



ХАБАРШЫ
АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА
СЕРИЯСЫ



СПЕЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА
ВЕСТНИК

SPECIAL
PEDAGOGICS
BULLETIN

ISSN: 2960-1673

Online ISSN: 2960-1673

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

ХАБАРШЫ

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

№2 (77), 2024

Алматы, 2024

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№2 (77), 2024

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

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева
Бас редактордың орынбасары
PhD, А.А. Махметова

Ғылыми редактор психол.ғ.к.
Шайжанова Қ.У.

Редакция алқасы:

п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
психол.ғ.к., қауым. проф.

А.Н. Аутаева,

психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.У. Асылбекова

п.ғ.к. проф., К.К. Өмірбекова

п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,

п.ғ.д., қауымд. проф. Сардарова Ж.И.

п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,

п.ғ.к., А.А. Байтурсынова,

п.ғ.к., З.Н. Бекбаева,

п.ғ.к., Т.Ж. Байдельдинов

п.ғ.к., О.В. Звалищина

PhD, С.С. Жакипбекова

PhD, А.Ж. Калыкбаева

№7 Зияты зақымдалған балаларға
арналған мектеп-интернатының
директоры

К.А. Токсамбаева

профессор Е.М. Кулеша (Варшава)

профессор Л.Хоппе (Германия);

п.ғ.д. профессор Ж.А. Пайлозян

(Армения); психол.ғ.д.,

қауымд. профессор

А.В. Ипатов (Ресей);

психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.Ф. Крупельницкая (Украина);

психол.ғ.д. профессор, А.Хрыневицка
(Польша).

Жауапты хатшы

п.ғ.м., А.М. Кемешова

Техникалық хатшы

п.ғ.м., Ү.А. Мирзахмедова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2024

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2023 жылы қарашаның 3-де тіркелген
№ KZ04VPY00081049

Басуға 29.06.2024 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 16,4 е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 55.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

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

Шарипова А., Егенисова А., Инклюзивті білім беру
жүйесіндегі педагогтердің эмоционалды жануы
мәселелері

Шарипова А., Егенисова А., Проблемы эмоционального
выгорания педагогов системы инклюзивного
образования

Sharipova A., Yegenissova A., Problems of teachers' burnout
in inclusive education 7

Байтурсынова А.А., Коржова Г.М., Вишневская Т.А., К
вопросу о создании специальных образовательных
условий для детей с ограниченными возможностями в
специальных дошкольных организациях образования

Байтурсынова А.А., Коржова Г.М., Вишневская Т.А.,
Арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында
мүмкіндігі шектеулі балалар үшін арнайы білім беру
жағдайларын жасау туралы мәселесі

Baitursynova A.A., Korzheva G.M., Vishnevskaya T.A., On
the issue of creating special educational conditions for
children with disabilities in special preschool educational
institutions 13

Бекбаева З.Н., Абдиманова А.Е., Арнайы педагогикада
ментальды арифметика әдісін қолдану бойынша
теориялық талдау

Бекбаева З.Н., Абдиманова А.Е., Теоретический анализ
по применению метода ментальной арифметики в
специальной педагогике

Vekbayeva Z., Abdimanova A., Theoretical analysis on the
application of the method of mental arithmetic in special
pedagogy 22

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

Ибатова Г.Б., Болысбай А.Н., ТРИЗ технологиясының
логопедиялық түзету сабақтарында қолдану
ерекшеліктері

Ибатова Г.Б., Болысбай А.Н., Особенности
использования технологии ТРИЗ на занятиях 31

«Ұлағат» баспасы
Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика»,
№2 (77), 2024

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

Главный редактор
д.психол.н., проф. Жиенбаева Н.Б.
Зам.главного редактора
PhD, ст. преп. Махметова А.А.
Научный редактор,
к.психол.н., Шайжанова К.У.

Редакционная коллегия:
к.п.н., доцент Абаева Г.А.,
к.психол.н., ассоц. проф.

Аутаева А.Н.,
к.п.н., проф. Омирбекова К.К.,
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,
д.п.н., ассоц. проф. Сардарова Ж.И.
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,
к.п.н., Асылбекова Л.У.,
к.п.н., Байтурсынова А.А.,
к.п.н., Бекбаева З.Н.,
к.п.н., Байдельдинов Т.Ж.,
к.п.н., Звалишина О.В.,
PhD, Жакипбекова С.С.,
PhD, Калыкбаева А.Ж.

Директор школы-интерната для детей с
нарушением интеллекта №7

Токсамбаева К.А.
профессор Кулеша Е.М. (Варшава),
профессор Хонпе Л. (Германия),
д.п.н., профессор Пайлозян Ж.А.
(Армения);

д.психол.н., ассоц. профессор
Ипатов А.В. (Россия);

д.психол.н., ассоц. профессор
Крупельницкая Л.Ф. (Украина);
д.психол.н., профессор, Хрыневицка А.
(Польша).

Ответственный секретарь
м.п.н., Кемешова А.М.

Технический секретарь
м.п.н., Мирзахмедова У.А.

© Казахский национальный педагогический
университет имени Абая, 2024

Зарегистрировано в Министерстве культуры
и информации Республики Казахстан
3 ноябрь 2023 г. № KZ04VPY00081049

Подписано в печать 29.06.2024.
Формат 60x84 1/8. Объем 16,4
уч.-издл. Тираж 300 экз. Заказ 55.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

логопедической коррекции

Ibatova G.B., Bolysbai A.N., Features of the use of TRIZ
technology in speech therapy classes

Шайжанова К.У., Тәңірберген Ұ.Н., Мнемотехника
зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін
дамытудың ең тиімді әдістерінің бірі

Шайжанова К.У., Танирберген У.Н., Мнемотехника как
один из самых эффективных методов развития памяти у
детей с нарушениями интеллекта

Shayzhanova K.U., Tangirbergen U.N., Mnemonics as one 38
of the most effective methods of memory development for
children with intellectual disabilities

Рахым Ж., Туленова А.Т., СТЖД III деңгейдегі бастауыш
сынып оқушыларының сөздік қорын қазақтың ұлттық
ойындары арқылы дамыту

Рахым Ж., Туленова А.Т., Развитие словарного запаса 44
учащихся младших классов с ОНР III уровня посредством
казахских национальных игр

Rakhym Zh., Tulepova A.T., Development of vocabulary of
primary school students with of general speech
underdevelopment (III level) through kazakh national games

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

Тоқтарұлы Д., Рахышова А.С., Сарсекова А.Б., Зияты
женіл зақымдалған жеткіншектік жастағы оқушылардың
тайм-менеджмент дағдыларын дамыту әдістері

Тоқтарұлы Д., Рахышова А.С., Сарсекова А.Б., Методы
развития навыков тайм-менеджмента у подростков с
легкими интеллектуальными нарушениями

Toktaruly D.A., Rakhishova C., Sarsekova A.B., Methods of
developing time management skills in adolescents with mild
intellectual disabilities 52

Байтурсынова А.А., Әбдірей Л.Б., Нашар көретін мектеп
жасына дейінгі балалардың дамуындағы цифрлық
құралдардың рөлі

Байтурсынова А.А., Абдірей Л.Б., Роль цифровых
инструментов в развитии слабовидящих дошкольников 60
Vaitursynova A.A., Abdirey L.B., The role of digital tools in
the development of visually impaired preschoolers

Калыкбаева А.Ж., Жаннар М.Ж., Дидактикалық ойындар
нашар көретін оқушылардың мәтін мазмұнын түсіну
дағдысын қалыптастырудың тиімді әдістерінің бірі

**Kazakh National Pedagogical
University named after Abai
BULLETIN**

**Series of «Special Pedagogics»
№2 (77), 2024**

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief

doctor of Psychological sciences, professor

N.B. Zhienbaeva

Deputy editor

PhD, senior lecturer **A.A. Maxmetova**

Scientific editor, candidate of

Psychological sciences **K.U. Shaizhanova**

The editorial board members

associate professor **G. Abayeva,**

candidate of Pedagogical sciences,

A.Autaeva,

candidate of Pedagogical sciences,

professor **K.K. Omirbekova**

doctor of Pedagogical sciences, professor

Z.Movkebaeva, candidate of

Psychological sciences, associate professor

associate professor doctor of Pedagogical

sciences, professor **Sardarova Zh.I.**

A.K. Rsaldinova

candidate of pedagogical sciences, senior

associate professor **L.U. Asylbekova.**

candidate of pedagogical sciences,

A.A. Baitursynova, candidate of

Pedagogical sciences, Z. Bekbayeva,

candidate of Pedagogical sciences,

T.J. Baideldinov, candidate of

Pedagogical sciences, O.V. Zavalishina

PhD, S.S. Zhakipbekova

PhD, A.Zh. Kalykbaeva

*Director of the boarding school for
children with intellectual disabilities №. 7*

K.A. Toksambayeva

master of pedagogical sciences, senior

master of pedagogical sciences,

Professor **E.Kulesha (Warsawa),**

Professor **L. Hoppe (Berlin),**

doctor of pedagogical sciences, professor

Zh.A. Pailozjn (Armenia),

doctor of Psychological sciences, associate

professor **A.V. Ipatov (Russia)**

doctor of Psychological sciences, associate

professor **L.F. Krupelnickaya (Ukraine)**

candidate of Psychological sciences,

professor **Hrynevetska A. (Warsawa)**

Responsible secretary

lecturer **A.M. Kemeshova**

Technical Secretary

Lecturer, U.A. Mirzakhmedova

Kazakh National Pedagogical

University named after Abai, 2024

The journal is registered by the Ministry
of Culture and Information RK

3 November 2023. № KZ04VPY00081049

Signed to print 29.06.2024. Format 60x84 1/8.

Volume – 16,4 publ.literature.

Edition 300 num. Order 55.

050010, Almaty, Dostykave., 13

KazNPU named after Abai

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

Калыкбаева А.Ж., Жаннар М.Ж., Дидактические игры как один из эффективных методов формирования навыков понимания текстового содержания у слабовидящих учеников

67

Kalykbaeva A.Zh., Zhappar M.Zh., Didactic games are as one of the effective methods of forming the skills of comprehension of the text content of students with painless poor vision

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

74

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

75

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

76

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

77

Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

- Арнайы және инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері.
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды зерттеу.
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу. Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

«Арнайы педагогика» сериясы Хабаршысының сайты <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home>

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

Уважаемые читатели!

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

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

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

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

Сайт Вестника «Специальная педагогика» <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home>

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

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

**ҒТАМА 14.15.01
ӘОЖ 371.132**

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.001

Шарипова А.,¹ Егенисова А.²

¹*Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті,
докторант, aigerim1.sharipova@yu.edu.kz*

²*Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті,
п. э. к., қауымдастырылған профессор, almazhai66@mail.ru*

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫ
ЖАНУЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада инклюзивті білім беру жүйесіндегі педагогтердің эмоционалды жану деңгейін зерттеу нәтижелері келтірілген. Зерттеу кәсіби күйіп қалудың үш негізгі аспектісін бағалады: эмоционалдық сарқылу, деперсонализация және жұмысқа жеке қанағаттану. Талдау нәтижесінде педагогтердің едәуір бөлігі эмоционалдық сарқылудың жоғары деңгейін және қалыпты адамгершіліктен айырылғанын анықтады. Алайда, олардың көпшілігі өздерінің кәсіби қызметіне риза екенін айтады. Бұл нәтижелер күйіп қалу синдромының даму қаупін азайту және кәсіби әл-ауқатты жақсарту мақсатында ЕББҚ бар балалармен жұмыс істейтін педагогтерді қолдау тәсілдерін әрі қарай зерттеу мен әзірлеудің маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, педагог, педагогикалық қызмет, эмоционалды жану, кәсіби деформация.

Шарипова А.,¹ Егенисова А.²

¹*Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова,
докторант, aigerim1.sharipova@yu.edu.kz*

²*Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова,
к. п. н., ассоциированный профессор, almazhai66@mail.ru*

**ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация

В этой статье представлены результаты исследования уровня эмоционального выгорания педагогов инклюзивного образования. В исследовании оценивались три ключевых аспекта профессионального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация и личная удовлетворенность работой. В результате анализа выяснилось, что значительная часть учителей испытывала высокий уровень эмоционального истощения и умеренную дегуманизацию. Однако большинство из них довольны своей профессиональной деятельностью. Эти результаты подчеркивают важность дальнейшего изучения и разработки

подходов для поддержки педагогов, работающих с детьми с ООП, с целью снижения риска развития синдрома выгорания и улучшения профессионального благополучия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, педагогическая деятельность, эмоциональное выгорание, профессиональная деформация.

Sharipova A.,¹ Yegenissova A.²

¹ Caspian University of Technologies and engineering named after Sh.Yessenov, doctoral student, aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

² Caspian University of technologies and engineering named after Sh.Yessenov, Candidate of pedagogical sciences, associate professor, almazhai66@mail.ru

PROBLEMS OF TEACHERS' BURNOUT IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article presents the results of a study of the level of emotional burnout among teachers of inclusive education. The study assessed three key aspects of professional burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and personal job satisfaction. As a result of the analysis, it turned out that a significant part of the teachers experienced a high level of emotional exhaustion and moderate dehumanization. However, most of them are satisfied with their professional activities. These results highlight the importance of further exploring and developing approaches to support educators working with children with special educational needs in order to reduce the risk of burnout syndrome and improve professional well-being.

Keywords: inclusive education, teacher, pedagogical activity, emotional burnout, professional deformation.

Кіріспе

Білім беру жүйесінің үздіксіз дамуына жағдайында педагог қызметі білім беру мен тұтас педагогикалық үдерістің жаңа жағдайларына бейімделуге байланысты ұдайы өзгерістерге ұшырап тұрады. Осындай өзгерістерден туындайтын білім беру сапасы мен білім беру саласы қызметкерлерінің кәсіби құзыреттілігіне күшейтілген талаптар педагогтердің психикалық және психологиялық денсаулығына кері әсерін тигізеді.

Осындай себептерден оқытушылардың денсаулығын сақтауға бағытталған іс-шараларға көп көңіл бөлінбейді, мұндай іс-шаралар эмоционалды жану синдромы мен кәсіби деформацияның алдын алуға көп септігін тигізген болар еді [1,30]. Көптеген педагогтер кәсіби қызметке кері әсер ететін шаршау, апатия, көңілі қалу, созылмалы күйзеліс сияқты психикалық күйлерді өздерінен байқайтындығын хабарлауда [2, 413].

Эмоционалды жану синдромының дамуына сыртқы және ішкі факторлар әсер етуі мүмкін. Мұндай факторларды былай жіктеуге болады: сыртқы факторлардың біріне педагог жұмысына әсер ететін және қатты қысым мен стресс туындататын көп эмоционалды әсерлерге толы кәсіби қызмет ерекшелігін жатқызуға болады. Ішкі факторларға өмірлік және кәсіби тұрғыда өз-өзіне көңіл толмаушылықтан туындайтын тұлғалық факторды есептеуге болады.

Сонымен қатар, эмоционалды күйзеліске душар ететін негативті факторлардың бірі – уақыт жетіспеушілігі. Бұл фактор тек қана эмоционалды жай-күйдің күйзелісіне емес, сонымен бірге психосоматикалық аурулардың бастамасы болып табылатын физикалық шаршауға әкеп соқтырады.

Зерттеу материалдары мен әдістері.

Педагогтердің эмоционалды жануы – бұл педагогтер үшін де, олардың білім алушылары үшін де ауыр зардаптарға әкелетін білім берудегі жиі кездесетін мәселе.

Шаршау педагогтерге ауыр физикалық және психологиялық әсер етуі мүмкін, соның ішінде бас ауруы, асқазан-ішек жолдарының проблемалары, шаршау және депрессияға ұласады. Сонымен қатар, «эмоционалды күйреген» педагогтер көбінесе өз тиімділігінің төмен деңгейін, яғни өздерінің оқытушылық міндеттерін толығымен орындай алмайтындықтарын сезінеді. Нәтижесінде олар сыныпта жазалау әдістерін көбірек қолдана бастайды және білім алушылармен қарым-қатынасына аз мән береді [1, 30].

Жақында жүргізілген зерттеулер педагогтердің эмоционалды жануы білім алушылардың үлгеріміне теріс әсер етуі мүмкін екенін көрсетті.[3]. Бұл педагогтердің жануының зиянды әсерлері оқушылардың оқу ортасы мен академиялық жетістіктеріне әсер ететін жеке педагогтерге ғана қатысты болмауы мүмкін екенін көрсетеді.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі педагогтердің эмоционалды жануына ықпал ететін факторлар көп қырлы. Оқытудың жоғары талаптары мен эмоционалды жүктемелерден басқа, инклюзивті білім беру жағдайындағы педагогтер әртүрлі білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру, көмекші қызметкерлермен үйлестіру және күрделі саясатты жүзеге асыру сияқты бірегей стресс факторларына тап болуы мүмкін. [4, 79] Инклюзивті сабақтар педагогтерден сараланған оқыту мен жеке қызметтерді ұсынуды талап етеді. Мінез - құлықты басқарудың кәсіби стратегияларын бейімдеу және қолдану - бұл психологиялық және физикалық тұрғыдан шаршатуы мүмкін,сонымен қатар, COVID-19 пандемиясы кезінде қашықтықтан оқыту мен гибриді оқыту үлгілеріне жылдам көшу қосымша қиындықтар туғызды, өйткені педагогтер жаңа технологиялар мен оқыту әдістеріне тез бейімделіп, денсаулық сақтау дағдарыстарымен байланысты жеке және кәсіби мәселелерді шешуі керек болды [1; 2].

Ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде басқарушылық қолдаудың болмауы, білім мен ресурстардың жеткіліксіздігі, сондай-ақ сыныптардың үлкен мөлшері инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің күйзелісі мен күйіп қалуын арттыратындығы анықталды [5]. Барлық білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыруға жеткіліксіз дайындық сезімімен, сондай-ақ тәуелсіздік пен олардың жұмыс ортасын бақылаудың болмауымен бірге педагогтер депрессияға ұшырап, күйзеліске ұшырауы мүмкін [4,81].

Сондай-ақ, оқытудың инновациялық әдістерін әзірлеу педагогтерден қосымша жеке ресурстарды талап етеді, бұл олардың эмоционалды шаршауына әкеледі [5].

Нәтижелер және талдау жасау.

Осыған байланысты біз ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жасайтын педагогтердің жануы қаупін және олардың білім беру қызметіне қанағаттануын анықтауға бағытталған зерттеу жүргіздік.

Зерттеуге Ақтау қаласының жалпы білім беретін орта мектептерінен 40 педагог қатысты. Зерттеу нәтижелерінің дұрыстығын қамтамасыз ету үшін респонденттердің саны жеткілікті болды. Зерттеу үшін келесі құралдар пайдаланылды: 1) Маслачтың күйіп қалу сауалнамасы (Maslach Burnout Inventory, MBI), 2) бағалау үшін әзірленген құрылымдық Dimensional сауалнамасы кәсіби қызмет контекстіндегі тұлғаның мінез-құлық қалауы. Сауалнамалар мұғалімдердің инклюзивті білім беру ортасында психологиялық климатты қабылдауын өлшейтін бағалау шкаласы ретінде қолданылды. Бұл стандартталған құралдар әртүрлі негіздер бойынша корреляция коэффициенттерін қолдана отырып статистикалық талдауға мүмкіндік береді.

Оларды қолданудың арқасында педагогтердің эмоционалды күйіп қалу мәселесі бойынша отандық ғылыми зерттеулердің нәтижелерін шет елдердегі ұқсас зерттеулермен салыстыруға болады. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің екі тобы анықталды: бақылау тобы – ЕББҚ бар балалармен жұмыс істемейтін мұғалімдер және эксперименттік топ – ЕББҚ бар балалармен жұмыс істейтін орта мектеп мұғалімдері.

Респонденттерді тексеру 2023 жылдың ақпанынан мамырына дейін жүргізілді. Осы уақытта эксперименттік топ мұғалімдері арасындағы жұмысқа қанағаттану және күйіп қалу

дәрежесі туралы мәліметтер де талданды. Деректерді талдау 2024 жылдың сәуірінде, яғни оларды жинағаннан кейін бір жылға жуық уақыт өткен соң жүргізілді. Зерттеудің соңғы кезеңінде ОР балаларымен жұмыс істейтін мұғалімдер мен қарапайым сыныптарда жұмыс істейтін мұғалімдердің жұмысқа қанағаттану деңгейі мен күйіп қалу қаупі салыстырылды.

Шетелдік зерттеулер көрсеткендей, педагогикалық қызметкерлер, сондай-ақ медбикелер мен оңалту қызметкерлері көмекші мамандықтар тобына жатады, сондықтан кәсіби күйіп қалу синдромының даму қаупі жоғары мамандар болып табылады.

Біз педагогтердегі жану синдромының қауіп деңгейін бағалау үшін Н. Водопьянова мен Е. Старченкова бейімдеген «Кәсіби жану» сауалнамасын қолдандық. Бұл құрал адамның эмоционалды жағдайын диагностикалау үшін халықаралық тәжірибеде кең таралған құралдардың бірі болып табылады. Тәуекел деңгейі педагогтің жануын үш параметр бойынша анықтайды: эмоционалды сарқылу (ЕЕ), деперсонализация (DP) және жұмыс өнімділігінің төмендеуі/жеке жұмысқа қанағаттану (РА).

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, инклюзивті тәжірибесі бар мектептің педагогикалық ұжымы эмоционалды жану синдромына айтарлықтай қауіп төндіреді. Әсіресе жоғары тәуекел деңгейі эмоционалды сарқылу саласында байқалады, сауалнамаға қатысқан педагогтердің 37,3% - ы бұл синдромның жоғары дәрежесін көрсетті, ал 42,1% - эмоционалды сарқылудың орташа дәрежесі бар, бұл жану синдромының даму қаупі орташа жоғары.

Кәсіби деформация мен эмоционалды жану синдромының негізгі аспектісі болып табылатын деперсонализация саласында сауалнамаға қатысқандардың 48% - ы жану синдромының даму қаупі орташа жоғары болды, ал 26,6% деперсонализация деңгейі төмен болды. Сауалнамаға қатысқандардың ең аз саны (25,4%) жану синдромының маңызды құрамдас бөлігі болып табылатын деперсонализация қаупінің жоғары дәрежесін көрсетті.

Оптимистік нәтижелерге жеке қанағаттану тұрғысынан қол жеткізілді, мұнда сауалнамаға қатысқандардың көпшілігі (81,9%) жеке қанағаттанудың жоғары деңгейін көрсетті, бұл осы салада ең аз күйіп қалу қаупін көрсетеді. Мұғалімдердің тек 2,3% - ы әртүрлі себептермен өз жұмыстарына наразылықтарын білдірді.

Осы зерттеу аясында шаршау синдромының тәуекел деңгейі мен жұмысқа қанағаттану деңгейі арасындағы байланысты анықтауға әрекет жасалды. Осы мақсатта статистикалық маңызды тәуелділіктерді анықтау үшін математикалық талдау әдістері қолданылды.

Сонымен бірге кәсіби сарқылу шкаласын талдау шаршау синдромының қауіп деңгейі мен мұғалімдердің жұмысына қанағаттану арасындағы статистикалық маңызды байланысты растады. Пирсонның корреляциялық талдауын қолдана отырып, көрсетілген айнымалылар арасындағы байланыс дәрежесі тексерілді. Алайда, анықталған байланыстар салыстырмалы түрде әлсіз болып шықты: эмоционалды сарқылу үшін ($R = -0,376$; $p < 0,01$), иесіздендіру ($r = -0,265$; $p < 0,01$) және жеке іске асыру ($r = 0,218$; $p < 0,05$).

Зерттеу мектептердің педагогикалық қызметкерлері арасында шаршау синдромының деңгейін төмендетуде жұмысқа қанағаттану маңызды рөл атқаратынын растайды. Жұмысқа қанағаттану мен күйіп қалу синдромының өзара байланысы аясында жұмыс орнындағы және педагогикалық ұжымдағы психологиялық жайлылық деңгейі де зерттелді. Отандық зерттеушілердің пікірінше, педагогтар ұжымындағы өзара түсіністік, жанжалдардың болмауы және тиімді өзара іс-қимыл жұмысқа қанағаттанушылықты арттыруға және мұғалімдердің эмоционалды күйіп қалу қаупін азайтуға ықпал ететін негізгі факторлар болып табылады.

Қарым-қатынасқа қанағаттанушылықты бағалау педагогтердің мектептегі жалпы климатты қабылдауын өлшейтін бір өлшемді рейтинг шкаласын қолдана отырып жүргізілді. Зерттеу нәтижелері оптимизмнің жоғары деңгейін көрсетті: сауалнамаға қатысқандардың көпшілігі (81,3%) жұмыс орнында эмоционалды қолайлы жағдайда болды, командалық өзара әрекеттесу мен ұжымның үйлесімді жұмысына оң баға берді. Олардың ішінде 35,7%-ы «толық қанағаттанған», 29%-ы «өте қанағаттанған», ал 16,6% - ы «қанағаттанған» деп жауап

берді. Респонденттердің 18,7% - ы олардың қанағаттануы бейтарап екенін атап өтті, ал 7,4%-ы ғана қарым-қатынастың сапасына наразылықтарын білдірді.

Зерттеу сонымен қатар Пирсонның корреляция коэффициентін қолдана отырып, ұжымдағы жұмысқа қанағаттану деңгейі мен климат арасындағы байланысты қарастырды, бұл статистикалық маңызды оң нәтижелерді көрсетті.

Зерттеуде қарастырылатын тағы бір маңызды фактор - педагогтердің өз қызметін қабылдауы. Қызметін ерекшеліктеріне қарамастан қабылдау мен ризашылық ету жұмысқа қанағаттануды арттыруға және күйіп қалу синдромының қаупін азайтуға ықпал ететін негізгі элементтер ретінде қабылданады.

Ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істейтін педагогтер арасында жүргізілген сауалнама олардың кәсіби қызметінің ең жиі айтылатын жағымды жақтарын анықтады. Ең жиі айтылатын аспектілердің қатарына жоғары жүктеме (72,8%), өз бетінше шешім қабылдау мүмкіндігі (65,1%), ашық ауада өткізілетін уақыт (39,2%), релаксация және тыныс алу жаттығуларын қолдану (45,5%) және салауатты өмір салты мен физикалық белсенділікті сақтау мүмкіндігі (28,8%) кірді. Маңызды аспект - өзін-өзі тану мүмкіндігі болды (29,5%).

Педагогтер жұмыстың келесі жағымды жақтарын атап өтті: отбасылық атмосфера және жағымды климат, кәсіби даму және білім беру мүмкіндіктері, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсету мүмкіндігі, бұл жағымды эмоциялар әкеледі және оң кері байланыс береді.

Ғылыми зерттеулерде белгілі мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктері олардың жұмысына қанағаттану деңгейімен тығыз байланысты. Мысалы, қоршаған ортадағы атипті жағдайларды жеңе білу тәрбиешілердің қанағаттануына айтарлықтай әсер етеді. Шығармашылық шешімдер мен күнделікті әрекеттерді балалардың ерекше қажеттіліктеріне бейімдеудегі икемділік мұғалімдердің деперсонализациясын төмендетеді, ал өзін-өзі тану және өзін-өзі көрсету қабілеті эмоционалды шиеленісті төмендетуге ықпал етеді [6].

Бұл зерттеудің мақсаты мұғалімдердің мектеп ортасындағы кәсіби қызметінде кездесетін жиі кездесетін кедергілерді нақтылау болды. Респонденттер олардың жұмысына әсер ететін бірнеше негізгі аспектілерді атап өтті:

1. Әкімшіліктің оқу процесіне шамадан тыс араласуы (51,6%).
2. Сыныптардағы оқушылардың көп саны (44,2%).
3. Қауіпсіздік пен денсаулыққа гипер жауапкершілік (35,8%).
4. Аурудың жоғарылауы, әсіресе маусымдық инфекциялық кезеңдерде (24,2%).
5. Жоғары дауыстық жүктеме (17,9%).
6. Ата-аналармен жанжалды қарым-қатынас (16,8%).

Респонденттер сондай-ақ мектеп басшылығы тарапынан қолдаудың жоқтығын, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларының даму деңгейінің төмендігін, заңнамалық шаралардың қазіргі заманғы мектепке дейінгі білім беру шындығына сәйкестігін, көмекші персоналдың (тьюторлардың, ассистенттердің) жетіспеушілігінен еңбекті ұйымдастырудағы жиі өзгерістерді және әріптестердің, әсіресе жас мамандардың қабілетсіздігін атап өтті.

Зерттеуде айтылған бұл аспектілер әдебиетте және алдыңғы зерттеулерде сипатталған әдеттегі кәсіби қиындықтарға сәйкес келеді. Бюрократиялық процедуралардың жоғарылауы, шектеулі ресурстар және білім беру процесіне қатысты қоғамның жоғары үміттері мұғалімдер арасында жүктеме мен стресстің артуына әкеледі.

Қорытынды

Зерттеу жұмысқа қанағаттану педагогтердің күнделікті іс-әрекетінде, әсіресе олар көптеген кәсіби қиындықтар мен стресстік жағдайларға тап болған жағдайда шешуші рөл атқаратынын растайды. Әкімшілікпен өзара әрекеттесу, отбасылық және кәсіби орта, сондай-

ақ өзгеретін оқу жағдайларына бейімделу қабілеті педагогтердің тәжірибесінде маңызды рөл атқарады [7;8].

Зерттеу деректеріне сүйене отырып, әкімшілікпен өзара іс-қимылды жақсартуды, әріптестердің қолдауын және тиімді жұмыс істеу үшін қажетті ресурстарды қамтамасыз етуді қоса алғанда, педагогтердің еңбек жағдайларын жақсарту бойынша күш-жігердің қажеттілігі туралы қорытынды жасауға болады. Қосымша зерттеулер кәсіптік стрессті азайтуға және мектеп жағдайында білім сапасын жақсартуға бағытталған стратегиялар мен нұсқаулықтарды әзірлеу үшін осы аспектілерді зерттеуді жалғастыруы қажет деп санаймыз.

Болашақта мектептердегі ЕББҚ бар балалармен айналысатын педагогтерде жұмысқа қанағаттану және күйіп қалу синдромының қаупі туралы тереңірек зерттеу жүргізген жөн. Бұл зерттеу деректерді жинау мен талдаудың сапалы әдістерін қолдануы керек.

Сайып келгенде, педагогтердің шаршау мәселесін шешу олардың жеке және кәсіби әлауқаты үшін ғана емес, сонымен қатар инклюзивті сыныптарда сапалы білім мен оқушылардың табысын қамтамасыз ету үшін өте маңызды. Педагогтердің денсаулығы мен қолдауына мән бере отырып, мектептер білім беру процесінің барлық қатысушыларына тиімді болатын инклюзивті білім берудің тұрақты және тиімді моделін құруға ықпал ете алады [9;10].

