

будущих учителей к развитию творческого потенциала учащихся», раскрывает его сущность и состав компонентов.

В результате анализа литературы по теме исследования, опыта педагогов высших учебных заведений и работы учителей средних общеобразовательных школ построена модель подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников.

Изучая теоретический материал, автор рассматривает такие понятия, как «потенциал», «творческий потенциал» и «развитие творческого потенциала». Работа показывает, что потенциал рассматривали и дали ему определения многие исследователи. Они считают потенциал скрытой возможностью, которая обладает достаточной силой для проявления при определенных условиях. Автор соглашается с учеными, что в потенциал входят не только ресурсы и резервы учащегося, но и те новые качества, развивающиеся у него в процессе социализации, обучения как в школе, так и в высшем учебном заведении.

В статье разработана методика подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала школьников.

Также представлены данные педагогического эксперимента, раскрыты сущность и содержание основных этапов экспериментальной работы, осуществлена качественная и количественная обработка результатов.

Ключевые слова: подготовка, будущий учитель, развитие, творческий потенциал, школьники.

Preparation of future teachers for the development of the creative potential of schoolchildren

MUSABEKOVA G. - doctor of Pedagogical Sciences, Professor, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-7682> e-mail: gulnar.hanum22@mail.ru

Abstract. On the basis of interdisciplinary analysis, the article defines the research position regarding the definition of the basic categories of the problem under study and the author's interpretation of the concept of "preparing future teachers for the development of the creative potential of schoolchildren", reveals its essence and component composition.

As a result of the analysis of the literature on the research topic, the experience of teachers of higher educational institutions and the work of teachers of secondary schools, a model of preparing future teachers for the development of the creative potential of schoolchildren is constructed.

Studying the theoretical material, the author considers it in the following sequence: the concept of "potential", "creative potential" and its development. The work shows that potential, as a general scientific term, was introduced by Aristotle, the definition was given by many researchers. They consider potential to be a latent possibility that has sufficient power to manifest under certain conditions. The author agrees that the potential includes not only the resources and reserves of the individual, but also those neoplasms that develop in the process of socialization, learning both at school and at university.

The article develops a methodology for preparing future teachers to develop the creative potential of schoolchildren.

The data of the pedagogical experiment are also presented, the essence and content of the main stages of experimental work are revealed, qualitative and quantitative processing of the results is carried out.

Keywords: preparation, future teacher, development, creative potential, schoolchildren.

ӘОЖ: 37.1

МҒТАР: 14.29.27

<https://vestnik.oqmpu.kz/kk>

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МҮМКІНДІКТЕРІН РӨЛЬДІК-СЮЖЕТТІК ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ДАМУЫ

ОРЫНБАЕВА А.Б. - Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, «Мектепке дейінгі және арнайы педагогика» кафедрасының магистранты, Шымкент, Қазақстан,

ORCID- <https://orcid.org/0000-0002-2355-1919> e-mail: Assel.batyr21@mail.ru

БОРАНБАЕВА А.Р. - Ғылыми жетекші, философия докторы (PhD), доцент м.а., Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, «Мектепке дейінгі және арнайы педагогика» кафедрасы, Шымкент, Қазақстан,

ORCID- <https://orcid.org/0000-0001-6256-6999> e-mail: Aktolkyn81@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған және естімейтін балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктері көрсетілген, дамуы қалыпты балалар мен есту қабілеті бұзылған және мүлде естімейтін балалардың ойын әрекеті салыстырылып, негізгі ерекшеліктеріне байланысты ойын әрекетін

ұйымдастыру мәселелері қарастырылған. Олардың әлеуметтенуі, вербалды қарым-қатынасқа түсу дағдыларын меңгеруі үшін рөлдік ойындардың маңызы мен пайдасы атап көрсетілген, рөлдік ойындарға үйретудің және ойын әрекеті кезінде дамыту тәсілдері сараланған. Мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың модульдік тәсілді пайдалана отырып, рөлдік ойын арқылы коммуникативтік және сөйлеу құзыреттілігін тиімді қалыптастыруға жағдай жасайтын түзету-дамыту жұмысының үлгісі қарастырылады. Есту қабілеті бұзылған балалардың жалпы, ерекшеліктері мен жеке ерекшеліктерін, қажеттіліктерін ескере отырып, түзету-дамыту жұмыстарын ұйымдастырудың қажеттілігі негізделеді. Мектеп жасына дейінгі ересек топтағы есту қабілеті бұзылған балалардың коммуникативті және сөйлеу тілін дамыту мақсатында сюжеттік-рөлдік ойынын ұйымдастыру ерекшеліктері ашылды. Модульдік тәсілді қолданып рөлдік ойындарды ұйымдастырудың ерекше әдіс-тәсілдері қарастырылған, модульдік тәсілді қолданудың нәтижесінде меңгерілген дағдыларды саралап, жасалған қалыптастыру экспериментінің нәтижелерімен бөлісуді, көрсетілген нәтижелер модульдік тәсілдің нәтижелілігін көрсетеді.

Тірек сөздер: есту қабілетінің бұзылуы, мектеп жасына дейінгі балалар, коммуникативті даму, сөйлеуді дамыту, рөлдік ойын, модульдік тәсіл, вербалды қарым-қатынас.

Кіріспе. Мектепке дейінгі балалық шақ – бала өмірінің біршама ұзақ кезеңі. Бұл жақын ересектермен қарым-қатынас жасау арқылы ғана емес, сонымен қатар қатарластарымен ойнау және шынайы қарым-қатынасқа түсу арқылы қарым-қатынасының әлеуметтік кеңістігін меңгеру кезеңі.

Оқу-тәрбие процесінің сапасын арттыру мәселесін шешуде ең бастысы есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеу жүйесінде олардың әлеуметтік-коммуникативтік дамуының табыстылығын қамтамасыз ететін жағдайларды анықтау, негіздеу және тексеру, оның құрамдас бөліктерін педагогикалық бағалау болып табылады [2].

Есту қабілетінің бұзылуы және психикалық процестердің қызметінде қайталама пайда болуы мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті әрекетінің қалыптасуы мен дамуына кері әсерін тигізеді. Бұл мәселе есту қабілеті бұзылған балалардың жалпы, спецификалық және жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, түзету-дамыту жұмыстарын ұйымдастыруға кешенді көзқарасты талап етеді [3].

Бұл жұмыстың мақсаты есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік және сөйлеу дамуын арттыру үшін ойын әрекетінің мүмкіндіктерін қарастыру болып табылады. Жұмыстың жаңалығы ойын әрекеттерін жобалау мен жүзеге асыруда модульдік тәсілді қолдануында.

Осы мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

- 1) есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктерін зерттеу;
- 2) рөлдік ойын жағдайында мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың коммуникативтік және сөйлеу құзыреттілігін қалыптастыру бойынша Е. Г. Речицкая, О. В. Трошкинаның түзету-дамыту жұмыстарының моделі бойынша ойын әрекетін ұйымдастыру;
- 3) эксперименттік жұмыс процесінде осы модельдің нәтижелерін бақылау.

Қолданылған әдістер: коммуникативті және сөйлеу әрекетінің барлық көріністерін тіркей отырып, ойын және еркін әрекет жағдайында балалардың коммуникативтік және сөйлеу әрекетін бақылау, ауызша қарым-қатынасты дамыту бойынша түзету-дамыту жұмыстарының үлгісін мақсатты оқыту барысында жүзеге асыру.

