыру, сондай-ақ ұлттық білім беру жүйесін дамыту мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыруды, мазмұны мен әдістемелерін жетілдіру жолдарын іздестіруді негіздейді. Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу тәсілдерін өзгерту әлеуметтік бейімделу мінез-құлық дағдылары бар әлеуметтік белсенді тұлғаны қалыптастыруға және дамытуға бағытталған. Бұл міндетті жүзеге асырудың бір жолы – білім беру инклюзиясы, ол ең алдымен, баланың өзін ғана емес, оның отбасын да әлеуметтік оңалту құралы ретінде сипатталады.

Инклюзивтік мәдениетті қабылдай отырып, инклюзивтік саясат пен тәжірибені жүзеге асыра отырып, білім беру ұйымдары инновациялық және серпінді ырғақта жұмыс істейді. Бұл жағдайда негізгі мақсат әр түрлі типтегі оқу ұйымдарында инклюзивті білім берудің тиімді жұмыс істейтін жүйесін дамытуға және қайта құруға дайын тұрақты микроклимат құру болып табылады.

Осылайша, инклюзия-бұл жаппай мектептер мен мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы барлық оқушылар үшін барынша қолжетімді білім беруді жетілдіру үдерісі және мақсаттар қоя отырып, оқыту және тәрбиелеу үдерісін дамыту, білім беру үшін бар кедергілерді жою үдерісі әр балаға ең жоғары қолдау және оның әлеуетін барынша арттыру болып табылады.

Инклюзивті білім беру туралы айта отырып, бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жалпы білім беру ұйымдарына еркін қол жетімділігі үшін техникалық жағдай жасау ғана емес, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі баланың психофизикалық мүмкіндіктерін ескере отырып, оқу үдерісі құрылуы керек екенін атап өткен жөн.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Инклюзивті білім беру саласындағы қазіргі элеуметтік саясаттың қағидаты ретінде: іске асыру тетіктері / Ред. П. Романов, Е. Ярослав-Смирнова сериясы "ғылыми баяндамалар: тәуелсіз экономикалық талдау". - М., 2008 - №205.
2. Масльева С.Н. Интеграция и инклюзия: парадигмальная характеристика // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2014. - №2 (24). - С. 159 - 165.
3. Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в Республике Казахстан // Вестник КазНПУ им. Абая. - 2014. - № 2. - С. 7-11.
4. Екжанова Е.А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития // Сборник материалов Междунар. науч.-практ. конференции. - М.: МГППУ, 2012. - С. 23 - 25.



РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНЕ

ШЕВЧЕНКО В.Н.

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник
Институт специальной педагогики и психологии
имени Николая Ярмаченка, Украина, Киев

Аннотация. Мақалада Украинада білім берудің инклюзивті түрін дамыту, мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытудың негізгі мәселелері; ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуды құқықтық реттеу ерекше атап өтілген. Инклюзивті процестердің сипаттамалары анықталады. Мүгедектерді бейімдеуге, элеуметтендіруге, оқыту мен тәрбиелеуге назар аударылады. Дереккөздерді талдау мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру кеңістігіне интеграциялау проблемасының өзекті және көп қырлы екендігін көрсетеді, бұл оны одан әрі дамыту, атап айтқанда, жалпы білім беру ұйымдарының инклюзивті сыныптарында оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру қажеттілігіне әкеледі.

Аннотация. В статье очерчено развитие инклюзивной формы обучения в Украине, основные вопросы обучения детей с ограниченными возможностями; освещено нормативно-правовое регулирование обучения детей с особыми образовательными потребностями. Определены характеристики инклюзивных процессов. Сосредотачивается внимание на адаптации, социализации, обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями. Анализ источников позволяет утверждать, что проблема интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательное пространство актуальна и многогранна, что приводит

к необходимости ее дальнейшей разработки, в частности, по организации учебного процесса в инклюзивных классах общеобразовательных учебных заведений.