Сонымен қатар, сыныптағы оқушылар санын реттеу және ақылға қонымды жұмыс жүктемесі педагогтерге инклюзия жағдайында сәтті жұмыс істеу үшін қажетті уақыт пен құралдарды пайдалануда шешуші рөл атқарады.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі

1. Aloe, A M., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A B., & Rinker, T. (2014, June 1). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. Elsevier BV, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
2. Madigan, D J., & Kim, L. (2021, January 1). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. Elsevier BV, 105, 101714-101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
3. Kotowski, S., Davis, K G., & Barratt, C L. (2022, February 18). Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. IOS Press, 71(2), 407-415. <https://doi.org/10.3233/wor-210994>
4. Yong, Z., & Yu, Y. (2007, September 1). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. Taylor & Francis, 40(5), 78-85. <https://doi.org/10.2753/ced1061-1932400508>
5. Pânișoară, I O., Lazar, I., Pânișoară, G., Chirca, R., & Ursu, A S. (2020, October 30). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress. Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 17(21), 8002-8002. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
6. Why and how leaders should tackle teacher wellness. (2022, November 8). <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/why-and-how-leaders-should-tackle-teacher-wellness>
7. Nwoko, J C., Emeto, T I., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B S. (2023, June 6). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. Multidisciplinary Digital Publishing Institute, 20(12), 6070-6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
8. Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007, January 1). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. University of Chicago Press, 25(1), 95-135. <https://doi.org/10.1086/508733>

9. Annan-Brew, R., Mensah, J K., Ntim, E K., Dadzie, J., Kpodoe, I A., Akai-Tetteh, V A., Anhwere, D K., & Ampofo, K A. (2023, January 1). Emotional Reactions and Burnout of Instructors Teaching Wards with Exceptional Needs in Inclusive Schools in Offinso Municipality: Moderating Roles of Coping Mechanisms. Scientific Research Publishing, 14(03), 487-507. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.143034>
10. Safitri, J., & Prastika, N D. (2022, June 8). Burnout in Inclusion Primary School Teachers: Testing the Role of Social Support., 11(2), 304-304. <https://doi.org/10.30872/psikostudia.v11i2.7590>

МРНТИ 14.23.09
УДК 373.25

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.008

А.А.Байтурсынова¹, Г.М. Коржова², Т.А. Вишневская³

^{1,2,3} Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, г. Алматы, Казахстан

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Настоящая статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме создания специальных условий для получения образования воспитанниками специальных дошкольных организаций образования. Существующая практика создания специальных образовательных условий не всегда учитывает специфику индивидуальных потребностей конкретного ребенка, которая обусловлена имеющимся нарушением и степенью его проявления. Особые трудности для практических работников специальных дошкольных организаций образования представляет определение специальных условий для таких категорий детей, как дети со сложными (сочетанными) нарушениями, с эмоционально-волевыми нарушениями: общения и социального взаимодействия (аутизмом), нарушениями и трудностями поведения.

В статье рассмотрены подходы к созданию специальных образовательных условий для воспитанников специальных дошкольных организаций образования и продемонстрирована их специфика на примере разных категорий детей. Содержание статьи и выводы, представленные авторами, могут быть полезны руководителям, специальным педагогам, психологам, другим практикующим работникам специальных дошкольных организаций образования всех видов, а также студентам, обучающимся по специальности «Специальная педагогика».

Ключевые слова: *дети с ограниченными возможностями, психолого-педагогическое сопровождение, специальные условия для получения образования*

А.А.Байтурсынова¹, Г.М. Коржова², Т.А. Вишневская³

^{1,2,3} Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық-ғылыми практикалық орталығы

АРНАЙЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАР ҮШІН АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЛАРЫН ЖАСАУ ТУРАЛЫ МӘСЕЛЕ

Аңдатпа

Бұл мақала қазіргі таңда өзекті болып табылатын мәселе – арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының тәрбиеленушілерінің білім алуы үшін арнаулы жағдайлар жасау мәселесіне арналған. Қолданыстағы арнайы білім беру жағдайларын жасау тәжірибесі нақты баланың бұзылысы және оның белгілерінің дәрежесіне байланысты пайда болатын жеке қажеттіліктерін әрдайым ескермейді. Арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының тәжірибешілеріне күрделі (аралас) бұзылыстары бар, эмоционалды-ерік бұзылыстары бар балалар: қарым-қатынас және әлеуметтік өзара әрекеттесу (аутизм), бұзылыстары мен мінез-құлық қиындықтары бар балалар санаты үшін арнаулы жағдайларды анықтау әсіресе қиын.

Мақалада арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының тәрбиеленушілері үшін арнаулы білім беру жағдайларын жасау тәсілдері қарастырылып, олардың ерекшеліктері әртүрлі санаттағы балалардың мысалында көрсетілген. Авторлар ұсынған мақаланың мазмұны мен қорытындылары басшыларға (жетекшілерге), арнайы педагогтарға, психологтарға, барлық түрдегі арнаулы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының тәжірибешілеріне, сондай-ақ "Арнайы педагогика" мамандығы бойынша білім алатын студенттерге пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, психологиялық - педагогикалық сүйемелдеу, білім алу үшін арнайы жағдайлар

A.A.Baitursynova¹, G.M. Korzheva², T.A. Vishnevskaya³

^{1,2,3} National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Almaty, Kazakhstan

ON THE ISSUE OF CREATING SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN SPECIAL PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

This article addresses the current issue of creating special conditions for the education of pupils in special preschool educational institutions. The existing practice of creating special educational conditions does not always take into account the specific individual needs of each child, which are influenced by the nature and degree of their impairments. Practitioners in special preschool educational organizations face particular challenges in defining special conditions for categories of children with complex (combined) disorders, emotional and volitional disorders, communication and social interaction difficulties (autism), and behavioral challenges.

The article examines approaches to creating special educational conditions for pupils in special preschool educational institutions and demonstrates their specificity using examples from different categories of children. The content and conclusions presented by the authors may be useful to administrators, special educators, psychologists, and other practitioners in all types of

special preschool educational organizations, as well as to students specializing in "Special Pedagogy".

Keywords: *children with disabilities, psychological and pedagogical support, special conditions for education*

Одним из важнейших приоритетов государственной политики Республики Казахстан является развитие и совершенствование системы образования. Доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица - это ведущий принцип образования на сегодняшний день. [1]. Среди детей, нуждающихся в особом внимании при обеспечении равного доступа к качественному образованию, наиболее уязвимой категорией являются дети с ограниченными возможностями. Гарантии права детей с ограниченными возможностями на получение соответствующего современным стандартам образования закреплены в Законе РК "Об образовании" [1].

Наряду с развитием в стране инклюзивных организаций образования продолжают функционировать и обогащать опыт воспитания и обучения детей с различными видами нарушений специальные организации образования.

Специальные дошкольные организации образования в РК имеют длительную историю становления и развития. На данный период в 44 специальных детских садах образованием охвачены дети с нарушениями зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, дети с задержкой психического развития, эмоционально-волевыми нарушениями: общения и социального взаимодействия (аутизмом), нарушениями и трудностями поведения. [2]. Дети получают поддержку, начиная с раннего возраста, что отвечает запросам сегодняшнего дня на обеспечение раннего выявления и диагностирования нарушений развития у детей и организацию раннего вмешательства.

Педагогами специальных дошкольных организаций образования накоплен большой опыт развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями. Однако, современные реалии диктуют необходимость внесения в деятельность специальных организаций изменений, основывающихся на инновационных подходах к организации поддержки воспитанников.

Развивающаяся система обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями предусматривает включение в себя, как неотъемлемой части, организацию системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Такой подход обеспечит создание оптимальных и эффективных условий для организации помощи и поддержки рассматриваемой категории детей. Основным механизмом создания специальных условий для получения образования детьми является деятельность администрации специальной организации образования и работа междисциплинарной команды службы психолого-педагогического сопровождения.

Именно создание специальных условий для обучения следует рассматривать как основополагающее требование, обеспечивающее доступ воспитанников с ограниченными возможностями к качественному образованию. В Законе РК «Об образовании» специальные условия определяются как условия, включающие учебные, а также специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, включая детей с ограниченными возможностями [1].

Исходя из данного определения, психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями является частью специальных образовательных условий,

реализация которых обеспечит воспитанникам доступ к получению соответствующего их индивидуальным возможностям и потребностям образования.

Организационные и содержательные основы психолого-педагогического сопровождения определены Правилами психолого-педагогического сопровождения в организациях образования [3]. В данном документе психолого-педагогическое сопровождение трактуется как системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, в том числе, детей с ограниченными возможностями, на основе оценки особых образовательных потребностей.

Типовыми правилами деятельности специальных организаций образования [4] определены специальные условия обучения и воспитания детей по видам нарушений, в соответствии с которыми формируется контингент специальных дошкольных организаций образования. Однако, приведенный в этом нормативном документе перечень специальных условий не в полном объеме отражает потребности и запросы детей с ограниченными возможностями в соответствии с Правилами оценки особых образовательных потребностей. [5].

Существующая практика создания для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями специальных условий, не учитывает тот факт, что условия, являясь общими для всех категорий детей, не отражают специфики потребностей конкретного ребенка, которая обусловлена имеющимся нарушением и степенью его выраженности. Особые трудности для практических работников специальных дошкольных организаций образования представляет определение специальных условий для таких категорий детей, как дети со сложными (сочетанными) нарушениями, с эмоционально-волевыми нарушениями: общения и социального взаимодействия (аутизмом), нарушениями и трудностями поведения, поскольку эти условия не находят отражения в нормативных документах.

Каждое специальное условие для получения образования должно основываться на индивидуальных потребностях ребенка.

Рассмотрим подходы к созданию некоторых образовательных условий для воспитанников специальных дошкольных организаций образования и проследим их специфику.

1. Изменения (адаптация) учебного плана и учебных программ

Объем необходимых изменений в Типовой учебной программе определяет команда специалистов по результатам мониторинга, данных психолого-педагогического изучения, возможностей воспитанника, актуального уровня знаний, умений и навыков, зоны ближайшего развития.

Изменения касаются только тех образовательных областей и разделов, в освоении которых ребенок испытывает трудности. Возможно изменение объема, степени сложности изучаемого материала, введение дополнительных элементов, таких как введение в содержание обучения разделов, которые предусматривают восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложного программного материала и др.

Адаптация Типовой учебной программы предусматривает следующие последовательные шаги:

- определение разделов программы, подлежащих адаптации;
- анализ учебных задач по виду организованной деятельности, которые будут адаптироваться с точки зрения их доступности для ребенка с ограниченными возможностями;
- выбор целей, лежащих в зоне ближайшего развития, определяется содержанием тех задач, которые ребенок еще не может решить самостоятельно, но способен решить при помощи взрослого, в сотрудничестве с ним. Цель может быть сокращена, упрощена,

разделена на отдельные составляющие; возможен отказ от некоторых целей; возможно включение целей, направленных на восполнение пробелов предыдущих этапов обучения.

При наличии у ребенка сложных нарушений в развитии индивидуальная программа может быть направлена только на формирование навыков самообслуживания, развитие самостоятельности, стимулирование речевого развития и др. В индивидуальных учебных планах детей со сложными (сочетанными) нарушениями развития, как правило, преобладают занятия коррекционной направленности. [6].

2. Изменение способов и критериев оценивания результатов обучения

Уровень освоения воспитанником с ограниченными возможностями содержания Типовой учебной программы определяется воспитателем в сотрудничестве с педагогами-специалистами на основе мониторинга. Специальные педагоги и психолог оказывают консультативную помощь воспитателю по вопросам, связанным с процессом проведения оценивания достижений воспитанников. Специальный педагог оказывает помощь в адаптации содержания диагностических заданий к возможностям конкретного ребенка. Педагог-психолог способствует созданию благоприятного психологического комфорта и осуществляет психологическую поддержку воспитанников в процессе прохождения оценочных процедур.

Если ребенок с ограниченными возможностями обучается по адаптированной или индивидуальной учебной программе, то изменяются и способы оценивания результатов воспитания и обучения. Индикаторами для проведения мониторинга являются ожидаемые результаты по видам организованной деятельности, которые должны быть ориентированы на содержание адаптированной или индивидуальной программы и возможности воспитанника. Контрольные задания подбираются с учетом содержания реализуемой учебной программы и сенсорно-познавательных особенностей детей.

Непосредственное обследование ребенка с использованием диагностических материалов часто требует адаптации контрольных заданий, способов их подачи и самой процедуры оценивания достижений ребенка. Варианты адаптации задания могут быть разными и касаться разных его аспектов: инструкции к заданию, его объема, уровня сложности, содержания.

Например, для ребенка с нарушением зрения процедура оценивания достижений будет включать:

- индивидуализацию диагностических заданий в соответствии с целевым и содержательным компонентами адаптированной или индивидуальной программы;
- поэтапное формулирование инструкции;
- предоставление дополнительного времени для обследования наглядных материалов;
- предоставление дополнительного времени для выполнения задания;
- сокращение количества диагностических заданий;
- индивидуализацию стимульных материалов (выполнение задания не на рисунках, а на аналогичных рисункам объемных предметах, иллюстрирующих условие задания).

При нарушении слуха процедура оценивания достижений ребенка будет соответствовать индивидуальным потребностям этой категории детей:

- индивидуализация диагностических заданий в соответствии с целевым и содержательным компонентами адаптированной или индивидуальной программы;
- упрощение инструкции, ее поэтапное формулирование;
- выделение голосом наиболее важной информации;
- изменение темпа предъявления инструкции с более длительными паузами и повторением ключевых слов;
- использование жестов, графических символов, картинок для дополнения устной инструкции;
- повторение инструкций к выполнению задания;
- контроль понимания ребенком заданий и инструкций до их выполнения;

- предоставление дополнительного времени для выполнения задания;
- сокращение объема диагностических заданий.

3. Использование вариативных, специальных и альтернативных методов обучения

Дети с ограниченными возможностями нуждаются в применении адекватных методов овладения программным материалом. Традиционные методы обучения, оставаясь ведущими, дополняются специальными и альтернативными методами, способствующими развитию умений наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать учебную информацию в доступном для ребенка виде в соответствии с природой его особых образовательных потребностей.

Рассмотрим спектр специальных и альтернативных методов и приемов, которые могут использоваться в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи.

Специальные методы и приемы обучения:

- использование наглядных и практических методов с минимальным включением компонентов словесных методов на первых этапах обучения;
- четкость, краткость, доступность всех инструкций, пояснений и вопросов;
- упрощение инструкции к заданию, ее поэтапное формулирование;
- изменение темпа предъявления инструкции с повторением ключевых слов;
- постепенное усложнение словесных инструкций;
- комментирование практической деятельности;
- повторение ребенком инструкций (полностью или фрагментарно);
- использование ассистивных устройств и технологий.

Альтернативные средства коммуникации наиболее актуальны в случае отсутствия устной речи и предполагают овладение такой коммуникативной системой, где основная роль отводится невербальным средствам общения:

- специально подобранные предметы; графические/печатные изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и др., а также составленные из них индивидуальные коммуникативные альбомы, таблицы), естественные жесты;
- электронные средства (устройства видеозаписи, электронные коммуникаторы (с синтезатором речи или воспроизведением записи), речевые тренажеры (Go Talk), планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием, интерактивные коммуникационные доски и др.). [7].

Альтернативные методы обучения преимущественно используют в своей работе специалисты службы психолого-педагогического сопровождения.

4. Подбор дидактических пособий, подготовка индивидуальных учебных материалов

Адаптация содержания Типовой учебной программы предполагает вариативность учебных пособий, предусматривающих подготовку педагогом индивидуальных дидактических материалов и наглядных пособий с учетом содержательного компонента программы, а также возможностей и особенностей конкретного воспитанника.

Подбор и подготовка учебных материалов для детей с ограниченными возможностями осуществляются с учетом:

- содержания реализуемой учебной программы;
- сенсорно-познавательных особенностей воспитанников.

Для обеспечения доступности учебных материалов педагогу необходимо подбирать/адаптировать их в соответствии со спецификой познавательного развития детей и способами восприятия информации (на слуховой, зрительной, тактильной основе).

Приведем примеры подбора и адаптации учебных материалов у детей с нарушением зрения.

Незрячие дети:

- 1) объемные наглядные пособия (муляжи, модели, макеты, геометрические тела);
- с четко выраженными основными деталями;

- по форме, структуре легко опознаваемые и осмысливаемые на основе осязательного восприятия;

- с фактурной выраженностью материалов, из которых они изготовлены;

2) дидактические игрушки (куклы, кукольная мебель, посуда, игрушки, изображающие животных, птиц, насекомых и др.):

- максимально приближенные к эталону (принцип натуральности);

- без лишних деталей, способных затруднить начальное восприятие объекта;

3) рельефно-графические пособия (контурные, аппликационные, барельефные);

4) тактильные книги:

- книжки-игрушки (варианты: книжка с игровым замыслом, книжка-панорама, книжка-фигура, книжка-ширма);

- дидактические книжки;

- тактильные рукодельные издания.

5) Направления адаптации изобразительной наглядности (при наличии остаточного зрения): максимальный контраст, насыщенность изображений; выделение деталей, несущих смысловую нагрузку, контрастным контуром и рельефом.

Слабовидящие дети:

1) Дидактические материалы, игрушки:

- строго дифференцированный подбор размера индивидуальных объектов восприятия в соответствии с показателями зрительных возможностей ребенка;

- по форме, структуре легко зрительно опознаваемые и осмысливаемые;

- без деталей и элементов, не несущих для объекта логическую нагрузку;

- с выраженными четкими деталями и частями, доступными для различения;

- обладающие цветовой яркостью и насыщенностью;

- без стилизованной информации.

2) Направления адаптации изобразительной наглядности:

- увеличение размера рисунков;

- выделение общего контура изображения, усиление контура, выделение контуром деталей предмета;

- выделение изображения и его частей рельефным контуром;

- усиление контрастности и насыщенности цвета;

- разграничение линией близких по цветоисполнению деталей или изменение цвета на контрастный;

- исключение пособий с глянцевой поверхностью;

- не допускается наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий), особенно при знакомстве с предметом;

- уменьшение количества второстепенных деталей, не несущих смысловой нагрузки;

- выделение переднего, среднего и заднего планов в многоплановых сюжетных изображениях;

- разгрузка фона от лишних деталей;

- использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов;

- акцентированное выделение рабочей строки;

- увеличение размеров рабочей строки;

- введение дополнительной вспомогательной линии в межстрочном пространстве. [8].

5. Создание безбарьерной среды

Отдельные понятия специальных условий достаточно узко раскрывают их сущность, среди них такое условие, как создание безбарьерной среды, предусматривающее в основном наличие приспособлений и средств для свободного передвижения в помещениях детского сада и по его территории, что необходимо, в основном, для детей с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата. Однако, и воспитанники с другими видами нарушений

имеют специфические потребности в создании безбарьерной среды, условиями которой беспрепятственно могут пользоваться дети с любыми нарушениями - физическими, сенсорными или интеллектуальными. Так, при создании «безбарьерной среды» для детей с задержкой психического развития следует учитывать, что проблемой этих детей является получение информации, поэтому, в первую очередь, необходимо создавать доступное для них информационное пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через аудио- визуализированные источники (удобно расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом).

Для детей с расстройствами слуха не требуются специальные условия для обеспечения доступа в здание и помещения детского сада, но при создании «безбарьерной среды» необходимы:

- акустическая подготовка учебных помещений: оборудование помещений специальными звукопоглощающими панелями и шторами из плотного материала для решения проблемы эффекта реверберации (эхо);

- организация доступного для детей пространства, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через визуализированные источники: удобно расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом, световая индикация начала и окончания организованной деятельности в учебных помещениях;

- создание специальных мест для отдыха/релаксации, где ребенок с нарушенным слухом сможет расслабиться и получить возможность «отключить» на время слуховой и зрительный анализатор.[9].

Для воспитанников с расстройствами аутистического спектра также не требуются специальные условия для обеспечения доступа в здание организации образования, но важным параметром внешних условий является организация структурированного пространства:

- зонирование пространства: учебная зона, зона отдыха, сенсорная зона, место уединения;

- сохранение постоянства в окружающей среде.

Должна быть предусмотрена возможность блокировки окон, дверей. Учебное помещение для детей с расстройствами аутистического спектра не должно быть загроможденным посторонними предметами, на стенах комнаты не должно быть ярких схем и плакатов. Обязательным условием при организации пространства является наличие в нем средств коммуникации, в т. ч. коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволят ребенку и окружающим его лицам общаться и четкая структурированность подачи материала. При организации пространства должны использоваться дополнительные визуальные средства:

- ориентировочные (размещение на стене перед входом в группу стенда с фотографиями воспитателей и детей, посещающих группу; обозначение определенных помещений при помощи информационных табличек; использование фото ребенка для обозначения предметов индивидуального пользования – стул, кровать, др.);

- коммуникативные (например, «открой дверь» — на входной двери);

- социально-поведенческие – иллюстрированные правила поведения; серии картинок, иллюстрирующие алгоритм социальных действий. (раздевание-одевание, прием пищи и др.). [10].

Необходим учет специфических проявлений имеющегося у ребенка нарушения и при подборе учебного места. К примеру, для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата важно создать удобные подходы к учебному месту с возможностью проезда коляски; выбрать место, обеспечивающее максимально комфортное положение ребенка в пространстве и возможность осуществления движений (в соответствии с рекомендациями

врача-ортопеда, инструктора ЛФК). Учебное место должно обеспечивать возможность использования технических средств реабилитации и рефлекс-запрещающих позиций. [11].

Для ребенка с аутизмом учебное место должно быть постоянным, желательно за первым столом. Место для занятий организуется так, чтобы ничто не отвлекало ребенка. Индивидуальный стол должен иметь изменяющийся угол наклона; закрепленную подставку для карандашей и приспособлений для крепления учебных материалов. На столе должны находиться только те предметы, которые нужны для конкретного занятия.

Как видно из приведенных примеров, необходим строго акцентный подход к выбору условий для получения образования детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями. Такой подход обеспечит конкретизацию порядка создания специальных условий в отношении каждой категории детей. Разнообразием категорий детей с ограниченными возможностями должна определяться значительная вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и др.).

Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями имеют различные трудности в обучении, что обусловлено характером имеющегося у каждого конкретного ребенка нарушения и соответственно особых образовательных потребностей. Данный факт подчеркивает необходимость в создании полного спектра дифференцированных специальных условий для каждой категории детей (с нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, задержкой психического развития, со сложными (сочетанными) нарушениями, с эмоционально-волевыми нарушениями: общения и социального взаимодействия (аутизмом), нарушениями и трудностями поведения).

Следует понимать, что единых методов, технологий, приемов, соответствующих всем категориям детей без внимания к их специфическим потребностям и запросам не существует. Каждый ребенок уникален и неповторим, каждая образовательная ситуация специфична. Педагоги и специалисты также отличаются разным уровнем профессионализма и творческими способностями. Именно поэтому специальные дошкольные организации образования должны стремиться к выбору собственных подходов к созданию и реализации специальных образовательных условий с учетом нормативно-законодательной базы, материально-технического оснащения, профессиональных компетенций педагогов.

На сегодняшний день востребовано создание целостной системы специальных образовательных условий, начиная с общих, необходимых для всех категорий детей с ограниченными возможностями, дочастно-специфических и индивидуально-акцентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптированности воспитанника в полном соответствии с его конкретными потребностями и образовательными возможностями. Специальные образовательные условия должны соответствовать требованиям адресности, адекватности, вариативности, полноты и динамичности.

Практика психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в условиях специальных дошкольных организаций образования станет одним из эффективных механизмов реализации их права на получение доступного образования, соответствующего индивидуальным способностям, потребностям и запросам. Важным моментом являются открывающиеся при этом возможности организации более ранней поддержки, социализации детей раннего возраста, имеющими нарушения в развитии.

Список нормативных документов и литературных источников

1. *Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III*

2. *Справочник по РК / Министерство Просвещения Республики Казахстан, Национальный научно-практический центр развития инклюзивного и специального образования.- 2023*
3. *Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6*
4. *Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, специализированных, специальных, организаций образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организаций дополнительного образования для детей и взрослых. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385*
5. *Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4*
6. *Организационно-методические основы педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования/ Г.М.Коржова, Т.А.Вишневская, др. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2020*
7. *Создание специальных образовательных условий для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Методические рекомендации для специалистов ПМПК / Шестакова Е.Ю., Марголина Л.В., др.- Новосибирск, 2016*
8. *Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения.-Дефектология, 2005, №6*
9. *Методические рекомендации по организации специальных условий получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с заключениями ПМПК.- Государственное бюджетное учреждение Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», 2016*
10. *Определение специальных образовательных условий для детей с вариантами РАС / Семаго Н.Я. - М., 2016*
11. *Васина М.В. Практика использования специального оборудования в обучении детей с тяжелыми двигательными нарушениями. Коррекционная педагогика. Теория и практика. № 3(27) 2008*

МРНТИ 14.27.05

УДК 376.1

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.010

З.Н.Бекбаева¹ А.Е.Абдиманова²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., универ.қауымд.проф. kaznauzake@mail.ru ¹

7M01901-Арнайы педагогика: Сурдопедагогика мамандығының 2 курс магистранты, anel_abdimanova@mail.ru Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКАДА МЕНТАЛЬДЫ АРИФМЕТИКА ӘДІСІН
ҚОЛДАНУ БОЙЫНША ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

Аңдатпа

Бұл мақалада арнайы педагогикада ментальды арифметика әдісін қолданудың теориялық талдауы ұсынылады. Ментальды арифметика-бұл қағаз немесе электронды құралдарды қолданбай, санада арифметикалық амалдарды орындауға негізделген математиканы оқыту әдісі.

Арнайы педагогикадағы ментальды арифметика әдісі-бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда математикалық қабілеттерді дамыту үшін белсенді қолданылатын тиімді оқыту құралы. Ол ойдағы арифметикалық есептерді орындау үшін визуалды бейнелер мен психикалық операцияларды қолдануға негізделген. Бұл әдіс математика дағдыларын жетілдіруге ғана емес, сонымен қатар зейін, есте сақтау және логикалық ойлау сияқты когнитивті функцияларды дамытуға ықпал етеді. Ментальды арифметика әдісінің негізгі артықшылықтарының бірі-оның әр оқушының қажеттіліктеріне қарай оқуды жекелеңдіру қабілеті. Бұл әсіресе математиканы оқытудың әдеттегі әдістерімен қиындықтары болуы мүмкін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін өте маңызды. Ментальды арифметика әдісі әр баланың жетістікке жетіп, математикалық қабілеттерін дамыта алатындай етіп тапсырмалар мен оқыту тәсілдерін бейімдеуге мүмкіндік береді.

Мақалада әдістің теориялық негіздері, оның артықшылықтары мен ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімделу мүмкіндіктері талқыланады. Әдісті қолданудың әлеуметтік және когнитивті аспектілері және оның оқушылардың өзіне деген сенімділігін арттырудағы рөлі де талданады. Зерттеу нәтижелері арнайы педагогикадағы ментальды арифметика әдісінің тиімділігін және оның ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың кешенді дамуы үшін маңыздылығын растайды.

Кілтті сөздер: Ментальды арифметика, арнайы педагогика, білім беру қажеттіліктері, когнитивті функциялар, математикалық қабілеттер, адаптивті оқыту.

З.Н.Бекбаева¹ А.Е.Абдиманова²

¹научный руководитель, к.п.н., ассоц.профессор kaznauzake@mail.ru ² магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Специальная педагогика: Сурдопедагогика, anel_abdimanova@mail.ru КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПО ПРИМЕНЕНИЮ МЕТОДА МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация

Данная статья представляет собой теоретический анализ применения метода ментальной арифметики в специальной педагогике. Ментальная арифметика - это метод обучения математике, основанный на выполнении арифметических операций в уме без использования бумажных или электронных средств.

Метод ментальной арифметики основан на использовании визуальных образов и ментальных операций для выполнения арифметических задач в уме. Этот метод способствует не только улучшению навыков математики, но и развитию когнитивных функций, таких как внимание, память и логическое мышление. Одним из ключевых преимуществ метода ментальной арифметики является его способность

индивидуализировать обучение в зависимости от потребностей каждого учащегося. Это особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями, у которых могут быть сложности с обычными методами обучения математике. Метод ментальной арифметики позволяет адаптировать задания и подходы к обучению таким образом, чтобы каждый ребенок мог достичь успеха и развить свои математические способности.

Статья обсуждает теоретические основы метода, его преимущества и возможности адаптации под индивидуальные потребности учащихся с особыми образовательными потребностями. Анализируются также социальные и когнитивные аспекты использования метода и его роль в повышении уверенности в себе учащихся. Результаты исследования подтверждают эффективность метода ментальной арифметики в специальной педагогике и его значимость для комплексного развития детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: Ментальная арифметика, специальная педагогика, образовательные потребности, когнитивные функции, математические способности, адаптивное обучение.

Bekbayeva Z. ¹, Abdimanova A. ²

¹scientific supervisor, Associate Professor kaznauzake@mail.ru ²2nd year master's student in the specialty 7M01901 – Special education: sign language teaching , anel_abdimanova@mail.ru KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL ANALYSIS ON THE APPLICATION OF THE METHOD OF MENTAL ARITHMETIC IN SPECIAL PEDAGOGY

Abstract

This article is a theoretical analysis of the application of the method of mental arithmetic in special pedagogy. Mental arithmetic is a method of teaching mathematics based on performing arithmetic operations in the mind without using paper or electronic means.

The method of mental arithmetic in special pedagogy is an effective learning tool that is actively used to develop mathematical abilities in children with special educational needs. It is based on the use of visual images and mental operations to perform arithmetic tasks in the mind. This method contributes not only to improving math skills, but also to the development of cognitive functions such as attention, memory and logical thinking. One of the key advantages of the mental arithmetic method is its ability to individualize learning depending on the needs of each student. This is especially important for children with special educational needs who may have difficulties with conventional methods of teaching mathematics. The method of mental arithmetic allows you to adapt tasks and approaches to learning in such a way that every child can achieve success and develop their mathematical abilities.

The article discusses the theoretical foundations of the method, its advantages and the possibilities of adaptation to the individual needs of students with special educational needs. The social and cognitive aspects of using the method and its role in increasing students' self-confidence are also analyzed. The results of the study confirm the effectiveness of the mental arithmetic method in special pedagogy and its importance for the comprehensive development of children with special educational needs.

Keywords: Mental arithmetic, special pedagogy, educational needs, cognitive functions, mathematical abilities, adaptive learning.

Кіріспе

Ментальды арифметика әдісі-бұл сыртқы құралдарды қолданбай-ақ Ойдағы арифметикалық амалдарды орындауға негізделген математиканы оқытудың тиімді құралы. Арнайы педагогика контекстінде бұл әдіс ерекше маңызға ие болады, өйткені оны ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда тиімді қолдануға болады. Психикалық арифметика оқушылардың математикалық есептерді шешу дағдыларын, сондай-ақ зейін, есте сақтау және логикалық ойлау сияқты когнитивті функцияларды дамытуға ықпал етеді.

Бұл зерттеу арнайы педагогикада ментальды арифметика әдісін қолдануды теориялық талдауға бағытталған. Талдаудың мақсаты-Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру мекемелерінде осы әдісті қолданудың теориялық негіздері мен әлеуетті артықшылықтарын қарастыру. Қолданыстағы зерттеулер мен теориялық тәсілдерді зерттеу арқылы авторлар ментальды арифметика әдісін арнайы педагогика жағдайында қалай тиімді қолдануға болатындығы туралы жан-жақты шолу жасауға тырысады.