Негізгі бөлім. Ойын – бала әрекетінің ерекше түрі. Ол өскелең ұрпақты өмірге дайындаудың әлеуметтік қажеттілігінен туындайды. Ерте балалық шақтан бастап ересектер баланы қоршаған әлеммен таныстырады, қарым-қатынастың көмегімен оған тұрмыстық заттар мен дағдыларға және адамдармен қарым-қатынасқа қатысты өзіндік тәжірибе мен білімін береді. Нәтижесінде ойын әрекеті кеңейеді, бұл өз кезегінде баланың жан-жақты психикалық дамуына ықпал етеді.

Ойын әрекетінің пайда болуы, дамуы қалыпты балаларда 2 жас шамасында пайда болатын оның заттық іс-әрекетінің пайда болуымен тығыз байланысты. Заттық іс-әрекет – баланың адам қолымен жасалған заттар әлемімен таныстыратын, олардың адам қоғамы өміріндегі рөлімен таныстыратын бірінші дербес әрекеті. Есту қабілеті бұзылған балаларда заттық іс-әрекеті негізінен балалық шақтың мектепке дейінгі кезеңінде қалыптасады. Заттық іс-әрекеттің кейінірек қалыптасуы ойын әрекетінің қалыптасуының кешігуін тудырады. Есту қабілеті бұзылған балаларда ойынның қалыптасу ерекшеліктері қабылдау мен ойлаудың дамуының артта қалуымен, қиялдың жеткіліксіз деңгейімен де байланысты. Сөйлеудің дамымауы және сөйлеу коммуникациясының шектелуі рөлдік ойын дағдысының қалыптасуына да кері әсер етеді [1].

Есту қабілеті бұзылған балалардың танымдық қабілеттерінің дамуы олардың ойын әрекетінде тікелей көрініс табады.

Түйсік және қабылдау. Барлық танымдық процестер түйсік пен қабылдаудан басталады. Естімейтін балаларда есту түйсіктері мен қабылдауларының жоғалуына байланысты көрнекі сезімдер мен қабылдаулар ерекше рөлге ие болады. Естімейтін баланың көру анализаторы қоршаған әлемді тануда және сөйлеуді меңгеруде жетекші болып табылады. Естімейтін балаларда көрнекі сезімдер мен қабылдаулар еститін балаларға қарағанда төмен емес, ал кейбір жағдайларда олардан да жақсы дамыған. Естімейтін балалар айналасындағы дүниенің мұндай ұсақ-түйектері мен нәзік тұстарын жиі байқайды, оған еститін балалар көбіне назар аудармайды. Есту қабілеті нашар балалар естімейтін балаларға қарағанда ұқсас түстерді шатастырады және араластырады - көк, күлгін, қызыл, қызғылт сары. Естімейтін балалар түс реңктерін неғұрлым нәзік ажыратады. Естімейтін балалардың суреттерінде еститін құрдастары салған суреттерге қарағанда көбірек бөлшектер мен детальдар болады. Естімейтіндерде синтетикалық қабылдаудың аналитикалық түрі басым болады.

Естімейтін адам негізінен көріп қабылдауға сүйене отырып, сөйлеушінің сөзін қабылдай алады. Тіліміздің әрбір фонемасының өзіне сәйкес буындық бейнесі болады. Естімейтін бала бұл бейнені көзбен көріп, есте сақтайды. Болашақта ұзақ жаттығулар кезінде естімейтін адам тұтас сөздердің көрнекі артикуляциялық бейнелерін ажырата алады.

Естімейтін балалардың таным процесінде көру түйсіктерімен қатар тактильдік және моторлы сезімдер де маңызды рөл атқарады.

Адамдарда қозғалтқыш пен есту анализаторлары арасында тығыз байланыс бар. Есту анализаторының функциясының жартылай бұзылуымен сөйлеу қимылдары баяу, анық емес, нашар сараланады. Естімейтін балаларда есту қабілетінің төмендеуі артикуляциялық қозғалыс сезімдеріне ғана емес, сонымен қатар қозғалыс сезімдеріне де теріс әсер етеді, оларда қозғалыстардың кейбір үйлесімі бұзылады, жүрістің ебедейсіздігі және ыңғайсыздығы бар. Оның себебі - қозғалыстарды орындау кезінде есту бақылауының болмауы. Сол себепті естімейтін балаларға қимыл-қозғалыстарды үйлестіруді және тепе-теңдікті қажет ететін белгілі бір спорттық және еңбек дағдыларын меңгеру өте қиын.

Естімейтін балалардың ауызша сөйлеуін меңгеруде моторлы сезімдер маңызды рөл атқарады. Еститін бала дыбыстың қатесі немесе дұрыс айтылмауы жағдайында түзету үшін есту бақылауын пайдаланады, ал естімейтін бала артикуляциялық аппараттың қозғалыстарынан алынған кинестетикалық сезімдерге сүйенеді.

Естімейтін балаларға вегетативті жүйенің тұрақсыз күйі, шаршау, моториканың бұзылуы, эмоционалдық сфераның тұрақсыздығы тән. Мектептегі оқудың барлық кезеңдерінде естімейтін оқушылардың зейінінің өнімділігі еститін құрдастарымен салыстырғанда төмен болып қалады. Естімейтін баланың көру анализаторы барлық дерлік тітіркендіргіштерді өзіне алады, сондықтан баланың денесі тез шаршайды.

Есте сақтау қабілеті. Естушілердің әлемімен қалыпты қарым-қатынасының бұзылуы нәтижесінде естімейтін балалардың әлеуметтік тәжірибені игеруі айтарлықтай тежеледі. Естімейтін балалардың репродукцияларында түпнұсқадан айырмашылықтар болды: оларда көрсетілген суретте жоқ мәліметтер пайда болды (қосымшалар); жаңасының пайда болуымен қатар, балалардың суреттері кейде бөлшектері жағынан жеткіліксіз болып шықты (детальдардың жоғалуы); кейде объект бастапқыға қарағанда басқа күйде және басқа орында болып шықты (кеңістіктікте орын ауыстыруы); нысандар әр түрлі көлемде шығарылды.

Балалар жаңа етістікті үйрену кезінде қолдана алатын Механизм-бұл етістікпен байланысты оқиғаларды бір-бірімен салыстыру немесе ситуациялық оқытуда. Соңғы етістік зерттеулері балалардың жаңа етістікті үйреніп жатқан оқиғаларды салыстыра алатынын және осы тәжірибеден кейін етістіктерді кеңейте алатынын көрсетеді [7].

Көбінесе бұрыннан үйренген ақпараттар естімейтін адамдарда жаңа ақпараттай көрінеді. Атап айтқанда, кейде сауалнама барысында өткен сабақтарда өткен материалды жаңадан өткенге ұқсатуы мүмкін. Естімейтін балалар да еститін балаларға қарағанда ауызша айту қиын материалды нашар есте сақтайды. Естімейтін өздерінің еститін құрдастарына қарағанда толық емес, бөліктерге бөлінген заттарды есте сақтайды. Естімейтін адамдарға бүкіл фигураны тікелей қабылдаусыз фигураның бейнесін ойша қайта жасау қиынырақ.