Abstract. The article outlines the development of an inclusive form of education in Ukraine, the main issues of teaching children with disabilities; the normative and legal regulation of the education of children with special educational needs is covered. The characteristics of inclusive processes are defined. Attention is focused on adaptation, socialization, training and education of persons with disabilities. The analysis of the sources allows us to state that the problem of integration of children with disabilities into the general educational space is relevant and multifaceted, which leads to the need for its further development, in particular, the organization of the educational process in inclusive classes of general educational institutions.

Түйінді сөздер: инклюзия, мүгедектік, ерекше қажеттіліктері бар балалар, толыққанды өмір және даму.

Ключевые слова: инклюзия, ограниченные возможности, дети с особыми потребностями, полноценная жизнь и развитие.

Key words: inclusion, limited opportunities, children with special needs, full-fledged life and development.

Инклюзивная практика реализует доступ к получению образования в общеобразовательном учреждении по месту жительства и созданию необходимых условий для успешного обучения для всех без исключения детей, независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей. Согласно статье 6 Закона Украины «Об образовании» (2017) Основные принципы обучения основными принципами образования в Украине являются: доступность для каждого гражданина всех форм и типов образовательных услуг, которые обеспечивает государство; равенство условий каждого человека для полной реализации его способностей [13].

Движение к инклюзии в Украине возникло еще в 90-х годах XX века. Поэтому инклюзивное образование в Украине: не революция, а эволюция. Внедрение инклюзивного обучения не означает уничтожения или сокращения системы специальных школ. Оно не является альтернативой специальному образованию, а значительно расширяет его возможности [5, с. 131].

Учитывая реалии современного развития образования и общества Украина перешла на новую терминологию, а именно: «дети с особыми образовательными потребностями», «дети з особыми потребностями». Дети с особыми потребностями (англ. – children with special needs) – это отказ общества от распределения граждан на «полноценное большинство» и «неполноценное

меньшинство», смещение приоритетов в характеристике детей из недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах обучения [1, с. 93].

Важным шагом в этом направлении есть постановление Кабинета министров Украины от 21 июля 2021 г. №765 г. «О внесении изменений в некоторые постановления Кабинета Министров Украины об организации обучения лиц с особыми образовательными потребностями». Приложение 4 к Положению определяет «Категории (типы) особых образовательных потребностей (трудностей)». Согласно документу, под образовательными трудностями понимаются трудности в обучении, которые влияют на процесс получения образования и уровень результатов обучения детей соответствующего года обучения в соответствующем учебном заведении [4].

В документе говорится, что «уровень поддержки в образовательном процессе в инклюзивных классах (группах) учебных заведений – объем временной или постоянной поддержки в образовательном процессе учащихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с их индивидуальными потребностями».

В частности, определены следующие категории образовательных проблем: интеллектуальные трудности; функциональные (сенсорные, речевые); физические; обучающие; социо-адаптационные (личностные, социальные трудности) или социокультурные (взаимодействие с представителями ячеек отдельных культур, получение информации средствами жестового языка и т.п.). По каждой категории предусмотрено пять уровней поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе [14].

Категории (типология) образовательных трудностей у лиц с особыми образовательными потребностями также имеет свою терминологию: *Образовательные трудности* – это трудности в обучении, которые влияют на процесс получения образования и уровень результатов обучения детей соответствующего года обучения в соответствующем учебном заведении. *Уровень поддержки в образовательном процессе в инклюзивных классах*

(группах) учебных заведений – объем временной или постоянной поддержки в образовательном процессе учащихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с их индивидуальными потребностями. Другие термины применяются в соответствии с законами Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», «О полном общем среднем образовании», «О профессиональном (профессионально-техническом образовании), «О профессиональном высшем образовании», «О высшем образовании»). Для предоставления такой поддержки нужен вывод о комплексной психолого-педагогической оценке развития ребенка, предоставленный инклюзивно-ресурсным центром и заявление одного из родителей или других законных представителей ребенка [12].