Әдісті қолданудың әлеуметтік және когнитивті аспектілері және оның оқушылардың өзіне деген сенімділігін арттырудағы рөлі де талданады. Зерттеу нәтижелері арнайы педагогикадағы ментальды арифметика әдісінің тиімділігін және оның ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың кешенді дамуы үшін маңыздылығын көрсетеді.

Қазіргі заманғы арнайы педагогика ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту үшін жағдай жасауға ғана емес, сонымен қатар олардың жан-жақты дамуына ықпал ететін инновациялық әдістерді енгізуге де ұмтылады. Осындай әдістердің бірі-ментальды арифметика, ол өзінің ерекше тәсілдерінің арқасында әлемнің әртүрлі білім беру жүйелерінде кеңінен қолданылды. Ментальды арифметика математикалық қабілеттерді дамытып қана қоймайды, сонымен қатар есте сақтау, зейін және логикалық ойлау сияқты когнитивті функцияларды жақсартады.

Соңғы жылдары ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытуға арналған білім беру мекемелері ментальды арифметиканы оқу процесіне біріктіруге көбірек көңіл бөлді. Бұл әдіс академиялық нәтижелерді жақсартуда және әртүрлі бұзылулары бар балаларда негізгі дағдыларды дамытуда тиімді екенін дәлелдеді.

Осылайша, мақала ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен бейімдеу сапасын едәуір арттыратын құрал ретінде ментальды арифметиканың әлеуетін ашуға бағытталған.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Арнайы педагогикада ментальды арифметика әдісін қолдану бойынша теориялық талдау жүргізу үшін келесі әдістер қолданылды: ғылыми мақалаларды, жарияланымдар мен кітаптарды талдау, әдеби шолу, салыстырмалы талдау.

Зерттеу материалдары: "Психикалық Арифметиканың Математикалық Қабілеттерге Әсері".Білім Беруді Зерттеу журналы,"Психикалық Арифметиканың Танымдық Артықшылықтары". Танымдық Даму Журналы,"Ерекше Қажеттіліктерге Білім беру Үшін Психикалық Арифметиканы Бейімдеу".Special Education Review, "Comparison of Traditional and Mental Arithmetic Methods in Education". Educational Techniques,"Practical Application of

Mental Arithmetic in Schools". Education and Practice, "Social Skills Development through Mental Arithmetic". Social Education Journal.

1. Ғылыми мақалалар мен жарияланымдарды талдау:

Ментальды арифметика әдісі оны білім беруде және арнайы педагогикада қолдану аясында белсенді зерттелуде. Төмендегі талдау әдістің теориялық және практикалық аспектілері туралы құнды ақпарат беретін осы саладағы негізгі жұмыстарды зерттеуге негізделген.

Кесте-1. Ғылыми мақалалар мен жарияланымдарды талдау

№	Автор	Еңбектің аты	Түйіні
1.	Айтжанова А. М. (2019)	<i>Применение метода ментальной арифметики в специальной педагогике в Казахстане.</i>	Ментальды арифметика әдісі дамуында ауытқулары бар балаларда ауызша санау және жедел жады дағдыларын едәуір жақсартады.
2.	Байжанова К. Т. (2020)	<i>Методы обучения математике детей с особыми образовательными потребностями</i>	Ментальды арифметикамен үйлесімде тактильді және визуалды материалдарды қолдану Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқу көрсеткіштерін жақсартуға қалай ықпал ететінін сипаттайды.
3.	Есимова Ж. С. (2018)	<i>Влияние ментальной арифметики на когнитивные функции детей с аутизмом</i>	Ментальды арифметикамен айналысу аутизмі бар балалардың когнитивті функциялары мен әлеуметтік өзара әрекеттесуін жақсартуға ықпал етеді.
4.	Ли, Дж., & Вонг, К. (2016)	<i>"Effects of Mental Arithmetic on Mathematical Abilities". Journal of Educational Research</i>	Ментальды арифметика әдісімен оқитын балалар дәстүрлі әдістермен оқитын балалармен салыстырғанда арифметикалық есептерді шешуде үздік нәтижелер көрсетеді.
5.	Миллер, А., Және Смит, Дж. (2015).	<i>The Effects of Mental Arithmetic Training on Cognitive and Mathematical Skills in Children</i>	Ерекше білім беру қажеттіліктері барларда математикалық дағдылардың айтарлықтай жақсаруына ықпал етеді. Ментальды арифметикамен айналысатын балаларда математикалық білім мен когнитивті функциялардың жоғарылауын растайды.
6.	Джонсон, Л. (2018).	<i>"Cognitive Benefits of Mental Arithmetic"</i>	Психикалық арифметикамен айналысатын оқушылар есте сақтау және зейін жақсарғанын көрсетеді.
7.	Смит, А. (2018)	<i>"Adapting Mental Arithmetic for Special Needs Education"</i>	Ментальды арифметика әдісі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сәтті бейімделеді. Есту және көру қабілеті бұзылған балаларға, сондай-ақ басқа да ерекше қажеттіліктерге арналған әдісті бейімдеудің әртүрлі тәсілдері талқыланады.
8.	Уильямс, М. (2017)	<i>Adaptive Strategies in Mental Arithmetic for Children with Learning Disabilities</i>	Дислексия, СДВГ және аутизмі бар балаларға арналған жаттығуларды бейімдеудің сәтті жағдайларын көрсетеді.
9.	Чен, Л. (2021)	<i>Social Skills Development through Mental Arithmetic". Social Education Journal</i>	Ментальды арифметика әдісі әлеуметтік дағдыларды дамытуға да ықпал етеді. Ментальды арифметикамен айналысатын балалар ұжымға жақсы бейімделіп, қарым-қатынас дағдыларының жақсарғанын көрсетеді.
10.	Смит, Р. Және Браун, Т. (2020)	<i>Implementing Mental Arithmetic in Special Education</i>	Мектептер мен мамандандырылған мекемелерде әдісті сәтті енгізудің егжей-тегжейлі әдістемелік ұсыныстары мен мысалдары келтірілген.

Бұл талдау және әдебиеттер тізімі арнайы педагогикадағы ментальды арифметика әдісіне қатысты ағымдағы зерттеулер мен жарияланымдарға кең шолу жасайды. Олар оны қолданудың теориялық және практикалық аспектілерін, сондай-ақ осы салада одан әрі зерттеу мүмкіндіктерін атап көрсетеді.

Ауызша есептеу және жедел жадты дамыту жүйесі болып табылатын менталдық арифметика әдісі Қазақстанның білім беру жүйесінде барған сайын танымал бола түсуде. Қазақстанда ментальды арифметика әдісі өзінің оқу жоспарларына енгізген бірқатар білім беру орталықтары мен бағдарламаларының арқасында кеңінен танымал болды. Бұл процесте әдістің тиімділігіне бағытталған ғылыми зерттеулер маңызды рөл атқарды. Зерттеулер көрсеткендей, ментальды арифметика әдісі Қазақстанның арнайы білім беру мекемелерінде қолдануға сәтті бейімделеді. Педагогтар мен мамандар бұл әдіс әртүрлі даму бұзылыстары бар балаларға математикалық ұғымдарды жақсы түсінуге және есте сақтауға көмектесетінін атап өтті.

Ғылыми жарияланымдар мен педагогикалық тәжірибе арнайы білім беру мекемелерінде ментальды арифметиканы қолдану бойынша егжей-тегжейлі әдістемелік ұсыныстар береді. Нұрғалиева М.к. (2021) есту қабілеті бұзылған балаларды оқытуда әдісті қолданудың сәтті тәжірибелерін сипаттайды, жеке көзқарас пен әртүрлі сенсорлық ынталандыруды қолданудың маңыздылығын атап көрсетеді.

2. Әдеби шолу:

Ментальды арифметика әдісін қолданудың негізгі аспектілері мен тенденцияларын анықтау мақсатында зерттеу тақырыбы бойынша бар әдебиеттерге шолу жасалды. Көптеген зерттеулер ментальды арифметика әдісі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда математикалық дағдыларды дамытуда тиімді екенін растайды. Бұл олардың сандармен, есте сақтаумен, зейінмен және логикалық ойлау қабілеттерін жақсартуға ықпал етеді. Ментальды арифметика әдісі оқуды әр оқушының қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне қарай жекелендіруге мүмкіндік береді. Бұл әсіресе психикалық дамудың әртүрлі деңгейлері бар балалар үшін өте маңызды. Кейбір зерттеулер психикалық арифметика сабақтары балаларда топта жұмыс істеу, қарым-қатынас жасау және ынтымақтастық сияқты әлеуметтік дағдыларды дамытуға ықпал ететінін көрсетеді.

Ментальды арифметика әдісін ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың нақты қажеттіліктеріне бейімдеу үрдісі бар. Мысалы, аутизмі немесе дислексиясы бар балаларға арналған арнайы жаттығулар мен әдістерді әзірлеу. Көптеген мектептер мен мамандандырылған оқу орталықтары өз тәжірибелерінде ментальды арифметика әдісін сәтті қолданады. Бұл әдісті қолдану тәжірибесі туралы жарияланымдар мен есептермен расталады.

3. Салыстырмалы талдау:

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда математиканы оқытудың басқа әдістерімен ментальды арифметика әдісінің тиімділігіне салыстырмалы талдау жүргізілді. Зерттеулер ментальды арифметика әдісін басқа білім беру әдістерімен салыстырады. Мысалы, Ким мен Лидің (2019) зерттеуі психикалық арифметика дәстүрлі оқыту әдістеріне қарағанда балаларда математикалық дағдыларды дамытуда тиімдірек екенін көрсетеді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда математиканы оқытудың басқа әдістерімен ментальды арифметика әдісінің тиімділігін салыстырмалы талдау:

1. "TouchMath" әдісі: бұл әдіс Математиканы оқыту үшін сандары мен операциялары бар тактильді карталарды қолданады. Ментальды арифметика әдісімен салыстырғанда "TouchMath" жедел жады мен ойлау жылдамдығын дамытуда тиімділігі төмен болуы мүмкін, өйткені ол визуалды-тактильді материалдарды қолдануға бағытталған.

2. "Singapore Math" әдісі: математиканы оқытудың бұл тәсілі математикалық амалдарды тұжырымдамалық түсінуге баса назар аударады. Ментальды арифметика әдісімен салыстырғанда, "Singapore Math" жедел жады мен ойлау жылдамдығын дамытуда тиімділігі төмен болуы мүмкін, өйткені ол математикалық ұғымдарды терең түсінуге бағытталған.

3. "Everyday Mathematics" әдістемесі: бұл әдіс математиканы күнделікті өмірмен байланыстыруға және оқытудың әртүрлі әдістерін қолдануға тырысады. Ментальды арифметика әдісімен салыстырғанда "Everyday Mathematics" ойлау жылдамдығы мен жедел жадты дамытуда тиімділігі төмен болуы мүмкін, өйткені ол математикалық ұғымдарды жалпы түсінуге бағытталған.

4. "Кумон" әдісі: математиканы оқытудың бұл әдісі материалдың күрделілігін біртіндеп арттыруға негізделген. Ментальды арифметика әдісімен салыстырғанда "Кумон" жедел жады мен ойлау жылдамдығын дамытуда тиімділігі төмен болуы мүмкін, өйткені ол математикалық фактілер мен дағдыларды біртіндеп игеруге бағытталған.

Осылайша, салыстырмалы талдау ментальды арифметика әдісі математикалық ұғымдарды түсінуге және игеруге бағытталған кейбір басқа әдістермен салыстырғанда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда жедел жады мен ойлау жылдамдығын дамытуда тиімдірек болуы мүмкін екенін көрсетеді. ілерді бөліп көрсетуге мүмкіндік береді.

4. Сараптамалық бағалау:

Арнайы педагогика саласындағы педагогтар мен мамандардан әртүрлі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған ментальды арифметика әдісінің қолданылуы туралы сараптамалық бағалаулар алынды. Арнайы педагогика саласындағы педагогтар мен мамандардың сараптамалық бағалауы әртүрлі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған ментальды арифметика әдісінің жоғары қолданылуын көрсетеді. Міне, олардың кейбіреулері:

Кесте - 2 ментальды арифметика әдісін қолданудың оң жақтары

Балаларға қолдану мүмкіндігі	Оң жақтары
Есту қабілеті бұзылған балаларға қолдану мүмкіндігі	Ауызша сөйлеуді қажет етпейді және қимылдар мен суреттерді қолдана отырып сабақтарда сәтті қолданылуы мүмкін.
Аутизмі бар балаларға қолдану мүмкіндігі	Әдіс құрылымдалған, болжамды және оларға математикалық есептерді жақсырақ басқаруға көмектеседі.
Психикалық дамуы тежелген балаларға қолдану мүмкіндігі	Жедел жады мен логикалық ойлауды дамытуға көмектеседі.

Сараптамалық бағалау ментальды арифметика әдісі әртүрлі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда математиканы оқытудың тиімді құралы екенін растайды, өйткені ол бейімделгіш, құрылымды және әртүрлі когнитивті функциялардың дамуына ықпал етеді.

Бұл әдістер бар деректерді талдауға және арнайы педагогикада ментальды арифметика әдісін қолданудың тиімділігі мен перспективаларын анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері

Талдау көрсеткендей, ментальды арифметика әдісі арнайы педагогикада қолдану үшін айтарлықтай әлеуетке ие. Бұл оқушылардың сандармен жұмыс істеу дағдыларын дамытуға, зейін мен зейінді арттыруға, есте сақтау мен логикалық ойлауды жақсартуға ықпал етеді. Әдіс оқытуды әр оқушының дайындық деңгейіне және арнайы білім беру қажеттіліктеріне қарай жекелендіруге мүмкіндік береді, бұл оны әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу үшін әсіресе тиімді етеді.

Сонымен қатар, психикалық арифметика әдісі оқушылардың топта жұмыс істеу және басқалармен қарым-қатынас жасау сияқты әлеуметтік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Бұл әдіс бойынша сабақтар оқушылардың өзіне деген сенімділігін және олардың математиканы оқуға деген ынтасын қалыптастыруға ықпал етеді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері арнайы педагогикада ментальды арифметика әдісін қолданудың тиімділігі мен перспективаларын растайды. Осы саладағы қосымша зерттеулер осы әдістің жұмыс принциптерін және оның ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуына әсерін тереңірек түсінуге ықпал етуі мүмкін.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды, әсіресе есту, көру және аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларды оқытуда ментальды арифметика әдісінің жоғары тиімділігін көрсетеді. Әдіс математикалық қабілеттерді, когнитивті функцияларды, әлеуметтік дағдыларды және өзіне деген сенімділікті айтарлықтай жақсартуға ықпал етеді. Бұл деректер арнайы педагогикада ментальды арифметика әдісін одан әрі қолдану перспективасын және оны ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру бағдарламаларына кеңінен енгізу қажеттілігін растайды.

Ментальды арифметика әдісі арнайы педагогикада бірнеше артықшылықтарға ие, әсіресе әртүрлі даму немесе оқу ерекшеліктері бар балалармен жұмыс жасағанда. Міне, осы әдістің негізгі артықшылықтары:

- Ауызша сөйлеу және тілдік дағдыларды дамыту: ауызша арифметикаға қатысу сөйлеу немесе қарым-қатынас кемістігі бар балаларда ауызша сөйлеуді, тілдік дағдыларды және артикуляцияны дамытуға ықпал етеді. Бұл әсіресе аутизмді бар немесе басқа аутистикалық спектрлік бұзылулары бар, жиі қарым-қатынаста қиындықтары бар балалар үшін пайдалы.
- Зейін мен зейінді жақсарту: арифметикалық амалдарды ауызша орындау балалардан зейін мен зейінді дамытуға ықпал ететін тапсырмаға назар аударуды талап етеді. Бұл әсіресе назар тапшылығы немесе гиперактивтілігі бар балалар үшін өте маңызды.
- Математикалық ойлауды дамыту: психикалық арифметика көмекші материалдарды пайдаланбай жылдам есептеуді және шешім қабылдауды қажет етеді. Бұл балалардың математикалық есептерді талдау, синтездеу және шешу дағдыларын дамытуға көмектеседі.

- Ақпаратты өңдеу жылдамдығын арттыру: ментальды арифметикаға қатысу балаларды арифметикалық амалдарды тез және дәл орындауға үйретеді. Бұл ақпаратты өңдеу жылдамдығы мен реакциясын жақсартуға ықпал етеді.
- Өзін-өзі бағалау мен мотивацияны арттыру: күрделі математикалық есептерді ауызша сәтті орындау балаларда, әсіресе оқуда қиындықтары бар балаларда өзін-өзі бағалауды айтарлықтай арттыруы мүмкін. Бұл әрі қарай оқу үшін күшті мотивациялық фактор болуы мүмкін.
- Әдістің қарапайымдылығы мен қол жетімділігі: ментальды арифметика арнайы жабдықты немесе материалдарды қажет етпейді, бұл оны жүзеге асыруды жеңілдетеді және әртүрлі арнайы білім беру жағдайында қолдануға болады.

Жалпы, ментальды арифметика әдісі-бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда әртүрлі танымдық, тілдік және әлеуметтік дағдыларды дамытуға ықпал ететін арнайы педагогикадағы қуатты құрал.

Менталдық арифметика әдісі өзін Қазақстанда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудың тиімді құралы ретінде көрсетті. Оның арнайы білім беру мекемелерінде сәтті қолданылуы көптеген ғылыми зерттеулер мен педагогикалық тәжірибелермен расталады. Әрбір баланың әлеуетін арттыру үшін оның жеке ерекшеліктерін ескере отырып, бұл әдісті дамытуды және бейімдеуді жалғастыру маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Айтжанова, А. М. (2019). Применение метода ментальной арифметики в специальной педагогике в Казахстане. Журнал специальной педагогики Казахстана, 4(2), 34-45.
2. Байжанова, К. Т. (2020). Методы обучения математике детей с особыми образовательными потребностями: опыт Казахстана. Алматинский педагогический вестник, 5(3), 67-78.
3. Есимова, Ж. С. (2018). Влияние ментальной арифметики на когнитивные функции детей с аутизмом в Казахстане. Журнал психолого-педагогических исследований, 3(1), 89-101.
4. Нурғалиева, М. К. (2021). Инновационные методы обучения математике в специальных образовательных учреждениях Казахстана. Казахский журнал образования, 6(4), 22-33.
5. Сарсенбаева, Л. Т. (2017). Адаптация метода ментальной арифметики для детей с нарушениями слуха: казахстанский опыт. Журнал логопедии и дефектологии Казахстана, 2(3), 44-55.
6. Ли, Дж., & Вонг, К. (2016). "Effects of Mental Arithmetic on Mathematical Abilities". Journal of Educational Research, 34(2), 145-160.
7. Джонсон, П. (2017). "Cognitive Benefits of Mental Arithmetic". Cognitive Development Journal, 29(3), 215-230.
8. Джонсон, П., & Смит, А. (2020). "Practical Application of Mental Arithmetic in Schools". Education and Practice, 13(5), 112-128.
9. Чен, Л. (2021). "Social Skills Development through Mental Arithmetic". Social Education Journal, 17(2), 78-95.
10. Miller, A., & Smith, J. (2015). *The Effects of Mental Arithmetic Training on Cognitive and Mathematical Skills in Children*. Journal of Educational Psychology, 107(4), 723-735.

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

**МРНТИ 14.29.29
УДК 376.37**

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.002

¹Ибатова Г.Б., ²Болысбай А.Н.

¹ғылыми жетекшісі PhD, аға оқытушы

²7M01906 «Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 2-курс
магистранты,

**ТРИЗ ТЕХНОЛОГИЯСЫНЫҢ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ САБАҚТАРЫНДА
ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу ТРИЗ технологиясының логопедиялық түзету сабақтарындағы орны, әдіс – тәсілдері қарастырылды. Қазіргі таңда Г.С.Альтшуллердің ТРИЗ технологиясы мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін, тапқырлығын, шығармашылық елестетуін, диалектикалық ойлауын дамыту үшін бала бақшаларда табысты қолданылады.

ТРИЗ технологиясын өзге әдістерден ерекшелейтін басты ерекшелігі ол – шығармашылық. Яғни бұл әдісті қолдану барысында бала жәй тапсырмаларды емес шығармашылық тапсырмаларды және онда кездескен мәселелерді шешеді. Нақтырақ айтсақ ТРИЗ баланың шығармашылық қабілетін дамыту технологиясы. Барлық сабақтар мен ойындар баланың тақырыпты, материалдар мен іс-әрекет түрін дербес таңдауды білдіреді. Олар балаларды заттар, құбылыстардың қайшы ерекшеліктерін анықтауға және осы қайшылықтарды шешуге үйретеді. Қайшылықтарды шешу – шығармашылық ойлауға деген кілт. Балалармен жұмыс жасаудың негізгі құралы педагогикалық ізденіс болып табылады.

Логопедия ғылымында ТРИЗ технологиясын қолданудағы басты мақсат баланың сөйлем құрау дағдыларын дамытып, жүріп жатқан үдерістерді жүйелі түрде түсіндіріп ойлау қабілетін дамыту. Көптеген зерттеушілер мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілеттерінің дамуына айрықша мән берген. Ол баланың шығармашылық қабілетін дамытып қана қоймай сөйлеу дағдысын үнемі жетілдіру, әдеби тілді меңгеру болашақта тәрбие мен зерденің қарқынды дамып, қалыптасатын уақыты. Сондықтан сөйлеуді дамыту дағдыларды мазмұнды және толыққанды түрде жүргізілуі тиіс. ТРИЗ әдістерін шебер қолдану мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілетін басшылыққа ала отырып және үйлесімді сөйлеуін сәтті дамыту.

Кілттік сөздер: ТРИЗ технологиясы, шығармашылық, қиял, сөйлем, сөздік қор, елестету, дидактика, ойын

¹Ибатова Г.Б., ²Болысбай А.Н.

¹Научный руководитель, PhD, старший преподаватель

²Магистрант 2 курса по специальности 7M01906 «Специальная педагогика: Инклюзивное образование»

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация

В данной статье рассмотрено место технологии речевой ТРИЗ на занятиях по логопедической коррекции, методы и подходы. В настоящее время технология ТРИЗ Г.С.Альтшуллера успешно применяется в детских садах для развития речи, сообразительности, творческого воображения, диалектического мышления дошкольников. Главной особенностью, отличающей технологию ТРИЗ от других методов, является креативность. То есть в ходе использования этого метода ребенок решает творческие задачи и возникающие в них проблемы, а не просто задачи. Если говорить конкретнее, ТРИЗ – это технология развития творческих способностей ребенка. Все уроки и игры подразумевают, что ребенок самостоятельно выбирает тему, материалы и вид деятельности. Они учат детей выявлять противоречивые свойства предметов и явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение конфликтов является ключом к творческому мышлению. Основным инструментом работы с детьми являются педагогические исследования. Основная цель использования технологии ТРИЗ в логопедической науке – развитие у ребенка навыков формирования предложений и развитие умения систематически объяснять происходящие процессы. Многие исследователи уделяли особое внимание развитию творческих способностей детей дошкольного возраста. Оно не только развивает творческие способности ребенка, но и постоянно совершенствует умение говорить, овладение литературным языком – это этап бурного развития и формирования образованности и интеллекта в будущем. Поэтому развитие речевых навыков должно осуществляться всесторонне и полноценно. Умелое использование методов ТРИЗ для успешного развития творческих способностей и связной речи дошкольников.

Ключевые слова: технология ТРИЗ, творчество, воображение, предложение, словарный запас, воображение, дидактика, игра.

FEATURES OF USING TRIZ TECHNOLOGY IN SPEECH THERAPY CLASSES

Abstract

This article discusses the place of speech TRIZ technology in speech therapy correction classes, methods and approaches. Currently, TRIZ technology by G.S. Altshuller is successfully used in kindergartens for the development of speech, intelligence, creative imagination, and dialectical thinking of preschoolers. The main feature that distinguishes TRIZ technology from other methods is creativity. That is, in the course of using this method, the child solves creative problems and the problems that arise in them, and not just problems. More specifically, TRIZ is a technology for developing a child's creative abilities. All lessons and games imply that the child independently chooses the topic, materials and type of activity. They teach children to identify contradictory properties of objects and phenomena and resolve these contradictions. Conflict resolution is key to creative thinking. The main tool for working with children is pedagogical research. The main goal of using TRIZ technology in speech therapy is to develop the child's sentence formation skills and develop the ability to systematically explain ongoing processes. Many researchers have paid special attention to the development of creative abilities in preschool children. It not only develops the child's creative abilities, but also constantly improves the ability to speak; mastering a literary language is a stage of rapid development and formation of education and intelligence in the future. Therefore, the development of speech skills should be carried out

comprehensively and fully. Skillful use of TRIZ methods for the successful development of creative abilities and coherent speech of preschoolers.

Key words: TRIZ technology, creativity, imagination, proposal, vocabulary, imagination, didactics, game.

Кіріспе: Логопедия ғылымында ТРИЗ технологиясын қолданудағы басты мақсат баланың сөйлем құрау дағдыларын дамытып, жүріп жатқан үдерістерді жүйелі түрде түсіндіріп ойлау қабілетін дамыту. ТРИЗ технологиясын қолданудағы басты ерекшелік бұл әдісті қолдану барысында бала жәй тапсырмаларды емес шығармашылық тапсырмаларды және онда кездескен мәселелерді шешеді. Нақтырақ айтсақ ТРИЗ баланың шығармашылық қабілетін дамыту технологиясы. Логопедиялық сабақта ТРИЗ технологиясын қолданудың артықшылығы:

- балалардың шығармашылық қабілеттері дамиды;
- балалардың сөйлем құрау қабілетін дамыту үшін жағдай жасайды (сөздік қорын байыту, синоним мен антонимді қолдану);
- баланың көркемдік шығармашылығын дамыта отырып, оның психологиялық ерекшеліктерін біле аламыз;

Логопедиялық түзету сабақтары Уильямс пен Шелленбергердің даму пирамидасы негізінде іске асырылады.

ТРИЗ технологиясын логопедиялық түзету сабақтарында қай этапта қолданамыз?

Логопедиялық сабақ Уильямс пен Шелленбергердің пирамидалық оқыту негізінде жүргізіледі. Уильямс пен Шелленбергер пирамидасы кез келген баланың дамуының негізі болып табылатын жұмыстар жүйесін құрайды. Бұл баланың дамуы мен оқуы «төменнен жоғары» болатынын анық көрсетеді. Баланың «төменгі қабаттарда» дамуын қамтамасыз етпейінше, пирамиданың «жоғарғы қабаттарында» орналасқан дағдыны дамыту мүмкін емес. Пирамида 4 даму кезеңдерінен тұрады. Бастапқы кезеңі баланың сенсорлы дамуы кезеңі. Пирамиданың ең алғашқы сатысында бала сенсорлы даму кезеңінен қтеді, Сенсорлық жүйелер адам дамуының негізі болып табылады. Оқу пирамидасының төменгі деңгейінде олқылықтар болса, баладан жақсы сөйлеуді, табысты оқуды және барабар мінез-құлықты күтудің қажеті жоқ.

Сенсорлы кезеңнен кейін сенсомоторлы кезең басталады. Бұл кезеңде балада тепе-теңдікті сақтау, кеңістікте бағдарлау сынды қабілеттері дамиды.

Сенсомоторлы кезеңнен кейін перцептивті моторлы кезең. Бұл кезеңде көз қол координациялары, баланың құру және еске сақтау қабілеттері дамиды. Баланың бәр затқа назары да толық осы кезеңде қалыптасып кетуі тиіс.

Ааталған кезеңдерден кейін ең жоғарғы деңгейді құрайтын танымдық қабілеттер кезеңі. Бұны академиялық кезең деп те атасақ болады. Себебі бұл кезеңде бала дамудың академиялық шығына жететін кез. Міне дәл осы танымдық кезеңде біз ТРИЗ технологиясын қолдана аламыз. Осы кезеңде балада белсенді сөйлеу қызметі іске асады. Демек логопедиялық түзету сабағының танымдық кезеңінде ТРИЗ технологиясының әдістерін қолдана аламыз. Осы кезеңде орындалатын қосымша логопедиялық жұмыстар. Логопедиялық сабақтың құрылымына әр алуан кіреді кешенді түзету бағдарламасы сөйлеуді дамыту. Логопедиялық сабақтардың кезеңдері келесідей:

- 1) Артикуляциялық гимнастика (дамытуға арналған әртүрлі жаттығулар артикуляциялық аппараттың бұлшықеттері);
- 2) Тыныс алу жаттығулары (ұзын, күшті, тегіс ауа ағынын қалыптастыру дыбыстарды дұрыс айту үшін);
- 3) Саусақ гимнастикасы (саусақтардың моторикасын дамытуға арналған жаттығулар мен ойындар);
- 4) Дыбыстарды әртүрлі тәсілдермен шығару;
- 5) Сөйлеудегі дыбыстарды автоматтандыру;

- 6) Сөйлеудегі дыбыстарды ажырату;
- 7) Сөздік қорын байыту;
- 8) Сөйлеудің лексикалық-грамматикалық құрылымын дамыту;
- 9) Біріктірілген сөйлеу дағдыларын жетілдіру.

ТРИЗ технологиясын логопедиялық түзету сабақтарында қолданар кезде төмендегідей принциптерді қолданылады:

Таңдау еркіндігі принципі – кез келген оқытуда немесе басқаруда балаға таңдау құқығын беретін әрекет;

Ашықтық принципі – балаға жұмыс істеуге мүмкіндік беру керек ашық шығармашылық тапсырманың шарты әртүрлі нұсқаларды қамту болып табылады;

Белсенділік принципі кез келген шығармашылық тапсырманы қамтуы керек практикалық іс-шаралар жүйесі;

Кері байланыс принципі – мұғалім жүйелі түрде бақылай алады жаңадан бері балалардың психикалық операцияларды меңгеру процесі шығармашылық тапсырмаларда алдыңғылардың элементтерін қолдану;

Идеалдылық принципі – шығармашылық тапсырмалар арнайы талаптарды орындау кезінде керек құрал-жабдықтармен толығымен қамту. Ол балаларды тапсырмаларды шешуге толықтай мүмкіндік береді. Білімі мен қызығушылықтарын арттырады. Балалармен жұмыс істеудің негізгі құралы – педагогикалық ізденіс. Мұғалім балаларға дайын білім бермеуі керек, оларға ашпауы керек, бала оны өзі тауып шешіп үйренуі керек

Зерттеу әдістері және материалдары. Зерттеу жұмысы 2023 жылдың II тоқсанында 5 жастағы сөйлеу тілі жалпы дамымаған 20 баламен өткізілді. Зерттеу жұмысында ТРИЗ технологиясының шығармашылыққа бағытталған екі әдісі қолданылды.