Естімейтін балалардың сөздерді, сөйлемдерді, ертегілерді жаттап, қайта жаңғыртуының да өзіндік ерекшеліктері бар. Көру сферасынан сөздерді есте сақтауда еститіндер мен естімейтіндер арасында айырмашылықтар аз, естімейтіндер дыбыс құбылыстарын білдіретін сөздерді жаттауда естуден әлдеқайда артта қалады. Еститін және естімейтін адамдарда есте қалған сөздерді жаңғырту барысында бір сөз мағынасы жақын, екіншісімен ауыстырылады. Дегенмен, естімейтін балаларда ауыстыру көбіне толық болмайды. Естімейтіндерде ауыстыру сыртқы ұқсастыққа негізделген (қала-қара, кеше-кесе); мағыналық қатынасы бойынша (кылқалам-бояу, жер-құм); сыртқы ұқсастығы және мағыналық қатынасы бойынша. Бұл естімейтін бала үшін сөздің бір элемент емес, бірнеше элементтердің бірігуі, буын тізбегі, буындағы әріптер, сөздің тұтас бейнесі екендігімен түсіндіріледі. Есте сақтау кезінде әріптерді өткізіп жіберуге, әріптер мен буындарды өзгертуге, сөздерді біріктіруге болады. Бұл да сөз мағыналарының жеткіліксіз бөлінуінің нәтижесі. Естімейтіндер, ең алдымен, тікелей субъектілік қатынастағы зат есімдерді ассимиляциялайды. Етістіктер мен сын есімдерді есте сақтау қиынырақ. Сөз тіркесін естімейтіндер жаңғыртқанда сөз тіркесінің өзі жиі өзгереді, сөз тіркесіндегі сөздердің ауыстырылуына байланысты кейде сөйлемдер түсіп қалады немесе жаңа сөздермен толықтырылады. Естімейтін балалар сөз тіркесін қандай ретпен қабылдаса, дәл сол ретпен қайталауға бейім, сондықтан сөз ұмытылғанда, саңыраулар ұмытылған сөзді қалдырып, қабылданған сөз тіркесінің барлық сөздерін өз орындарында қайталайды. Естімейтін адам үшін сөз тіркесі әрқашан бір мағыналық бірлік ретінде ұсынылмайды. Көбінесе фраза саңырау адам үшін ажырамас «нысан» емес, жеке сөздердің жиынтығы болып табылады. Естімейтін мектеп оқушылары оқылған мәтінді өз сөздерімен жеткізе алмайды, олар мәтінмен байланыстырып, оны тура мағынада, мәтіндік жаңғыртуға ұмтылады. Естімейтін оқушылар мәтіннің мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмайды, сондықтан оны сөзбе-сөз жаттауға ұмтылады. Бұл олардың сөздік қорының аздығынан ғана емес, естімейтін балалар қолданатын сөздердің белгілі бір тіркестерде қатып қалған «инертті», «белсенді емес» болуымен де байланысты.

Қиял. Метафораларды, сөздердің астарлы мағынасын, символдық өрнектерді түсінудегі қиындықтар қиялдың жеткіліксіз дамуын көрсетеді. Мысалы, естімейтін студенттердің көпшілігі мақалдың нақты, тура мағынасынан алшақтай алмайды. Көптеген естімейтін оқушылар оқыған мәтіннің (мәтелдердің) мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмайды, мәтінді шығармашылықпен өңдей алмайды.

Ойлау. Адамның ойлауы сөйлеумен тығыз байланысты және онымен байланысын үзе алмайды. Ауызша сөйлеуді еститін балаларға қарағанда кеш игеретін естімейтін балаларда басқа танымдық процестерге қарағанда, психикалық белсенділіктің дамуында айтарлықтай ерекшеліктер байқалады.

Естімейтін балалар ұзақ уақыт бойы көрнекі-бейнелі ойлау сатысында қалады. Ауызша-логикалық ойлауды қалыптастыруда саңырау адам еститін құрбысынан күрт артта қалады және бұл танымдық белсенділіктің жалпы артта қалуына әкеледі. Сөздік-логикалық ойлауды дамытудағы айтарлықтай артта қалу бұл балалардың ауызша сөйлеуді меңгерудегі өте үлкен қиындықтарына байланысты.

Кіші мектеп жасындағы естімейтін балалар үшін мәтіндерді талдау қиынға соғады, көбінесе олар маңызды бөлшектерге назар аудармайды. Жасы ұлғайған сайын естімейтіндерде талдау сапасы жақсарайды.

Салыстыру (заттардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау): Естімейтін балалар салыстырылатын заттардағы ортақ, ұқсас нәрселерді әлсіз байқайды. Олар айырмашылықтар туралы көбірек айтады. Бастауыш сыныптардағы естімейтін оқушыларға бір мезгілде салыстырылған заттардың ұқсастығын да, айырмашылығын да көру қиын: егер олар заттардың ұқсастығын көрсе, олардың айырмашылығын ұмытады және керісінше. Бұны олар үшін бірдей белгілерді екі түрлі көзқарас тұрғысынан қарастыру қиынға соғатынымен түсіндіруге болады.

Жалпылау. Саңырау және нашар еститін мектеп оқушылары ғылыми-техникалық түсініктер саласында, объектілер ішіндегі және арасындағы ішкі маңызды байланыстар мен қатынастарды анықтауда жалпыланған бағдарлау әдістерін әрең меңгереді.

Себеп-салдарлық байланыстар: Естімейтін балалар құбылыстар, оқиғалар, адамдардың іс-әрекеттері арасындағы логикалық байланыстар мен қатынастарды меңгеруде қиналады. Кіші естімейтін оқушылар бұл байланыстар анық анықталған көрнекі жағдайға байланысты себепті байланыстарды түсінеді. Балалар қандай да бір құбылыстардың, оқиғалардың жасырын себептерін анықтауды білмейді. Олар көбінесе себепті іс-әрекетпен, мақсатпен, қатар жүретін немесе алдыңғы құбылыстармен, оқиғалармен шатастырады. Олар көбінесе себепті байланыстар мен кеңістік-уақыттық қатынастарды теңестіреді.

Естімейтін балаларда еститін балаларға қарағанда (3-4 жыл және одан да көп кешігумен) проблемаларды шешуге тұжырымдамалық көзқарас қалыптасады. Естімейтін балаларда абстрактілі-концептуалды ойлау (вербальды-логикалық ойлау) тек үлкен мектеп жасында қалыптаса бастайды.

Есту қабілеті бұзылған балалардың жеке даму ерекшеліктері.

Есту қабілеті бұзылған адамның даму ерекшеліктері бірқатар факторларға байланысты: есту қабілетінің жоғалу уақыты, есту қабілетінің жоғалу дәрежесі, интеллектуалдық даму деңгейі, отбасылық қарым-қатынас және тұлғааралық қарым-қатынастың қалыптасуы. Сөйлеуді меңгерудің артта қалуы естімейтін балалардың әлеуметтік байланыстарының шектелуіне әкеледі. Жеке бас жоспарларды талқылаудағы, өз оқиғаларды сипаттаудағы қиындықтар әлеуметтік қарым-қатынасты шектеуге әкеледі.

Естімейтін балалар өздерінің еститін құрдастарымен салыстырғанда әлеуметтік тұрғыдан аз жетілген (әлеуметтік бейімделген).

Басқалар еститіндерге қарағанда есту бұзылысы бар балаларға басқаша қарайтындықтан, ол жеке тұлғаның ерекше қасиеттерін дамытады және бекітеді. Ондай бала өзіне және еститін іні-қарындастарына бірдей емес қатынасты байқайды: бір жағынан ол өзіне деген сүйіспеншілікті, аяушылықты, жанашырлықты сезінеді (оның нәтижесінде эгоцентрилік қасиеттер жиі пайда болады), екінші жағынан ол өзіне деген сүйіспеншілікті, аяушылықты, жанашырлықты сезінеді. Оның позициясының эксклюзивтілігі және кейде жақындары үшін ауыртпалық деген пікір қалыптаса бастайды.