Выявление барьеров (при интенсивности трудностей 2,3,4,5 степеней) выступает в качестве индикатора перевода определенных особенностей развития в статус особых образовательных потребностей в предоставлении образовательных услуг учебным заведением, а значит приспособлении образовательной среды к состоянию развития ребенка. Те особенности, которые могут быть обнаружены во время обследования ребенка, проявиться в виде определенных трудностей, но не создавать барьер на пути к овладению школьными знаниями (что может случиться вследствие высоких адаптивных возможностей организма или благоприятных контекстуальных факторов окружающей среды, которые оказывали влияние на протяжении всей предыдущей жизни ребенка), не приобретают статус особых образовательных потребностей, а значит не требуют специальных настроек, подготовки или адаптации образовательной среды [14].

С недавних пор в нормативно-правовые акты о деятельности инклюзивно-ресурсных центров также внесены изменения. В частности, устранена норма относительно нижней границы возраста ребенка для проведения комплексной оценки потребностей (в настоящее время к инклюзивно-ресурсным центрам родители могут обращаться начиная с рождения ребенка, а не с 2 лет, как было раньше) и определены основные задачи инклюзивно-ресурсных центров (ИРЦ):

проведение комплексной оценки, в частности, повторной, и осуществление системного квалифицированного сопровождения лиц в случае установления у них особых образовательных потребностей; предоставление рекомендаций учебным заведениям по разработке индивидуальной программы развития ребенка; обеспечение участия педагогических работников ИРЦ в деятельности команды психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями; предоставление психолого-педагогических, коррекционно-развивающих и других услуг детям с особыми образовательными потребностями (детям раннего и дошкольного возраста, не посещающих учреждения дошкольного образования, детям, получающим образование в форме педагогического патронажа); определение потребности в ассистенте ученика и/или сопровождении ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе (группе); обновлены подходы к определению особых образовательных потребностей и утверждены категории (типы) особых образовательных потребностей (трудностей) [14].

Важно подчеркнуть, что ученикам с особыми образовательными потребностями, в том числе с интеллектуальными нарушениями, которые учились в классе с инклюзивным обучением, выдается документ государственного образца для общеобразовательных учебных заведений, в приложении к которому указываются те предметы, которые они усвоили [9, с. 308].

Таким образом, хотим подчеркнуть, что сам факт привлечения детей с особыми потребностями в массовые общеобразовательные школы является важным условием, но не является залогом их успешного обучения и социализации. Конечный результат во многом зависит того, какие условия для этого созданы и упорной, целенаправленной работы всех участников учебно-воспитательного процесса: учителей, специалистов и родителей. Критерием результативности являются положительные изменения в чувствах, эмоциях, мышлении, практической деятельности педагогов, учащихся и их родителей, их комфортное состояние в учебном процессе и образовательном пространстве в

целом. Одновременно заметим, что образование детей с особыми потребностями в Украине динамичное, оно постоянно развивается и совершенствуется.

Список литературы:

1. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід. Київ: Основи, 2002. – 93 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
3. Заярнюк О.В. Соціальний захист уразливих верств населення: вітчизняний та зарубіжний досвід // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Серія «Економічні науки». – Кіровоград: КНТУ. – 2004. – Вип. 6. – С. 131–134.
4. Основи інклюзивної освіти: навч. - метод. посіб. / А. А. Колупасова, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупасової. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.
5. Mittler P. (2002, July). Moving toward inclusion: The role of the United Nations. Paper presented at the Third International Conference on Developmental Disabilities Challenges and Opportunities: Policy, Practice, and Research, Tel Aviv, Israel.
6. Інклюзивне навчання. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ing/inklyuzivne-navchannya>
7. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Metodychni-rekomendatsiyi-dlya-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity-shhodo-vyznachennya-osvitnih-trudnoshhiv-i-rivnya-pidtrymky-v-osvitnomu-protsesi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osvity.pdf>