1. «Қарама-қайшылықтарды тап» әдісі. Мақсаты: Бұл қоршаған шындықтағы қайшылықтарды көруге және балаларды оларды тұжырымдауға үйретуге көмектеседі. Заттардағы қарама-қайшылықтарды анықтауға үйрету.
2. «Данетка» әдісі. Мақсаты: балаларға күшті сұрақтар қоюға үйрету, яғни. осындай сұрақтар, соның арқасында адам жаңа мүмкіндіктер ашады және балама шешімдерді табуға үйрету; баланың қоршаған әлем туралы білімдерін тереңдету, сөздік қорын кеңейту; тыңдауға және мұқият болуға үйрету; қоршаған дүниедегі кез келген объектілерді жіктеу критерийлерін табуды үйрету, басқаларды тыңдауды және мұқият болуды үйрену (сұрақтарды қайталамау); және, әрине, кез келген ойын сияқты, бұл ересектер мен балалар арасындағы достықты нығайтудың тамаша тәсілі.

Зерттеу нәтижелері. «Қарама-қайшылықтарды тап» әдісі Біз балаларды қоршаған ортадан қарама-қайшы қасиеттері бар заттарды табуды сұрау арқылы қарама-қайшылықтармен таныстыра аламыз. Мысалы: бір мезгілде суық және ыстық не болуы мүмкін? (Үтік, темекі, дәнекерлеуіш). Қатты және сұйық па? (Бал, қант, тұз...) т.б.

Қарама-қайшылықтармен танысудың екінші жолы: «Жақсы-жаман» ойыны немесе оның «Ыңғайлы – ыңғайсыз», «Ұнамайды-ұнамайды» сияқты нұсқалары. Мысалы, «кірпінің тікенді болғаны жақсы: қасқыр болады. оны ренжітпеңіз, бірақ оны сипау мүмкін еместігі жаман». «Маған қыс мезгілі ұнайды, өйткені сіз шаңғымен сырғанай аласыз, бірақ қатты аязды ұнатпаймын».

Баламен қайшылықты мақал-мәтелдерден табуға болады, мысалы: «Аяз керемет емес, бірақ тұр деп айтпайды», «Мінгенді ұнатсаң, шана көтергенді де жақсы көресің»; жұмбақтарда, мысалы: «Қол жоқ, аяқ жоқ, бірақ сурет сала алады», «Үрмейді, тістемейді, бірақ үйге кіргізбейді».

Көркем әдебиеттен: ертегілерден, өлеңдерден, көркем шығармалардан қайшылықтарды таба алады. Тапсырманы орындау барысы «жоғары, орташа және төмен» деңгейлер арқылы белгіленді. Жоғары деңгей баланың 4 қарама-қайшылықты тапқанда берілді. Ал, 2 сұраққа дұрыс жауап берген кезде орташа деңгейге сай болды. Ал, 0 және 1 дұрыс жауап төмен деңгейді білдірді. Осылайша, зерттеуде топтағы 8 бала жоғары, 4 бала орташа және 6 бала төмен деңгейге ие болды. Пайыздық көрсеткіштер бойынша 45 % жеткілікті, 22 % орташа және 33 % төмен деңгей анықталды.

«Данетка» әдісі: Ойын - кеңістіктік (ойыншықтармен, геометриялық пішіндермен)

Мақсаты: ақыл-ой әрекеті негізінде сөйлеу тілін дамыту.

Барысы:

1. Сызықтық: ойыншықтармен, геометриялық пішіндермен. Үстелге 5 (10, 20) ойыншық қойылады.

Жүргізуші: Мен аюға бал бердім, ал сендер айтуларың керек – ол сол жақта ма, әлде оң жақта ма?

2. Жазық: нысандар парақта (үстелде, тақтада) орналасады.

Балалар ойша бір парақты тігінен екіге бөледі. Жүргізуші: Менің ойымда бір сурет бар.

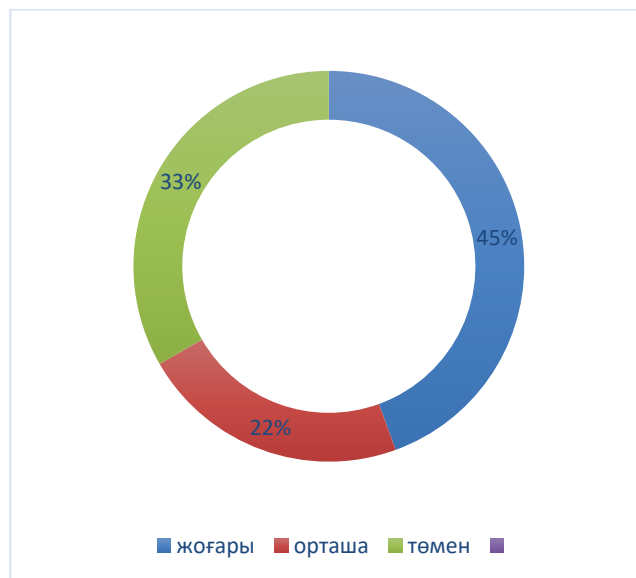
Сұрақ қою. Балалар: Бұл ортаның оң жағында (сол жақта) ма?

Содан кейін балалар парақты көлденеңінен бөледі:

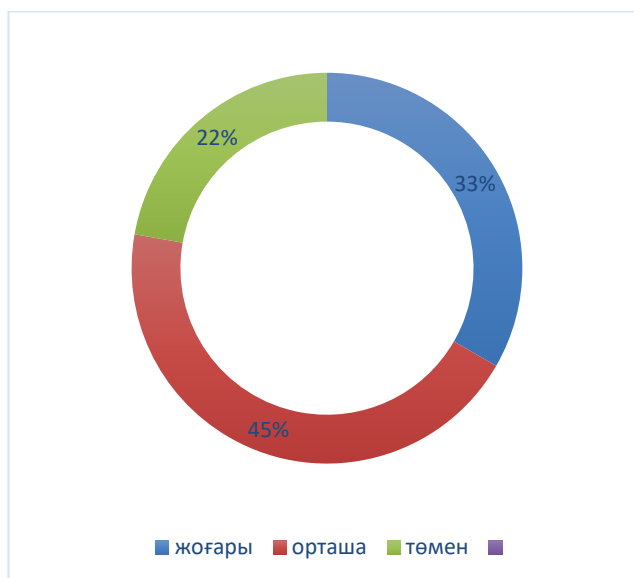
- Менен жақынырақ па?

Ол теледидардың сол жағында (оң жағында) ма?

Ол жоғарғы жартысы бар ма? (төменгі жартысы?) Осылайша, зерттеуде топтағы 6 бала жоғары, 8 бала орташа және 4 бала төмен деңгейге ие болды. Пайыздық көрсеткіштер бойынша 33 % жоғары, 45 % орташа және 22 % төмен деңгей анықталды.



Сурет 1-қарама-қайшылықтарды табу

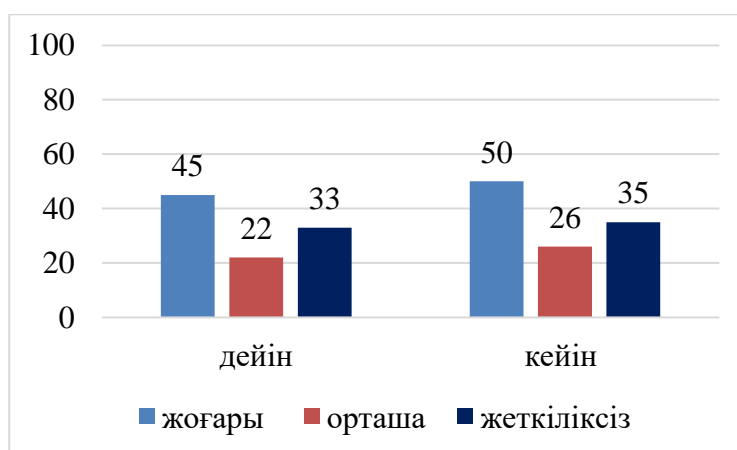


Сурет 2-Данетка әдісі

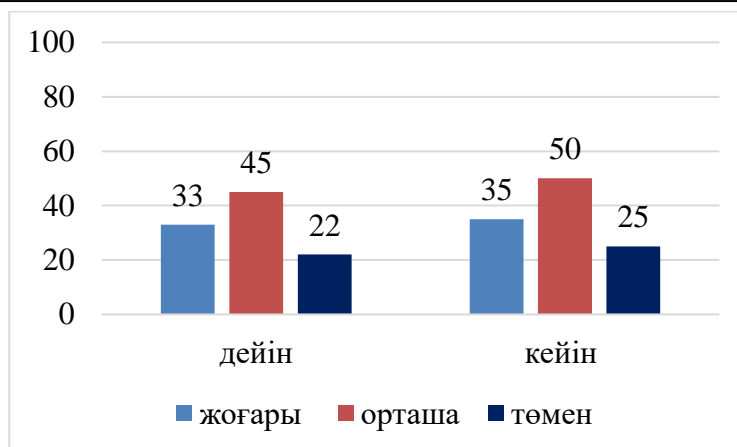
Зерттеудің бастапқы көрсеткіштерін ескере отырып, сөйлеу тілі жалпы дамымаған 5 жастағы балалармен логопедиялық жұмыс кезінде ТРИЗ әдістемелерінің ішінен басқа да әдістерді қолдандық. Олар:

1. «Саусақпен сурет» әдісі
2. «Ермексазды ертегі» әдісі
3. «Луллия шеңбері» әдісі

Ұсынылған әдістер сынақ мерзімі кезінде жеке сабақтарда қолданылды және оқушылардың жеке нәтижелеріне оңды әсер етті. Ұсынылған әдістердің тиімділігін растау мақсатында қорытынды сынақ жүргізілді. Алынған нәтижелерді төменгі суретте ұсынамыз.



Сурет 3 -Қарама қайшылықтарды табу әдісі бойынша қорытынды көрсеткіштер



Сурет 4 -Данетка әдісі бойынша қорытынды көрсеткіштер

Қорытынды. Біздің іс-әрекеттерімізді және алынған нәтижелерді егжей-тегжейлі қарастырайық. «Шығармашылық технологиясы – мектеп жасына дейінгі балаларға арналған ТРИЗ» авторлық бағдарламасы (бұдан әрі «Бағдарлама») арналған. Ұйымдардың мамандарына арналған және 5 жастағы балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға, интеллектуалдық және адамгершілік мәдениеті бар шығармашыл тұлғаны тәрбиелеуге бағытталған. Қолданылған әдістер сізге мүмкіндік беретін материалды қамтиды «ТРИЗ» бағдарламасы тәрбиешілер мен балаларға адам өзінің жасына тәуелсіз меңгеретін шығармашылықтың әдістері мен құралдарын береді. Осы бірыңғай құралды қолдана отырып, балалар мен ересектер бір-бірімен тіл табысуы, түсінісуі жеңіл болады. ТРИЗ – бір рет құрылып, өзгермейтін шығармашылық педагогикалық жұмыстар жүйесі емес, бұл үнемі дамытын технология. ТРИЗ қолдаушылары әрдайым ізденісте болады, балалар мен тәрбиешілердің шығармашылық ойлауын белсендірудің жаңа әдістерін ойлап табады, дайындайды. Мектепке дейінгі бағдарламаның білім беру құрамдас бөлігі (сөйлеуді дамыту) және шығармашылық технологиясы – ТРИЗ мәселелерінің кешенді шешімін жоспарлау және әдістемелік қамтамасыз ету. Сонымен бірге коммуникативтік, ойындық, танымдық және зерттеушілік бейнелеу әрекеттері арқылы ересектермен және құрдастарымен ынтымақтастық негізінде баланың бастамасы мен шығармашылық қабілеттерін дамытуға жағдай жасау. Қорыта айтқанда көрсеткіштердің тиімділігін ескеріп, жүргізілген эксперименттік жұмысты сәтті өткізілді деп қорыта аламыз

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

- [1] Өмірбекова Қ.Қ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (IV деңгей) балалармен логопедиялық жұмыс ұйымдастыру. Алматы. 2015. – 201 б.
- [2] Свириденко Д.И. Что такое ТРИЗ Москва 2020- 1-5 с
- [3] Боневич. Т.Н «Использование технологии ТРИЗ в развитии речи дошкольников» Сургут 2020 2-9 с
- [4] Лопухина, И.С. Логопедия, упражнения для развития речи: Пособие для логопедов и родителей /И.С. Лопухина - СПб.: Дельта, 1997. - 126 с.
- [5] Омирбекова К.К., Балқыбекова В.С. Состояние фонетической стороны речи детей-казахов с общим недоразвитием речи // Вопросы теории и практики психологии и педагогики. – Алматы: АГУ им. Абая, 1999. – С. 38-42.

[6] Мовкебаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению: дис. ... док. пед.наук. – Алматы, 2010. – 111 с

[7] Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 2003. – 238 с.

[8] Валявко С.М. Изучение негативизма у дошкольников // Современные психолого-педагогические подходы к воспитанию терпимости и социальной компетентности по преодолению асоциального поведения в условиях интегрированного школьного образования: сборник статей. – М.: Перо, 2016. С. 126-130.

[9] Ляпидевский С.С. О некоторых актуальных вопросах современной логопедии // Расстройства речи и голоса в детском возрасте: сб.науч.тр. МГПИ им. В.И. Ленина / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М., 1973. - С. 5-1

[10] Негневицкая Е.И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 212 с.

МРНТИ: 14.29.09

УДК 376.42

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.009

К.У. Шайжанова¹, Ұ.Н.Тәңірберген²
Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті^{1,2}
Алматы қаласы

МНЕМОТЕХНИКА ЗЕРДЕ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУДАҒЫ ЕҢ ТИІМДІ ӘДІСТЕРІНІҢ БІРІ

Аңдатпа

Әлемнің әртүрлі елдерінде зерде бұзылыстары бар балалардың әлеуметтенуі, қалыптасуы, дамуы сияқты мәселелер психологтардың, философтардың, әлеуметтанушылардың зерттеулерінің өзектілігі болып табылады. Бұл балалардың білім алуында есте сақтау қабілетінің жақсы қалыптасуы маңызды рөл атқарады. Есте сақтау қабілетінсіз баланың қалыпты жұмыс істеуі және оның дамуы мүмкін емес екендігі белгілі. Есте сақтау баланың қабілеттерінің негізі болып табылады және білім алу, оқу, білік мен дағдыларды дамыту шарты болып табылады. Есте сақтау-бұл баланың тұтастығы мен дамуын қамтамасыз ететін даму мен ілімнің негізін құрайтын маңызды танымдық процесс.

Бүгінгі таңда мектепке дейінгі және орта білім берудің алдына қойылған жаңа міндеттер мектепке түсетін балалардың психологиялық дайындығына қойылатын жаңа талаптарды белгілейді. Бұл дайындықтың маңызды аспектілерінің бірі-материалды тиімді есте сақтауға және жад көлемін арттыруға ықпал ететін есте сақтауды дамытудың осындай құралдары мен әдістерін жасау. Бұл мақалада зерде бұзылысы бар балалардың есте сақтау қабілеті жайлы қарастырылып, мнемотехника арқылы дамыту жолдары көрсетіледі.

Түйін сөздер: зерде бұзылысы, есте сақтау қабілеті, мнемотехника, дамыту.

К.У.Шайжанова¹, Ұ.Н.Тәңірберген²
Казахский национальный педагогический университет имени Абая^{1,2}
г.Алматы

МНЕМОТЕХНИКА КАК ОДИН ИЗ САМЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Такие проблемы, как социализация, формирование, развитие детей с нарушениями интеллекта в разных странах мира, являются актуальностью исследований психологов, философов, социологов. Хорошее формирование памяти играет важную роль в обучении этих детей. Известно, что без памяти ребенок не может нормально функционировать и развиваться. Память является основой способностей ребенка и является условием приобретения знаний, обучения, развития умений и навыков. Память-важный познавательный процесс, составляющий основу развития и учения, обеспечивающий целостность и развитие ребенка.

Сегодня новые задачи, поставленные перед дошкольным и средним образованием, устанавливают новые требования к психологической готовности детей, поступающих в школу. Одним из важных аспектов этой подготовки является разработка таких инструментов и методов развития памяти, которые способствуют эффективному запоминанию материала и увеличению объема памяти. В данной статье будет рассмотрена память детей с нарушениями интеллекта, показаны пути развития с помощью мнемотехники.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, память, мнемотехника, развитие.

K.U.Shayzhanova¹, U.N.Tangirbergen²
Kazakh National Pedagogical University named after Abai^{1,2}
Almaty

MNEMONICS AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE METHODS OF MEMORY DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

Such problems as socialization, formation, and development of children with intellectual disabilities in different countries of the world are the relevance of research by psychologists, philosophers, and sociologists. Good memory formation plays an important role in the education of these children. It is known that a child cannot function and develop normally without memory. Memory is the basis of a child's abilities and is a condition for acquiring knowledge, learning, and developing skills. Memory is an important cognitive process that forms the basis of development and learning, ensuring the integrity and development of the child.

Today, the new tasks set for preschool and secondary education set new requirements for the psychological readiness of children entering school. One of the important aspects of this training is the development of such tools and methods of memory development that contribute to effective memorization of material and increase memory capacity. This article will examine the memory of children with intellectual disabilities, showing the ways of development using mnemonics.

Keywords: intellectual disability, memory, mnemonics, development.

Kіpіcіne

«Зерде бұзылысы» ұғымы орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануы нәтижесінде пайда болған танымдық іс-әрекеттің түбегейлі бұзылуы бар балаларға қолданылады. Бұл эмоционалды-ерікті саланың жетілмегендігімен және танымдық іс-әрекеттің дамымауымен, бағдарлау әрекетінің төмендігімен сипатталады. Балалардағы зерде бұзылысы танымдық қызығушылықтың болмауымен, есте сақтау қабілетінің төмендігімен, зейіннің тұрақсыздығымен үйлеседі. Зерде бұзылыстары бар балаларға интеллектуалды, сөйлеу, сенсорлық, моторлық, эмоционалды, неврологиялық және соматикалық салалардың дамуындағы (дамымауы) бұзылулар тән.(Қ.С.Тебенова, А.Р.Рымханова[1])

Есте сақтау қабілеті – зерде бұзылыстары бар балалар үшін ең маңызды жүйке жүйесінің қызметі болып табылады. Балалардың оқу материалын қабылдау және түсіну әрекеті олардың есте сақтау қабілетімен тығыз байланысты. Л.Д. Столяренко берген анықтама бойынша "есте сақтау – бұл өткен тәжірибені шоғырландырудан, сақтаудан және кейіннен көбейтуден тұратын, оны іс-әрекетте қайта пайдалануға немесе сана саласына оралуға мүмкіндік беретін психикалық рефлексия түрі"(Л.Д. Столяренко[2]). Ал Л. В. Черемошкина және В. Д. Шадриков есте сақтауды тәжірибе мен ақпаратты жинақтау, сақтау және көбейтуден тұратын адамның психикалық қасиеті ретінде қарастырады(Л.В. Черемошкина, В.Д. Шадриков[3]).

Зерде бұзылыстары бар балалар барлық жаңа нәрселерді баяу үйренеді, тек үнемі қайталанумен, тез қабылдауды ұмытып кетеді және алған білімдері мен дағдыларын іс жүзінде қолдана алмайды. Есте сақтау қабілеті нашар және есте сақтау, оны көбейту деңгейі төмен. Мағыналы есте сақтау әсіресе қиын. Механикалық жады ұстай алатын кез келген нәрсе тез ұмытылады. Бұл ауызша материалға да, қозғалысқа да қатысты. Сондықтан әрбір физикалық жаттығу, нұсқауларды бірнеше рет қайталауды қажет етеді және қызығушылықты тудырған жарқын эмоционалды жағдайлар жақсы есте қалады. Материалды есте сақтау талабы тиімсіз. Зерде бұзылыстары бар балаларда есте сақтаудың негізгі процестері ерекше даму жағдайында қалыптасатындығына байланысты ерекше сипаттамаларға ие. Олар сыртқы, кейде кездейсоқ қабылданған белгілерді көрнекі түрде жақсы есте сақтайды. Ерікті есте сақтау кейінірек қалыптасады. Л.В. Занков пен В.Г. Петрова атап өткендей, зерде бұзылыстары бар балалардағы есте сақтау қабілетінің әлсіздігі ақпаратты көбейту қиындықтарында көрінеді, бұл олардың қалыпты интеллектісі бар балалардан басты айырмашылығы(Т.П. Зинченко[4]).

Еске түсіру және оны көбейту – бұл өте күрделі процесс, ол үлкен ерікті белсенділік пен фокусты қажет етеді. Оқиғалардың логикалық реттілігін түсінбегендіктен, зерде бұзылыстары бар балаларда ақпаратты еске түсіру мен оны көбейту жүйесіз болып келеді. Мұндай балаларда ойнату кезіндегі қателіктер қабылдау қалыптаспағандықтан пайда болады, олар есте сақтау және еске түсіру әдістерін қолдана алмайды. Семантикалық жады нашар дамыған, сондықтан ауызша материалды көбейту кезінде үлкен қиындықтар туындайды. Л.В. Занковтың зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін зерттеуі көмекші мектеп оқушыларында тікелей және жанама есте сақтаудың арақатынасы динамикалық, өзгермелі екенін көрсетті. Әсіресе бастауыш сынып оқушылары әлі де жанама, яғни мағыналы, есте сақтау әдістерін қолдана алмайды және логикалық байланысты материалды жеке сөздерден немесе сандардан гөрі жақсы емес, нашар есте сақтайды. Орта мектепте, яғни көмекші мектепте оқыған сайын, зерде бұзылыстары бар балалар мағыналы есте сақтаудың барабар әдістерін меңгереді, бұл айтарлықтай есте сақтауды жақсартады(С.Я. Рубинштейн[5]). Зерде бұзылыстары бар балалар әдетте байқаусызда (еріксіз) есте сақтауды пайдаланады. Олар өздерінің назарын аударатын нәрсені жақсы есте сақтайды, бұл оларға қызықты болып көрінеді. Мәтіндерде балалар эмоционалды бай фрагменттерді бөліп көрсетеді және оларды жақсы есте сақтайды. Оларды қабылдай отырып, олар қуанады, қайғырады, барлық көріністерімен, қимылдарымен болып жатқан нәрсеге деген көзқарасын жеткізеді.

Арнайы мектеп оқушылары заттар мен құбылыстардың сыртқы белгілерін олардың кездейсоқ комбинацияларында жақсы есте сақтайды. Бұл олардың қабылданған материалды нашар түсінуіне байланысты. Олар ішкі логикалық байланыстар мен қатынастарды әрең есте сақтайды, өйткені олар оларды қалай оқшаулауды білмейді. Сыртқы әлемнің әсерлерін есте сақтау кейде айқын патологиялық форманы алады және фотографиялық жад деп аталады. Мұндай есте сақтау қабілеті бар балалар сабаққа жауап бере отырып, оқулықтың бетін өз көздерімен көре береді, бірақ оның мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмайды. Мақсатты түрде есте сақтау және есте сақтау қабілетсіздігі барлық зерде бұзылыстары бар балаларға тән қасиет болып табылады. Зерде бұзылыстары бар балалар оқиганы дауыстап оқығанда, олар жеке сөз тіркестерін жаттауға тырысады, бірақ оның мазмұнын зерттемейді. Әдейі және байқаусызда есте сақтауды зерттеу барысында зерде бұзылыстары бар балалар есте сақтай алмайтындығы анықталды. Жаппай мектеп оқушыларының әдейі есте сақтауы байқаусызға қарағанда жақсы. Зерде бұзылыстары бар балалар оқиганы жақсы есте сақтауға тырысып, жеке сөздер мен сөз тіркестеріне көбірек назар аударады,

сондықтан олар оқығанның мағынасын одан да нашар түсінеді. Олар оқығаның сюжетін немесе оның негізгі идеясын түсінуге назар аударуды білмейді.

Зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау ерекшеліктері:

1. Жад көлемін және есте сақтау жылдамдығының төмендігі;
2. Еріксіз есте сақтау әдеттегіден азырақ;
3. Жад құрылғысы есте сақтаудың алғашқы әрекеттерінің өнімділігінің төмендеуімен сипатталады, бірақ мінсіз жаттауға кететін уақыт қалыпты жағдайға жақын;
4. Ауызша есте сақтаудың көрнекіден үстемдігі;
5. Кездейсоқ жадтың төмендеуі;
6. Механикалық жадтың зақымдануы.

Есте сақтау баланың танымдық іс-әрекетінің қалыптасуы мен дамуында үлкен рөл атқарады. Әсіресе осы бастауыш мектеп жасындағы зерде бұзылыстары бар балаларды оқыту үлкен өзіндік ерекшелігімен сипатталатын есте сақтау процестеріне көбірек сүйенеді. Зерде бұзылыстары бар оқушылардың есте сақтау қабілеті есте сақтау қабілетінің бұзылуымен (мағынасы мен сәйкессіздігі, материалдың мазмұнына тәуелділігі), сақталуымен (ұмытшақтықтың жоғарылауы, логикалық өңдеудің әлсіздігі және материалды жеткіліксіз игеру) және көбеюімен (дәлсіздік) сипатталады. Сондай-ақ, қабылданған материалдың нашар өңделуіне байланысты олардың жадының жетілмегендігін атап өткен жөн. Осылайша, зерде бұзылыстары бар адамдарда есте сақтаудың негізгі бұзылыстары тікелей және жанама есте сақтаудың бұзылуы, жаңасын игерудің баяулауы, сақтаудың нәзіктігі және ойнатудың дәлсіздігі болып табылады. Зерде бұзылыстары бар балаларға эпизодтық ұмытшақтық, мағыналы және аяқталған оқығаны жақсы есте сақтау тән. Зерде бұзылыстары бар балалардағы есте сақтау процестері есте сақтау қабілетінің төмендігімен, ауызша және көрнекі материалды есте сақтаудың төмен дәлдігімен және беріктігімен сипатталады. Мұндай балаларда еріксіз (байқаусызда) есте сақтау басым болады. Балаларда еріксіз есте сақтаудың өнімділігі олардың атқаратын жұмысының сипатына байланысты болады.

Зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін дамыту жолдарын іздеу білім алушылардың осы санатындағы есте сақтау мен ойлаудың бұзылуын анықтаудан басталуы керек. Есте сақтау қабілетін дамыту мәселесі психологияда үлкен пікірталас тудырды. Мәселенің барлық айқын көрінуімен және сөзсіз өзектілігімен мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін дамыту туралы дерексіз ілімдер классикалық ұқсастықтарға ие емес. Осылайша, зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін жақсарту, одан әрі дамыту бұл ұзақ уақытты талап ететін жұмыс. Бірақ, күнделікті үзбей жасалынған жұмыс нәтижесінде біз зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтауын аз мөлшерде болса да жақсарту аламыз.

Есте сақтау қабілетін жақсартуға арналған мнемотехника әдістерінің артықшылықтары

Мнемотехника (грек тілінен аударғанда – "есте сақтау өнері") – қажетті ақпаратты есте сақтауды жеңілдететін және ассоциациялар (байланыстар) құру арқылы есте сақтау қабілетін арттыратын арнайы әдістер мен тәсілдердің жиынтығы. Абстрактілі объектілерді, фактілерді визуалды, аудиалды немесе кинестетикалық көрінісі бар ұғымдар мен көріністермен ауыстыру, есте сақтауды жеңілдету үшін әртүрлі модификация түрлерінің жадында бұрыннан бар ақпаратпен объектілерді байланыстыру. Мнемотехниканы қолданудың мақсаты – есте сақтауды, ойлауды, қиялды, зейінді, атап айтқанда психикалық процестерді дамыту, өйткені олар сөйлеудің толыққанды дамуымен тығыз байланысты. Мнемотехника – бұл тиімді есте сақтауды, балалардың табиғат объектілерінің ерекшеліктері, қоршаған әлем туралы білімдерін сәтті игеруін, әңгіме құрылымын тиімді есте сақтауды, ақпаратты сақтау мен көбейтуді және сөйлеуді дамытуды қамтамасыз ететін әдістер мен тәсілдер жүйесі. Есте сақтауды дамыту үшін балада есте сақтау және еске түсіру әдістерін жақсарту керек, бұл мнемотехникаға ықпал етеді. В.А. Козаренко бойынша мнемотехниканың анықтамасы: "Мнемотехника-есте сақтауды жеңілдететін және қосымша бірлестіктер құру арқылы есте сақтау қабілетін арттыратын, ойын түрінде оқу процесін ұйымдастыратын әртүрлі әдістер жүйесі" (В.А. Козаренко [6]).

Мнемотехниканың міндеттері келесідей:

- көмекші әдістерсіз түсіну қиын болатын үлкен ақпаратты қысқа мерзімде есте сақтау әдістерін көрсету;
- балалардың есте сақтау қабілетін, сондай-ақ оның әртүрлі түрлерін дамыту;
- балалардың ойлау, қиял, есте сақтау сияқты психикалық процестерін дамыту;
- балаларда кез-келген ақпаратты есте сақтау дағдыларын қалыптастыру.

Қазіргі уақытта мнемотехниканы қолдану өзекті болып отыр. Баланың есте сақтау қабілеті мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасында тез дамиды. Есте сақтау қабілетін жақсарту үшін мнемотехникалық әдістерді қолдану қажет:

- 1) Цицерон әдісі. Бала әртүрлі бөліктерде, сондай-ақ орналасқан бөлменің әртүрлі нысандарында орналасқан суреттерді есте сақтайды. Сөздер тізбегін ойнату кезінде балалар белгілі бір объектілерден осы сөздерді - суреттерді "алып тастайды".
- 2) Сюжет-ассоциация. Балалар ұсынылған сөздерден әңгіме құрастырады, таныс шығармаға ассоциация табады, содан кейін бейтаныс суреттерге сәйкес, олар осы суреттерді есте сақтау үшін өз сюжеттерін ойлап табуға шақырылады.
- 3) Коллаж. Бұл картон парағы, қалың қағаз немесе фланелеграф, оған әртүрлі суреттер ілінеді немесе жабыстырылады. Мәні-суреттерден "тәртіпсіздікті" алып тастау. Негізгі міндет-барлық суреттерді бір-бірімен байланыстыру. Осылайша, есте сақтаудың сюжеттік әдісі пысықталады.
- 4) Жіктеу. Балаларға бірнеше суреттерді жұптастырып, оларды бір белгімен белгілеу ұсынылады.
- 5) Мнемоникалық тректер мен мнемоникалық кестелер. Негізгі психикалық процестерді - есте сақтауды, зейінді, бейнелі ойлауды дамытуға бағытталған мәселелерді шешеді; ақпаратты қайта кодтау, дерексіз белгілерден бейнелерге түрлендіру; ішінара немесе толық графикалық репродукциямен қолдың ұсақ моторикасын дамыту.
- 6) Өлеңді шифрлау. Балаларға қысқа өлеңді шифрлау ұсынылады. Содан кейін оны суреттерден есте сақтайды.
- 7) Бірлестіктер(Ассоциация). Балаларға геометриялық немесе басқа белгілері бар әртүрлі тақтайшалар ұсынылады. Содан кейін суретті табуы керек. Сонымен, біз балалардың тәжірибесіне сүйене отырып, оларға сөзді кодтау белгісін қалай қолдануға болатындығын көрсетеміз. Содан кейін балаларға белгілері бар карталар мен бос карталар ұсынылады, оларда олар берілген сөзге белгі сала алады. Осылайша, дерексіз таңбалардан кескіндерге түрлендіру жүзеге асырылады.