Өзін-өзі бағалау және талап қою деңгейі. Естімейтін балалардың өзін-өзі бағалауы көбінесе дәл емес, өз қабілеттеріне және басқа адамдар оны қалай бағалайтынына шектен тыс сеніммен қарайды. Интеллектуалды дамуының орташа деңгейі бар естімейтін кіші мектеп оқушылары әдетте өзін-өзі бағалауды асыра бағалайды. Есту қабілеті бұзылған, интеллектуалдық деңгейі жоғары кіші мектеп оқушылары, әдетте, адекватты өзін-өзі бағалауға ие, яғни олар жеке тұлғаның даму деңгейі жағынан сол жастағы қалыпты дамып келе жатқан балаларға сәйкес келеді. Кіші мектеп жасындағы естімейтін және нашар еститін балалар өздерінің оқу әрекетін барынша адекватты түрде бағалайды. Бұл белсенділікті бағалау үшін объективті сыртқы көрсеткіштер бар - белгі, оған сүйену оқу жетістіктерін неғұрлым барабар талдауға әкеледі. Есту қабілеті нашар кіші мектеп оқушылары естімейтін құрдастарымен салыстырғанда өзін оқушы және тұлға ретінде сыни тұрғыдан бағалай алады.

Естімейтін оқушылардың оқу іс-әрекетіне ұмтылу деңгейі жоғары тұрақсыздықпен сипатталады, бұл әсіресе бастауыш мектеп жасында байқалады. Жасы ұлғайған сайын естімейтін балалардың бағалауының тұрақтылығы, талап қою деңгейі мен сыни деңгейі артады.

Естімейтін балалардың моральдық-этикалық идеялары мен түсініктерін қалыптастыруда үлкен қиындықтар бар, нақты, экстремалды бағалаулар басым; эмоционалдық күйлердің себеп-салдарын және жеке қасиеттердің оқшаулануы мен хабардар болуын түсіну қиын. Бұл олардың басқаларды адекватты бағалауына да, мұндай балаларда дұрыс өзін-өзі бағалаудың қалыптасуына да кедергі жасайды.

Жасөспірімдік шақтағы өзіндік сананың қарқынды дамуы жасөспірімнің жасөспірімдік кезеңге аяқ басқан кезеңде күшейетін үлкен өзіндік ерекшелігімен сипатталады. Дәл осы кезеңде естімейтін мектеп оқушылары өздерінің бұзылысына деген көзқарасы кеңейе түседі, бұл көбіне балаға ауыртпашылық түсіретін сипатта көрінеді.

Қызығушылықтар мен өмірлік құндылықтар. Есту қабілеті бұзылған адамдар естімейтіндерге қарағанда болашағына оптимистік көзқараспен қарайтынына, әлеуметтік жетістіктерге бағытталғанына қарамастан, олар өздерінің өмірлік жоспарларын құруда әлеуметтік инфантильді, болашаққа жоспар құрудан гөрі бүгін туралы ойлауды жөн көреді. Естімейтіндердің кәсіби қызмет аясының тарылуына байланысты нақты өмірлік жоспарлары бар. Олар үшін әлеуметтік статустың мәні аса маңызды емес.

Айтылатын сөздерді тану жарыс ретінде жүреді. Айтылатын сөздер уақыт өте келе ашылады және сөзді тыңдаудың алғашқы сәттерінде оны анықтау үшін ақпарат жеткіліксіз, бұл уақытша түсініксіздікке әкеледі. Осы екіұштылық кезінде қол жетімді акустикалық сигналға сәйкес келетін бірнеше лексикалық кандидаттар параллель іске қосылады және тек мақсатты сөз қалмайынша кейінгі ақпаратпен жойылады.

Ересектер сөздерді тез және дәл тану қабілетін игергенімен, бұл әлі де сөйлеуді дамытатын балаларға қатысты емес. Балалар дыбыстық кіріске сәйкес келетін сөздер жиынтығын дереу белсендіре отырып, ересектерге ұқсас деректерді өңдеу үлгісін көрсетеді, бірақ бұл өңдеу тиімділігі төмен [8].

Тұлғааралық қатынастар. Естімейтіндердің тобында социометриялық жағдайы жақсы адамдарға негізінен сөйлеу қабілеті жақсы дамыған, жақсы және жақсы нәтиже беретін контактілі оқушылар жатады, мұндай балаларда есту қабілетінің қалдықтары әрқашан маңызды бола бермейді. Сарандық, өтірікшілік, икемділік, жұмыстан жалтару сияқты жағымсыз мінездері бар естімейтін оқушылар қоғамында құрметке ие болмайды.

Сенсорлық бұзылыстың естімейтін баланың ересектермен қалыпты қарым-қатынас жасауына кедергі жасайды, олардан ол жинақтаған тәжірибені алады және еститін құрдастарымен байланысын қиындатады. Естімейтін балаларға басқа адамның көзқарасын қабылдау, оның ішкі күйін түсіну қиынға соғады.

Естімейтін балалардың ойындарында ересек адамдардың өмірі, жұмысы және сол жұмыс барысындағы қарым-қатынасы көрініс табады. Естімейтін балалар айналасындағы өмірден алған әсерлер шеңберін пайдалана отырып ойнайды. Бірақ естімейтін балалардың әлемді қабылдауы шектеулі вербалды қарым-қатынас жағдайында жүзеге асырылатындықтан, естімейтін және еститін балалардың ойындарының мазмұнында толық ұқсастық болмайды. Естімейтін мектеп жасына дейінгі балалардың сюжеттік ойындары еститін құрбыларына қарағанда біркелкі және қарапайым. Естімейтін балалар жасырын қарым-қатынастарды өз бетінше тани алмайды, бірақ көрнекі заттық іс-әрекеттер ойындарда көрініс табады. Сюжет субъективті егжей-тегжейлі заттық іс-әрекеттердің әсерінен байқалмай қалады. Естімейтін мектеп жасына дейінгі балалар үшін ойында шынайы өмірдегі көріністі дәлме-дәл көшірме түрінде көрсетуге бейімділік тән. Сөйлеу дамуының тежелуіне байланысты ойында шындықты жалпылау және шығармашылықпен көрсету мүмкіндігі өте шектеулі.

Эмоцияларды білу-бұл ерте балалық шақта қарқынды дамуды көрсететін және әлеуметтік-эмоционалды дағдылардың маңызды құрамдас бөлігі болып табылатын эмоцияларды анықтау және белгілеу қабілеті. Эмоцияны білу әлеуметтік құзыреттілікті, сыныптағы бейімделуді және академиялық жетістіктерді болжайды [9].

Көбінесе естімейтін балалардың ойындарында іс-әрекеттердің стереотиптілігіне бейімділік байқалады. Балалар механикалық түрде бір әрекеттерді, сөздерді және рөлдерді мезгіл-мезгілімен қайталайды. Олар осы ойын бұрын болған жағдайларды қайта жасауға тырысады.

Естімейтін балалар ойында заттарды ауыстыруда қиындықтарға тап болады. Тіпті функционалды түрде алмастырғыш ретінде қолайлы нысанды естімейтін бала үнемі пайдалана бермейді. Егер ересек адам қарындашты қасық немесе текшені үтік деп атаса, ал бала бұл затты осылай атауға келіскен болса да, бұл оның қарындашпен «жей» бастайтынын білдірмейді. Саңырау балаға арналған сөз (жаңа атау) әлі затпен әрекет ету режимін іске қоспайды. Ересек адам ұсынған нысанға жаңа атауды қабылдаса да, естімейтін балалар бірқатар жағдайларда объектінің осы жаңа атауына сәйкес емес, оның тікелей қабылданатын белгілеріне сәйкес әрекет етеді.

Қалыпты жағдайда ересектер мен балалар ауызекі сөйлеуді керемет жылдамдықпен және дәлдікпен өңдейді. Сөйлем орналастырылған кезде тыңдаушылар мағынаны қалыптастыру және алдағы мазмұнды айтылғанға дейін болжау үшін лингвистикалық және контекстік белгілерді пайдаланады. Дегенмен, кейбір тыңдаушылар ауызекі сөйлеуді өңдеу кезінде қиындықтарға тап болады [10].

Естімейтін балаларға ойын әрекетін меңгерген сайын олардың іс-әрекеттері егжей-тегжейлі, толық, детальдармен қаныққан бола бастайды. Сонымен, қуыршақты тамақтандыру енді бала қуыршақтың аузына қасықты әкелуімен шектелмейді. Алдымен қазандағы тағамды табаққа құяды, тағамды араластырады, қуыршақты күйдірмейтіндей етіп үрлейді, қазандағы қоспаны төгіп, қайтадан тамақтандырады, т.б.

Мұндай баланың дүниені қабылдауы есту түйсіктері мен естіп қабылдауларының төмендігінен, вербалды қарым-қатынастың қиын және шектеулі болуынан өте енжар болады. Бұл балалардың қабылдауына жетекшілік етуді де, ересектер жинақтаған тәжірибені беруді де қиындатады. Есту әсерінің жоқтығы көріп қабылдаумен өтелмейді, тіпті ересектер басқармайтын көріп қабылдаудың өзі естімейтін баланы қажетті жалпылау үшін жеткілікті материалмен қамтамасыз ете алмайды.

Есту қабілеті бұзылған балалардың тағы бір ерекшелігі - еркін әрекет жағдайында бірлескен ойынның болмауы. Біздің бақылауымыз көрсеткендей, балалар объектілермен автономды әрекет етуді қалайды, бұл өз кезегінде орындалатын операцияларға қатысты сөйлеудің ілеспе, бекіту сипатын анықтайды.

Өтінішпен жүгінудің себебі - басқа адамның иелігіндегі белгілі бір ойыншықтарды алуға қызығушылық. Серіктестің реакциясы көбінесе вербалды емес құралдармен көрінеді.

Осылайша, естімейтін балаларда рөлдік ойынның барлық құрылымдық құрамдас бөліктерінің қалыптасуында ерекше белгілер байқалады. Бұл мектепке дейінгі жастағы балалардың дамуының артта қалуына әкеледі, мінез-құлықтың ерікті түрде реттелуінің қалыптасуының кешігуі, көрнекі-бейнелі ойлауға көшудің артта қалуы, бейнелеу тұрғысынан мәселелерді шешуге (алмастырғыш объектілерді қолдану негізінде), өзінің іс-әрекетін, мотивтерін талдаудағы қиындықтар, олардың жалпыға бірдей мінез-құлық нормалары мен ережелерімен байланысы, шығармашылық қиялдың дамуында артта қалуы көрінеді. Естімейтін балалардың сюжетті-рөлдік ойынының бұл ерекшеліктерін және олардың салдарын Г.Л.Выгодскаяның пікірінше, сөйлеудің кеш дамуымен түсіндіруге болады. Естімейтін баланың сөйлеуінің сөздің қызметін жалпылайтын, реттейтін мағыналық жағының дамуындағы кемшіліктер сөздің ойын әрекетінің орындалуын үнемі бағыттап, анықтай бермеуінен көрінеді. Саңырау баланың сөйлеу дамуының кешігуі тікелей қабылданатын шындықтан алшақтамайды және ойдан шығарылған ойын жағдайын құруды қиындатады. Ойнау қабілетіне арнайы дайындықсыз естімейтін балалардың ойындары баяу дамиды және негізінен процессуалдық сипатта болады.

Мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың ойын әрекетін зерттеу және түзету жолдарын анықтау мақсатында балабақша аясында зерттеу жұмысын ұйымдастырған болатынбыз.

Эксперименттік жұмыс 3 кезеңді қамтыды:

I кезең – анықтаушы кезең;

II кезең – қалыптастырушы кезең;

III кезең – қорытынды кезең.

Анықтаушы кезеңнің мақсаты – мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың ойын әрекетінің деңгейін анықтау.

Міндеттері: мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың ойын әрекеті, заттық іс-әрекеті, коммуникацияға түсу қабілеті, сөздік қоры, эмоционалды дамуы тексеріледі. Анамнез жинау барысында баланың жалпы даму ерекшеліктері анықталды.

Экспериментке мектеп жасына дейінгі есту қабілеті төмен 3 бала қатысты. Эксперимент барысында рольдік-сюжеттік ойын әрекетінің жоғарыда көрсетілген моделі қолданылды. Балалардың тізімі 1 - кестеде көрсетілген:

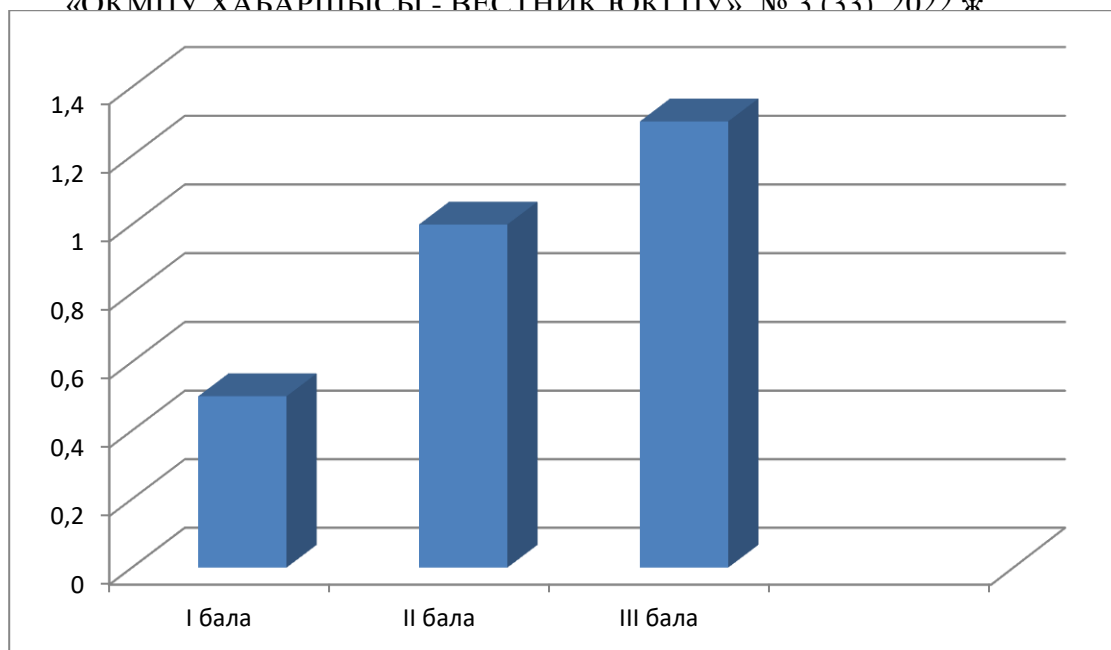
Кесте 1 – Зерттеуге қатысқан балалар тізімі

№	Аты-жөні	Диагнозы
1	I бала	Есту қабілеті бұзылған (VI топ), алалия
2	II бала	Есту қабілеті бұзылған (VI топ)
3	III бала	Есту қабілеті бұзылған (V топ)

Балалардың ойын әрекетін тексеру барысында арнайы бақылау шаралары жүргізіліп, балалардың ойын әрекетінің, заттық іс-әрекетінің, коммуникацияға түсуінің деңгейі, сөздік қоры, эмоционалды даму деңгейі анықталды.