В. Д. Шадриков пен Л. В. Черемошкинаның айтуынша, зерде бұзылыстары бар балаларда есте сақтау қабілетін дамыту бойынша сабақтарға кіріскен кезде келесі тармақтарды ескеру қажет(В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина[3]):

- материалды есте сақтау үшін көрнекі тіректерді қолдану маңызды;
- материалды есте сақтау мен жинақтаудың әртүрлі әдістерін қалыптастыру қажет;
- пәнге қызығушылықты оятуды, материалды ұтымды ұйымдастыруды, материалға орнатуды қоса алғанда, психологиялық-педагогикалық қызметті дұрыс ұйымдастыру қажет;
- материалды есте сақтау, жинақтау және көбейту кезінде мотивацияны күшейту;
- зейіннің еріктілігін қалыптастыру;

Н.А. Цыпинаның пікірінше, зерде бұзылыстары бар балаларды мнемотехникалық әдістерге үйрету 2 кезеңнен тұрады(Н.А. Цыпина[7]). Бірінші кезеңде оқушыларды қабылдаумен таныстыру керек. Балалар, мысалы, материалды бөліктерге бөлудің не екенін білуі керек; қабылдаудың мәнін білу және оны жүзеге асыра білу. Екінші кезеңде оларды белгілі бір ақпаратты есте сақтау және көбейту үшін осы немесе басқа әдісті қолдануға үйрету керек.

Баланың дамуы үшін мнемотехниканың рөлі бүгінгі күнге дейін өзекті. "Есте сақтаудың практикалық жүйесі" кітабында В. Козаренко мен М. Зиганов адамның есте сақтау қабілетін дамытуда мнемотехниканы қолдану бойынша ұсыныстар ұсынады. Дұрыс құрастырылған оқытумен мектепке дейінгі және мектеп жасында есте сақтау қабілетін дамытуда айтарлықтай нәтижеге қол жеткізуге болады. Т.А. Власова мен В.И. Лубовскийдің зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін дамытудың әдістері, құралдары мен тәсілдерін жасаған

еңбектеріне сүйене отырып, зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін дамытудың ең тиімді құралдарының бірі мнемотехника деп айтуға болады(В.И. Лубовский[8]).

Т.В. Егорова зерде бұзылыстары бар балаларды топтастыруды қабылдауға үйретудің келесі кезеңдерін анықтайды(Т.В. Егорова[9]):

Бірінші кезең-топтастырылған пәндерді есте сақтауға үйрету. Алдын ала 2 топқа бөлінген суреттер көрсетіледі. Мысалы: алма, алмұрт, қара өрік, банан, апельсин — "жемістер" тобы; ит, аю, жолбарыс, ешкі, бөкен — "жануарлар"тобы. Зерде бұзылысы бар бала бұл топтарды тиісті жалпылама сөздермен ("жемістер" және "жануарлар") атауы керек, суреттерді өздері есте сақтап, бұрылуы керек. Осыдан кейін бір топ алынып тасталады және қайсысын еске түсіру ұсынылады, бұл топ болды және оған қандай суреттер кірді. Мұнда балалар зерде бұзылыстары бар болғандықтан суреттерді тәуелсіз топтастыруды әлі жүзеге асырмайды, өйткені топтар дайын күйінде берілген. Алайда, топты атау үшін олар топ ішіндегі материал элементтерін бір-біріне сәйкестендіріп, суреттерде бейнеленген заттардан жалпы белгіні тауып, оны жалпылама сөзде көрсетуі керек. Бұл ақыл-ой жұмысы материалды есте сақтауды жеңілдетеді. Топ ішіндегі суреттер арасындағы семантикалық байланыстарды және әртүрлі топтардың материал элементтері арасындағы айырмашылықтарды біле отырып, зерде бұзылыстары бар балалар материалды жақсы есте сақтау мақсатында топтастырудың маңыздылығын оңай түсінеді.

Екінші кезең-ересек адам бірлесіп жүзеге асыратын пәндерді алдын-ала топтастыра отырып, есте сақтауды үйрету. Мұнда суреттер топтардың бөлінбеуі үшін аралықта орналастырылады. Содан кейін баламен бірге суреттердің бар топтары анықталады және жалпылама сөздер деп аталады, ал оқушы оларды есте сақтайды. Осыдан кейін бір топтың 2-3 суреті алынып тасталады және балаға олардың қандай суреттер болғанын еске түсіру ұсынылады. Бұл кезеңде зерде бұзылыстары бар балалар суреттерді жаттамас бұрын оларды топтастыруды ересек адамның көмегімен үйренеді.

Үшінші, соңғы кезең-пәндерді алдын-ала өз бетінше топтастыра отырып, есте сақтауды үйрену. Мұнда бәрі екінші кезеңдегідей жасалады, тек балаға суреттерді өз бетінше топтастыруға мүмкіндік береді. Ол мұны міндетті түрде дауыстап, топтарға кіретін жалпылама сөздер мен суреттерді айтуы керек. Алдымен, егер оқушы топтастыруды ұмытып кетсе, мұғалім оған бұл туралы еске салады. Алайда, ол мұны еске салусыз қалай жасау керектігін үйренуі керек.

Балаларда мнемотехниканың мәні болып табылатын есте сақтауды жеңілдететін және есте сақтау қабілетін арттыратын жасанды ассоциацияларды құрудың негізінде жатқан схема белгілерін қолдана отырып, визуалды-бейнелі ойлауды дамыту өте маңызды. Мнемотехника дамытуға көмектеседі: ассоциативті ойлау және есте сақтау. Балалардың оқуға деген қызығушылығын арттыру үшін өлеңдерді жаттау үшін тірек сызбаларын қолдану маңызды. Тыңдаудан кейін балада сақталған визуалды сурет, суреттерді қараумен бірге, мәтінді тезірек есте сақтауға мүмкіндік береді. Мнемотехникалық есте сақтаудың төрт кезеңі бар: кескіндерге кодтау, есте сақтау, тізбекті есте сақтау, жадқа бекіту. Кескіндерді кодтау және есте сақтау (екі кескінді біріктіру). Тізбекті есте сақтау: балалар сабақ кезінде мнемотректерге дәйекті түрде көшеді – түрлі-түсті карталар сериясы: сабақтар тізбегі, режим сәттері, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларындағы әрекеттер алгоритмдері. Жадқа бекіту: балаларға өлеңдерді үйретуде әсіресе тиімді мнемоникалық кестелерді (схемаларды) пайдалану.

Қорытынды

Сонымен, "мнемотехника" термині белгілі бір объектіні, субъектіні немесе құбылысты визуализациялау үшін қолданылады, оны толығымен сипаттайды және оны есте сақтауды немесе сәйкестендіруді жеңілдетеді. Бұл таңбалар, заттар, суреттер жиынтығы болуы мүмкін. Сондай - ақ, мнемотехника – бұл есте сақталатын ақпараттың маңызды элементтерін білдіретін визуалды бейнелер арасындағы байланыстарды миға тікелей жазуға негізделген "ішкі жазу" жүйесі деп те айтуға болады.

Зерде бұзылыстары бар балалардың есте сақтау қабілетін дамытудың ең тиімді құралдарының бірі – мнемотехника. Бұл есте сақтауды жеңілдетеді және қосымша бірлестіктер құру арқылы есте сақтау қабілетін арттырады. Зерде бұзылыстары бар балалардағы мнемикалық іс-әрекеттің өнімділігі есте сақталатын материалдың ерекшеліктерімен, оның ішінде көрнекі тіректерді қолданумен және зерде бұзылыстары бар балалармен жұмыс кезінде есте сақтаудың қол жетімді әдістерін қосумен анықталады. Мақсатты психологиялық-педагогикалық жұмыс кезінде зерде бұзылыстары бар балалардың мнемикалық белсенділігі және есте сақтау қабілеті айтарлықтай жақсаруы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Тебенова Қ.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология: Оқулық. Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.-264 б.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 8-е изд., перераб. и доп. Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 672 с.
3. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика / В.Д.Шадриков, Л.В.Черемошкина. — М.: Педагогика, 2002. — 176 с.
4. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: «Просвещение». 1983. 260 с.
6. Козаренко В.А Мнемотехника. Издат.: Москва, 2007. 17 с.
7. Цыпина Н.А. Особенности пересказа текста шестилетними детьми с ЗПР/Н.А.Цыпина // Педагогический листок — 1989. — С.42–48.
8. Лубовский В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития / В.И.Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2006. — No 3. — С. 3–7.
9. Егорова Т.В. Использование мнемотехники в процессе развития памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс].—Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.003

Ж. Рахым¹, А.Т.Тулепова²

¹п.ғ.магистрі, аға оқытушы, rakhym_zhuldyz@mail.ru

² 6B01902-Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 3 курс (3 жылдық)

студенті, adiya.tulepova@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**СТЖД III ДЕНГЕЙДЕГІ БАСТАУЫШ СЫНЫП
ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ҚАЗАҚТЫҢ ҰЛТТЫҚ
ОЙЫНДАРЫ АРҚЫЛЫ ДАМУ**

Аңдатпа

Бүгінгі күнде Қазақстан Республикасының бастауыш мектептеріндегі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бұзылысы бар оқушылар санының күн сайын артуы, арнайы білім беру жүйесінде өзекті мәселенің бірі. Осы орайда сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар III деңгейдегі

бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің лексикалық жағын дамыту жолында әртүрлі әдістемелер мен әдіс-тәсілдер қолданылады.

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі балалардың сөйлеу тілінің лексикалық ерекшеліктерін сипаттаған отандық және шетел ғалымдарының еңбектеріне теориялық талдау жасалған. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын диагностикалық анықтау жұмысы және оның нәтижелері беріледі. СТЖД III деңгейдегі балалардың лексикалық құрылымын дамытуда қазіргі таңда қолданылатын негізгі әдіс-тәсілдер көрсетілген. Тақырып аясында қазақтың ұлттық ойындарының СТЖД III деңгейдегі балалардың сөздік қорын арттыруда тиімділігі мен артықшылықтары айқындалған. Қалыптастырушы жұмыс жүргізу барысындағы қазақтың ұлттық ойындары арқылы дамыту, қазақтың ұлттық ойындарын оқыту-түзету жұмысында қолданудың жолдары мен тиімділігі қарастырылған. Бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын дамытуда ұлттық ойындарды қолдану жолдары мен мақсаттары тұжырымдалған.

Кілттік сөздер: Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (III деңгей), сөздік қор, қазақтың ұлттық ойындары, ұлттық ойындар, бастауыш сынып оқушылары, лексика.

Ж. Рахым¹, А.Т.Тулепова²

¹магистр наук, старший преподаватель, rakhym_zhuldyz@mail.ru

²студент 3 курса (3 года) специальности 6В01902-Специальная педагогика: Логопедия, adiya.tulepova@mail.ru

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ КАЗАХСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР

Аннотация

На сегодняшний день одним из актуальных вопросов в системе специального образования является ежедневное увеличение количества учащихся с общим недоразвитием речи в начальных школах Республики Казахстан. При этом на пути развития лексической стороны речи младших школьников III уровня с общим недоразвитием речи используются различные методики.

В данной статье проведен теоретический анализ работ отечественных и зарубежных ученых, описавших лексические особенности речи детей III уровня с общим недоразвитием речи. Выявлена полное описание и результаты диагностической работы по определению словарного запаса младших школьников III уровня с общим недоразвитием речи. Показаны основные методы и приемы, применяемые в настоящее время в развитии лексической структуры детей с ОНР III уровня. В рамках темы определены эффективность и преимущества казахских национальных игр в повышении уровня словарного запаса детей с ОНР III уровня. Рассмотрены пути и эффективность использования казахских национальных игр в учебно-коррекционной работе, развитие через казахские национальные игры в процессе проведения формативной работы. Сформулированы пути и цели использования национальных игр в развитии словарного запаса младших школьников.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (III уровень), словарный запас, казахские национальные игры, национальные игры, учащиеся начальных классов, лексическая структура.

DEVELOPMENT OF VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (III LEVEL) THROUGH KAZAKH NATIONAL GAMES

Rakhym Zh.¹, Tulepova A.T.²

¹Master of Science, senior lecturer, rakhym_zhuldyz@mail.ru

²3rd year student (3 years) of specialty 6B01902-Special pedagogy: Speech therapy, adiya.tulepova@mail.ru

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Abstract

Nowadays, one of the urgent issues in the special education system is the daily increase in the number of students with general speech underdevelopment in primary schools of the Republic of Kazakhstan. At the same time, various methods are used to develop the lexical side of speech of primary school children of the general underdevelopment of speech (level III),.

This article provides a theoretical analysis of the works of domestic and foreign scientists who described the lexical features of the speech of children of the general underdevelopment of speech (level III). A complete description and results of diagnostic work to determine the vocabulary of primary school children of the general underdevelopment of speech (level III), have been revealed. The main methods and techniques currently used in the development of the lexical structure of children with general underdevelopment of speech (level III) are shown. Within the framework of the topic, the effectiveness and advantages of Kazakh national games in improving the vocabulary of children with general underdevelopment of speech (level III) are determined. The ways and effectiveness of using the Kazakh national games in educational and correctional work, development through the Kazakh national games in the process of formative work are considered. The ways and objectives of using national games in the development of vocabulary of primary school children are formulated.

Keywords: general underdevelopment of speech (level III), vocabulary, Kazakh national games, national games, primary school students.

Кіріспе. Бала өмірінің алғашқы күндерінен бастап жеткілікті сөйлеу тәжірибесі, қалыпты сөйлеу ортасы, оқыту және тәрбие жағдайы сөйлеу тілінің дамуына тікелей әсер етеді. Қазіргі таңда статистикалық мәліметтерге сәйкес Қазақстан Республикасындағы мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бұзылысы күн сайын артуда.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бұзылысы бар бастауыш мектеп оқушылары бағдарламалық материалды меңгерудегі қиындықтардың бар екендігін көптеген ғалымдар теориялық негізде жазып көрсеткен. Сөйлеудің жалпы дамымауындағы бұзылыстың көрінуінің айқын белгілерінің бірі – лексикалық жүйенің қалыптасуының қиындығы.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш мектеп жасындағы балаларды түзетедамыта оқыту жұмысы бағыттарының бірі сөйлеуді дамыту болып табылады. Еркін ауызша және жазбаша сөйлеу тілі, ең алдымен, жеткілікті сөздік қордың болуына негізделеді. Демек, тілдік білім берудің, балалардың өзін-өзі дамытуы мен әлеуметтенуінің құрамдас бөлігі: сөзге деген сүйіспеншілікке, сөйлеу мәдениетіне тәрбиелеу және танымдық аясын қалыптастыру.

Мақаланың негізгі бөлімі. Роза Евгеньевна Левина 20 ғасырдың 50-60 жылдарында алғашқылардың бірі болып «Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» түсінігін енгізген. Бұл термин Қазақстан Республикасының БЖҒМ 29.12.2018 бекіткен №721 бұйрығында «Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы» деп өзгертілді [1]. Л.С. Волкова жалпы сөйлеудің дамымауы – бұл

ақыл-ойы мен есту қабілетінің қалыпты жағдайындағы, балалардың сөйлеу әрекетінің жүйелі барлық компоненттерінің дыбыстық және мағыналық жағынан бұзылыстары деп анықтама берді [2].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының тұрақты көріністерінің бірі лексикалық жағының жеткіліксіздігі. Ғалымдардың зерттеуі бойынша сөздік қордың дамымауы сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар тек мектепке дейінгі жастағы балаларда ғана емес, сонымен қатар мектеп жасындағы балаларда да айқын көрініс табады.

Көптеген авторлардың еңбектерінде СТЖД бар кіші мектеп оқушыларының сөздік қоры шектеулі екенін атап көрсетеді. Сөздік қордың дамуы, бір жағынан, ойлаудың және басқа психикалық процестердің дамуымен, екінші жағынан, сөйлеудің барлық компоненттерінің, сөйлеудің фонетикалық-фонематикалық және грамматикалық құрылымының дамуымен тығыз байланысты [3].

Бастауыш сынып оқушысы, 4 жылы аралығында өзінің енжар сөздік қорын он- он бес мың сөзге дейін, ал белсенді сөздік қорын жеті- сегіз мың сөзге дейін байытады, бұл мектеп жасына дейінгі балалармен салыстырғанда екі есе көп. Жаңа сөздердің жартысына жуығын балалар тіл сабақтарында, қалғанын басқа сабақтарда, отбасында, құрдастарымен қарым-қатынаста, бұқаралық ақпарат құралдарының әсерінен және өз бетінше оқуда меңгереді.

СТЖД бар балалардың сөйлеуінің айқын белгілерінің бірі – енжар және белсенді сөздік қорларының қалыпты балалардың сөздік қорларымен салыстырғандағы үлкен сәйкессіздігі. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың енжар сөздік қорлары өздерінің қалыпты құрдастарының деңгейіне жақын, олар көптеген сөздердің мағынасын түсінеді, алайда экспрессивті сөйлеуде сөздерді қолдану мен сөздікті жаңарту үлкен қиындықтар туғызады [4].

Осыған сәйкес, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар бастауыш сынып оқушыларына ортақ келесідей ерекшеліктер бар: енжар сөздік қоры белсенді сөйлеудегі сөздерді қолданудан айтарлықтай асып түседі, сын есім, есімдік, үстеу сияқты сөз таптарының шектеулі қоры, сөздік қорының шектеулі болуына байланысты өз ойын айтып жеткізудегі қиындықтар [5].

СТЖД III деңгейдегі бастауыш мектеп оқушыларының сөздік қорының ерекшелігі вербальды парафазияларда көрінетін сөздерді қолданудағы дәлсіздік болып табылады. Бұл балалардағы көптеген вербальды парафазиялардың ішінде ең көп таралғаны бір семантикалық топқа жататын сөздерді алмастыру болып табылады. Сөздік қорының едәуір өскеніне қарамастан, лексикалық мағынасын толық білмейді (шынтак, иық, білек, өзен, көл, бұлақ, шалбардың балағы; көйлектің етегі, жағасы, жеңі), бірсыпыра сөздерді дәл түсінбейді және дәл қолданбайды (кесу, қию, пішу). Лексикалық қателердің ішіндегі көзге түсетіндері төмендегідей:

а) заттың атын сол заттың бөлшегінің атымен алмастыруы (құлақ – «бас», дөңгелек – «машина»);

ә) мамандықтың атын сол маманның істейтін әрекетімен (кәсібімен) ауыстырады (әнші – тәте өлең айтады);

б) тектес заттардың меншікті аттарын атамай олардың сыртқы түрлерінің ұқсастығына және тұрмыстағы қолдануларына қарап жалпы атауларымен атайды (қарға – «құс», қарағай – «ағаш»; етік, бәтіңке – «аяқ киім»);

в) көлемін білдіретін белгілердің орнын алмастыру (биік, жуаң, дәу, кең, ұзын – үлкен; қысқа, аласа, тар, кіттай, жіңішке – кішкентай) [6].

Етістіктерді ауыстыруда балалардың белгілі бір іс-әрекеттерді ажырата алмауына назар аударылады, бұл жалпы, сараланбаған мағынадағы етістіктердің қолданылуына әкеледі (жорғалайды – жүреді, шырылдады – ән айтады және т.б.). Кейбір етістіктерді алмастыру балалардың бір жағынан іс-әрекеттің маңызды белгілерін, екінші жағынан маңызды емес белгілерін, сондай-ақ мағына реңктерін ажырата алмауын көрсетеді [7].

Бұл топтағы балаларда бір топқа сәйкес сөздердің араласуымен қатар басқа мағыналық белгілеріне қарай сөз алмастырулары байқалады:

а) функционалдық мақсатына қарай ұқсастыққа негізделген сөздерді ауыстыру: тостаған – табақ, суару – шәйнек;

ә) сыртқы түрі ұқсас заттарды білдіретін сөздерді ауыстыру: сарафан, алжапқыш, футболка – жейде, күрте-жемпір;

в) ортақ жағдаят арқылы біріккен заттарды білдіретін сөздерді алмастыру: сырғанақ – мұз, ілгіш – пальто;

г) заттар мен олардың құрамдас бөліктерін білдіретін сөздерді араластыру: жаға – көйлек, тепловоз – пойыз;

д) жалпы ұғымдарды нақты мағыналы сөздермен алмастыру: аяқ киім-етік, дуадақ-гүл, емен-ағаш, саусақ-қол;

ж) іс-әрекетті немесе затты білдіретін сөздерді зат есіммен алмастыру: аш - есік, ойнау - қуыршақ немесе керісінше, зат есімдерді етістікпен алмастыру: дәрі - ауырып қал, қасық-тамақ , ұшақ - ұш [8].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар кіші мектеп оқушылары табиғи, тарихи, географиялық, арифметикалық және әдеби мазмұны бар мәтіндерді нашар түсінеді. Мәтіндерден жеке сөздердің мағынасын дұрыс түсінбеу оқу процесіне әсер етеді. Сондықтан балалар сөздерді айтуда ғана емес, оларды жазуда да көптеген қателіктер жібереді. [9]

Осылайша, СТЖД III деңгейі бар балаларда сөздік қорының шектелуі, белсенді және енжар сөздік қорларының салыстырмалы айырмашылығы, сөздерді дұрыс қолданбау, көптеген вербальды парафазиялардан, қалыптаспаған семантикалық өрістерден, сөздік қорды арттырудағы қиындықтардан көрінеді. Бүгінгі күнде сөйлеу тілінің жалпы дамымауы III деңгейі бар балалардың сөздік қорын қалыптастыру мәселесіне деген логопед мамандардың үлкен қызығушылығына қарамастан, бұл компонент әлі де аз зерттелген және балалар үшін қиын болып қала береді.

Зерттеулер негізінде сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың сөйлеуі, сөздік қорының жалпы кедейлігіне қарамастан, оның көлемінің әртүрлілігімен сипатталатынын растайды.

Зерттеу материалдары мен әдістері. СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының жоғарыда көрсетілген сөздік қорының қалыптасуының теориялық негіздеріне және сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бұзылысы бар III деңгейдегі балалардың сөздік қорларын дамыту бойынша отандық Ибатова Г.Б. авторының әдістемелері мен тексеру жұмыстарын негізге ала отырып, зерттеу тақырыбының тәжірибе кезеңі ұйымдастырылды. [2]

Анықтаушы тәжірибе 3 кезеңнен тұрды.

1 кезең - Дайындық. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар 3 деңгейдегі балалардың сөйлеу тілін тексеруге арналған әдістемелерді, әдіс-тәсілдер мен тиімді жұмыс формаларын іріктеп, жүйелеу. Әдістемелерді өткізуге қажетті құралдар мен жабдықтарды дайындау. Балалардың жеке және медициналық құжаттарымен танысу.

2 кезең – Негізгі СТЖД III деңгейдегі балалардың сөйлеу тілінің, сөздік қорының қалпын анықтау үшін педагогикалық тәжірибелер (анықтау және оқыту) өткізу.

3 кезең - Қорытынды. Тәжірибе барысында алынған мәліметтерді талдау. Талдау нәтижелерін ғылыми тұрғыдан тұжырымдап, қорытынды шығару. Тәжірибе нәтижесін айқындау.

Диагностиканың негізгі мақсаты – СТЖД III деңгейдегі сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш мектеп оқушыларының сөздік қорының деңгейін анықтау.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар 3 деңгейін бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорының даму деңгейін анықтау кезеңінде зерттеу үшін келесі тақырыптар қарастырылды: ұлттық ойындар, асық түрлері, ат әбзелдері, аттың жасына сәйкес атаулары, етістіктер тексеріледі.

Диагностикалық тәжірибесінің нәтижесі бойынша келесі қорытынды шығарылды:

1. СТЖД III деңгейдегі, бастауыш 3 сынып оқушыларының ішінде 70% ұлттық ойындардың атауларын, оның ішінде: айтыс, бес тас, асық, қыз қуу, теңге ілу ойындарының атауларын біледі.
2. СТЖД III деңгейдегі, бастауыш 3 сынып оқушыларының ішінде тек 40% қазақи нақыштағы заттардың атауларын /ою, сандық, тоқыма, ұлттық, тағам, қазына, алтын/ сөздерін біледі.
3. СТЖД III деңгейдегі, бастауыш 3 сынып оқушылары төрт түлік малдың түрлеріне қатысты асық атауларымен (құлжа, сақа, шүкімайт, асық, жабайт , ешкімер, шүкейт, топай, сомпай) таныс емес және асықтың жақтарын (алшы, тәйке, бүге, шүге, тұрық, омпы, сомпы, табан) ажырата алмайды.
4. СТЖД III деңгейдегі, бастауыш 3 сынып оқушылары ат әбзелдерін білмейді, ажырата алмайды.
5. СТЖД III деңгейдегі, бастауыш 3 сынып оқушыларының ішінде 50% етістіктерді мағынасына сәйкес ажыратады, қолдана алады.

Қорытынды: СТЖД бар 3 деңгейдегі бастауыш 3 сынып, сегіз – он жас аралығындағы оқушылар тобында күнделікті қолданыста жүрген сөздер енжар сөздік қорларында бар. Олар суреттерден, іс-әрекеттен, бейне-заттардан көру арқылы, мағынасына қарай дұрыс ажыратады. Күнделікті өмірде, оқу тәрбие процессі барысында сирек қолданыста жүрген ат әбзелдері, асық түрлері тақырыптары аясында сөздік қорларының төмен екендігі сөздік қорларын тексеруге бағытталған, диагностикалық тәжірибе негізінде анықталды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды түзете оқыту мен тәрбиелеудің негізгі міндеттерінің бірі тілдің лексикалық құралдарын іс жүзінде меңгеру екені белгілі. Ғылыми әдебиеттерде сөйлеудің жалпы дамымауы бар балалардың сөздік қорын дамыту мәселесі бірнеше рет қарастырылған. Бүгінгі күні сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бұзылған III деңгейдегі балалардың сөздік қорын қалыптастыруға ықпал ететін әдістемелік әдебиеттерде практикалық ұсыныстар бар.

Қазіргі таңда, логопедиялық оқыту-түзету жұмысы барысында ойын технологиясы практика жүзінде кеңінен қолданылады. Логопедиялық сабақтарда қолданылатын әдістемелер ойын форматында жүзеге асырылып, оқушылардың қызығушылығын оята отырып, танымдық қабілеттерін арттыратындығына мамандар күн сайын көз жеткізуде. “Ойын ойнап, ән салмай, өсер бала бола ма?”- деп, қазақтың ұлы ойшыл- даналардың бірі Абай атамыз да ойынның баланың өсіп, қалыптасуында маңызды екендігін атап көрсетті. Қазақ баласын тәрбиелеуде ұлттық ойындарды қолдану , тек уақытты өткізу мақсатымен ғана емес, мінез-құлқын қалыптастыру, қарым-қатынас дағдыларын меңгерту, бойына асыл қасиеттерді сіңіру, танымдық қабілеттерін арттыруды көздейді. Бастауыш мектеп оқыту-түзету жұмысында ұлттық ойын элементтерін тиімді қолдану сөйлеу тілінің жалпы бұзылысы бар III деңгейдегі оқушылардың оқу-түзету жұмысына қызығушылықтарының, ой-өрісі мен ұлттық сезімнің оянуына, сөйлеу тілінің жетілуіне, сөздік қорының артуына мол мүмкіндік береді.

Бастауыш сынып оқушыларының білуге деген ынтасы мен мүмкіндіктерін оқу процесінде үздіксіз дамыту, сабақ барысында алған білімдерін тәжірибеде қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін ұлттық ойын элементтерін пайдаланудың орны ерекше. Қазақтың ұлттық ойындарын оқу-тәрбие жүйесіне кіріктірудің бірнеше жолдары бар.

Біріншісі, ұлттық ойындарды дидактикалық тұрғыда қолдану. Мақсаты: ұлттық ойындардың ойнатылу шартын негізге ала отырып, сабақ барысында, белгілі бір тақырып аясында қамтылған ақпараттар қоры бойынша кері байланыс орнату. Ұлттық ойындарды дидактикалық тұрғыдан қолдану оқыту процессін ұйымдастырудың негізгі формасы сабақ барысында және де сабақтан тыс тәрбие сағаттарында жүзеге асыруға болады. Мысалы: тіл сабақтарында «Арқан тарту» ойынын, белгілі бір тақырып аясында, топ арасындағы тақырып

бойынша білім деңгейлерін көрсету арқылы, ұсынған тиімді. Сонымен қатар, «Сұрақ-жауап» әдісін, оқушылар арасында «Айтыс» ойыны түрінде жүзеге асыруға болады. Оқушылар (екі сайыскер) бір-біріне тақырып бойынша сұрақ қоя отырып, айтыс форматында жауап береді. «Ұшты-ұшты» ойын шарттарын түрлендіре отырып, сабақ барысында тиімді қолдануға болады. Мысалы «Ұшты-ұшты» ойынын III сынып, қазақ тілі пәні аясында сөздердің тура және ауыспалы мағыналарын ажырату мақсатымен, бекіту тапсырмасы ретінде қарастыруға болады. Ойын шарттарын негізге ала отырып, тура мағыналы сөздерде оқушылар тұрады, ауыспалы мағынада берілген сөздерде оқушылар отырады, дәл солай кез-келген тақырып аясында жүзеге асыруға болады. Ұлттық ойындарды оқу-тәрбие процесі барысында дидактикалық тұрғыда қолдану, оқушылардың байланыстырып сөйлеуін, сөздік қорларын, тақырып бойынша білім-білік дағдыларын көрсетуге, оқу-тәрбие процесіне қызығушылықтарын арттыруға мүмкіндік береді.

Екіншісі, ұлттық ойындарды танымдық тұрғыда қарастыру. Бұл кезекте қазақтың ұлттық ойындары еш өзгеріске ұшырамай, өзінің шарттары негізінде көбінесе сабақтан тыс оқу-тәрбие процесі барысында жүзеге асырылады. Қазақтың ұлттық ойындарын бастауыш сынып оқушыларымен мерекелік іс-шараларда, тәрбие сағаттарында, үзіліс уақытында, спорт жарыстарында өткізіледі. Қазақтың ұлттық ойындарын оқу-тәрбие процесі барысында жүзеге асыру оқушылардың оқу-тәрбие үрдісіне қызығушылықтары мен ынтасын арттыруға, ойынды жүзеге асыру барысындағы қолданылатын лексикалық материалдарды меңгеруге, іс-әрекет пен көріп қабылдау негізінде жаңа ақпаратты ұзақ уақыт жадыларында сақтауға мүмкіндік береді.

Қазақтың ұлттық ойындарын СТЖД III деңгейлі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын кеңейтуде келесідей мақсаттарда қолдануға болады:

«Қыз қуу» ойынын қолданудың мақсаты: СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының енжар сөздік қорларын келесідей сөздермен толықтыру: етістіктер «қуу, асып жету, шабу, қайтару», зат есімдер « жылқы, ат, қалыңдық» .

«Теңге ілу» ойынын қолданудың мақсаты: СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының енжар сөздік қорларын келесідей сөздермен толықтыру: етістіктер «иілу, бөгелу, тежелу», зат есімдер « алтын, ат әбзелдері , үзеңгі, тізгін, жүген, ертоқым» .