1. «Дүкенде» рольдік ойыны
2. «Жануарларды тамақтандырамыз» рольдік-сюжеттік ойыны
3. «Автобуста» рольдік ойыны

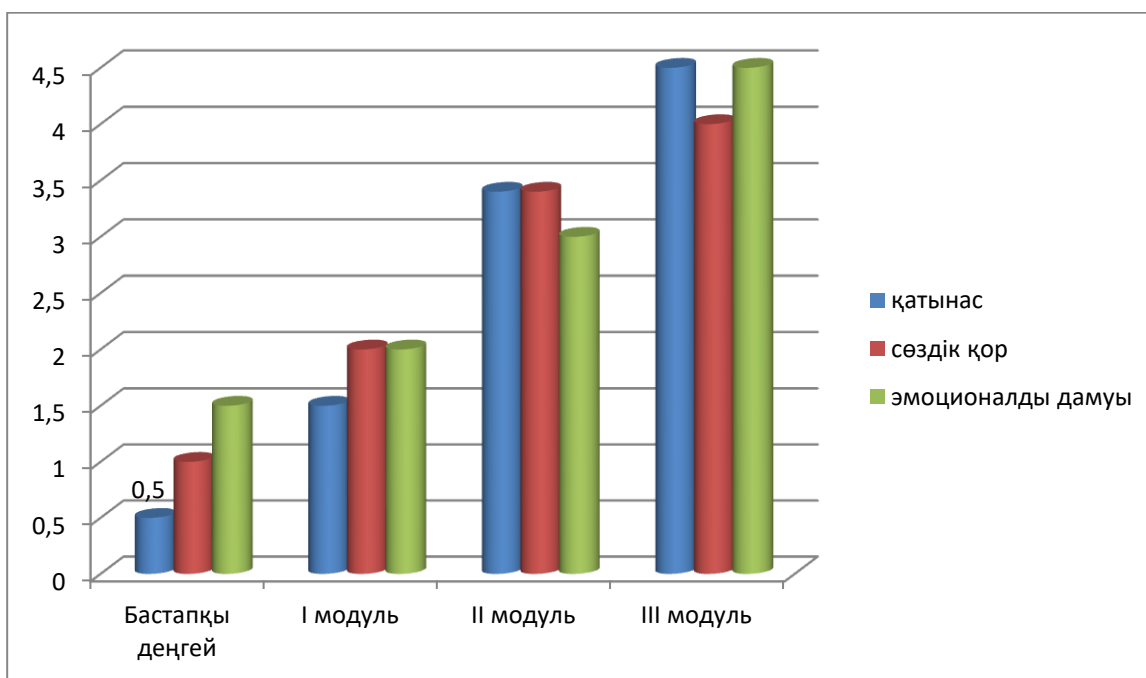
Эксперимент жұмысының нәтижесі кестеде көрсетілді. Тапсырмаларды орындау кезінде балдық-деңгейлік жүйе бойынша бағаланды (1-4). Нәтижесі 1 – суретте ұсынылды.



Сурет 1 - Мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың коммуникативті дағдыларының даму деңгейі

Анықтау эксперименті мектеп жасына дейінгі балалардың бір-бірін түсінуін орнатудың тиімділігі ауызекі сөйлеудің даму деңгейіне, сөйлеу әрекетінің дағдыларының болуына, олардың іскерлік және жеке өзара әрекеттесуінің сапасын жақсартуды қажет ететінін көрсетті, әсіресе олардың белсенділігін арттыру тұрғысынан, ауызша коммуникацияның тиімділігі.

Қалыптастырушы кезеңнің мақсаты - мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың коммуникативті дағдыларының дамуын, рольдік-сюжеттік ойын әрекетін модульдік тәсілді пайдаланып түзету. Мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың вербалды қарым-қатынасқа түсу деңгейін жақсарту мақсатында қалыптастырушы кезеңде модульді тәсілді түзету жұмыстарын қолданған болатынбыз. Жүйені қолданданғаннан кейінгі нәтижелер 2-суретте көрсетілді.



Сурет 2 - Модульді жүйені іс жүзінде іске асырудың нәтижелілігі

Есту қабілеті бұзылған балаларды оқытудың коммуникативтік-белсенділік жүйесінің айтылған ережелері мен негізгі принциптерін, сондай-ақ анықтау экспериментінің нәтижелерін ескере отырып, біз рөлдік ойын аясында мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың коммуникативтік және сөйлеу құзыреттілігін қалыптастыру бойынша түзету-дамыту жұмысының үлгісін жасадық.

Модельдің мағыналы құрамдас бөлігі коммуникативті сөйлеу әрекетінің мазмұны мен құралдарының дамуын көрсететін ойын әрекетінде бірқатар модульдерді бөлу болды. Модульдердің мазмұны баланың өзіндік коммуникативтік мінез-құлқын анықтаудағы дербестігінің жоғарылауымен, диалог жүргізу тактикасын, ниетті жүргізудің тілдік құралдарын таңдаумен байланысты; қарым-қатынас шеңберін кеңейту, өзара әрекеттесу жағдаяттарында сөздік қарым-қатынас құралдарын қолдану дағдыларын меңгеру [4]. Модульдерді қарастырайық.

I модуль - мотивациялық және бағдарлаушы болып табылады, ол эмоционалды қолайлы ортаны құруды көздейді, оның міндеттеріне балалардың құрдастарымен өзара әрекеттесу мотивациясын дамыту, болашақ ойын әрекетінде бағдарлауды және қажетті сөйлеу құралдарын құру кіреді.

II модуль – ойын және сөйлеу идеяларын байытуға және дамытуға ықпал ететін объективті ортаны қалыптастыру:

- сөйлеудің перцептивті негізін қалыптастыру;
- әсерлі сөйлеуді қалыптастыру;
- мәнерлі сөйлеуді қалыптастыру.

Балалардың қоршаған дүниенің заттары мен құбылыстары, олардың функционалдық мақсаты туралы түсініктерін дамыту, кейіннен ойын әрекеті процесінде пайдалану мақсатында номинативті, предикативті, сын есімдік сөздік қорын байыту.

III модуль – ойын бірлестіктерінің құрылымын оңтайландыру, әрекетке қатысушылардың өзара әрекеттестік дағдылары мен коммуникативтік және сөйлеу құзыреттіліктерін дамыту мақсатында ойынды бірлескен іс-әрекет ретінде қалыптастыру. Негізгі кезеңдері: ойынға дайындық, ойынның өзі, ойынды қорытындылау, рефлексия [5].

Арнайы дайындық кезінде естімейтін балалардың ойын әрекеті біршама өзгереді: онда ойыннан алған әсерлерінің ауқымы көрінеді; ойын сюжеттері мен ойын әрекеттері айтарлықтай күрделірек; объективті әрекеттердің қарапайым көрінісінен балалар адамдардың қарым-қатынасын, олардың сезімдерін бейнелеуге көшеді; сан алуан мағынаны қабылдайтын объектілердің әртүрлі қолданылуы байқалады; тіл барған сайын маңызды рөл атқара бастайды.

Есту қабілеті бұзылған балалар диалогтік сөйлеуді өздігінен игермейді, сондықтан жаңа диалогтық бірліктерді олардың конструкцияларында жауап нұсқалары болатындай етіп салу керек. Мысалы: «Сен планшетті қалай пайдалану керектігін білесің бе?» - «Иә, білемін». - «Онда, бірге ойнайық!» - «Ойнайық!» Балалармен жұмыс барысында қарапайым диалогтар алдымен сұрақ-жауап түрінде қолданылады. Қажет болған жағдайда ойынның бірінші кезеңдерінде де барлық диалогтық бірлік интерактивті тақтада кесте түрінде ұсынылады.

Ойын әрекеті процесінде коммуникативті белсенділікті дамыту үшін баланың өзін өзара әрекеттестіктің белсенді қатысушысы, қарым-қатынас субъектісі ретінде сезінуі маңызды. Мотивациялық сфераны дамыту үшін ойынды эмоционалды бағалаудың мақтау түріндегі маңызы зор: «Сен қандай жақсы баласың! Қандай қызық идея!», «Сен неткен мұқият дәрігер едің!», «Клиенттер мен кассирлер неткен сыпайы еді!», «Барлық балаларға белсенділіктері үшін алғыс айтамыз!».

Өткізілген бақылау эксперименті есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі I, II, III баланың өмірлік құзіреттіліктерінің, сөздік қорларының байығанын (1 баллдан 4,5 баллға дейін), эмоционалды дағдылары (1,5 баллдан 4,5 баллға дейін) мен сөйлеу қарым-қатынасының (1 баллдан 4 баллға дейін) жаңа үлгілерінің қалыптасқанын дәлелдеді. Қорытындылай келе, қарым-қатынас жасау қабілеті баланың психикалық дамуының көптеген аспектілерінің - мотивациялық, танымдық, эмоционалдық дамуының, мінез-құлықтың реттеу механизмдерінің, жалпы өзін-өзі танудың өзара әрекетін қамтитын күрделі жүйелі формация екенін атап өтеміз. Осылайша, мектепке дейінгі жастағы есту қабілеті бұзылған балалардың коммуникативтік және сөйлеу құзыреттілігін рөлдік ойындар арқылы қалыптастырудың моделін сәтті деп санауға болады.

Қорытынды. Есту қабілеті бұзылған балалар үшін еститін құрдастарымен қарым-қатынасты арнайы ұйымдастыру, олармен әртүрлі қызмет барысына қатысу үлкен маңызға ие. Бұл бірлескен ойын-сауық кештері, мерекелер, жарыстар. Табиғат құбылыстары мен қоғамдық өмірге экскурсиялар

мен бақылаулар жаңа білім мен логикалық байланыстардың қайнар көзі бола алады. Қарым-қатынас дағдылары жаңа жоғары деңгейлерге көтеріледі, өйткені сөйлеуді дамыту қоғамдық орындарға барумен, балалардың ойын-сауығымен, олардың әлеуметтік дамуымен тығыз байланысты.

Рөлдік ойындар балалардың қоршаған әлем туралы түсініктерін нақтылайды және тереңдетеді, білімдерін кеңейтеді. Ойын балалардың практикалық күнделікті өмірінде туындамайтын жағдайларды жасайды және олардың көмегімен олардың білімін, сөйлеу қорын байытып, сөздердің мағынасын кеңейтуге болады. Бұл ойындар барысында бала дүниені таниды. Ойын кезінде балалар адамгершілік мінез-құлық нормаларын оңайырақ және саналы түрде меңгереді. Ересектердің өмірін жаңғырта отырып, балалар да олардың қарым-қатынасын көрсетеді, оларды үйренеді, игереді. Ойын – баланың адамгершілік дамуы. Ойындар балалардың жақындасуына, балалар ұжымының қалыптасуына ықпал етеді. Баланың ойында бастан кешкені оған ерекше жақын әрі түсінікті болады. Ойын барысында басынан өткерген сезімдер мен көзқарастар, өзіне алған міндеттер мен оларды орындай білу, өз қалауын ережелерге бағындыра білу – осының бәрі баланың жеке басының меншігіне айналады. Сондықтан рөлдік ойынның тәрбиелік мәні ерекше [6].

Қорытындылай келе, ойында есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуін дамыту міндетін толық жүзеге асыруға болады. Ойын балалардың негізгі әрекеті ретінде заттармен, ойыншықтармен әрекеттерді қамтиды, оның барысында бала олардың атауларын, әрекеттерін, қасиеттерін біледі. Балалар ойынына тән эмоционалды фон басқа әрекеттермен салыстырғанда сөйлеу материалын меңгеру процесін өнімдірек етеді. Балалар ойынды ұйымдастыруға тікелей қатысы бар жаңа сөздерді (ойын, ойыншық, костюм, рөл т.б.) меңгереді, сонымен қатар ойын тақырыбына қатысты сөздердің мағыналарын нақтылайды. Ойын барысында бала басқа балалармен, үлкендермен қарым-қатынас жасайтындықтан, мұнда ауызша қарым-қатынас ынталандырылып, табиғи түрде ұйымдастырылуы мүмкін, іс-әрекетті реттеудегі сөздің рөлі артады, балалардың сөздік қоры байытылады, дүние туралы білім қоры толығады.

Сонымен, ойын жетекші әрекет ретінде мектепке дейінгі жаста дамиды. Дәл ойын барысында балалардың қарым-қатынас дағдылары, әлеуметтік мотивтері мен қажеттіліктері, сондай-ақ эмоционалды-еріктік сферасы жетіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Есту қабілеті бұзылған балаларды мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасы / Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы «29» желтоқсандағы № 721 бұйрығына 3-қосымша
2. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора / Р.М. Боскис // Известия АПН РСФСР. - 1953. 48 с.
3. Белая Н. А., Речицкая Е. Г. Особенности ком- муникативной компетентности слабослыша- щих детей 6–7 лет // European Social Science Journal. – 2012. – No 10-2 (26). – С. 113–119.
4. Зыков С. А. Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды. – М., 1997.
5. Речицкая Е.Г., Трошкина О.В. Модель коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции слабослышащих дошкольников // Москва Наука и Школа No 3'2018
6. Кулакова Е.В., Речицкая Е.Г., Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. М.: ВЛАДОС, 2014. 199 с.
7. Jane B. Can children learn verbs from events separated in time? Examining how variability and memory contribute to verb learning. [Journal of Experimental Child Psychology Volume 227](#), March 2022
8. Christina M.Blomquist, The development of spoken word recognition in informative and uninformative sentence contexts. [Journal of Experimental Child Psychology Volume 227](#), March 2022
9. Leah Cohen Marks, Alycia M. Hund, Understanding academic readiness for kindergarten: The interactive role of emotion knowledge and teacher–child closeness. [Journal of Experimental Child Psychology, Volume 227](#), March 2022
10. Benjamin Davies, Children with hearing loss can use subject–verb agreement to predict during spoken language processing. [Journal of Experimental Child Psychology, Volume 227](#), March 2022

References:

1. Estw qabileti buzılğan balalardı mektepke deyingi tärbielew men oqıtwdıñ ülgilik oqw bağdarlaması / Qazaqstan Respwblıkası Bilim jäne ğılım mınıstriniñ 2018 jılǵı «29» jeltoqsandaǵı № 721 buyırǵına 3-qosımsha

2. Osobnosti rechevogo razvitiya u detey pri narushenii slukhovogo analizatora / R.M. Boskis // Izvestiya APN RSFSR. - I953. 48 b.
3. Belaya N. A., Rechitskaya Ye. G. Osobnosti kom- munikativnoy kompetentnosti slaboslysha- shchikh detey 6–7 let // European Social Science Journal. – 2012. – No 10-2 (26). – S. 113–119.
4. Zykov S. A. Problemy surdopedagogiki. Iz- brannyye trudy. – M., 1997.] 5. Rechitskaya Ye.G., Troshkina O.V. Model' korrektsionno-razvivayushchey raboty po formirovaniyu kommunikativno-rechevoy kompetentsii slaboslyshashchikh doshkol'nikov // Moskva Nauka i Shkola No 3'2018
6. Kulakova Ye.V., Rechitskaya Ye.G., Gotovnost' slaboslyshashchikh detey doshkol'nogo vozrasta k obucheniyu v shkole. M.: VLADOS, 2014. 199 s.
7. Jane B. Can children learn verbs from events separated in time? Examining how variability and memory contribute to verb learning. [Journal of Experimental Child Psychology Volume 227](#), March 2022
8. Christina M.Blomquist, The development of spoken word recognition in informative and uninformative sentence contexts. [Journal of Experimental Child Psychology Volume 227](#), March 2022
9. Leah Cohen Marks, Alycia M. Hund, Understanding academic readiness for kindergarten: The interactive role of emotion knowledge and teacher–child closeness. [Journal of Experimental Child Psychology, Volume 227](#), March 2022
10. Benjamin Davies, Children with hearing loss can use subject–verb agreement to predict during spoken language processing. [Journal of Experimental Child Psychology, Volume 227](#), March 2022