«Бес тас» ойынын қолданудың мақсаты: СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының енжар сөздік қорларын келесідей сөздермен толықтыру: етістіктер «қағып алу, көздеп тигізу», зат есімдер « құлжа, сақа, шүкімайт, асық, жабайт , ешкімер, шүкейт, топай, сомпай» .

«Айтыс» ойынын қолданудың мақсаты: СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының енжар сөздік қорларын келесідей сөздермен толықтыру: етістіктер «домбыраны тарту», зат есімдер « сөз саптауы, айтыскер» .

Нәтижелер және талдау жасау. Қазақтың ұлттық ойындарының сөйлеу тілінің жалпы дамымауы III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорларын арттыру мақсатымен жүргізілген «Қазақтың ұлттық ойындары» тақырыбындағы тәрбие сағатының тиімділігін анықтау үшін, қорытынды диагностикалық тәжірибе жүргіздім.

Оқыту тәжірибесі кезінде қолданылған әдістемелік жұмыстардың тиімділігін тексеру үшін сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар III деңгейдегі оқушыларға тәрбие сағатына дейін ұсынылған диагностикалық жұмыс тапсырмалары ұсынылды. Жұмыс шарттары мен барысы өзгертілген жоқ.

Қазақтың ұлттық ойындарын сөйлеу тілінің жалпы дамымауы III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорларын дамытуда келесідей нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді:

1. СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының назары мен қызығушылығын ұлттық ойындардың көмегімен оқу-тәрбие процесіне аударып, белсенді және енжар сөздік қорларын арттырады.

2. Күнделікті қолданылмайтын, ұлттық нақыштағы, асық түрлері, ат әбзелдері тақырыпшалар аясында білім деңгейлерін арттырады.

3. Зат есім, етістіктерді сөздің мағынасына қарай дұрыс қолдануды қалыптастырады.

Жүзеге асырылған тәжірибелік жұмыс негізінде, біз СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының 80 % сөздік қорлары артқанын, 10% өзгеріссіз және 10% пайызында төмен түскеніне көз жеткізіп отырмыз.

Қорытынды. Ғасырдан ғасырға жалғасып келе жатқан халқымыздың ұлттық ойындары СТЖД III деңгейдегі балаларды оқыту-түзету жүйесіне енгізу арқылы мінез-құлқын қалыптастыру, қарым-қатынас дағдыларын меңгерту, бойына асыл қасиеттерді сіңіру, танымдық қабілеттерін арттыру, сөйлеу тілін дамыту, сөздік қорларының артуына ықпал ететіндігін анықтау зерттеу жұмысының негізгі қарастыратын мәселелерінің бірі болып табылады. Сөйлеу тілінің жалпы бұзылысы бар III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларымен оқыту-түзету жұмысында қазақтың ұлттық ойындарын өз негізінде немесе дидактикалық негізде қолданудың тиімділігі бар екендігі тәжірибе жүзінде тексерілді.

Зерттеу тақырыбы негізінде жүргізілген анықтаушы диагностикалық, оқыту және қорытынды эксперимент жұмысы барысында біз қазақтың ұлттық ойындарының сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын арттыруда нәтижелі екендігіне жоғарыда көрсетілген салыстырмалы статистикалық кестеден көз жеткіземіз. Зерттеу тақырыбы аясында аз уақыт аралығында жүргізілген жұмыстың оң нәтиже көрсетуі, оқушылардың қазақтың ұлттық ойындарына қызығушылығының бар екендігін айқындайды. Демек, егер біз түзету-дамыту жұмысында қазақтың ұлттық ойындарын жүйелі түрде қолданатын болсақ, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын арттыруда жақсы нәтижелерге қол жеткізуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *"Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, таңдау курстарының және факультативтердің үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрінің 2013 жылғы 3 сәуірдегі № 115 бұйрығына өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы*
2. Чиркова Г.В. «Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений» . – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 бет.
3. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи - М., 2000 -104 бет.
4. Левина Р.Е. «Воспитание правильной речи у детей». – М., 2006. – 112 бет.
5. Левина Р. Е. «Основы теории и практики логопедии». – М., 2008. – 76 бет.
6. *Өмірбекова Қ. Қ., Оразаева Г. С., Төлебиева Г. Н., Ибатова Г. Б. «Логопедия» Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.- 364 бет.*
7. Лаврентьева А.И. «Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе». – СПб., 2005. – 131 бет.
8. Лопатина Л.В. «Преодоление речевых нарушений у младших школьников». – СПб., 2010. – 192 бет.
9. Мазанова Е.В. «Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда». – М., 2007. – 128 бет.

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

МРНТИ 14.29.33

УДК 376.42

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.004

Тоқтарұлы Д¹. А. С. Рахышова² А.Б.Сарсекова³

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 8D01901- «Арнайы педагогика» мамандығының 3 курс
докторанты(Алматы, Казакстан). Doszhan.defektolog@bk.ru

² «Алматы облысы білім басқармасы» ММ, «№3 арнайы мектеп-интернаты»КММ
директоры. (Каскелен , Казакстан). kvshi@mail.ru

³ «Алматы облысы білім басқармасы» ММ, «№2 арнайы мектеп-интернаты»КММ
директоры. (Есік , Казакстан). Esik_evshi@mail.ru

ЗИЯТЫ ЖЕҢІЛ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТІ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ АУДІСТЕРІ

Андапта

Қазіргі қоғамда уақытты басқару өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Қалыпты балаларға қарағанда зияты зақымдалған оқушыларда уақытты басқара білу дағдыларының қалыптасуы кешірек жүреді. Зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту мәселелері ғалымдарды алаңдатып отыр. Себебі зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту бойынша нақты әдістемелік құралдар саны жеткіліксіз. Батыстық ғалымдар бұл тақырып аясында ғылыми еңбектер саны өте шектеулі екенін аңғаруға болады. Ал елімізде зияты жеңіл зақымдалған жеткіншектік жастағы оқушылардың тайм-менеджменттік дағдыларын дамыту мәселелері бойынша ғылыми зерттеу еңбектері жоқ. Бұл мақалада зияты жеңіл зақымдалған жеткіншектік жастағы оқушылардың тайм-менеджменттік дағдыларын дамытудың теориялық –әдіснамалық негіздері анықтала отырып, мақалада пайдаланылған зерттеу әдістері арқылы педагогикалық-психологиялық аспектілері қарастырылатын болады.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, жеткіншектік жас, тайм-менеджмент, уақыт , дағды.

Тоқтарұлы Д¹. А. С. Рахышова² А.Б.Сарсекова³

¹ докторант- 3 курса по специальности 8D01901-Специальная педагогика . КазНПУ имени
Абая(Алматы, Казакстан). Doszhan.defektolog@bk.ru

²ГУ «Алматинское областное управление образования». Директор КГУ «Специальная
школа-интернат №3» (Каскелен , Казакстан). kvshi@mail.ru

³ГУ «Алматинское областное управление образования».Директор КГУ «Специальная школа-
интернат №2 » (Есік , Казакстан). Esik_evshi@mail.ru

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация

В современном обществе управление временем считается одной из актуальных проблем. Формирование умений управлять временем у учащихся с легким нарушением интеллектом происходит позже, чем у нормальных детей. Проблемы развития навыков тайм-менеджмента у учащихся подросткового возраста с легким нарушением интеллекта волнуют ученых. Так как количество конкретных методических пособий по развитию навыков тайм-менеджмента у учащихся с легким нарушением интеллекта. Западные ученые отмечают, что количество научных работ в рамках этой темы очень ограничено. А в стране нет научно-исследовательских работ по вопросам развития тайм-менеджментных навыков учащихся подросткового возраста с легким нарушением интеллекта. В данной статье будут рассмотрены педагогико-психологические аспекты развития тайм-менеджментных навыков учащихся подросткового возраста с легким нарушением интеллекта с помощью методов исследования, использованных в статье, с определением теоретико-методологических основ.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, подростковый возраст, тайм-менеджмент, время, навыки.

Toktaruly.D¹ A. C. Rakhishova² A.B.Sarsekova³

¹doctoral student- 3st year in the specialty 8D01901-Special pedagogy. Kazakh National Women's Pedagogical University named after Abay. (Almaty, Kazakhstan). Doszhan.defektolog@bk.ru

²State Institution "Almaty Regional Department of Education" Director of KSU "Special boarding school №3" (Kaskelen, Kazakhstan). kvshi@mail.ru

³State Institution "Almaty Regional Department of Education". Director of KSU "Special Boarding School No. 2" (Yesik, Kazakhstan). Esik_evshi@mail.ru

METHODS OF DEVELOPING TIME MANAGEMENT SKILLS IN ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

In modern society, time management is considered one of the urgent problems. The formation of time management skills in students with damaged intelligence occurs later than in normal children. The problems of developing time management skills in adolescent students with intellectual damage are of concern to scientists. Since the number of specific methodological manuals for the development of time management skills in students with mild intellectual impairment is not enough. This article will consider the pedagogical and psychological aspects of the development of time-management skills of adolescent students with mild intellectual damage with the definition of meaning and theoretical and methodological foundations.

Keywords: intellectual disability, adolescence, time management, skills.

Кіріспе

Зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылар үшін тәуелсіздікке қол жеткізудің басты жолы, уақытты тиімді басқару және жоспарлай білу дағдыларын қоса алғанда, бірнеше дағдыларды еркін игере алуына байланысты болады. Ғалымдар зияттың зақымдану ұғымына

эртүрлі сипаттама береді. Зияттың зақымдалуы құбылыс ретінде қарастыруға болады және оның түзетілмейтінін білдірмейді. Бірқатар ғалымдар арнайы мекемелер жағдайында дұрыс ұйымдастырылған медициналық-педагогикалық көмек алған балалардың ақыл-ойының дамуындағы оң динамикалық өзгерістер болатыны мойындайды [1].

Кейбір әдебиетте бұл орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануынан туындайтын бүкіл психиканың, жалпы тұлғаның сапалық өзгерісі. Бұл тек интеллект қана емес, эмоциялар, ерік-жігер, мінез-құлық және физикалық даму зардап шегетін дамудың бұзылысы яғни даму сипаты жоғары жүйке қызметінің ерекшеліктерінен туындайды-деп көрсетілген [2].

С. Я Рубинштейн (1970 ж) мидың органикалық зақымдануына байланысты танымдық белсенділігі тұрақты түрде бұзылған балаларды-зияты зақымдалған балалар деп атаған [3].

Г.И. Каплан және Б. Дж Садок (1994ж) «ақыл-ойдың артта қалу» терминін ретардациятерминіне синоним ретінде қарастыра отырып, ақыл-ойдың артта қалуы -бұл этологиясы, механизмі, динамикасы, болжамы жоқ мінез-құлық синдромы деп санайды[4].

Қазіргі уақытта зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылар уақытты басқаруда және жоспарлау да қиындықтарға тап болады. Себебі аталмыш категориядағы оқушылар уақытты бағдарлауды дұрыс меңгермегендіктен уақытты тиімді жоспарлауда қиналады. Зияты зақымдалған оқушылардың уақытты басқаруға үйрету бойынша әдебиеттерде өте аз кездеседі[5]. Кейбір әдебиеттер де зияты зақымдалған балалар уақытты басқару дағдыларын ішкі және сыртқы қолдау арқылы жүзеге асады деп көрсетілген. Зияты зақымдалған жеткіншек оқушылардың тайм-мененджменттік дағдыларын дамыту қоғамға қалыпты ортаға бейімделуіне тікелей әсер етеді. Зияты зақымдалған жеткіншектік жастағы оқушылар еркіндікке қол жеткізу үшін әлеуметтік-тұрмыстық дағдылар мен қоса алғанда уақытты тиімді басқару дағдысын да меңгеру маңызды болып саналады. Зияты зақымдалған жеткіншектік жастағы оқушылар өздерін тәуелсіз, еркін сезінуі үшін уақытты басқару дағдыларын үнемі дамытып отыруы керек. Осы топ тағы оқушылар үшін болашақта эртүрлі салаларда өздерін тәуелсіз сезінуі үшін күн тәртібін сақтай отырып, уақытты басқара білуге машықтануы керек. Мысалы: мектепке баруы үшін үйден сағат нешеде шығу керек, аялдамаға неше уақытта жетеді осы дағдыларды жоспарлай білуі маңызды. Зияты зақымдалған жеткіншектік жастағы оқушыларда есте сақтау қабілеті қысқа мерзімді, сол себепті күн тәртібін сақтау мен уақытты басқару дағдыларын меңгеруде бірқатар қиындықтарға тап болады[6]. Есте сақтаудың қысқа мерзімді болуы зияты зақымдалған оқушыларды тәуелділікке алып келеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері.

Зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың уақытты басқару дағдылары бойынша зерттеу әдебиеттерінің саны шектеулі. Алайда жалпы психология мен педагогикалық еңбектерде уақытты басқару туралы мәліметтер жеткілікті, ал зияты зақымдалған оқушылардың уақытты басқару дағдылары зерттелген еңбектер өте аз кездеседі, көбінесе осы тақырып батыс ғалымдарын қызықтырған. Ал Отандық және Ресейлік ғалымдар тарапынан бұл тақырып әлі зерттелмеген. Батыстық ғалымдардың ғылыми зерттеу еңбектерінде зияты зақымдалған тұлғалардың тайм-мененджмент дағдыларын дамыту бойынша бірнеше еңбек жарық көрген.

Manganello, R. E. (1994) уақытты басқару дағдылары зияты зақымдалған жоғары сынып оқушылары үшін өте маңызды екенін және де осы дағдыны дамыту үшін уақытты есепке алу журналын пайдалануды, бірқатар стратегиялық қағидаларды ұсынды[7]. Ғалымның пікіріне сүйенсек зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамытудың тиімді жолы күнделікті іс-әрекеттерін есепке ала отырып, журналды

пайдалану. Менің пікірімше бұл зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушыларға қиындық тудыруы да мүмкін, себебі кейбір зияты зақымдалған оқушылардың оқу, жазу, есептеу дағдылары қалыптаспауы мүмкін. Мол себепті ондай оқушылар ересектер тарапынан қолдауды қажет етеді.

Sowers, J., Rusch, F, Connis, R. T.Cummings, L. E. (1980) зияты зақымдалған үш ересек адамды зерттеуге ала отырып, олардың уақытты басқару дағдыларын жан-жақты зерттей келе, яғни зияты зақымдалған адамдарды уақытты басқаруға толық үйретуге болады деп тұжырымдады[8]. Бұл ғалымдардың ересек зияты зақымдалған адамдарға зерттеу жүргізген, ал жеткіншек жастағы оқушыларға жүргізілген зерттеулер өте аз. Негізінде ересек адамдарды уақытты басқаруға үйретуге болатын жағдай да , оларды мектеп жасында да, уақытты басқару дағдыларын дамыта отырып, тәуелсіздіктен құтылуға көмектесуге болады деген гипотезалық болжам жасауға болады.

Martin, J. E., Elias-Burger, S., & Mithaug, D. E. (1987) зерттеулерінің көрсеткіштеріне сүйенсек зияты зақымдалған адамдарды уақытты басқаруда суреттер мен көрнекі көмекші құралдар да пайдалануды, уақытты басқаруда тиімді құралдардың бірі екендігін атап көрсетті[9]. Зияты зақымдалған оқушыларды уақытты басқару дағдыларын меңгеруге баулудың ең тиімді тәсілі ол –заманауи ақпараттық-технологияларды (сағаттар, дербес компьютерлер т.б) құралдарды қолдану, яғни уақыттарын пайдалана білуге үйретуді жоққа шығара алмаймыз.

Жоғары да атап өткен ғалымдардың зерттеулеріне сүйенетін болсақ, зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджменттік дағдыларын дамытуға болады. Бірақ осы тақырыпты зерттеушілер өте аз, әлі де ұзақ зерттеулерді қажет етеді.

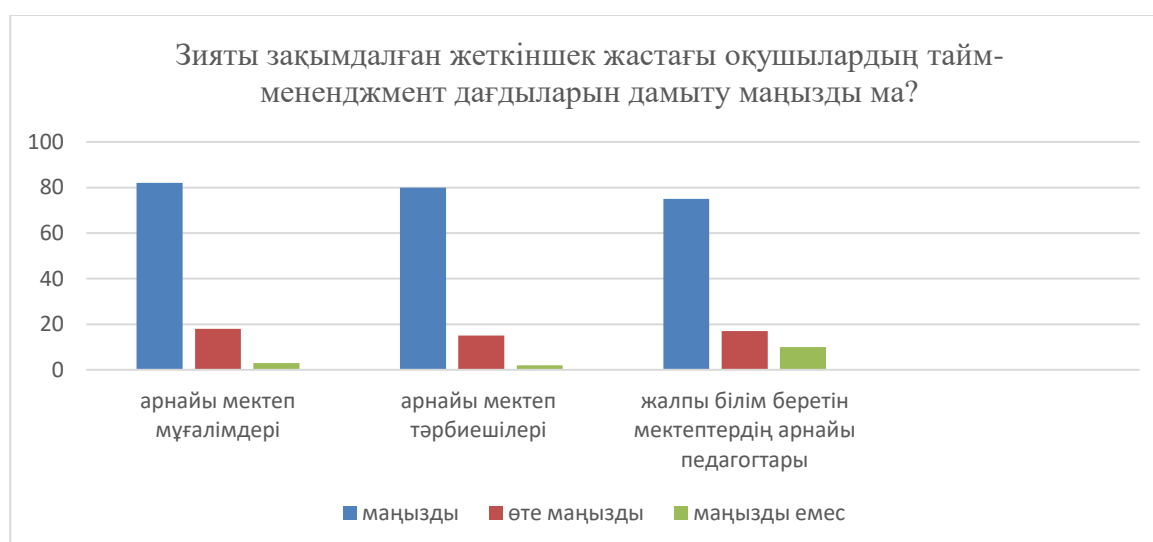
Зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджменттік дағдыларын дамыту бойынша арнайы-мектеп интернатта ұзақ жыл педагогикалық тәжірибесі бар мұғалімдер мен тәрбиешілерден және жалпы білім беретін мектептердің арнайы педагог мамандарынан сауалнама алынды. Сауалнамаға 8-20 аралығында осы салада жұмыс өтілі 30 тәрбиеші мен 10-35 жыл аралығында жұмыс өтілі бар арнайы мектептің 36 мұғалім, жалпы білім беретін мектептерде қызмет атқаратын 30 арнайы педагог мамандар қатысты. Сауалнама қазақ тілінде өткізілді. Сауалнама онлайн түрде [dos.google.com](https://docs.google.com) арқылы жасалып, сауалнамаға қатысушыларға таратылды. Сауалнама зияты жеңіл зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджменттік дағдыларын дамытуға деген көзқарастарын анықтау мақсатында сұрақтан тұрады. Екі сұрақ тайм-менеджмент дағдыларын дамытуға деген көзқарастарын анықтауға арналған болса, бір сұрақ тайм-менеджменттік дағдыларын дамыту бойынша қандай жұмыс жүргізу керек және қандай әдісті қолдануға болады деген бағыттарды қамтыды. Бұл жерде ескерте кететін жағдай сауалнамаға қатысушылар саны аз, сол себепті зерттеу нәтижесі шектеулі, зерттеу нәтижесі аталған тақырыптың нақты сипаттамасын бере алмауы мүмкін. Сонымен қатар зияты жеңіл зақымдалған жеткіншектердің мұғалімдері мен тәрбиешілерімен сұхбаттасу жүргізілді. Сұхбаттасудың басты мақсаты зияты зақымдалған жеткіншектердің тайм-менеджмент дағдыларын дамытуда қандай факторларға көп көңіл бөлу керектігі және жеткіншектер мектепте және мектептен тыс уақытта қалай өз уақыттарын тиімді пайдалана алады деген сауалдар қою арқылы жауаптар алынды.

Нәтижелер және талдау жасау

Бірінші сауалнама сұрағына 106 педагог мамандардың барлығы қатысып олар берілген сұрақтарға толық жауап берді. Сұрақтардың негізгі мақсаты педагогтар мен тәрбиеші мамандардың зияты зақымдалған оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамытуға байланысты пікірлерін білу болды. Сауалнамаға қатысқан арнайы мектеп мұғалімдерінің 82 % (29 адам) педагог зияты зақымдалған оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту маңызды деп санаса, 18% (6 адам) педагог өте маңызды, ал 3 % (1 адам) педагог маңызды емес деп көрсетеді.

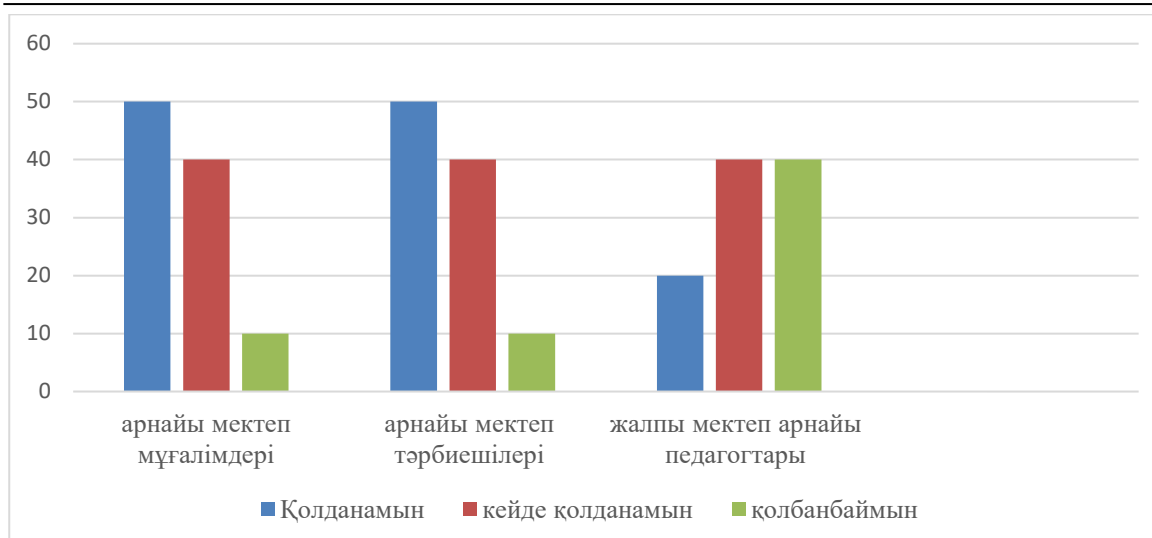
Ал арнайы мектептің тәрбиешілерінен алынған сауалнама бойынша 80 % (24 адам) зияты зақымдалған оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту маңызды деп санаса, 15 % (4 адам) тәрбиеші өте маңызды, ал 6% (2 адам) тәрбиеші маңызды емес екенін сауалнамада көрсеткен .

Сонымен қатар жалпы білім беретін мектептің арнайы педагог мамандарының да басым бөлігі зияты зақымдалған оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту маңызды деп санайды. Яғни сауалнама бойынша алынған бірінші сұраққа арнайы педагогтардың 75 %(22 адам) маңызды, 17% (5 адам) өте маңызды деп жауап берсе 10 % (3 адам) маңызды емес екенін сауалнамада көрсетеді (1-сурет).



Сурет 1. Зияты зақымдалған жеткіншектердің тайм-менеджмент дағдыларын дамытудың маңызы жөніндегі көрсеткіштері .

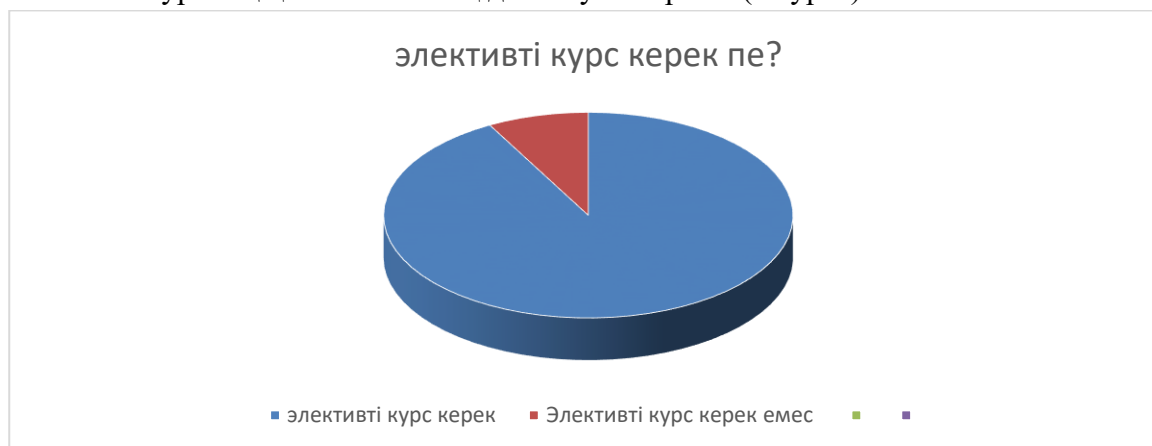
Ал келесі сауалнама сұрағы «зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту мақсатында сабақта қандайда бір әдістер қолданасыз ба ?» деген сұраққа барлық сауалнамаға қатысушылар былай жауап берді.



Сурет 2. Педагогтардың зияты зақымдалған жеткіншектердің тайм-менеджмент дағдыларын дамытуға арналған әдіс-тәсілдерді қолдана алуы туралы көрсеткіштері .

Сауалнама нәтижелеріне қарасақ, арнайы мектептің педагогтары мен тәрбиешілерінің 50 % зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту мақсатында түрлі әдістерді қолданатынын көрсеткен, ал жалпы мектептерде қызмет атқаратын арнайы педагог мамандарының көрсеткіші 20 % құрайды (2-сурет).

Сауалнамада берілген негізгі үшінші сұрақ зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту мақсатында элективті курс енгізгені дұрыс па деген мәселені айқындау мақсатында қойылған болатын. Сауалнамаға жауап беруші педагогтардың 92 % (97адам) элективті курс керек деп жауап берсе , 8 % (9 адам) элективті курстың қажеттілігі жоқ деп жауап берген. (3 сурет).



Сурет3 . Педагогтардың зияты зақымдалған жеткіншектердің тайм-менеджмент дағдыларын дамытуға арналған элективті курстардың қажеттілігі туралы көрсеткіштері .

Зерттеу нәтижесін талдайтын болсақ сауалнамаға қатысушы педагог мамандардың берген сұрақтардың жауаптарына негіздей отырып қарасақ , зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту маңызды деген пікір білдірді. Кейбір сауалнамаға қатысушы арнайы мектептің тәжірибелі мұғалімдері мен тәрбиешілерімен әңгімелесу кезінде олардың пікірінше зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушыларды қарапайымнан күрделі жұмыстарды кезектестіре атқарту арқылы уақыттарын үнемді

пайдалануға болады деп санаса, ал жалпы мектепте қызмет атқаратын арнайы педагогтар бір күндік жұмысты маңызды және маңызды емес деп бөле отырып, оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамытуға болады деп есептейді. Педагогтардың бұл пікірлерін ескере отырып, жоғарыда көрсеткен ғалым Manganello, R. E. (1994) зияты зақымдалған адамдарды уақытты есепке алу арқылы уақытты тиімді пайдалана білуге үйретуге болады деген пікірін нақтылауға болды деп болжаймыз [7]. Сауалнамаға қатысушылардың басым көпшілігі зияты зақымдалған оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамыту мақсатында әдіс-тәсілдерді сабақ барысында қолданатыны анықталды, кейбір педагогтармен әңгімелесі барысында олар сабақта уақытты үнемді пайдалану үшін тапсырмаларды беру барысында алдымен оңай тапсырмаларды орындатып, содан кейін орташа, кейін күрделі тапсырманы беретінін айтады. Арнайы мектептің тәрбиешілерінің пікірлеріне сүйенсек арнайы мектеп-интернаттарда уақыты тиімді пайдаланудың тиімді жолы күн тәртібін бекіту, сол арқылы зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушыларға шамалары жететін тапсырмаларды орындату маңызды болып саналады деп есептейді. Себебі тәрбиешілер зияты жеңіл зақымдалған жеткіншек жастағы оқушыларды күн тәртібіне сай нақты шамалары жететін жұмыстарды жіктеп бөліп беру арқылы, оларды алдымен күн тәртібіне үйретіп ғана қоймай, уақыттарын тиімді пайдалана білу дағдыларын дамытатын боламыз дейді. Ал жалпы білім беретін мектептің арнайы педагогтарының пікірінше зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамытудың ең ұтымды жолы оқушылардың ұялы телефонына ата-анасы күн тәртібін жазып беру керек, сол арқылы оқушы уақытты ұтымды пайдалана алады, себебі зиятты зақымдалған оқушылардың басым көпшілігінің есте сақтауы нашар деп есептейді. Сонымен қатар жалпы білім беретін мектептегі зияты жеңіл зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-мененджменттік дағдыларын қалыпты құрдастарына еліктеу арқылы да дамытуға болады деп болжайды. Сауалнамаға қатысушылардың басым көпшілігі мектепте зияты зақымдалған оқушылар үшін тайм-мененджмент дағдыларын дамыту мақсатында элективті курс керек деп есептейді. Элективті курс арқылы зияты зақымдалған оқушылар өз уақыттарын үнемді пайдалана алуды, жүйелі жұмыс атқаруды үйренетінін, элективті курс арқылы көптеген дағдыларды дамытуға болады деп санайды. Ал жалпы білім беретін мектептің кейбір арнайы педагог мамандары элективті курс өткізудің қажеттілігі жоқ, зияты зақымдалған оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамыту үшін оқушыларға уақыттың маңызын дұрыстап түсіндіре отырып, мұғалімдер мен оқушылардың ата-аналары бірлесе жұмыс атқару керек деп есептейді. Зерттеу нәтижесін талқылай келе зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамыту маңызды болып саналатынын, осы үрдісті дамыту үшін әр педагог өзінше әдіс-тәсілдерді қолданатынын көруге болады. Сондықтан да зияты зақымдалған оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамыту жұмыстарын жүйелей, отырып, ғылыми тұрғыдан нақтылап, негіздеуді қажет етеді.

Қорытынды, тұжырым

Бүгінгі таңда уақытты ұйымдастыру адамның өмірлік ұстанымымен тығыз байланысты адамның өмірлік құндылықтарына, дүниетанымына және дүниетанымына сәйкес жеке әлеуетті барынша іске асыру құралы ретінде қарастырылады.

Зияты жеңіл бұзылған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-мененджмент дағдыларын дамыту мәселелері бойынша ғылыми әдебиеттерді зерттеліп ұсынылған барлық гипотезалар ішінара расталды. Осы тақырыпты зерттей отырып, келесі қорытындылар жасалды: бүгінгі таңда тайм-мененджмент технологиясы кеңінен танымал, әрбір сауатты адам қолданыстағы уақытты үнемі пайдалану әдістері туралы білуі керек, өйткені олар адамның өмірін жақсартуға арналған. Тайм-мененджмент адамға мақсатқа жету үшін қызметті ұйымдастыруға мүмкіндік беретін әдістер жүйесі [10].