Development of communication abilities of preschool children with hearing impairment through role-story games

ORYNBAYEVA A. - master's degree student of the South Kazakhstan State Pedagogical university, Shymkent, Kazakhstan, ORCID- <https://orcid.org/0000-0002-2355-1919> e-mail: Assel.batyr21@mail.ru

BORANBAYEVA A. - Doctor of Philosophy (PhD), Acting Associate Professor, Department of Preschool and Special Pedagogy, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID- <https://orcid.org/0000-0001-6256-6999> e-mail: aktolkyn81@mail.ru

Abstract. The article shows the features of the play activity of hearing-impaired and deaf children of preschool age, compares the play activity of children with normal development and hearing-impaired and completely deaf children, considers the organization of play activities based on their main features. The significance and benefits of role-playing games for their socialization and acquiring verbal communication skills are highlighted, as well as the ways of teaching role-playing games and developing them in the process of gaming activity are differentiated. The model of correctional and developmental work is considered, which creates conditions for the effective formation of the communicative and speech competence of children with hearing impairment of preschool age, using a modular approach, through a role-playing game. Taking into account the general, special and individual characteristics and needs of children with hearing impairment, the necessity of organizing correctional and developmental work is substantiated. The features of the organization of the role-playing game with the aim of developing the communicative and speech of children with hearing impairment in the adult group of preschool age are revealed. Special techniques for organizing role-playing games using a modular approach are considered, the skills obtained as a result of using a modular approach are differentiated, and the results of a formative experiment are presented, the results show the effectiveness of a modular approach.

Keywords: hearing impairment, preschoolers, communicative development, speech development, role-playing game, modular approach, verbal communication.

Развитие коммуникативных возможностей дошкольников с нарушением слуха через сюжетно- ролевые игры

ОРЫНБАЕВА А.Б. – магистрант, Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, Шымкент, Казахстан, ORCID- <https://orcid.org/0000-0002-2355-1919> e-mail: Assel.batyr21@mail.ru

БОРАНБАЕВА А. Р. - Научный руководитель, доктор философии (PhD), и.о. доцента, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан, ORCID- <https://orcid.org/0000-0001-6256-6999> e-mail: Aktolkyn81@mail.ru

Аннотация. В статье показаны особенности игровой деятельности слабослышащих и глухих детей дошкольного возраста, проведено сравнение игровой деятельности детей с нормальным развитием и слабослышащих и полностью глухих детей, рассмотрены вопросы организации игровой деятельности исходя

из их основных особенностей. Выделены значение и польза ролевых игр для их социализации и приобретения навыков речевого общения, а также дифференцированы способы обучения ролевым играм и развития их в процессе игровой деятельности. Рассмотрена модель коррекционно-развивающей работы, создающая условия для эффективного формирования коммуникативно-речевой компетенции детей с нарушением слуха дошкольного возраста, с использованием модульного подхода, посредством ролевой игры. С учетом общих, особых и индивидуальных особенностей и потребностей детей с нарушением слуха обосновывается необходимость организации коррекционно-развивающей работы. Выявлены особенности организации сюжетно-ролевой игры с целью развития коммуникативной и речевой речи детей с нарушением слуха во взрослой группе дошкольного возраста. Рассмотрены специальные приемы организации ролевых игр с использованием модульного подхода, дифференцированы навыки, полученные в результате использования модульного подхода, а также представлены результаты формирующего эксперимента, результаты показывают эффективность модульного подхода.

Ключевые слова: нарушения слуха, дошкольники, коммуникативное развитие, развитие речи, ролевая игра, модульный подход, речевое общение.

ӨОЖ 371.1
МҒТАР 14.31.09

<https://vestnik.oqmpu.kz/kk>

«ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫС» ҰҒЫМЫНЫҢ МӘНІ МЕН ҚҰРЫЛЫМЫ

ЕСНАЗАР А.Ж. - PhD, аға оқытушы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID-<https://orcid.org/0000-0002-8658-0135> e-mail:asel.esnazar@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада «пәнаралық байланыс» ұғымының мәні мен құрылымы нақтыланады. Педагогикалық процесте пәнаралық байланысты ұйымдастыру арқылы білім алушылардың дүниетанымын, диалектикалық ойлау дағдыларын, танымдық белсенділігін қалыптастыру қазіргі білім беру жүйесінің өзекті зерттеу мәселесі. Мақала авторы нормативтік құжаттарға сілтеме жасай отырып өзектілігін анықтайды. Сондай-ақ, отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерін талдау барысында пәнаралық байланыс ұғымының зерттеу жайы, оқу-тәрбие процесіндегі маңыздылығы, білім алушының дүниетанымдық көзқарасын қалыптастырудағы рөлі айқындалды. Ғалымдардың педагогикалық және әдістемелік ғылыми еңбектеріндегі зерттеу объектісі пәнаралық байланыста оқытудың әртүрлі аспектілері, қызметтік функциялары қарастырылды. Ғылыми әдебиеттерді зерттеуде ғылымилық, жүйелілік, пәнаралық ұстанымдарды негізге алып, талдау, жинақтау, жалтылау әдістері қолданылды. Шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне талдау жүргізу арқылы пәнаралық байланыс ұғымына контент-талдау жасалды. Сондай-ақ, STEM білім беру жағдайында пәнаралық тапсырмаларды құрастыру жоларды қарастырылды. Педагогикалық процесте пәнаралық байланысты ұйымдастырудың қызметі, түрлері, бағыты, әдіс-тәсілдері айқындалып, пәнаралық байланысты жүзеге асыру барысында педагогтың қызметіндегі негізгі бағыттары ұсынылды. Зерттеу нәтижесінде «пәнаралық байланыс» ұғымына авторлық анықтама берілді, «пәнаралық байланыс» ұғымының құрылымын анықтау барысында танымдық, әдістемелік, мазмұндық компоненттері нақтыланды.

Тірек сөздер: пәнаралық байланыс, пәнішілік байланыс, интеграция, метапән, байланыс, дүниетаным.

Кіріспе. Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспарында: «...пәнаралық байланыстарды барынша тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін «өтпелі тақырыптардың» болуы маңызды» деп берілген [1]. Демек, жоспарда ұсынылған міндеттер бастауыш білім беру пәндерін пәнаралық байланыста оқытудың маңыздылығын көздейді.

Бұған сәйкес, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 1-бап 26-тармағында: «...интеграцияланған білім беру бағдарламалары – білім беру бағдарламаларының тиісті мазмұнды аспектілерін біріктіру негізінде әзірленген білім беретін оқу бағдарламалары», - деп атап көрсетілген [2]. Мұндағы ұсынылған бап оқу бағдарламасындағы және оқулықтардағы бөлімдерді ортақ тақырыптардың негізінде оқыту арқылы пәнаралық байланысты орнатуды қамтамасыз ететіндігіне көз жеткіземіз. Олай болса, педагогикалық процесте мазмұндық жағынан жақын пәндерді пәнаралық байланыста оқыту өзекті болып табылады. Ендеше, соңғы жылдары пәнаралық байланыстың маңыздылығы мен мәселелерді әр қырынан қарастыру бірте-бірте артып, білім берудегі әртүрлі пәндерді интеграциялау алдыңғы қатарға шықты. Демек пәнаралық қатынастың маңызы артып келеді. Пәнаралық көзқарастың негізі ежелгі дәуірге негізделгенімен, оның білім берудегі қолданылуы мен маңызы күн санап артып келеді.