Белгілі болғандай, біз сауалнамаға қатысқан барлық педагогтар үшін зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту бүгінгі уақытта өзекті мәселе екеніне көз жеткізге болады. Таңдалған әдістер сәтті сыналды және зияты зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамытуға болады деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Осылайша, біз ұсынған гипотеза өз растауын тапты-уақытты дұрыс ұйымдастыруды үйрену арқылы зияты жеңіл зақымдалған жеткіншектер өзгеге тәуелсіздіктен құтылатын болады. Зият жеңіл зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыта отырып, жұмыстарды уақытылы жасауға, жүйелілікке үйретуге болатынын дәйектеуге болады. Зияты жеңіл зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамыту арқылы келесі қасиеттерді де қоса тәрбиелейді: тәуелсіздік, жауапкершілік, мақсат қою. Мұның бәрі жеткіншектердің тайм-менеджмент дағдыларын дамытумен тікелей байланысты. Зерттеу қорытындысы зияты жеңіл зақымдалған жеткіншек жастағы оқушылардың тайм-менеджмент дағдыларын дамытудың әлі де нақты педагогикалық-психологиялық аспектісі қажет екенін айқындайды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Никифоров Д. Е «Спортивная подготовка футболистов 15-17 лет с нарушением интеллекта в условиях специализированного учреждения» 2012г 76-93 стр
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с. - (Мастера психологии).
3. 2. Рубинштейн С. Я Психология умственно отсталого школьника.-М.,1986 г
4. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. Учреждений высш.проф.образования\Л.М. Шипицына,В.М. Сорокин, Д.Н.Исаев и др.: под ред Л.М. Шипицына-2-е изд. Стер-М:Издательский центр « Академия», 2014 -224 с.
5. Daniel K. Davies, Steven E. Stock, and Michael L. Wehmeyer «Enhancing Independent Time-Management Skills of Individuals With Mental Retardation Using a Palmtop Personal Computer». [Mental Retardation](#) 40(5):358-65 DOI:[10.1352/0047-6765\(2002\)040<0358:EITMSO>2.0.CO;2](#). November 2002
6. Қ. С. Тебенова, А,Р. Рымханова « Арнайы психология» оқулық, Алматы 2011ж . 207 б.
7. Manganello, R. E. (1994). Time-management in-struction for older students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 26(2), 60-62.
8. Sowers, J., Rusch, F, Connis, R. T.Cummings, L. E. (1980). Teaching mentally retarded adults to time-manage in a vocational setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 110-128.
9. Martin, J. E., Elias-Burger, S., & Mithaug, D. E. (1987). Acquisition and maintenance of time-based task change sequence. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 250-255.
10. Тайм-менеджмент. Полный курс / Г.А. Архангельский, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина, С.В. Бехтерев ; под ред. Г.А. Архангельского. – Москва : Альпина Паблишер, 2016. – 311 с. –

Ғ 14.23.07

ӘОЖ 376.056.262(043)

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.005

А.А.Байтурсынова¹, Л.Б.Әбдірей²

¹п.ғ.к., аға оқытушы aigul.baitursynova.72@gmail.com

²магистрант abdirey11.06@gmail.com

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

НАШАР КӨРЕТІН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ҚҰРАЛДАРДЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Заманауи цифрлық технологиялар ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға, соның ішінде нашар көретін мектеп жасына дейінгі балаларға білім берудің жаңа мүмкіндіктерін ашады. Цифрлық құралдардың олардың когнитивті, сенсорлық және әлеуметтік дамуына, сондай-ақ білім беру ортасына сәтті интеграциялануына қалай ықпал ететінін түсіну маңызды.

Бұл зерттеудің мақсаты - көру қабілеті нашар мектеп жасына дейінгі балалардың дамуына цифрлық құралдардың әсерін зерттеу, мамандандырылған қосымшалар мен интерактивті кітаптардың тиімділігін анықтау, сондай-ақ оларды білім беру бағдарламаларында қолданудың ең үздік тәжірибелерін анықтау.

Зерттеу әдістері - зерттеу көру қабілеті нашар балаларға білім беру үшін цифрлық технологияларды қолдануға арналған ғылыми жарияланымдардағы деректерді талдауға негізделген. Мысал ретінде "Braille Buzz", "Exploring Braille with Madilyn and Ruff" және "Orbit Teacher" сияқты қосымшалар мен интерактивті кітаптар қарастырылады. NCBI және Edutoria платформаларында жарияланған зерттеулердің нәтижелері, сондай-ақ сандық құралдарды практикалық қолдану туралы рецензияланған мақалалар мен есептер талданады.

NCBI платформасында жүргізілген зерттеуге сәйкес, мамандандырылған цифрлық қосымшаларды қолданатын балалар мұндай технологияларға қол жеткізе алмайтын балалармен салыстырғанда жоғары оқу нәтижелерін көрсетеді. Edutoria-да жарияланған тағы бір зерттеу әр балаға жеке көзқарас беретін және оның ерекшеліктерін ескеретін интерактивті тәсілдің маңыздылығын көрсетеді. Бұл зерттеулер цифрлық құралдарды пайдалану балалардың танымдық, сенсорлық және әлеуметтік дағдыларын жақсартуға және олардың білім беру ортасында сәтті бейімделуіне ықпал ететінін растайды.

Цифрлық құралдар әртүрлі білім беру ресурстары мен әдістеріне қол жеткізуді қамтамасыз ете отырып, нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалардың дамуында маңызды рөл атқарады. Оларды қолдану балалардың танымдық және әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларын жақсартуға, оларды әрі қарай оқуға және табысты әлеуметтенуге дайындауға ықпал етеді. Жақсы нәтижеге қол жеткізу үшін сапалы цифрлық құралдарды дәстүрлі оқыту әдістерімен біріктіріп, балалардың үлгерімін үздіксіз бақылауды қамтамасыз ету ұсынылады.

Түйінді сөздер: цифрлық құралдар, инклюзивтік орта, мобильді қосымшалар, Брайль шрифті, аудио сүйемелдеу, интерфейс, интерактивті әдістер.

А.А.Байтурсынова¹, Л.Б.Абдирей²

¹к.п.н., старший преподаватель aicul.baitursynova.72@gmail.com

²магистрант abdirey11.06@gmail.com

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В РАЗВИТИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Современные цифровые технологии открывают новые возможности для обучения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе слабовидящих дошкольников. Важно понимать, как цифровые инструменты способствуют их когнитивному, сенсорному и социальному развитию, а также успешной интеграции в образовательную среду.

Целью данного исследования является изучение влияния цифровых инструментов на развитие дошкольников с нарушениями зрения, определение эффективности специализированных приложений и интерактивных книг, а также выявление лучших практик их использования в образовательных программах.

Методы исследования-исследование основано на анализе данных в научных публикациях, посвященных использованию цифровых технологий для обучения детей с нарушениями зрения. Примеры включают такие приложения и интерактивные книги, как "Braille Buzz", "Exploring Braille with Madilyn and Ruff" и "Orbit Teacher". Анализируются результаты исследований, опубликованных на платформах NCBI и Edutopia, а также рецензируемые статьи и отчеты о практическом использовании цифровых инструментов.

Согласно исследованию, проведенному на платформе NCBI, дети, использующие специализированные цифровые приложения, демонстрируют более высокие результаты обучения по сравнению с детьми, которые не имеют доступа к таким технологиям. Другое исследование, опубликованное в Edutopia, подчеркивает важность интерактивного подхода, который дает каждому ребенку индивидуальный подход и учитывает его особенности. Эти исследования подтверждают, что использование цифровых инструментов может улучшить когнитивные, сенсорные и социальные навыки детей и способствовать их успешной адаптации в образовательной среде.

Цифровые инструменты играют важную роль в развитии слабовидящих дошкольников, обеспечивая доступ к различным образовательным ресурсам и методам. Их применение способствует улучшению познавательных и социально-эмоциональных навыков детей, подготовке их к дальнейшему обучению и успешной социализации. Для достижения наилучших результатов рекомендуется сочетать качественные цифровые инструменты с традиционными методами обучения, чтобы обеспечить непрерывный контроль над успеваемостью детей.

Ключевые слова: цифровые инструменты, инклюзивная среда, мобильные приложения, шрифт Брайля, звуковое сопровождение, интерфейс, интерактивные методы.

А.А.Байтурсынова¹, Л.Б.Абдирей²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer at aicul.baitursynova.72@gmail.com

²Master's degree student abdirey11.06@gmail.com

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

THE ROLE OF DIGITAL TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOLERS

Abstract

Modern digital technologies open up new opportunities for teaching children with special educational needs, including visually impaired preschoolers. It is important to understand how digital tools contribute to their cognitive, sensory and social development, as well as successful integration into the educational environment.

The purpose of this study is to study the impact of digital tools on the development of preschoolers with visual impairments, to determine the effectiveness of specialized applications and interactive books, as well as to identify best practices for their use in educational programs.

Research methods-The study is based on the analysis of data in scientific publications on the use of digital technologies for teaching visually impaired children. Examples include applications and interactive books such as "Braille Buzz", "Exploring Braille with Madilyn and Ruff" and "Orbit Teacher". The results of research published on the NCBI and Edutopia platforms are analyzed, as well as peer-reviewed articles and reports on the practical use of digital tools.

According to a study conducted on the NCBI platform, children using specialized digital applications demonstrate higher learning outcomes compared to children who do not have access to such technologies. Another study published in Edutopia highlights the importance of an interactive approach that gives each child an individual approach and takes into account their characteristics. These studies confirm that the use of digital tools can improve children's cognitive, sensory and social skills and contribute to their successful adaptation in an educational environment.

Digital tools play an important role in the development of visually impaired preschoolers by providing access to various educational resources and methods. Their use helps to improve children's cognitive and socio-emotional skills, prepare them for further education and successful socialization. To achieve the best results, it is recommended to combine high-quality digital tools with traditional teaching methods to ensure continuous monitoring of children's academic performance.

Key words: *digital tools, inclusive environment, mobile applications, Braille, sound, interface, interactive methods.*

Кіріспе

Заманауи цифрлық технологиялар білім беру саласында, әсіресе ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға, оның ішінде нашар көретін мектеп жасына дейінгі балаларға жаңа көзжиектер ашады. Олар нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалар контекстінде ерекше мәнге ие болады. Барлық балалардың өзіндік ерекшеліктеріне қарамастан дамуына ықпал ететін инклюзивті орта құру қазіргі білім берудің маңызды міндеті болып табылады.

Мектеп жасына дейінгі нашар көретін балаларға арналған инклюзивті орта көптеген себептерге байланысты маңызды. Біріншіден, бұл әр балаға білім беру материалдары мен ресурстарына қол жеткізуге мүмкіндік беретін оқу мен дамудың тең мүмкіндіктерін ұсынады. Екіншіден, инклюзивті орта балалардың әлеуметтік бейімделуіне ықпал етеді. Оларға қоршаған әлеммен қарым-қатынас жасауды үйренуге және қарым-қатынас дағдыларын дамытуға көмектеседі. М. А. Рощина атап өткендей, бүгінгі таңда ең өзекті мәселе-тифлопедагогика мен компьютерлік технологиялар туралы білімді біріктіру [1]. Сонымен қатар, оқу бағдарламалары мен білім беру ортасын нашар көретін балалардың білім беру қажеттіліктері мен сұраныстарын барынша қанағаттандыру үшін цифрлық құралдарды қолдана отырып, инновациялық әдістерді қолдануға бейімдеу маңызды.

Сонымен қатар, инклюзивті орта нашар көретін балалардың өзіне және олардың мүмкіндіктеріне деген оң көзқарасын дамытуға ықпал етеді. Инклюзивті ортаны құрудың маңызды аспектісі - стереотиптер мен біржақтылықты жеңу, барлық балаларда әр адамның әртүрлілігін, бірегейлігін түсіну мен құрметтеуді қалыптастыру.

Зерттеу материалдары мен әдістері. М. МакЛеод өз зерттеуінде нашар көретін балалар үшін дұрыс дизайнның маңыздылығына назар аударады. Бұл зерттеу көру қабілеті шектеулі адамдарға қол жетімді және түсінікті болатын цифрлық және жеке контентті құру бойынша ұсыныстар береді. Көру қабілеті нашар пайдаланушылардың қажеттіліктерін ескеретін байланыс және білім берудің цифрлық құралдарын пайдалануға баса назар аударылады [2].

Көру қабілеті бұзылған балалардың ерте дамуы олардың кейінгі бейімделуі мен табысты оқуы үшін өте маңызды. Маңызды аспектілер когнитивтік дағдыларды, қозғалыс дағдыларын, сондай-ақ элеуметтік-эмоционалдық құзыреттіліктерді дамыту болып табылады. Цифрлық құралдар интерактивті және бейімделген оқыту әдістерін қамтамасыз ету арқылы осы мақсаттарға жетуге айтарлықтай көмектеседі

Ең тиімді әдістердің бірі - көру қабілеті нашар балалардың ерекшеліктерін ескере отырып жасалған мамандандырылған мобильді қосымшаларды пайдалану. "Braille Buzz", "Exploring Braille with Madilyn and Ruff" және "Orbit Teacher" сияқты қолданбалар Брайль оқу дағдыларын, кеңістікті қабылдауды және басқа да негізгі дағдыларды дамытуға көмектесетін интерактивті әрекеттерді ұсынады.

"Braille Buzz" — бұл балаларға Брайль негіздерін үйренуге көмектесетін қосымша. Ол балаларға Брайль шрифтінің ойын түрінде меңгеруге көмектесетін интерактивті әрекеттерді ұсынады. Қолданба тактильді қабылдауды дамытуға және оқу дағдыларын жақсартуға бағытталған әртүрлі ойындар мен жаттығуларды қамтиды. Сондай-ақ балаларға интерактивті өзара әрекеттесу арқылы есту және когнитивті қабілеттерін дамытуға көмектеседі [3].

"Braille Buzz" қосымшасы планшеттер мен смартфондар сияқты мобильді құрылғыларда қолдануға арналған. Қосымшаны үйде де, білім беру мекемелерінде де қолдануға мүмкіндік береді. Қолданба бірнеше қиындық деңгейлерін қолдайды. Демек, балаларға оқытудың әртүрлі кезеңдері арқылы алға жылжу кезінде дағдыларын біртіндеп арттыруға мүмкіндік береді.

"Braille Buzz"-тің негізгі элементтерінің бірі-оның интуитивті интерфейсі. Интерфейс нашар көретін балалардың қажеттіліктерін ескере отырып жасалған. Қолданба балаларға мәзірді оңай шарлауға және тапсырмаларды орындауға мүмкіндік беру үшін үлкен және анық түймелерді, сондай-ақ тактильді кері байланысты пайдаланады.

"Braille Buzz" сонымен қатар балаларға нұсқауларды орындауға және тапсырмаларды түсінуге көмектесетін аудио сүйемелдеуді қамтиды. Дауыстық кеңестер мен түсініктемелер оқу процесін қол жетімді және тиімді етеді. Әсіресе оқу негіздерін әлі меңгермеген балалар үшін пайдалы.

Қолданба ата-аналар мен мұғалімдерге балалардың үлгерімін бақылауға мүмкіндік береді. Ересектерге қандай дағдыларды игергенін және қайсысы қосымша назар аударуды қажет ететінін көруге мүмкіндік береді. Бұл функция әр баланың ерекше қажеттіліктері мен даму қарқынын ескере отырып, жеке оқу жоспарын құруға көмектеседі.

"Braille Buzz" арқасында балалар өз бетінше немесе ересек адамның басшылығымен білім алуға мүмкіндік алады. Балалардың тәуелсіздігі мен өз күштеріне деген сенімділігінің дамуына ықпал етеді. Қосымша әр бала өз әлеуетін аша алатын инклюзивті білім беру ортасын құруда маңызды рөл атқарады.

"Braille with Madilyn and Ruff" қосымшасын көру қабілеті нашар баланың анасы мен мұғалімі жасаған. Қосымша балаларға көңілді және интерактивті әдістерді қолдана отырып, Брайльді үйретуге көмектесуге арналған. Қолданба оқу процесін қызықты ету үшін кейіпкерлер мен сюжеттік желілерді пайдаланады. Балалар Брайль алфавитін үйренуге және

тактильді қабылдау дағдыларын жақсартуға көмектесетін виртуалды нысандармен әрекеттесе алады.

"Exploring Braille with Madilyn and Ruff" қолданбасы Брайль оқу дағдыларын дамытуға және кеңістікті қабылдауға бағытталған әртүрлі білім беру ойындары мен жаттығуларын қамтиды. Қосымшаның негізгі ерекшеліктерінің бірі - оның әр баланың жеке қажеттіліктері мен даму деңгейіне бейімделу қабілеті. Қолданба Madilyn және Ruff кейіпкерлері балаларды әртүрлі тапсырмалар мен шытырман оқиғалардан өткізетін ойын әдісін пайдаланады [4].

Қолданба балаларға Брайль негіздерін үйрететін қадамдық сабақтарды ұсынады. Әр сабаққа таңбаларды анықтау, қысқа сөздер мен сөйлемдерді оқу және виртуалды Брайль пернетақтасында таңбаларды жазу сияқты интерактивті тапсырмалар кіреді.

Қолданба балаларға оқу процесіне енгуге көмектесетін әртүрлі сюжеттік желілер мен ойын сценарийлерін пайдаланады. Мысалы, балалар Madilyn және Ruff-ке басқатырғыштарды шешуге, лабиринттерден өтуге және брайльмен миссияларды орындауға көмектесе алады.

Тактильді қабылдауды жақсарту үшін қолданба балалар нысандарды пішіні мен құрылымына қарай тануы және сұрыптауы керек тапсырмаларды ұсынады. Бұл жаттығулар ұсақ моториканы және кеңістікті қабылдау дағдыларын дамытуға көмектеседі.

Қолданба тапсырмаларды түсіндіру және кері байланыс беру үшін аудио сүйемелдеуді пайдаланады. Дауыстық кеңестер балаларға нұсқауларды орындауға және тапсырмаларды сәтті орындауға көмектеседі, бұл оқу процесін қолжетімді етеді.

Қолданба ата-аналар мен мұғалімдерге баланың үлгерімін бақылауға мүмкіндік береді. Олар қандай тапсырмалардың сәтті орындалғанын және қайсысы қосымша назар аударуды қажет ететінін көре алады. Бұл әр балаға жеке оқу жоспарын құруға көмектеседі.

"Orbit Teacher" платформасы инклюзивті сыныптардағы мұғалімдерге смартфондағы, компьютердегі немесе планшеттегі қосымша арқылы көру қабілеті бұзылған балалармен өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Қосымша мұғалімдердің оқушылармен үздіксіз өзара әрекеттесуін қамтамасыз етеді. Бағдарлама Брайль құрылғыларын қашықтан басқару, оқу материалдарын бөлісу және интерактивті әрекеттер сияқты әртүрлі мүмкіндіктерді қолдайды. "Orbit Teacher" әрбір бала табысты оқу үшін қажетті қолдауды алатын инклюзивті білім беру ортасын құруға ықпал етеді [5].

Қолданба мұғалімдер мен оқушылар арасында оқу материалдарын оңай бөлісуге мүмкіндік береді. Мұғалімдер оқу жоспарларын, тапсырмаларды және қосымша ресурстарды жүктей алады. Балалар болса, аяқталған тапсырмаларды тексеруге жібере алады.

"Orbit Teacher" интерактивті сабақтарды, соның ішінде бейне және аудио арқылы тікелей сеанстарды, сондай-ақ нақты уақыттағы тапсырмалармен бірлесіп жұмыс істеуді қолдайды. Бұл динамикалық және қатысатын білім беру ортасын құруға көмектеседі.

Қолданба мәтіндік құжаттар, аудио, бейне және графикалық материалдарды қоса алғанда, көптеген файл пішімдерін қолдайды. Мұғалімдерге күрделі ұғымдар мен тақырыптарды түсіндіру үшін әртүрлі ресурстарды пайдалануға мүмкіндік береді.

"Orbit Teacher" қолданбаның интерфейсі мен мүмкіндіктерін әр баланың жеке қажеттіліктеріне бейімдеу мүмкіндігін ұсынады. Бұл қаріп өлшемін, контрастты, мәтінді дауыстауды және басқа опцияларды теңшеуді қамтиды. Демек, қолданбаны барлық оқушыларға қолжетімді етеді.

"Braille Buzz", "Exploring Braille with Marilyn and Raff" және "Orbit Teacher" сияқты цифрлық құралдарды пайдалану нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалардың дамуында шешуші рөл атқарады. Бұл қосымшалар балалардың танымдық және әлеуметтік дағдыларын едәуір жақсартатын, оларды әрі қарай оқуға және сәтті әлеуметтенуге дайындайтын әртүрлі білім беру ресурстары мен әдістеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Аудио сүйемелдеуімен және тактильді элементтерімен интерактивті кітаптар нашар көретін мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеуде маңызды рөл атқарады. Олар

балаларға қиял мен танымдық қабілеттерін дамыта отырып, ертегілер мен әңгімелер әлеміне еруге мүмкіндік береді.

Эрик Карлдың "The Very Busy Spider" кітабы тактильді элементтер мен аудио сүйемелдеуді біріктіреді. Көру қабілеті нашар балаларға сенсорлық және дыбыстар арқылы оқиғаны бақылауға мүмкіндік береді. Әр бетте балалар сезіне алатын бедерлі суреттер, сондай-ақ мәтінге және оқиғаға қатысты дыбыстарға дауыс беретін аудио жазбалар бар. Кітап балаларға бір уақытта көптеген дағдыларды дамытуға көмектеседі. Балаларға мәтін мен суреттерді зерттеуге және өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Беттердегі тактильді элементтер балаларға әртүрлі заттардың пішіні мен құрылымын сезінуге мүмкіндік беріп, тактильді қабылдауын дамытуға көмектеседі. Дыбыстық эффектілер мен мәтіннің аудиожазбалары балаларға оқиғаны жақсы түсінуге және сюжетті бақылауға көмектеседі. Кітапта бедерлі кескіндер үшін әртүрлі текстуралар қолданылады. Балалар жұмсақ, өрескел және тегіс беттерді сезіне алады. Әңгімедегі заттарды жақсы есте сақтауға және түсінуге көмектеседі. Бедерлі кескіндерден басқа, кітапта балалар қозғалатын және зерттей алатын жылжымалы бөліктер сияқты интерактивті элементтер бар. Бұл элементтер ұсақ моториканы дамытуға және қозғалыстарды үйлестіруге ықпал етеді. Мәтіннің дыбыстық эффектілері мен аудиожазбалары оқуды динамикалық және қызықты етеді. Балалар кітаптағы әртүрлі әрекеттер мен кейіпкерлерге қатысты дыбыстарды тыңдай алады. Демек, оқушыларға болып жатқан көріністі жақсырақ түсінуге және елестетуге көмектеседі [6].

"The Very Busy Spider" тек көңіл көтеріп қана қою үшін емес, балаларға оқиғалар тізбегі, себептері мен салдары, жануарлар мен олардың әдеттері туралы негізгі ұғымдар сияқты маңызды ұғымдарды үйретеді. Интерактивті элементтер мен аудио сүйемелдеу балаларға негізгі ұғымдарды жақсы меңгеруге ықпал етеді.

Фионы Уотттың "That's Not My Kitten..." кітабы балаларға текстуралар мен пішіндерді үйренуге көмектесетін тактильді элементтері бар интерактивті оқиға. Әр бетте балалар сезінетін бедерлі суреттер, сондай-ақ оқуды қызықты әрі қол жетімді ететін аудио сүйемелдеу бар. Кітапта сенсорлық қабылдау арқылы оқуға бірегей көзқарас қолдану арқылы оқу процесін тек танымдық ғана емес, сонымен қатар қызықты етеді [7].

Кітаптың әр бетінде үлпілдек жүн, тегіс жүн сияқты әртүрлі текстуралар бар. Кітапта мысықтардың және балалар сезінетін әртүрлі заттардың бедерлі суреттері бар. Берілген текстуралар балаларға әртүрлі сезімдерді тануға, есте сақтауға және тактильді қабылдауын дамытуға көмектеседі.

"That's Not My Kitten..." ашылатын есіктер немесе көтерілетін клапандар сияқты қозғалатын элементтерді қамтиды. Берілген интерактивті мүмкіндіктер кітапты балалар үшін динамикалық және қызықты етеді.

"Off to the Park!" кітабы балаларға тактильді және аудио жазбаларды қолдана отырып, саябаққа қызықты саяхат ұсынады. Кітапта балаларға тарихқа еруге және сенсорлық дағдыларын дамытуға көмектесетін бедерлі кескіндер мен дыбыстық эффекттер сияқты көптеген интерактивті элементтер бар [8].

"Off to the Park!" шөп текстурасы, ағаш қабығы және құм сияқты әртүрлі сенсорлық элементтер қолданылады. Кітаптағы текстуралар балаларға тактильді қабылдауды дамытуға және жанасу арқылы әртүрлі табиғи элементтерді тануға көмектеседі.

Кітапта балалар сезінетін жануарлардың, өсімдіктердің және саябақ нысандарының бедерлі суреттері бар. Автор құрастырған суреттер балаларға кеңістіктік ойлау мен қабылдауды дамыта отырып, қоршаған әлемді елестетуге және жақсы түсінуге көмектеседі.

Кітапта құстардың әні, желдің шуы және әртүрлі беттердегі қадамдар сияқты табиғат дыбыстары бар аудиожазбалар бар. Аудиожазбалар балаларға саябақтың атмосферасына еруге және тыңдау дағдыларын жақсартуға пайдалы.

Нәтижелер және талдау жасау. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық құралдарды қолдану нашар көретін балалардың дамуына оң әсер етеді. Мамандандырылған қосымшалар мен интерактивті әдістерді қолдану балалардың танымдық, сенсорлық және әлеуметтік

дағдыларын жақсартуға, сондай-ақ олардың білім беру ортасында сәтті бейімделуіне ықпал етеді.

NCBI платформасында жарияланған зерттеуде мамандандырылған цифрлық қосымшаларды қолданатын балалар мұндай технологияларға қол жеткізе алмайтындармен салыстырғанда оқуда жоғары нәтиже көрсететіндігі атап өтілді. Атап айтқанда, зерттеу мұндай қолданбаларды пайдалану балаларға оқу және жазу дағдыларын жақсартуға, сондай-ақ кеңістіктік қабылдау мен логикалық ойлауды дамытуға көмектесетінін көрсетті [9].

Eduatoria платформасында жарияланған тағы бір зерттеу әр балаға жеке көзқарас беретін және оның ерекшеліктерін ескеретін интерактивті тәсілдің маңыздылығын көрсетеді. Зерттеуде тактильді кітаптар мен аудио қосымшалар сияқты интерактивті құралдарды қолдану нашар көретін балалардағы қарым-қатынас пен әлеуметтік бейімделу дағдыларын жақсартуға ықпал ететіндігі атап өтілді. Интерактивті оқыту әдістері балаларға материалды жақсы сіңіруге және оқуға деген ынтаның жоғары деңгейін сақтауға көмектеседі [10].

Қорытынды

Цифрлық құралдар нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалардың дамуында шешуші рөл атқарады, оларға әртүрлі білім беру ресурстары мен әдістеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Оларды қолдану балалардың танымдық және әлеуметтік дағдыларын едәуір жақсартуға мүмкіндік береді. Болашақта балаларды әрі қарай оқуға және сәтті әлеуметтенуге дайындайды.

Цифрлық технологиялар физикалық шектеулеріне қарамастан барлық балаларға білім беру материалдарының қолжетімділігін қамтамасыз ете отырып, оқытуды инклюзивті етеді. Бұл әсіресе білім беру процесіне толық қатысу үшін арнайы жабдықтар мен материалдарды қажет ететін нашар көретін мектеп жасына дейінгі балалар үшін өте маңызды. Мамандандырылған қосымшалар мен интерактивті кітаптар сияқты құралдарды пайдалану барлық балалардың оқуы мен дамуы үшін тең жағдай жасауға мүмкіндік береді.

Цифрлық құралдар когнитивті және әлеуметтік дамудан басқа, нашар көретін балалардың эмоционалды дамуына ықпал етеді. Интерактивті кітаптар, қолданбалар және білім беру платформалары балалар эмоцияларын білдіре алатын және басқаруды үйренетін инклюзивті және қолдау ортасын жасайды. Инклюзивті қолдау ортасы өзіне деген сенімділікті дамытуға және ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен бірге жүретін оқшаулану сезімін азайтуға көмектеседі.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Рощина М. А., Тифлоинформационная грамотность как фактор повышения качества жизни инвалидов по зрению. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки [Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского], 2013, № 4 (32), с. 76-81
2. ODU университетінің ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: https://digitalcommons.odu.edu/instructional_message_design_vol3/6/
3. Зағиптарға арналған американдық баспахананың ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.aph.org/a-braille-basics-app-for-kids/>
4. Көру қабілеті бұзылған балалар мен жастардың, соның ішінде саңырау және/немесе көптеген мүгедектердің сауаттылығына қызығушылық танытатын мұғалімдерге, отбасыларға және басқаларға арналған веб-сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.pathstoliteracy.org/resource/exploring-braille-app/>
5. Инклюзивті сыныпқа арналған оқыту алаңының ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.orbitresearch.com/product/orbit-teacher/>
6. Eric Carle. The Very Busy Spider/Eric Carle. - Random House USA, 2021.– 24 б.
7. Fiona Watt. That’s Not My Kitten/Fiona Watt. - Usborne, Londres, 2006. – 6 б.

8. Stephen Cheetham. Off to the park!/Stephen Cheetham. – Child`s Play, 2014. – 12 б.
9. АҚШ Ұлттық биотехнологиялық ақпарат орталығының ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9226272/>
10. Edutopia платформасының ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.edutopia.org/edward-r-murrow-technology-visually-impaired>

МРНТИ 14.35.09

УДК 376.32

DOI 10.51889/2960-1673.2024.77.2.006

*А.Ж.Калыкбаева¹, М.Ж. Жаппар¹
Абай атындағы педагогикалық университеті¹
Педагогика және психология институты¹
Арнайы мамандар даярлау кафедрасы¹
Алматы қаласы*

**ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАР НАШАР КӨРЕТІН ОҚУШЫЛАРДЫҢ МӘТІН
МАЗМҰНЫН ТҮСІНУ ДАҒДЫСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІ
ӘДІСТЕРІНІҢ БІРІ**

Аңдатпа

Мақалада көру қабілеті нашар оқушылардың мәтіндік мазмұнды түсіну қабілетін қалыптастырудың тиімді әдісі ретінде дидактикалық ойындарды қолдану қарастырылады. Дидактикалық ойындардың когнитивті дағдыларды дамыту, мотивация мен белсенділікті арттыру және оқу процесін даралау сияқты артықшылықтарына назар аударылады. Зерттеулер көрсеткендей, дидактикалық ойындар белсенді өзара әрекеттесу және инклюзивті технологияларды қолдану арқылы материалды жақсы игеруге ықпал етеді. Мақалада дидактикалық ойындарды білім беру процесінде сәтті қолдану мысалдары келтірілген. Бұл оқу материалдарын бейімдеудің және инклюзивті оқу ортасын құру үшін заманауи технологияларды қолданудың маңыздылығын көрсетеді. Мақаланың қорытындысы нашар көретін оқушыларды оқытуға жеке көзқарастың маңыздылығын және барлық балалар үшін тең мүмкіндіктер жасау қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: дидактикалық ойындар, нашар көретін оқушылар, мәтіндік мазмұнды түсіну, инклюзивті білім беру, танымдық дағдылар, оқуға ынталандыру, интерактивті оқыту, жеке көзқарас, білім беру технологиялары, инклюзивті оқу ортасы.

*А.Ж.Калыкбаева¹, М.Ж. Жаппар¹
Казахский национальный педагогический университет имени Абая¹
Институт педагогики и психологии¹
Кафедра подготовки специальных специалистов¹
г.Алматы*

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ОДИН ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВОГО СОДЕРЖАНИЯ У
СЛАБОВИДЯЩИХ УЧЕНИКОВ**

Аннотация

В статье рассматривается использование дидактических игр как эффективного метода формирования способности слабовидящих учащихся понимать текстовое содержание. Уделяется внимание таким преимуществам дидактических игр, как развитие познавательных навыков, повышение мотивации и активности, персонализация процесса обучения. Исследования показали, что дидактические игры способствуют лучшему усвоению материала за счет активного взаимодействия и использования инклюзивных технологий. В статье приведены примеры успешного использования дидактических игр в образовательном процессе. Это подчеркивает важность адаптации учебных материалов и использования современных технологий для создания инклюзивной среды обучения. В заключении статьи показана важность индивидуального подхода к обучению слабовидящих учащихся и необходимость создания равных возможностей для всех детей.

Ключевые слова: дидактические игры, слабовидящие учащиеся, понимание текстового содержания, инклюзивное образование, когнитивные навыки, мотивация обучения, интерактивное обучение, личностный подход, образовательные технологии, инклюзивная образовательная среда.

A.Zh.Kalykbayeva¹, M.Zh.Zhappar¹

*Kazakh National Pedagogical University named after Abai¹
Institute of Pedagogy and Psychology¹
Department of training of special specialists¹
Almaty*

DIDACTIC GAMES ARE AS ONE OF THE EFFECTIVE METHODS OF FORMING THE SKILLS OF COMPREHENSION OF THE TEXT CONTENT OF STUDENTS WITH PAINLESS POOR VISION

Abstract

The article considers the use of didactic games as an effective method of forming the ability of visually impaired students to understand textual content. Attention is paid to the advantages of didactic games, such as the development of cognitive skills, increasing motivation and activity, and personalization of the learning process. Studies have shown that didactic games contribute to better mastery of the material through active interaction and the use of inclusive technologies. The article contains examples of successful use of didactic games in the educational process. This highlights the importance of adapting learning materials and using modern technologies to create an inclusive learning environment. The conclusion of the article shows the importance of an individual approach to teaching visually impaired students and the need to create equal opportunities for all children.

Key words: didactic games, visually impaired students, understanding of text content, inclusive education, cognitive skills, learning motivation, interactive learning, personal approach, educational technologies, inclusive learning environment.

Kіріспе

Қазіргі білім беру жүйесі барлық оқушылардың, соның ішінде ерекше білімді қажет ететін оқушылардың білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру қажеттілігімен байланысты көптеген қиындықтарға тап болады. Көру қабілеті нашар оқушылар дәстүрлі оқыту әдістері жеткіліксіз топтардың бірі болып табылады. Осыған байланысты оқу материалын тереңірек және сапалы игеруге ықпал ететін инновациялық тәсілдерді іздеу және дамыту қажеттілігі туындайды.

Тиімділігі дәлелденген перспективалық әдістердің бірі - дидактикалық ойындарды қолдану. Дидактикалық ойындар ойын мен оқу элементтерін біріктіреді. Бұл ойындар білім мен дағдыларды игеруге ғана емес, оқу процесін әр баланың жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді.

Дидактикалық ойындар - бұл ойын мен оқу элементтерін біріктіретін арнайы әзірленген оқу сабақтары. Олар тапсырмаларды шешу, викториналар, рөлдік ойындар және белсенді өзара әрекеттесудің басқа түрлері сияқты әртүрлі әрекеттерді қамтуы мүмкін. Дидактикалық ойындардың негізгі мақсаты-оқушылардың ойын арқылы белгілі бір білімдері мен дағдыларын дамыту.

Бұл мақаланың мақсаты - дидактикалық ойындарды көру қабілеті нашар оқушылардың мәтіндік мазмұнды түсіну қабілетін қалыптастырудың тиімді әдісі ретінде қарастыру. Мақалада дидактикалық ойындардың артықшылықтары талданады. Ойындардың әртүрлі түрлері қарастырылады. Дидактикалық ойындардың білім беру процесінде практикалық қолданылуының мысалдары келтірілген. Инклюзивті және қолдау көрсететін оқу ортасын құру үшін технологияларды пайдалануға және оқу материалдарын бейімдеуге ерекше назар аударылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Мақаланың әдістемесіне тоқталатын болсақ, тақырып бойынша негізгі мақалалар мен нұсқаулықтарды, соның ішінде ResearchGate, Британ кеңесі және Американдық көрмейтіндер қорындағы жұмыстарды зерттеді. Көру қабілеті нашар оқушыларды оқытудың түрлі дидактикалық ойындары мен әдістері салыстырылады. Салыстырмалы талдау шеңберінде LEAP (Listen – LEArn – Play) және Robots for Inclusive Play сияқты ойындар мен әдістер қарастырылды.

Нашар көретін оқушыларды оқытуда дидактикалық ойындарды сәтті қолдануға ықпал ететін негізгі аспектілерді анықтауға және мұғалімдерге осы әдістерді оқу процесіне енгізу бойынша ұсыныстар беруге бағытталған.

Дидактикалық ойындардың түрлері:

1. Үстел ойындары логикалық ойлау мен оқу дағдыларын дамытады.
2. Интерактивті ойындар арқылы оқушыларды оқу процесіне тарту үшін қолдануға болады.
3. Рөлдік ойындар қарым-қатынас дағдыларын дамытуға және ойын жағдайлары арқылы мәтінді түсінуге ықпал етеді.

Дидактикалық ойындардың көру қабілеті нашар оқушылар үшін бірқатар артықшылықтары бар. Ең алдымен, ойындар оқу процесін әр баланың жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді. Көру қабілеті шектеулі балалар үшін бұл өте маңызды.

Зерттеулер көрсеткендей, дидактикалық ойындар нашар көретін оқушылардың танымдық дағдыларын айтарлықтай жақсарты алады. Ойын барысында балалар ақпаратты талдауға, қорытынды жасауға және алған білімдерін іс жүзінде қолдануға үйренеді. Бұл мәтіндік мазмұнды жақсы түсінуге және сыни ойлауды дамытуға ықпал етеді. Мысалы, "Mathematics for all: a Game-Based Learning Environment for Visually Impaired Students" мақаласы нашар көретін оқушыларға математиканы үйрету үшін оқу бағдарламаларына негізделген ойындарды пайдалануды сипаттайды. Графика мен аудио компоненттер нашар көретін оқушыларды көру қабілеті жақсы қатарластарымен интеграция жасау қалай көмектесетінін көрсетеді. Мақалада оқу процесіне сәтті енгізілген ойындар мен әдістердің нақты мысалдары келтірілген. Бұл ойындар математикалық дағдыларды дамытады. Зерттеу балалардың нақты қажеттіліктеріне ойындарды үздіксіз жақсарту және бейімдеу үшін оқушылар мен мұғалімдердің кері байланысының маңыздылығын көрсетеді. Зерттеу барысында екі мектепте тестілеу өткізілді. Олардың нәтижелері нашар көретін оқушылардың

оқу жетістіктерінің айтарлықтай жақсарғанын көрсетті. Бұл осы тәсілдің жоғары тиімділігін көрсетеді [2].

Көрмейтіндерге арналған американдық қор (AFB) көру қабілеті нашар оқушыларға қол жетімді білім беру ресурстарын ұсынудың маңыздылығын атап көрсетеді. Бұл ресурстар оқу процесін көру қабілеті нашар оқушылар үшін қол жетімді және тиімді ететін әртүрлі құралдар мен технологияларды қамтуы мүмкін[6]. Адаптивті технологиялар мен құрылғыларды дидактикалық ойындарға біріктіруге болады. JAWS және NVDA сияқты бағдарламалар көру қабілеті нашар оқушыларға сөйлеу синтезаторын пайдаланып компьютер экранындағы мәтінді оқуға көмектеседі. Дидактикалық ойындарда оқушылар мәтіндік ақпаратты оңай қабылдай алатындай бағдарламаларға қолдау көрсетуге болады[7].

ZoomText және MAGic сияқты үлкейту бағдарламалары экрандағы мәтін мен кескіндерді үлкейтіп, оларды көру қабілеті нашар оқушыларға қол жетімді етеді. Дидактикалық ойындар интерфейс элементтерін ұлғайту мүмкіндігін қамтамасыз ету үшін осындай бағдарламалармен үйлесімді болуы керек. Оқу материалдары көру қабілеті нашар оқушыларға үлкейтілген қаріптер мен жоғары контрастты түстерді қолдану арқылы қол жетімді болуы керек. Бұл мәтіндер мен графиктерді оқуды және қабылдауды жақсартуға көмектеседі. Дидактикалық ойындарда мұны ойын интерфейсін реттеу арқылы жүзеге асыруға болады. Оқушыларға қаріп өлшемі мен түс схемаларын таңдауға мүмкіндік береді[8].

МІТ ғалымдары көрмейтін және нашар көретін адамдарға Брайль шрифтінің қолданбай кез келген басылған мәтінді оқуға мүмкіндік беретін технологияны әзірледі.

FingerReader-бұл миниатюралық бейнекамерасы бар сақина тәрізді құрылғы. Ол 3D басып шығарылған. Камера мәтінді сканерлейді және адам саусағын мәтінге бағыттаған кезде сөздерді нақты уақытта дауыстап оқиды. Құрылғыны мәтінді аударуға көмектесу үшін де пайдалануға болады.

Мәтінді тануды қолданатын басқа да ұқсас құрылғылар бар. Мысалы, Text Detective және Say Text. Бірақ Finereader өзінің ұтқырлығымен және бейімделгіштігімен ерекшеленеді. Қазіргі уақытта бұл зағиптар мен көру қабілеті нашар адамдарға басылған мәтінді оқуға мүмкіндік беретін жалғыз құрылғы[10].

Дидактикалық ойындар оқушылардың оқуға деген ынтасын арттыруға көмектеседі. Ойын ойнау кезінде балалар оқу процесінен ләззат алады. Көру қабілеті нашар оқушылар үшін дәстүрлі оқыту әдістері онша тартымды болмауы мүмкін. Сондықтан, ойын ойнау олардың қызығушылығын арттырады. Мысалы, "Teaching visually impaired students online: six key learnings" мақаласы нашар көретін оқушылардың мотивациясын арттыру үшін оқу процесін бейімдеудің және инклюзивті технологияларды пайдаланудың маңыздылығын көрсетеді[1].

British Council компаниясының "Teaching visually impaired students online: six key learnings" мақаласы көру қабілеті нашар студенттерді онлайн ортада оқыту саласындағы білім мен тәжірибенің маңызды көзін ұсынады. Зерттеу барлық оқушылардың, әсіресе көру қабілеті бұзылғандардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін инклюзивті тәсіл мен оқу процесін бейімдеудің маңыздылығын атап көрсетеді. Осы мақаланың негізінде негізгі тұжырымдар жасалды. Көру қабілеті нашар оқушыларға арналған оқу материалдарын бейімдеу қажеттілігі бар. Бұған үлкейтілген қаріптерді, аудио материалдарды және тактильді құралдарды пайдалану кіреді. Бейімделген материалдар оқытуды барлық оқушылар үшін қолжетімді және тиімді етеді.

Мақалада білім беру ресурстарына қол жетімділікті қамтамасыз ету үшін технологияны қолданудың маңыздылығы көрсетілген. Мысалдарға экранға қол жеткізу бағдарламаларын, сөйлеу синтезаторларын және көру қабілеті нашар оқушыларға оқу процесіне қатысуға көмектесетін басқа да көмекші технологияларды пайдалану кіреді.

Мақала оқушылар оқу процесіне белсенді қатысатын интерактивті оқытудың маңыздылығын көрсетеді. Ойындардың нашар көретін оқушылардың қажеттіліктерін ескере отырып, олардың оқу материалдарына тең қол жеткізуін қамтамасыз ету маңызды.

Мақаланың негізгі ұсыныстарының бірі — мұғалімдер мен оқушылар арасындағы қолдау мен өзара әрекеттесудің маңыздылығы. Тұрақты кері байланыс, жаңа технологияларды игеруге қолдау көрсету және әр оқушыға жеке көзқарас нашар көретін оқушыларды сәтті оқытуда шешуші рөл атқарады.

Мақалада барлық оқушылар физикалық мүмкіндіктеріне қарамастан оқу процесінің тең қатысушылары ретінде сезінетін инклюзивті оқу ортасын құру қажеттілігіне назар аударылады. Бұл тек оқу материалдарын бейімдеу мен технологияны қолдануды ғана емес, сонымен қатар қабылдау мен қолдау атмосферасын қалыптастыруды да қамтиды.

Дидактикалық ойындар мұғалімге әр баланың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді. Ойын тапсырмаларын оқушылардың білім деңгейі мен мүмкіндіктеріне бейімдеуге болады, бұл оқу процесін барлық балалар үшін тиімдірек және қолжетімді етеді. "Robots for Inclusive Play: Co-designing an Educational Game with Visually Impaired Students" мақаласында инклюзивті тәсілдің ([ACM digital Library]) маңыздылығын көрсете отырып, нашар көретін оқушылармен бірлескен білім беру ойынының дизайн процесі талқыланады [5].

"Robots for Inclusive Play: Co-designing an Educational Game with Visually Impaired Students" мақаласында көру қабілеті нашар оқушылардың қатысуымен білім беру ойынының бірлескен дизайн процесі талқыланып, инклюзивті тәсілдің маңыздылығын атап өтті. Оқушылардың қатысуымен ойындарды бірлесіп құру мұғалімдер мен әзірлеушілерге олардың қажеттіліктерін жақсырақ түсінуге және ойын механикасын барлығына қол жетімді және пайдалы етіп бейімдеуге мүмкіндік береді.

Бұл процесс білім беру өнімдерінің сапасын жақсартып қана қоймайды, сонымен қатар оқушылардың қатысуы мен мотивациясының дамуына ықпал етеді. Ойынды дамытуға қатыса отырып, нашар көретін студенттер өздерінің пікірлері маңызды екенін және оқу процесінің белсенді қатысушылары екенін сезінеді. Бұл олардың өзін-өзі бағалауын және өз қабілеттеріне деген сенімділігін арттырады.

Білім беру ойындарын дамытудағы инклюзивті тәсіл оқушылардың әртүрлілігін ескеретін оқу материалдарын жасауға көмектеседі. Мысалы, ойындар әртүрлі қиындық деңгейлерін, аудио кеңестерді және тактильді элементтерді қамтуы мүмкін. Әсіресе көру қабілеті нашар оқушылар үшін өте маңызды. Инклюзивті оқушылар дәстүрлі визуалды құралдар арқылы ақпаратты қабылдауда қиындықтарға тап болуы мүмкін.

Инклюзивті ойындар әлеуметтік дағдыларды дамытуға және әртүрлі мүмкіндіктері бар оқушылар арасындағы өзара әрекеттесуге ықпал етеді. "Robots for Inclusive Play" мақаласында көру қабілеті нашар оқушылар ортақ мақсатқа жету үшін бірге жұмыс істейтін ойындардың мысалдары келтірілген. Бұл оқушылар арасында эмпатияны, ынтымақтастықты және өзара түсіністікті дамытуға ықпал етеді.

Нәтижелер және талдау жасау

Көру қабілеті нашар оқушыларды оқытуда дидактикалық ойындарды практикалық қолдану мұқият дайындық пен жоспарлауды қажет етеді. Мұғалімдер балалардың көру ерекшеліктерін ескеріп, қолайлы ойын тапсырмалары мен материалдарын тандап, ойын барысында қажетті қолдауды қамтамасыз етуі керек.

Дидактикалық ойындардың мысалдары:

1. "Сөзді тап" ойыны - оқушыларға мәтіндегі белгілі бір сөздерді тауып, бөлектеу ұсынылады. Бұл жаттығу мәтінді оқу және түсіну дағдыларын жақсартуға көмектеседі.

2. "Дауыстап оқу" ойыны - оқушылар мәтінді дауыстап оқыған соң мазмұнын мұғаліммен және сыныптастарымен талқылайды. Бұл ойын ауызша сөйлеу және мәтінді түсіну дағдыларын дамытады. Көру қабілеті нашар студенттерге арналған LEAP (Listen – LEARn – Play) ойындар сериясы есту және мәтінді түсіну дағдыларын дамытуға көмектеседі. Оқытудағы ойын тәсілі оқушылардың мотивациясын арттыруға көмектеседі.

"LEAP: computer games - Perkins School for the Blind" мақаласында көру қабілеті нашар оқушыларға арналған үш негізгі компьютерлік ойындар сериясы сипатталған [3]. Бұл ойындар тек көңіл көтеру үшін ғана емес, сонымен қатар оқушыларға есту және мәтінді түсіну дағдыларын жақсартуға көмектеседі.

3. Интерактивті викториналар - оқылған материал бойынша викториналар мен тесттер жасау үшін технологияны қолдану. Бұл білімді нығайтуға және мәтінді түсінуді жақсартуға көмектеседі. "Audio-supported Reading for Students who are Blind or Visually Impaired" ғылыми мақаласы оқуды қолдау технологиялары көру қабілеті нашар студенттердің білім беру нәтижелерін қалай жақсартатынын талқылайды[4].

Қорытынды және тұжырым

Дидактикалық ойындар көру қабілеті нашар оқушылардың білім беру процесінде олардың мәтіндік мазмұнды түсіну дағдыларын жақсартуға ықпал ететін күшті құрал болып табылады. Бұл ойындар оқу материалдарын әр оқушының жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді. Әсіресе көру қабілеті шектеулі балалар үшін өте маңызды. Дидактикалық ойындарды қолдану оқушылардың танымдық қабілетін, мотивациясын және белсенділігін арттыруға көмектеседі.

Әдебиеттерден алынған мысалдар графикалық және аудио компоненттерді біріктіру, сондай-ақ инклюзивті технологияларды қолдану нашар көретін оқушылардың оқу жетістіктерін айтарлықтай жақсартатынын көрсетеді. Дидактикалық ойындарды білім беру процесінде қолданудың сәттілігі мұғалімдердің өз әдістерін бейімдеуге және қолда бар технологиялық ресурстарды пайдалануға дайындығына байланысты екенін атап өткен жөн.

Дидактикалық ойындарды практикалық қолдану мұқият дайындық пен жоспарлауды қажет етеді. Бірақ нәтижелер бұл күш-жігердің ақталатынын көрсетеді. Мұғалімдер инклюзивті оқу ортасын құруға ұмтылуы керек, мұнда әрбір оқушы өзінің физикалық мүмкіндіктеріне қарамастан оқу процесіне белсенді қатысып, жоғары нәтижелерге қол жеткізе алады.

Осылайша, дидактикалық ойындар мәтіндік мазмұнды түсіну қабілетін қалыптастырудың тиімді әдісі ғана емес, сонымен қатар барлық оқушылар үшін неғұрлым инклюзивті және әділ білім беру кеңістігін құру жолындағы маңызды қадам болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. *British Council* ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/teaching-visually-impaired-students-online-six-key-learnings>

2. *Ferreira F., Cavaco S. Mathematics for all: a game-based learning environment for visually impaired students //2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings.* – IEEE, 2014. – С. 1-8.

3. *Perkins* көрмейтіндер мектебінің ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.perkins.org/resource/leap-computer-games/>

4. *Jackson R. M., Presley I. Audio-supported reading for students who are blind or visually impaired //Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved [Februari 2021] dari http://aem.cast.org/about/publications/2012/audio-supportedreading-blind-visually-impairedasr.html.* – 2012.

5. *Metatla O. et al. Robots for inclusive play: Co-designing an educational game with visually impaired and sighted children //Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems.* – 2020. – С. 1-13.

6. *Американдық заңғатарға көмек қорының (AFB) ресми сайты [Электронды ресурс].* – URL: <https://www.afb.org/blog/entry/accessible-education-resources>

7. *Көру Қабілеті бұзылған оқушыларға ресурстық нұсқаулық [Электронды ресурс]. – URL: https://www.giat.org/docs/resourcebank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf*
8. *АҚШ walters state community college мекемесінің ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://ws.edu/student-services/disability/teaching/visual/index.aspx>*
9. *Вирджиниядағы оқыту және техникалық көмек орталығының ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://ttaonline.org/instructional-strategies-students-with-visual-impairments>*
10. *«Теплицы» редакциясының ресми сайты [Электронды ресурс]. – URL: <https://test.org/2014/07/24/blind-fingerreader/>*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Әбдірей Ләззат Байзаққызы-Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, Алматы қ.

Байтұрсынова Айгуль Аманжоловна, п.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
Вишневская Т.А., Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық-ғылыми практикалық орталығы

Егенисова А.К. - п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті

Жаппар Мөлдір Женисханқызы –7М01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Ибатова Гаухар Біржановна, PhD, «Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Калыкбаева Алмагул Жакановна, PhD, аға оқытушы. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Коржова Г.М., Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық-ғылыми практикалық орталығы

Рахым Жұлдыз- педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті.

Рахышова А. С. - «Алматы облысы білім басқармасы» ММ, «№3 арнайы мектеп-интернаты» КММ директоры

Рсалдинова Акмарал Қусаиновна - п.ғ. к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Сарсекова А.Б.- «Алматы облысы білім басқармасы» ММ, «№2 арнайы мектеп-интернаты» КММ директоры.

Тәңірберген Ұлжамал Нурланқызы – 7М01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Тоқтарұлы Д.- Абай атындағы ҚазҰПУ, 8D01901- «Арнайы педагогика» мамандығының 3 курс докторанты

Тулепова Адия Танаткановна - 6B01902 «Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының» 3 курс (3 жылдық) студенті, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті.

Шайжанова Карлыгаи Усеновна – психол.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Шаринова А.Б. - «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдирей Ләззат Байзаккызы – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистрант 1 курса специальности 7М01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование, г. Алматы.

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна, к.п.н., доцент кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан
Вишневская Т.А., Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, г. Алматы, Казахстан

Егенисова А.К. - к.п.н., ассоциированный профессор, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова

Жаппар Мөлдiр Женисханқызы – Магистрант 1 курса специальности 7М01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование. Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы

Ибатова Гаухар Биржановна, PhD, старший преподаватель кафедры "Специальная педагогика", КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Калыкбаева Алмагул Жакановна, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

Коржова Г.М., Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, г. Алматы, Казахстан

Рахым Жулдыз - магистр педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая.

Рахышова А. С. - ГУ «Алматинское областное управление образования». Директор КГУ «Специальная школа-интернат №3» (Каскелен, Казахстан).

Рсалдинова Акмарал Кусаиновна, к.п.н., кафедры Специальная педагогика КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Сарсекова А.Б.- ГУ «Алматинское областное управление образования». Директор КГУ «Специальная школа-интернат №2»

Танирберген Улжамал Нурланқызы – Магистрант 1 курса специальности 7М01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование. Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

Тоқтарұлы Д.- докторант- 3 курса по специальности 8D01901-Специальная педагогика. КазНПУ имени Абая(Алматы, Казакстан).

Тулепова Адия Танаткановна - студент 3 курса (3 года) специальности 6B01902 «Специальная педагогика: Логопедия», , Казахский национальный педагогический университет имени Абая.

Шайжанова Карлыгаи Усеновна, к.психол.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Шарипова А.Б. – докторант ОП «Педагогика и психология», Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abdirey Lazzat Baizakkyzy- Kazakh National Pedagogical University named after Abay, is a 1 year undergraduate student of specialty 7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education, Almaty.

Baitursynova Aigul Amanzholovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan
Vishnevskaya T.A., National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Almaty, Kazakhstan

Yegenissova A.K. - Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Caspian University of technologies and engineering named after Sh.Yessenov

Zhappar Moldir Zheniskhankyzy – is a 1st year undergraduate student of specialty 7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education. Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Ibatova Gaukhar Birzhanovna, PhD, Senior lecturer of the Department of Special Pedagogy, KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Kalykbayeva Almagul Zhakanovna – PhD, head teacher. Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Korzhova G.M., National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Almaty, Kazakhstan

Rakhym Zhuldyz - master of Science, senior lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University .

Rakhishova A. C.- State Institution "Almaty Regional Department of Education" Director of KSU "Special boarding school №3"

Rsaldinova Akmaral Kusainovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor, KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Sarsekova A.B.- State Institution "Almaty Regional Department of Education". Director of KSU "Special Boarding School No. 2"

Tangirbergen Ulzhamal Nurlankyzy – is a 1st year undergraduate student of specialty 7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education. Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Toktaruly.D-doctoral student- 3st year in the specialty 8D01901-Special pedagogy. Kazakh National Women's Pedagogical University named after Abay .

Tulepova Adiya Tanatkanovna - 3rd year student (3 years) of specialty 6B01902 «Special pedagogy: Speech therapy», Abai Kazakh National Pedagogical University .

Shayzhanova Karlygash Usenovna – Candidate of Psychology, associate professor. Kazakh National Pedagogical University named after Abai , Almaty, Kazakhstan

Sharipova A.B. – doctoral student of educational program “Pedagogy and Psychology”, Caspian University of technologies and engineering named after Sh.Yessenov

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

Абай атындағы Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясының ғылыми журналына арнайы және инклюзивті білім беру мәселелері бойынша ғылыми зерттеулер жүргізетін университеттер мен ғылыми-зерттеу институттарының профессорлық-оқытушылар құрамы, докторанттары, магистранттары және ғылыми қызметкерлерінің, сондай-ақ шетелдік профессорлардың мақалалары жарияланады.

Мақала құрылымы (мақаланы рәсімдеу үшін сайттағы [ҮЛГІ](#)-ні қолданыңыз):

Бірінші бет:

- Бірінші жол – ҒТАМА нөмірі, ӘОЖ, теңестіру – сол жақ жиек бойынша, қаріп – жартылай қалың.
- Мақала атауы (Тақырып) мақаланың мәні мен мазмұнын көрсете отырып, оқырман назарын аударуы қажет. Атауы қысқа, ақпараттық болуы және жаргон немесе қысқартулар болмауы керек. Тақырыптың оңтайлы ұзындығы - 5-9. Мақаланың атауы орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде ұсынылуы тиіс. Мақала атауы жартылай қалың қаріппен кіші әріптермен, теңестіру – ортасында беріледі.
- Мақала авторы(лары) – Аты – жөні, жұмыс орны (үлестес), қала, ел, email-орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде. Авторлар туралы мәліметтер жай қаріппен кіші әріптермен, теңестірілуі – ортасында күйінде ұсынылады.
- Аңдатпа орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде көлемі 150 сөзден кем емес.
- Түйінді сөздер/сөз тіркестері – саны 3-5 сөзден орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде.

Мақаланың құрылымы:

1. Кіріспе
2. Зерттеу материалдары мен әдістері
3. Нәтижелер және талдау жасау
4. Қорытынды, тұжырым
5. Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

Авторларға қойылатын талаптар:

Редакциялық алқа журналдың ғылыми бағыттары бойынша бұрын жарияланбаған мақалаларды қабылдайды. Мақаланы тек журнал сайтының функционалдығы арқылы (Open Journal System) электронды форматта жүктеу ұсынылады (doc .docx, .RTF форматында).

Шрифт кегелі – 12 (аңдатпа, кілттік сөз, әдебиеттер – 10, кесте мәтіні –10), шрифт - Times New Roman, теңестіру - мәтіннің ені бойынша, интервал – бір, абзац шегінісі –1 см, жиегі: жоғарғы және төменгі – 2 см, сол және оң – 2 см.

Суреттер, кестелер, графиктер, диаграммалар және т.б. нөмірленуі мен атауы көрсетіле отырып тікелей мәтінде ұсынылады (мысалы, Сурет. 1 - сурет атауы). Суреттер, кестелер, графиктер және диаграммалар саны мақаланың барлық көлемінің 20% - ынан аспауы тиіс.

Мақаланың көлемі (атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аңдатпаларды, түйінді сөздерді, библиографиялық тізімді есепке алмағанда) 3000 сөзден кем болмауы және әлеуметтік-гуманитарлық бағыттар үшін 5 000 сөзден аспауы тиіс.

Мақаланы жариялау үшін төлем тәртібі мен төлемақысын автор сыртқы рецензенттер мен ғылыми редактор мақұлдағаннан кейін жүргізіледі.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың «Хабаршы-хабаршы» сериясы шығарылымының орындалуын бақылау бас редакторға жүктеледі, мақаланың мазмұнына авторлар жауапты.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов и научных сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Структура статьи (для оформления статьи используйте [ШАБЛОН](#) с сайта):

- Первая строка – номер УДК, МРНТИ, выравнивание – по левому краю, шрифт – полужирный. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru.
- Название статьи (Заголовок) должно отражать суть и содержание статьи и привлекать внимание читателя. Оптимальная длина заголовка – 5-9 слов. Название статьи должно быть представлено на русском, казахском и английском языках. Название статьи представляется полужирным шрифтом строчными буквами, выравнивание – по центру.
- Автор(ы) статьи – с указанием имени и фамилии, ученой степени, ученого звания, занимаемой должности, места работы, город, страна, контактный телефон, email – на русском, казахском и английском языках. Сведения об авторах представляются обычным шрифтом строчными буквами, выравнивание – по центру.
- Аннотация объемом 150-300 слов на русском, казахском и английском языках, должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
- Ключевые слова/словосочетания – количеством 3-5 на русском, казахском и английском языках.

Структура статьи

1. Введение.
2. Материалы и методы исследования
3. Результаты исследования и их обсуждение
4. Заключение и выводы
5. Список используемой литературы

Требование для авторов:

Редакционная коллегия принимает ранее неопубликованные статьи по научным направлениям журнала. Статья представляется в электронном формате (в форматах .doc, .docx, .rtf) ТОЛЬКО посредством ее загрузки через функционал сайта журнала (Open Journal System).

Кегль шрифта – 12 (аннотация, ключевые слова, литература - 10, текст таблиц – 10), шрифт – Times New Roman, выравнивание – по ширине текста, интервал – одинарный, абзацный отступ – 1см, поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см. Рисунки, таблицы, графики, диаграммы и др. представляются непосредственно в тексте с указанием нумерации и заглавия (Например, Рис. 1 – Название рисунка). Количество рисунков, таблиц, графиков и диаграмм не должно превышать 20% от всего объема статьи. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором). Формулы и символы выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них. Объем статьи (без учета названия, сведений об авторах, аннотации, ключевых слов, библиографического списка) должен составлять не менее 3 000 слов и не превышать 5 000 слов.

Порядок оплаты и стоимость за публикацию статьи производится автором после одобрения внешними рецензентами и научным редактором.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им.Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.

